



**UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**  
**CAMPUS GUANAJUATO**  
**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**ESE LUGAR TAN BONITO QUE SE SIENTE CUANDO ESTÁS AHÍ:**  
**CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE POLÍTICAS DE CONVIVENCIA PARA LA**  
**MEJORA DEL AMBIENTE ESCOLAR**

**Tesis para obtener el grado de**  
**Maestría en Desarrollo Docente**

**Presenta**  
**Carlos Eduardo Hernández Babún**

**Director**  
**Edgar Fabián Torres Hernández**

**León, Guanajuato, diciembre de 2024**

## **Agradecimientos**

A Sandra Estrada, con tanto amor como admiración, por compartir la vida conmigo y en particular estos años tan intensos. Que vengan tiempos inmensos y generosos para continuar con las complicidades.

A Akbal, por tu excepcional sensibilidad y la profundidad de tu manera de estar en este mundo que a veces parece quedarte pequeño.

A Tahiel, por las risas desbordantes, los ingeniosos cuestionamientos y por esa noble manera de poner el hombro con las y los demás.

A Ana Luisa Cruz Pérez, Mauricio Sánchez, Selene Rodríguez y Gustavo Molina, cómplices de la insensatez que, a pesar de las crisis, hizo posible que la prepa diferente viviera unos años más.

A Angie, Claudia, Cristian, Dinah, Fidel, Gloria, Isa, Lupita, Marisol, Olimpia y Sergio, el maravilloso Grupo C, con mucho cariño, por hacerme tanto bien.

A Fabián Torres, por combinar la rigurosidad académica con la camaradería, además de por todo el apoyo para que este proyecto pudiera lograrse.

A Ricardo Solórzano, por ser ese alquimista del alma capaz de convertir las palabras en abrazos.

A Omar Guerrero, por la cálida guía durante el proceso de autoexploración de mi quehacer docente y las agudas precisiones a este texto.

A Martha, por la confianza a la primera, por ser cómplice de este trabajo y por tu atenta lectura.

A Rosario, por el acompañamiento siempre amable y oportuno a lo largo de dos años.

A María, por la invitación a debatir y polemizar la realidad, y por la provocación para escribir.

A las niñas, niños y jóvenes zapatistas que veinte años antes, en esas verdes y profundas cañadas tzeltales, me enseñaron que comunidad y escuela pueden ser palabras distintas para nombrar lo mismo.

Con infinito cariño, a las y los jóvenes que como estudiantes compartieron las aulas conmigo.

*Debido al carácter conservador de todo sistema social, toda innovación social es, al menos inicialmente, resistida y a veces, de manera extrema. Por esto, una innovación social se impone sola, o por seducción, o porque los nuevos miembros no pueden evitar crecer en ella. Por último, como toda sociedad, se realiza en la conducta de los individuos que la componen, hay cambio social genuino en una sociedad sólo si hay un cambio conductual genuino de sus miembros. Todo cambio social es un cambio cultural.*

Humberto Maturana

*Sólo podemos estar fuera de uno mismo si estamos dispuestos a ser tocados por el mundo. Exponerse al mundo es aprender que la proximidad no es la antítesis de la separación. Nunca encontraremos al otro recortado a la distancia, puesto enfrente de nosotros, ni haremos una experiencia desnuda de la alteridad. El otro está ya en el aire que respiramos, en el acento de nuestras palabras, en los órganos de nuestro cuerpo, en los objetos que manipulamos, en cualquiera de nuestras acciones. Exponerse al mundo es perder el miedo a la proximidad, el miedo a la vida material de un nosotros que excede el ámbito de la ideal comunidad humana.*

Marina Garcés

*[...] de suerte que las almas y los cuerpos de todos formen como una sola alma y un solo cuerpo, y que todos se esfuercen, a la vez, cuanto pueden, en conservar su ser y que todos a la vez busquen para sí mismos la utilidad común a todos ellos.*

Baruch Spinoza

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>Nota sobre la voz narrativa en este trabajo .....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. Análisis contextual. Espacios seguros u hostiles: el rol social de la escuela .....</b>	<b>14</b>
La violencia social y las escuelas .....	15
Horizontes más allá de la violencia .....	24
Una comunidad plural y diversa .....	26
<i>Un reglamento particular</i> .....	27
<i>El rol del docente/investigador dentro de la comunidad escolar</i> .....	30
<i>Más que estudiantes, personas jóvenes</i> .....	31
<b>Capítulo 2. Revisión teórica. Políticas de convivencia escolar y principios de acción docente .....</b>	<b>34</b>
Lo normal y la diversidad .....	34
<i>Adultocentrismo</i> .....	36
<i>Clasismo</i> .....	37
<i>Capacitismo</i> .....	39
<i>Sistema sexo-género</i> .....	40
Convivencia escolar .....	42
<i>Clima escolar</i> .....	44
<i>Ambiente escolar</i> .....	45
Dinámica de los conflictos .....	46
Hacer frente a una conflictividad en curso .....	49
Transformación positiva de conflictos comunitarios .....	52
<i>Justicia punitiva</i> .....	55
<i>Justicia restaurativa</i> .....	56
<i>Justicia transformadora</i> .....	57
<i>Responsabilización comunitaria</i> .....	57
Entretejiendo una comunidad .....	59
<i>Intersubjetividad y producción de nociones comunes</i> .....	59

<i>Interacción y desplazamiento de certezas</i> .....	61
<i>Reflexividad ética y valores</i> .....	63
Políticas de escucha y comunidad dialógica.....	65
Construcción colectiva de políticas de convivencia escolar.....	68
<b>Capítulo 3. Metodología</b> .....	<b>71</b>
Objetivo general y objetivos particulares .....	71
Justificación.....	71
Enfoque, método y diseño .....	72
Enfoque cualitativo.....	76
Diseño.....	77
Investigación-Acción Participativa.....	80
Caracterización .....	81
Experiencias de intervención.....	82
<i>Promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula</i> .....	84
<i>Construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo</i> .....	88
<i>Investigación escolar colectiva como recurso de horizontalidad académica</i> .....	89
<i>Transformación positiva de conflictos comunitarios ante una denuncia de acoso sexual</i> ....	92
Consideraciones Éticas .....	93
<b>Capítulo 4. Experiencias de intervención. Construcción colectiva de políticas de convivencia escolar</b> .....	<b>94</b>
Experiencia 1. Promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula .....	94
Experiencia 2. Construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo.....	107
Experiencia 3. Investigación escolar colectiva como recurso de horizontalidad académica ..	114
Experiencia 4. Transformación positiva de conflictos comunitarios ante una denuncia de acoso sexual .....	128
<b>Capítulo 5. Conclusiones: “Gracias por ser un lugar seguro cuando lo necesitaba”</b> .....	<b>145</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>163</b>
<b>Adjuntos</b> .....	<b>181</b>

## **Introducción**

Iván entró a la prepa en el tercer semestre. Durante sus primeros días en la escuela continuábamos con clases en línea debido a la pandemia por Covid-19, él se negaba a instalar las aplicaciones necesarias en el celular y se resistía a conectarse a las sesiones. Cuando lo hacía tenía un trato tosco hacia sus compañeras y compañeros de grupo, así como con mis colegas docentes. Además, de manera recurrente e imprevista huía de las sesiones.

Semanas más tarde, aunque seguíamos con las medidas de distanciamiento y contingencia, comenzamos a hacer encuentros con los grupos para irnos conociendo y prepararnos para la vuelta integral a la presencialidad. En esos encuentros Iván se aislaba mucho, se negaba a hablar y a participar. No levantaba la cabeza, miraba hacia el piso, mantenía un gesto de enojo y se mostraba evasivo todo el tiempo. Al igual que en la virtualidad, al menor pestañeo ya se había ido de la escuela con todo y mochila.

Esta tensión escaló al grado de que tuvo problemas graves con algunas compañeras ya que emitía expresiones despectivas y discriminatorias cuando llegaba a participar. También comenzó a tener conflictos con mis colegas. Ante esto, no sólo no mostraba disposición a dialogar, sino que respondía con desidia. Desde un punto de vista tradicional se hubiera dado como un caso perdido, pero en nuestra escuela no. Nos negamos a hacer eso. Según nuestra mirada había ahí una persona que no la pasaba bien y que merecía más intentos para aclararle que podría estar mejor.

Su mamá nos buscó preocupada un día, pues se daba cuenta que no iban bien las cosas, pero no encontraba cómo acercarse a él ya que también la evadía constantemente y le mentía sobre los trabajos y las tareas. De este modo la tensión fue creciendo en todos los frentes: con sus pares, hacia los docentes y en su casa. A pesar de ello mantuvimos la apuesta, cuidando y mediando en cada uno de los espacios e insistiendo con él en abrir un diálogo. Todos los días Ana Luisa, como coordinadora académica, y yo, como docente y coordinador de estudiantes, tuvimos algo que atender, hasta que se logró.

El momento clave fue un día en que la señora nos pidió una cita para hablar sobre Iván y la recibimos, pero en vez de hablar sobre él nos contó que, tras un arranque de valentía, acababa de correr a su esposo de la casa. El tipo era sumamente violento con toda la familia, le temían y

acataban lo que él decía. Entre tantos actos violentos hubo uno que me pareció muy severo: al llegar a casa el señor se sentaba, exigía silencio, demandaba que la comida estuviera lista para él y esperaba a que Iván le quitara los zapatos y le pusiera las sandalias. Esa estampa de terror patriarcal se repitió cada tarde hasta el día en que, tras un desplante de violencia, salió a la calle y ellas hartas se atrincheraron dentro de la casa, negándose a abrirle la puerta. Así pasaron un par de días, hasta que el señor se dio por vencido. Esa tarde, tras hablar un par horas con ella, comprendimos mucho sobre Iván.

En cuanto terminamos la reunión y la señora se retiró, Ana Luisa y yo acordamos los pasos siguientes, que incluyeron este mensaje al equipo docente:

*Buenas tardes, colegas. Por la mañana le pregunté a algunas de ustedes sobre Iván, pues hoy tuvimos la charla con su mamá. Les agradezco las respuestas, fue muy importante conocer más sobre su situación.*

*Después de platicar entre Ana Luisa y yo, les queremos pedir que tengan mucha paciencia con él. Va a requerir mucho acompañamiento, indicaciones precisas para realizar las tareas o trabajos y seguramente necesitará que le repitamos algunas veces las cosas.*

*También es importante moderar sus participaciones durante las sesiones, dejando claro que no se trata de competir en el grupo, sino poco a poco irse entendiendo, colaborando e integrando a la dinámica.*

*Por nuestra parte les pedimos que nos comenten cualquier situación que vean y consideren significativa, como su asistencia o ausencia a clases, su participación durante las sesiones, si va al corriente con trabajos o se va retrasando, así como cualquier otro detalle que noten. Por discreción les pedimos que nos manden mensaje directo a Ana Luisa o a mí, ya habrá momentos para platicarlo en conjunto. No queremos estar sobre él ni persiguiéndolo, sino que creemos que requerirá poderlo acompañar de manera responsable, para eso servirá saber cómo anda.*

*Hasta este momento sólo les podemos comentar que no se la está pasando bien por situaciones que están sucediendo en su casa. Estar distraído en clases y no tener la mejor*

*actitud es normal cuando en el interior hay una maraña de emociones e ideas. Es claro que hay cosas que no podremos hacer desde la escuela, pero en conjunto podemos ofrecerle un espacio que le resulte valioso en momentos de confusión. Durante las malas rachas viene bien tener un lugar seguro donde respirar.*

*Va un abrazo.*

Por supuesto, no hubo un cambio inmediato de parte de Iván, pero sí del equipo docente. Además de estar pendiente de él requirió trabajar mucho con el grupo, pues las tensiones incrementaban constantemente y se tornaba en un ambiente violento. Entre todas las cosas que pasaban fui uniendo más puntos de algo que ya intuía: él vivió violencia constantemente en sus anteriores escuelas. De hecho, un día en clase bajó la guardia y nos contó su experiencia con una maestra de tercero de primaria que lo trababa mal porque, decía ella, formulaba preguntas y tenía inquietudes que consideraba más “adelantadas” a las de su grupo, insinuando con ello una supuesta inmoralidad de Iván. “Un día investigué sobre la reproducción de las aves y ella se molestó”, nos contó. También compartió que, en una ocasión durante la secundaria, comenzaron a empujarlo, jalnearlo y a decirle cosas en medio del patio, frente a toda la comunidad de la escuela. Este evento se repitió en varias ocasiones e incluso lo filmaron y circularon en redes sociales, sin que algún docente o autoridad siquiera lo detectara. Ante esta situación constante no encontró otra salida más que aguantar, guardándose de contarle a alguien lo que vivía, aislándose e incrementando su desconfianza hacia sus compañeros y docentes.

Un día lo vi cabizbajo y con los ojos medio rojos, así que le pregunté cómo estaba. Claro que me dijo que bien, a lo que respondí que si no quería contarme no había problema, pero eso era distinto a decir que no pasaba nada, así que si en otro momento quería hablar al respecto contara conmigo. El día siguiente se escapó antes del término de la jornada, momento en que se realizaba un taller sobre sexualidad con todos los grupos de la escuela, lo cual aumentó mi preocupación. Sin embargo, el fin de semana me envió este mensaje:

*Eh, profesor, sólo una disculpa por lo de la última clase. La verdad no me gusta estar entre mucha gente. Sin ofender, pero me siento incómodo y algo nervioso. Y también le iba a comentar que gracias por lo del jueves. Es de las pocas ocasiones en las que alguien se preocupó por mí y me pareció un agradable gesto. Exactamente pasaron 3 años desde que*

*alguien me preguntó eso. Fue en mi otra escuela y fue una profesora, la diferencia fue que ella tardó un mes y eso que fue por comentarios de algunos profesores. Y pues se lo agradezco mucho.*

La claridad con que se expresó y el contenido del mensaje me conmocionaron. Durante días lloré varias veces al recordar sus palabras. Fue la primera vez que sentí haber escuchado su voz propia.

De nuevo, las cosas no cambiaron de inmediato. Fue un proceso largo con momentos de alta tensión combinados con anécdotas interesantes, como cuando en clase problematicé sobre la idea de normalidad y les pregunté “¿quién de ustedes es ‘normal’?”, provocando risas, dudas y una interesante discusión entre el grupo que concluyó en que nadie y que, por lo tanto, debíamos apreciar las historias de cada quien y sus singularidades. Así continuamos hasta que llegó el momento en que, tras insistir e intervenir constantemente el grupo cambió su actitud y él cedió a quitarse la careta de rudo y tosco, mostrándose amigable, platicador, bromista y cariñoso. Comenzó a llevar galletas y fruta para compartir, a hablar con distintas personas, a participar y a sonreír en clase. Luego de unos días de desconcierto el grupo mejoró significativamente, empezaron a incluir a Iván en sus planes y a convivir con él.

Aunque continuaba siendo el tipo extraño del grupo, salvo algunos días de mal humor las cosas marchaban mejor. Sin embargo, la tensión antes generalizada se concentró entre él y una de sus compañeras, con quien comenzó a tener fricciones. La ventaja es que en ese momento el resto de los integrantes del grupo dejó de participar en los conflictos, sino al contrario algunos intervinieron para solucionar los problemas, a veces frontalmente y otras acudiendo a la coordinación para informar sobre lo que ocurría. Eso nos permitió actuar oportunamente una y otra vez, hasta que los problemas se redujeron significativamente.

Al paso del tiempo Iván hizo amigos de distintos grados y tuvo una relación significativa de confianza con una compañera. Cada vez fue más común escucharlo reír y bromear y la convivencia en su grupo mejoró. Fue así como, durante el último año, otra de sus compañeras me dijo: “Iván ya es otro, ¿no cree profe? Yo creo que lo que le faltó fue haber entrado aquí desde el principio.” Sus palabras no sólo me conmocionaron, sino que a través de su percepción comprendí que habíamos logrado construir una comunidad escolar hospitalaria y generosa con cada integrante.

Como tradición de la escuela, el día final del curso hicimos el último pase de lista a manera de graduación y despedida. Me sorprendió, con mucho gusto, ver a Iván contento, alzando los brazos, orgulloso y mostrando afecto con sus compañeros y compañeras. Le llevó 2 años, pero pasó de ser un tipo tosco y huidizo con la mirada clavada en el suelo a ser una persona capaz de mostrar su rostro de frente, conectando con los ojos de los demás y con una sonrisa tranquila.

No sólo es mi apreciación, pues ya graduado siguió visitándonos y varias veces me dijo: “me hizo bien estar en esta escuela, me cambió la vida”. Por eso sé que algo hicimos bien. Y no fueron acciones unidireccionales, sino tratos, gestos y diálogos compartidos que entretejieron un sentido de comunidad y convirtieron a un simple centro educativo en un espacio vivo en el que, de manera orgánica, cada integrante aportó lo suyo para crear y sostener un ambiente cálido, seguro y acogedor.

La dinámica relacional lograda y sostenida colectivamente que favoreció, además, las situaciones de aprendizaje, no fue el resultado de la implementación de un reglamento disciplinario, sino de la colaboración activa de cada integrante que, en conjunto, permitió construir sus propias políticas de convivencia. Como docentes y directivos, abandonar la pretensión de imponer normativas que regularan explícitamente las relaciones dentro de la escuela requirió tres elementos clave: confiar en la comunidad, intervenir ante cualquier conflicto y asumir el compromiso de promover reflexiones y referentes éticos. Considero que, en nuestro caso, lo que nos dicen los testimonios como el de Iván es que lo logramos. Sin embargo, las apreciaciones no bastan, así que para ir más allá de las conjeturas decidí explorar formalmente estos supuestos.

Sé que no hay fórmulas universales ni modelos aplicables a cualquier contexto, pero sí reflexiones, referentes éticos y claves de acción que pueden ser útiles para pensar otras experiencias y enriquecer nuestras prácticas y repertorios como docentes y como instituciones educativas. Con esa convicción decidí explorar cómo desde la práctica cotidiana y de manera colectiva se construyeron en el Centro Educativo Sigma las políticas de convivencia que lograron una mejora significativa del ambiente escolar. Este trabajo intenta dar cuenta de ello.

En ese sentido, en el primer capítulo problematizo la situación general de las escuelas, contrastando su propósito ideal con su actual estado en el que, lamentablemente, se han incorporado las dinámicas de violencia social imperantes, impactando en las interacciones cotidianas y provocando

en su interior tensiones y conflictividades. Ante los desafíos que esta alarmante situación conlleva y considerando la importancia de contar con referentes positivos, presento el caso del Centro Educativo Sigma, escuela de nivel medio superior que, desde su fundación en agosto de 2003 hasta el día de su cierre definitivo, el 11 de junio de 2024, procuró fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes a la par de promover dinámicas de convivencia respetuosa.

A continuación, por medio de una revisión teórica presento a lo largo del segundo capítulo una serie de conceptos que ayudan a identificar y desentrañar las lógicas de poder que comúnmente se reproducen en el interior de las escuelas. Posteriormente, considerando a los conflictos como elementos consustanciales en la interacción humana que permiten aprendizajes, expongo un conjunto de referentes y herramientas que permiten analizar su comportamiento a fin de hacerles frente de manera oportuna y adecuada, evitando así las escaladas de tensiones que suelen conducir a situaciones de violencia. Además, desarrollo algunas claves y principios de acción docentes que, a mi consideración, contribuyen a la construcción de políticas de convivencia escolar, entendidas estas como prácticas colectivas sostenidas en el tiempo que, por medio de la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad, contribuyen a la mejora de las relaciones interpersonales dentro de la comunidad.

En el tercer capítulo describo de manera formal el enfoque adoptado para esta investigación, el método y su correspondiente diseño. Tomando como caso para estudio al Centro Educativo Sigma, comunidad a la cual pertencí y en la que participé con el doble rol de docente y coordinador de estudiantes, elegí registrar a lo largo de dos años cuatro experiencias en las que mis intervenciones contribuyeron a hacer frente y transformar situaciones emergentes de conflicto, promoviendo a su vez la mejora significativa de las relaciones entre los integrantes de la escuela. Debido a las particularidades de estas experiencias de intervención, cada una requirió sus propias estrategias, técnicas y herramientas de abordaje. Sin embargo, todas están integradas dentro del mismo proceso investigativo y comparten como objetivo general indagar la manera en que, por medio de la interacción y la participación, la comunidad educativa construyó las políticas de convivencia que le permitieron mejorar colectivamente el ambiente escolar. Para ello elegí el enfoque cualitativo y un diseño flexible; además, debido a mi rol activo en las situaciones, asumí como marco metodológico la Investigación-Acción Participativa.

La descripción y análisis de las experiencias de intervención elegidas corresponden al cuarto capítulo. Es importante señalar que, aun cuando se trataron de fenómenos emergentes, los cuatro tuvieron antecedentes dentro de la comunidad educativa, motivo por el cual inicio cada apartado con una contextualización que permite apreciar sus particularidades y pone en relieve las motivaciones y retos en juego. Además, mediante la exposición reflexionada de los eventos busco dar cuenta de la elección, desarrollo e implementación de las estrategias y técnicas que llevé a cabo, del impacto que estas tuvieron durante el curso de las intervenciones, de las formas y dinámicas de participación del estudiantado, así como de los cambios en las interacciones y el consecuente arco de desarrollo de los grupos que conformaban la comunidad.

Por último, por medio del contraste entre los objetivos, las acciones implementadas y los cambios registrados, presento en el último capítulo una serie de reflexiones y valoraciones del proceso investigativo en su conjunto. Partiendo de un enfoque cualitativo no busco la comprobación de una hipótesis, pero sí la confirmación de los supuestos que motivaron desde el inicio el desarrollo de este trabajo, los cuales, a su vez, permitieron formular la pregunta rectora de la investigación: ¿cómo se constituyen dentro de una comunidad educativa políticas de convivencia encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar?

La manera en que decidimos abordar las interacciones humanas dentro de la comunidad del Centro Educativo Sigma, asumiendo sus conflictividades, confiando en el estudiantado y apostando por vínculos tan horizontales como afectivos no es usual en la mayoría de los espacios educativos. También sé que no es única. Pero, aunque sé que existen más proyectos materializando sus utopías, no encontré referentes al respecto, o no con el formato que un trabajo como este, inserto en una lógica académica universitaria, considera válido. Me queda claro que la falta de registros o la variedad de formatos con que estos se hacen no les quita validez a los proyectos y, desde esa perspectiva, considero que la manera en que documento nuestras experiencias en este trabajo puede contribuir a otros proyectos. Espero honestamente que las respuestas obtenidas, así como las nuevas interrogantes generadas, alienten a comunidades de docentes a indagar en sus propias prácticas e imaginar estrategias de acción para disminuir significativamente las dinámicas de hostilidad y violencia en sus centros educativos y, con ello, asegurar que estudiantes como Iván encuentren espacios seguros, respetuosos y hospitalarios en sus propias escuelas.

## **Nota sobre la voz narrativa en este trabajo**

Para la escritura de este documento, resultado de un proceso integral de intervención en una comunidad escolar, elegí la voz personal en sus variantes de plural de modestia (nosotros) y el tono personal (yo) (Muñoz-Alonso, 2012). Si bien en la comunidad científica continúa siendo polémico el uso de esta forma narrativa, existen argumentos a favor con un alto nivel de sustentación, principalmente en las ciencias sociales y en las investigaciones cualitativas. Por ejemplo, se afirma su utilidad cuando esta ayuda a la claridad y legibilidad del texto (Modern Language Association, 2009), cuando aumenta la asertividad y precisión de las acciones y eventos ocurridos (Rodger, s/f) y cuando permite establecer con rigor las posiciones e ideas de la persona que investiga con respecto a otros actores, así como la influencia que tienen sus decisiones durante el desarrollo de la intervención (Webb, 1992). Cabe señalar que la American Psychological Association (2020) recomienda el uso de pronombres en primera persona, en específico el “yo” para distinguir el trabajo y las acciones propias, mientras que el “nosotros” para referirse a coautores en conjunto.

Este trabajo trata sobre procesos, acciones, diálogos, toma de acuerdos, prácticas y formas intensas y variadas de convivencia cotidiana. Por lo tanto, entre los múltiples motivos y propósitos de elegir esta voz narrativa se encuentra la necesidad de distinguir mis acciones y reflexiones de los de las demás personas involucradas y participantes. También es pertinente mostrar mis procesos de pensamiento y diferenciarlos en los momentos de construcción colectiva de conocimientos. Además, resulta importante distinguir el rol preciso que jugué dentro de la comunidad educativa durante las intervenciones, ya que, al ser simultáneamente docente y coordinador de estudiantes junto con marcadores sociales como mi edad, sexo y género, mis propuestas y acciones tuvieron otro peso con respecto a las del estudiantado, pues mi sola presencia tenía implicaciones específicas.

En trabajos de este tipo, enmarcados dentro del enfoque de Investigación Acción Participativa, la voz neutra o impersonal oculta no sólo al sujeto enunciante, sino al actor que participa en los hechos registrados y los procesos intelectuales que afectan al curso de la intervención, lo cual resulta contraproducente en la búsqueda de la objetividad que anhela la convención académica. Es por ello por lo que elegir la voz en primera persona favorece la capacidad de reconocer la subjetividad y, al asumirla, también aumenta la objetividad con que se abordan y tratan los eventos.

## **Capítulo 1. Análisis contextual. Espacios seguros u hostiles: el rol social de la escuela**

Imaginemos nuestros centros educativos como espacios donde se promueva activamente un ambiente escolar que facilite e incluso estimulen los procesos de aprendizaje junto con el desarrollo personal pleno de cada integrante, todo esto bajo la premisa de que la adquisición de conocimientos se potencia cuando el estudiantado se sienten en un espacio hospitalario en el cual pueden mostrarse como son ante los distintos integrantes de la comunidad escolar, permitiendo a la vez el reconocimiento de sus pares. Así, contar con un clima de seguridad emocional o psicológica les permitiría canalizar su energía y su atención hacia el descubrimiento de conocimientos y habilidades que les resulten significativos.

Aprender implica adquirir, ampliar, modificar e incluso reemplazar ideas y saberes. Estos procesos conllevan estadios de duración e intensidad variada durante los cuales es común cometer equivocaciones e intentos fallidos; incluso en actividades que no tienen como fin un conocimiento único o preciso, sino el desarrollo de habilidades y criterios personales, estos son casi siempre el resultado de ejercicios de ensayo-error. Estas dinámicas suelen acarrear situaciones de fragilidad emocional y vulnerabilidad, de confusiones, dudas y confrontación, pues se tratan de momentos de desplazamiento de certezas y cuestionamientos personales. Por tanto, si bien aprender puede ser estimulante y gozoso, también tiene su carga de estrés y conflictividad intrapersonal. Además, los procesos de aprendizaje son heterogéneos, pues cada estudiante como individuo se encuentra en diferentes situaciones y da significaciones distintas a lo que se trabaja, estudia y reflexiona en clases. Es así como, a pesar de la pretensión de los tiempos y metas establecidos en los planes curriculares, los ritmos y grados de aprendizaje son siempre variantes.

Durante cada etapa de la trayectoria escolar, la adquisición de conocimientos se da a la par del desenvolvimiento de cada estudiante como persona. En un sentido ideal, este proceso de desarrollo humano debiera vivirse de manera profunda en los términos planteados por Rogers (1983), consistentes en que la persona requiere poder abrirse a la experiencia plena para desplegar sus propias potencias, para lo cual necesita como condiciones básicas contar con un espacio empático que reconozca su libertad de pensar, sentir y ser que además sirva para el encuentro y el intercambio interpersonal libre y creativo. Esto nos lleva necesariamente a reflexionar sobre la dimensión colectiva de los espacios escolares, pues las personas nos conformamos por medio de la

socialización y, en la medida en que esta ocurra en términos favorables, el desenvolvimiento podrá ser más pleno. Asumir de antemano estas condiciones contribuye a buscar estrategias de acompañamiento desde los docentes y directivos, además de fomentar dinámicas de cooperación entre estudiantes, bajo principios como el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, en aras de potenciar el crecimiento individual y colectivo.

### **La violencia social y las escuelas**

A pesar de las expectativas, es común que en los espacios escolares no se procuren ambientes de seguridad, contención y acompañamiento, sino que sean ambientes hostiles, de exigencia en función a los anhelos de los planes de estudio y no del estudiantado, muchas veces con tratos genéricos y bajo lógicas de mando/autoridad por parte de los docentes que desdibujan la personalidad de sus estudiantes y anulan su capacidad de agencia, así como de interacciones entre pares que involucran ejercicios de rivalidad, abuso constante y violencia. Esos ambientes inhóspitos obstaculizan los procesos de aprendizaje, llegando incluso a coartarlos con deserción del sistema educativo. Esta realidad es la que viven muchas personas a lo largo de su vida escolar, provocando la llamada inversión trágica, que consiste en la paradójica pérdida de autoestima durante el tránsito por los grados escolares a costa de la acumulación de información (Ceja Gallardo et al., 1993). Un efecto negativo más es que a lo largo de su trayectoria escolar varios estudiantes han tenido experiencias constantes de convivencia hostil o violenta, al grado de que han aprendido a normalizar y repetir tales dinámicas y, ya sea por costumbre o por resignación, muchos jóvenes han incorporado la premisa de inevitabilidad de estas circunstancias.

De acuerdo con la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (LGDNNA) (2024), un derecho básico para esta población es poder acceder a una educación de calidad que tenga como base un enfoque de derechos humanos, de manera que garantice el respeto a su dignidad humana. Para eso, continúa la ley, las autoridades deben llevar a cabo las acciones necesarias dentro de las instituciones educativas para garantizar un ambiente libre de violencia, fomentando así la convivencia armónica y el desarrollo de mecanismos como la discusión, el debate y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, en la actualidad las escuelas en México distan de ser los espacios óptimos para el desarrollo integral de las y los estudiantes, debido a que en ellas se viven de manera sistemática expresiones violencia que inhiben el desenvolvimiento humano individual

y colectivo, además de que atentan contra la dignidad y los derechos de quienes integran las diversas comunidades educativas del país. Para comprender mejor esta problemática es necesario poner atención a las expresiones y dinámicas particulares de violencia en los entornos escolares en nuestro país.

Entendiendo el acoso como un ejercicio sistemático y continuado de violencia que genera abuso y maltrato contra una persona o grupo por medio de distintas prácticas, comúnmente combinadas, podemos señalar que este es una vía por la cual se establecen relaciones de poder entre personas y dentro de comunidades. Durante el 2022, de acuerdo con Red por los Derechos de la Infancia (REDIM) (2024c) 3.3 millones de personas de entre 12 y 17 años reportaron haber sido víctimas de acoso escolar durante los últimos 12 meses, lo que equivale al 28% de estudiantes en ese rango de edad. Dentro de ese porcentaje, los tipos de acoso en las escuelas señalados son: 1) ser rechazados o puestos en contra de sus pares; 2) burlas o apodos; 3) golpes, empujones y amenazas; 4) bullying por carecer de dispositivos como celular, tablet o videojuegos; 5) ser obligado a realizar actos sin consentimiento; 6) exhibición o denigración por medio de imágenes y comentarios en redes sociales. Además, como se puede apreciar en la Tabla 1, desagregar los eventos por sexo deja en evidencia que estas formas de violencia se ejercen de manera diferenciada. La suma de estos casos ha contribuido a posicionar a México como el país con mayor índice de casos de acoso escolar en el mundo (Bullying Sin Fronteras, 2023).

**Tabla 1**

*Tipos de acoso escolar y su impacto en jóvenes de entre 12 y 17 años*

Tipo de acoso	porcentaje			Total de personas
	Hombres	Mujeres	Total	
Rechazo o confrontación a pares	48.1%	66.6%	58%	1.9 millones
Burlas o apodos	56.3%	55.6%	55.9%	1.8 millones
Golpes, empujones, amenazas	33.1%	25.6%	29.1%	948 mil

Bullying por carecer de dispositivos electrónicos	17%	18.6%	17.8%	581 mil
Ser obligado a realizar actos sin consentimiento	18.3%	15.5%	16.8%	547 mil
Exhibición o denigración en redes sociales	12.9%	17.5%	15.3%	500 mil

*Nota.* Elaboración propia a partir de REDIM (2024c).

Un ejercicio violento ligado estrechamente al acoso es la discriminación, la cual se define como una práctica cotidiana que por medio de tratos desfavorables o de desprecio derivados de estereotipos o prejuicios limitan el desarrollo pleno de las personas y grupos, segregándolos, limitando el ejercicio de sus derechos y atentando contra su dignidad (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, s/f). Las conductas discriminatorias no sólo impiden o dificultan el acceso al sistema educativo, sino que también afectan negativamente el desempeño académico de las personas. Al respecto, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) señala que, durante el 2022, el total de niñas, niños y adolescentes de entre 9 y 11 años que fueron víctimas de acciones discriminatorias ascendió a 1.3 millones de niñas y niños; como se muestra en la Tabla 2, dentro de este porcentaje de la población los actos se debieron a su nombre, peso o estatura, a su tono de piel, a su sexo y género, a su manera de hablar y a aspectos relacionados con su condición socioeconómica. En cuanto al entorno en donde ocurrieron los eventos, el 19.4% dijo haber padecido formas de discriminación por parte de sus pares en las escuelas.

**Tabla 2**

*Tipos de discriminación hacia niñas, niños y adolescentes de 9 a 11 años*

Tipo de discriminación	Hombres	Mujeres	Total
Peso o estatura	46.8%	40.5%	43.8%
Tono de piel	14%	15.2%	14.6%

Sexo/género	10%	18%	13.8%
Nombre	18.5%	24.2%	21.2%
Manera de hablar y expresarse	30.2%	33.6%	31.8%
Forma de vestir	27.8%	36.8%	32.1%
No tener los mismos juguetes o dispositivos	28.1%	28.2%	28.2%
Colonia o localidad de residencia	11.1%	10.2%	10.7%

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de INEGI (2023).

Aunque los criterios y variables que la ENADIS considera para la población de 12 a 17 años cambian, en términos generales se puede apreciar que los actos discriminatorios son más frecuentes: el total de adolescentes que reportó haber padecido discriminación fue de 3.8 millones, mientras como se muestra en la Tabla 3, que las formas registradas fueron por su peso o estatura, su forma de vestir o arreglo personal, su manera de hablar, su sexo/género, por su edad, por su tono de piel, sus creencias religiosas, opiniones políticas, clase social, lugar de residencia, preferencia sexual, estado civil, por su etnia, por padecer alguna enfermedad o tener alguna capacidad (INEGI, 2023). Al igual que con el acoso, estas formas no se dan de manera aislada, sino que es común que se presenten de manera múltiple y reiterada. Un par de datos reveladores más son que la escuela y el trabajo fueron considerados los entornos donde más jóvenes reportaron haber sido víctimas de discriminación, a lo que se suma que el 19% de personas de entre 12 y 14 años, equivalente a 1.3 millones, consideró que su opinión se valoraba pocas veces en su colegio. Es pertinente considerar que esta información está basada en lo que los usuarios perciben y deciden responder, por lo que suele haber subregistros en estos rubros. Estas dinámicas contravienen al artículo a la LGDNNA (2023), que establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser sujetos de discriminación, limitación o restricción de sus derechos, lo cual debe aplicarse también en los entornos escolares.

### **Tabla 3**

*Tipos de discriminación hacia adolescentes de 12 a 17 años*

Tipo de discriminación	Hombres	Mujeres	Total
Peso o estatura	44.8%	50.9%	48.3%
Tono de piel	13.6%	15.2%	14.5%
Sexo/género	8.6%	31.8%	21.8%
Edad	18.6%	21.9%	20.5%
Manera de hablar y expresarse	25.3%	19.7%	22.1%
Forma de vestir y arreglarse	30.2%	40.2%	35.9%
Creencias religiosas	10.3%	14.4%	12.6%
Opiniones políticas	8.9%	11.1%	10.1%
Clase social	10.5%	9.3%	9.8%
Lugar de residencia	10.1%	8.6%	9.3%
Preferencia sexual	2.7%	7.7%	5.5%
Estado civil	3.5%	4.3%	3.9%
Etnia	2.8%	2.9%	2.9%
Enfermedad	3.2%	2.5%	2.8%
Discapacidad	2.3%	1.7%	2.0%

*Nota.* Elaboración propia a partir de INEGI (2023).

Además del acoso y la discriminación, en las escuelas de México se presentan otras expresiones de violencia. La REDIM (2024c) muestra que, durante el 2021, dos de cada mil personas de entre 10

y 17 años (30.7 millones en total) sufrieron violencia física escolar durante el último año. Derivado de esto, durante 2023 fueron atendidos en hospitales del país 943 niños, niñas y adolescentes de entre 1 y 17 años por lesiones, cifra que significa un incremento del 69.3% con respecto a 2022 y 106.8% desde 2010. Los principales agresores dentro de los entornos educativos, continúa el informe, son integrantes de la misma comunidad escolar. Para complementar, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua (ENSANUT) 2023 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2024) reporta que en las escuelas ocurrieron el 36% de los ataques e incidentes de violencia contra personas de 10 a 19 que fueron atendidos en el sistema de salud pública. Esto muestra que las escuelas son uno de los sitios más inseguros para la población adolescente, solamente por debajo de la vía pública (51.5%).

Lamentablemente, sigue el informe de la REDIM, las escuelas son escenario de más formas de agravio: en 2023 fueron atendidas en hospitales 445 personas de entre 1 y 17 años por violencia psicológica en las escuelas, lo cual significó un incremento del 18% con respecto a 2022 (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2024c). Entre las consecuencias de estas prácticas están malestares emocionales, trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad o estrés postraumático, depresión, contusión y trastornos psiquiátricos. También existen casos de hospitalización por violencia ocasionados por trata de personas y por abandono o negligencia dentro de las escuelas, afortunadamente con una incidencia considerablemente menor (3 para el primer tipo, 13 para el segundo). Sin embargo, hay otra forma de violencia extrema que aumenta alarmantemente: durante 2023 fueron atendidas en hospitales del país 268 personas entre 1 y 17 años por violencia sexual escolar, lo cual significa un incremento de 15.5% con respecto al año anterior y la triplicación de su incidencia en el periodo 2010-2023. Con expresión diferenciada de acuerdo con el sexo (Tabla 4), esta forma de violencia causó en las víctimas las siguientes consecuencias: malestar emocional, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad o estrés postraumático, laceración o abrasión, depresión, embarazo, contusión, herida, infección de transmisión sexual, trastornos psiquiátricos.

#### **Tabla 4**

*Personas de entre 1 a 17 años atendidas en hospitales por violencia escolar durante 2023*

Formas de violencia recibida	Hombres	Mujeres	Total
Violencia física	604	339	943 casos
Violencia psicológica	116	329	445 casos
Violencia por abandono o negligencia	8	5	13 casos
Violencia por trata de personas	1	2	3 casos
Violencia sexual	70	198	268 casos

*Nota.* Elaboración propia a partir de REDIM (2024c).

El aumento de la violencia en las escuelas es un problema global. De acuerdo con datos de la UNESCO, cada mes uno de cada tres estudiantes sufre acoso escolar, la misma cantidad que vive una agresión física por lo menos en una ocasión cada año (UNESCO, 2023). Esta situación tiene una correlación directa con el bajo rendimiento escolar, el aumento de índices de deserción y las dificultades para el aprendizaje y desarrollo humanos de las y los estudiantes. Debido a la gravedad del contexto, resulta urgente para los países hacer una revisión crítica de su sistema educativo en conjunto, de lo macro a lo micro, desde los planes y políticas educativas hasta las dinámicas cotidianas en cada aula, ya que a pesar de ser un problema generalizado existen circunstancias particulares que deben ser atendidas. Para México, que atraviesa una verdadera crisis al respecto, es una tarea impostergable.

Esta realidad no es sólo el resultado de los modelos educativos implementados durante administraciones anteriores, así como tampoco podrá ser modificada únicamente con la implementación de un nuevo modelo. Sin dejar de considerar los problemas internos del sistema de educación, es importante reconocer que las causas son estructurales y tienen raíces en un proceso de reconfiguración económica y política mundial, debido al cual México experimentó cambios profundos en su estructura gubernamental, jurídica e institucional que impactaron de manera decisiva las culturas y formas de vida cotidiana de las poblaciones.

Esta reconfiguración, llamada giro neoliberal (Harvey, 2007; Klein, 2007), se ha dado en el nivel que Urie Bronfenbrenner denomina macrosistema, el cual incluye los valores culturales, las creencias sociales y los marcos jurídicos e institucionales (Gifre Monreal & Guitart, 2012). Siguiendo la perspectiva ecológica-ambiental del autor, ese gran nivel contiene 3 más, que de mayor a menor escala son: exosistema, que incluye los entornos laborales, las instituciones educativas y las asociaciones sociales; mesosistema, en el que encontramos a la familia, barrio y la escuela; y microsistema, que incluye los procesos intrapersonales y las relaciones interpersonales. Si bien el macrosistema no determina a los otros niveles, sí los condiciona y altera, provocando profundos conflictos en las estructuras sociales existentes e instaurando nuevas nociones e imaginarios sociales que de manera concreta Emmelhainz denomina sentido común neoliberal y que tiene entre sus rasgos la individualidad, la competencia, la violencia, el consumismo, la autoexigencia de productividad y exigencias sobre el cuerpo (2023).

Esta dinámica, explica Lomnitz (2022), ha ocasionado la obsolescencia de los valores tradicionales comunitarios, por lo cual los principios y prácticas que solventaban la conflictividad social en determinados espacios han quedado rebasados. Entonces, se puede afirmar que, contrario a señalamientos moralizantes, el actual tejido social rasgado se debe a cambios macroestructurales y no a las decisiones y acciones en los microsistemas sociales. Resulta importante este análisis amplio y sistémico para evitar conclusiones apresuradas, como aquellas que en contra de las evidencias antropológicas consideran la violencia como una expresión biológica e innata de la especie humana (Eisler, 2021; Graeber, 2022), las que señalan a las familias y particularmente a las madres como las culpables por educar mal a sus hijos (Lomnitz, 2022), así como a las explicaciones superficiales que adjudican los problemas a un simple cambio generacional o a la supuesta influencia inmoral de la tecnología (Peirone, 2012).

En cuanto al contexto escolar, la perspectiva ecológica-ambiental permite entender que las dinámicas que se manifiestan dentro del aula tienen una complejidad mayor y se deben a fenómenos multidimensionales. Por ejemplo, existe una relación estrecha entre el giro neoliberal y la tendencia a incorporar en el sistema educativo la teoría del capital humano, desde la cual se promueve el desarrollo de competencias y aptitudes de los individuos encaminadas al aumento de su productividad y rentabilidad en los mercados. Promotores de este enfoque, los economistas Schultz (1961) y Becker (1993) argumentaron que la educación debía considerarse un gasto de

inversión orientado a impactar positivamente en los mercados y, para comprender las motivaciones e implicaciones de su propuesta, es pertinente señalar que ambos fueron integrantes de la Escuela de Chicago, miembros de la Mont-Pèlerin Society y colaboradores de Milton Friedman y Friedrich Hayek, principales ideólogos y promotores del neoliberalismo. Es así como el viraje educativo orientado a la formación de individuos competentes se relaciona con el desarrollo de una fuerza de trabajo productiva y flexible que esté a disposición de los intereses del capital, y ya no de las comunidades (Jarquín, 2021).

A través de este pasaje se aprecia un proceso de subsunción del sistema educativo al capital, en el cual las tendencias educativas impulsadas por organismos internacionales y las consecuentes reformas implementadas en territorios nacionales han formado parte de la construcción del sentido común neoliberal, contribuyendo al choque entre los valores de competencia, productividad, rendimiento, autosuficiencia y mérito individuales promovidas desde la macroestructura y las nociones de bien común que mantenían la cohesión en los grupos sociales. Al señalar esto no pretendo ignorar la complejidad, multidimensionalidad y multicausalidad que caracterizan a los fenómenos sociales, como lo son los sistemas educativos y las escuelas, sino abonar al análisis compartido por autores como Gifre Monreal y Guitart (2012), Pinea (2020) y Torrecilla Sánchez (2014), quienes hacen hincapié en que para la comprensión de los problemas de convivencia escolar es imprescindible considerar la influencia de los factores exógenos.

A través de mi experiencia trabajando con jóvenes de nivel medio superior sé que es muy alta la probabilidad de que hayan cursado sus estudios previos en ambientes hostiles y, por lo tanto, tengan incorporadas prácticas de sumisión, evasión y violencia. Al revisar las estadísticas oficiales se puede confirmar que, lamentablemente, sus casos no son excepcionales, sino que forman parte de una realidad preocupantemente creciente en la entidad donde vivimos. Para ejemplificar, Guanajuato ocupa el tercer lugar nacional con registros de violencia física escolar y el segundo lugar con respecto a los rubros de violencia sexual y de violencia psicológica escolar (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2024c).

Como he argumentado, estas dinámicas no ocurren aisladamente en las escuelas, sino que son prácticas sociales extendidas y esto puede corroborarse estadísticamente: en 2022 y 2023 con respecto a la población entre 0 y 17 años, el estado de Guanajuato ocupó el duodécimo lugar

nacional con mayor cantidad de víctimas de feminicidio, el octavo con casos de violencia sexual, segundo lugar en cuanto a violencia familiar, violencia física y homicidios en general, además del primero con respecto a homicidios con arma de fuego y homicidio doloso (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2023, 2024b, 2024a). Y una vez más, no podemos comprender la intensificación de estas dinámicas de violencia sin incluir en el análisis la acelerada reconversión económica de la región, el desarrollo de un corredor industrial de alto valor global y el fortalecimiento paralelo de estructuras criminales, todo en el mismo espacio y durante el mismo periodo (Lorusso, 2019; Rosas Vargas et al., 2021).

A pesar de la pertinencia de incluir la perspectiva de análisis estructural, debemos evitar la evasión de responsabilidades propias de las instituciones educativas en general y del quehacer docente en particular, pues si bien no es el espacio escolar el origen de los conflictos y tensiones, sí es un lugar clave en donde estas dinámicas se reafirman y reproducen, retroalimentando y naturalizando los esquemas sociales. Ante esto, es indispensable tener la mirada amplia de contexto para indagar constantemente las dinámicas e interacciones entre pares y entre docentes y estudiantes, lo cual nos permitirá reconocer nuestro rango específico de intervención, pues si bien no se pueden cambiar tajantemente los elementos estructurales (como los valores compartidos en el imaginario social o las dinámicas familiares), es importante asumir la capacidad real de acción que tenemos para incidir en la mejora de la dinámica social (Silva Cunha & Silva Cunha, 2018). Es en atención a esta situación que la escuela es un espacio fundamental no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para la reflexión y problematización de las prácticas y formas de relaciones de poder padecidas y reproducidas entre el estudiantado.

### **Horizontes más allá de la violencia**

Indagar en la dimensión estructural de la violencia puede resultar emocional y psíquicamente abrumante, al grado de provocar resignación o inmovilización. Sin embargo, existe una larga tradición de pensamiento que frente a contextos de guerras y caos social ha planteado alternativas para evitar la desesperanza. Bajo el concepto de utopía, se han desarrollado textos de índole literario, filosófico, político y científico que plantean la posibilidad de cambios fundamentales para mejorar las condiciones sociales y ambientales del momento histórico en que se formulan. Así, proviniendo de las palabras griegas *οὐ*, “no”, y *τόπος*, “lugar”, las utopías se plantean como un no-

lugar o un estado que aún no existe, proyectándose a veces como una exacta versión negativa –y por tanto positiva– del presente actual, en otras como imágenes ideales del futuro.

Por sus características narrativas y sus vínculos con proyectos políticos históricos, se ha discutido ampliamente sobre los alcances de la utopías, señalándolas de ser simples ensoñaciones o fantasías irrealizables. En su defensa, autores como Birri (como se citó en Galeano, 1998) han argumentado que a pesar de no ser alcanzables sirven como inspiración para no ceder a la desolación y continuar avanzando. Y más allá de una intención alentadora o romántica, destaca el trabajo de Bloch (2007), quien describe a la utopía como algo todavía-no-producido o todavía-no-llegado, pero que tiene una capacidad real de ser posible a partir de las acciones y condiciones del presente. De este modo le da al concepto utopía un carácter de realidad en potencia y, a partir de una postura materialista y no meramente metafísica, hace un llamado a mantener la esperanza como principio para identificar las acciones realizables para concretar esa posibilidad aún en latencia.

Para esto resulta alentador un quinto elemento de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, al cual denomina cronosistema (Gifre Monreal & Guitart, 2012) y que podemos describir como la historicidad de las estructuras sociales. Incluir transversalmente esta dimensión de análisis nos ayuda a comprender los cambios dentro de cada uno de los cuatro niveles señalados anteriormente, sus dinámicas e interacciones, ayudándonos a rebasar la mirada estática y totalizadora de los sistemas sociales, alentando así a buscar las fisuras que permitan orientar las acciones de cambio en determinadas escalas. En este sentido, la escuela es una institución medular en nuestras sociedades, pero a pesar de ello algunas de sus funciones sociales resultan contradictorias, pues por un lado busca la transmisión de conocimientos y valores existentes a la par de la promoción del cuestionamiento crítico de las condiciones y saberes actuales para la formulación de nuevos referentes (Hernández Babún, 2023).

La lógica de conservación se puede ver en la manera en que se suele entender la disciplina en las aulas, anteponiendo nociones morales a criterios de respeto y entendimiento; en los rituales de diferenciación entre las personas adultas con respecto a las jóvenes, que reproducen la idea de que las primeras son suficientemente maduras como para determinar lo que realmente debe importar a las segundas; además de la jerarquía entre docentes y estudiantes, que asigna distintos grados de verdad a las palabras de unos y otros. Por otro lado, una expectativa emancipadora de la educación

es que fomente la innovación y abra la posibilidad de cambiar algunos de los problemas y malestares sociales en miras de un futuro mejor, criterio que alienta al cuestionamiento de los valores sociales actuales y hegemónicos, así como de las dinámicas internas de la institución educativa y las formas de relación entre sus integrantes. Más allá de estas tensiones, se puede afirmar que las escuelas son uno de los únicos espacios sociales que cuenta con un formato y condiciones para observar, reflexionar y analizar la realidad, permitiendo así modificar, ensayar y proponer distintas formas de interacción y nuevos saberes.

### **Una comunidad plural y diversa**

Como parte de un ejercicio de contextualización presento una breve descripción del espacio educativo considerada como caso para estudio en esta investigación, junto a la caracterización de la población con la que trabajé. La intervención se realizó en el Centro Educativo Sigma, conocido como Prepa Sigma, ubicado en León, Guanajuato, el cual ofreció hasta su cierre, en junio de 2024, una formación académica de nivel medio superior con una perspectiva humanista, crítica y de responsabilidad social, fomentando así el desarrollo personal integral por medio de un trato digno y de respeto hacia las personas jóvenes, promoviendo a la vez una integración grupal respetuosa e incluyente a partir del fomento de un ambiente de convivencia segura y fraterna.

Ante la falta de escuelas en la región que recibieran con responsabilidad a personas con condiciones físicas, neurológicas e identitarias consideradas como “no normales” las cuales, por lo tanto, se enfrentaban a graves limitaciones para su desarrollo por parte de las instituciones o directamente a su exclusión del sistema educativo, el Centro Educativo Sigma se planteó como premisas el reconocimiento de las diferencias y la importancia de la socialización entre pares para el desarrollo personal. Por este motivo adoptó el eslogan “Prepa Sigma, una prepa diferente”. A lo largo de los 21 años que se mantuvo en servicio se orientó bajo los siguientes principios:

1. Nos dedicamos a trabajar con personas jóvenes. Asumimos que cada una tiene su propia historia, proceso y retos.
2. Nuestras alumnas y alumnos no son un número o matrícula más. Aquí les miramos a los ojos, les llamamos por su nombre y les acompañamos mientras construyen su camino, es decir su propia historia.

3. Comprendemos que el pensamiento siempre está acompañado de vivencias socioemocionales. Por eso invitamos a sentipensar de manera crítica y empática la vida propia y al mundo en que vivimos.
4. Reconocemos que el saber es un derecho que cada joven tiene. Nuestro papel es provocar situaciones de aprendizaje y acompañar los procesos que de ahí nazcan.
5. Aceptamos las diferencias y las reivindicamos. La escuela es un lugar seguro para que cada persona tenga la libertad de mostrarse de manera honesta, siendo congruente consigo misma.
6. Nos comprometemos con la promoción y respeto de los derechos humanos de cada joven. Bajo la premisa de que ningún derecho puede condicionarse ni suprimirse.
7. Asumimos que los conflictos existen, que son parte de la vida y oportunidades para crecer. No buscamos juzgar ni castigar, sino que apostamos por el aprendizaje y la formación.
8. Nos esforzamos por incluir una perspectiva integral de género. Evitando estereotipos y prejuicios que limiten los derechos de quienes conforman nuestra comunidad.
9. Fomentamos una convivencia respetuosa, empática, solidaria e incluyente. Promovemos en nuestra comunidad lo que esperamos encontrar en la sociedad.
10. Tenemos la convicción de que una verdadera escuela incluyente es la que promueve simultáneamente una vida en comunidad y el desenvolvimiento de cada uno de sus integrantes a partir de sus propias particularidades, búsquedas y deseos (Centro Educativo Sigma, 2022).

### *Un reglamento particular*

Una particularidad más de este proyecto educativo fue su reglamento interior, en especial la versión redactada en julio de 2022 y vigente hasta el cierre de la institución<sup>1</sup>, cuyo noveno apartado tenía por título “Convivencia respetuosa y comunidad escolar” y comenzaba con la siguiente máxima: “Para el desarrollo de las actividades escolares es indispensable garantizar una convivencia

---

<sup>1</sup> Esta versión del reglamento interior estuvo a mi cargo. El motivo principal para el cambio fue la necesidad de atender las situaciones surgidas durante la pandemia y preparar la vuelta a las clases presenciales. Para ello tomé como base la versión previa y la contextualicé, además de que desarrollé conceptos que describían la filosofía del equipo y los criterios de intervención y mediación que llevábamos a la práctica. Si bien no significó una ruptura con el reglamento anterior, sí fue una actualización pertinente que sirvió como guía para atender muchas situaciones de convivencia.

respetuosa entre l@s integrantes de la comunidad escolar” (Centro Educativo Sigma, 2023). A continuación, se exponían consideraciones generales y una ruta de acción:

- La convivencia escolar es una responsabilidad compartida entre cada un@ de l@s integrantes de la escuela y debe tener como marco de referencia el reconocimiento pleno de los derechos humanos de cada persona de la comunidad. Por lo tanto, no se permiten conductas que atenten contra la dignidad, identidad e integridad de miembros de la comunidad.
- Es responsabilidad del equipo directivo garantizar una convivencia respetuosa, por lo cual deben fomentar actividades que la propicien, así como intervenir cuando sucedan situaciones o conductas que la comprometan.
- En todo momento se deben priorizar acciones afirmativas y formativas, que fomenten la conciliación y el aprendizaje, descartando medidas basadas en la lógica del castigo o que atenten contra la dignidad de las personas.
- Durante el desarrollo de las clases, la responsabilidad inmediata y directa de la convivencia respetuosa es la persona docente, la cual está facultada para intervenir con el grupo en pos de garantizarla, a través de un trato digno, ético y teniendo siempre en cuenta los derechos de las personas y del grupo. Al término de la jornada, la persona docente deberá informar a la coordinación sobre el incidente y su intervención, a fin de dar seguimiento integral.
- Cualquier situación o conducta que no pueda ser atendida en el espacio de una materia, debido a la gravedad, a su reiteración o a que requiera un proceso de intervención mayor (por ejemplo, si el conflicto va más allá de un incidente durante clase), la persona docente deberá notificar de manera pronta a la coordinación.
- La coordinación no sólo está facultada, sino que tiene la responsabilidad de intervenir de manera pronta y adecuada ante cualquier situación o conducta que comprometa la convivencia respetuosa en la escuela, siempre a través de un trato digno, ético y teniendo en cuenta los derechos de las personas y del grupo.
- Si la situación lo amerita, el Comité Académico de la Institución (conformado por la dirección general, la coordinación académica, la coordinación de estudiantes y la coordinación administrativa) deberá sesionar para revisar la situación, establecer las acciones necesarias para intervenir o determinar fallos o resoluciones al respecto.

- El marco de referencia institucional se alinea a la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios y tiene como referente máximo la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Cualquier situación no prevista será resuelta por la Junta de Dirección o el Comité Académico, buscando siempre el interés colectivo y el favorecimiento del proceso educativo de los alumnos (Centro Educativo Sigma, 2023).

Como puede apreciarse, más que un reglamento en sentido convencional que establezca desde la dirección una tipología de acciones y actitudes permitidas y no permitidas, con sus consiguientes criterios de penalización en caso de infringirse las normas, lo que se planteó en el Centro Educativo Sigma fue un principio universal, la convivencia respetuosa, dotando al conjunto de la comunidad escolar de la posibilidad de significarla de acuerdo con su contexto específico. Este carácter colectivo, dinámico, flexible y plural implicó dos procesos: 1) el reconocimiento de los principios, las sensibilidades y los criterios individuales; 2) el fomento de la agencia de cada integrante y de la responsabilización comunitaria ante un asunto de máximo interés común como lo es la convivencia. Esta fórmula rompe con la noción hegemónica de una autoridad de corte vertical que impone su voluntad ante el resto de la población escolar, planteando así una interrelación horizontal entre actores con responsabilidades diferenciadas.

Es importante aclarar que cuestionar la organización vertical no implica necesariamente reprobar las acciones ni los criterios que sustentan las decisiones de quienes dirigen la institución, pero sí la forma de la estructura, señalando por lo tanto que la concentración de poder puede omitir la pluralidad de visiones, sensibilidades y posturas, bloquear la capacidad colectiva de construir acuerdos y limitar el derecho a la participación de otros integrantes de la comunidad. Esta circunstancia promueve un efecto contrario a la expectativa que impulsa la escuela como proyecto social, ya que fomenta el desarrollo de personalidades dóciles que delegan responsabilidades y aprenden a vivir dentro de los marcos valorales vigentes, los consideren legítimos o no. Por lo tanto, al apostar por una estructura organizativa horizontal, el Centro Educativo Sigma buscó impulsar el desarrollo y la formación integral del estudiantado reconociéndolos como sujetos interlocutores con agencia capaces de tomar decisiones fundamentadas y llevarlas a la práctica con grados de responsabilidad individual y colectiva.

### *El rol del docente/investigador dentro de la comunidad escolar*

Fui integrante del Centro Educativo Sigma desde agosto de 2016 a hasta su cierre en julio de 2024. A lo largo de esos 8 años jugué el rol de docente de Ciencias Sociales y Humanidades, impartiendo en promedio dos materias por grupo durante cada semestre, lo cual me permitió estar en contacto cotidiano con el estudiantado y dar seguimiento a la trayectoria académica de cada joven durante sus 3 años en la escuela, generando una relación que iba más allá de la impartición de contenidos curriculares. Debido a la interacción constante con los grupos e individuos, fui nombrado Coordinador de Estudiantes, un cargo que tenía algunos años sin ser ocupado.

La función que desempeñé que consistió en el acompañamiento simultáneo a nivel grupal e individual del estudiantado, poniendo atención a aspectos tanto estrictamente académicos como formativos y recreativos, así como personales y emocionales. Por ello, junto a impartir mis materias promovía estrategias de integración y de intervención ante conflictos, de seguimiento académico, de acompañamiento personal y de interlocución con otros docentes y con la dirección. En ocasiones jugaba el rol de mediación ante desacuerdos entre pares y cuando algún estudiante tenía problemas con otros docentes, esto último de la mano con la Coordinadora Académica, responsable directa del cuerpo docente. En ocasiones, cuando valorábamos que la situación de algún estudiante requería una intervención mayor que no podía atenderse solamente desde la escuela, establecía un puente de interlocución con la familia y colaboraba para la derivación con profesionistas externos.

Durante el periodo de contingencia por la pandemia de Covid-19, como equipo directivo del Centro Educativo Sigma tuvimos que plantear muchos cambios en la estructura organizativa, pues si bien siempre atendimos el acompañamiento integral a nivel individual y grupal del estudiantado, tras una serie de reflexiones y un diálogo intenso reconocimos que existía una complejidad mayor entre los factores académicos, psicológicos y emocionales, de convivencia, establecimiento de vínculos y de relaciones interpersonales, lo cual nos llevó a considerar la necesidad del fortalecimiento de la comunidad escolar. Para ello conformamos la figura de un Comité Académico, integrado por la Dirección, la Coordinación Académica, la Coordinación de Estudiantes y la Coordinación Administrativa, de manera que ante situaciones especiales sesionáramos para hacer valoraciones y proponer estrategias integrales de intervención.

### *Más que estudiantes, personas jóvenes*

Con respecto a la población de estudiantes, está compuesta por personas jóvenes con edades entre los 15 y los 19 años, por lo que, de acuerdo con la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson, se encuentran en el estadio que corresponde al conflicto entre identidad versus confusión de roles y que tiene como característica principal la conformación o ampliación de un círculo social más allá de la figura paterna y materna, dinámica que condiciona las búsquedas que el individuo realiza con respecto a su identidad psicosexual, psicosocial, ideológica, profesional, cultural y religiosa (Bordignon, 2005). Si bien tomo esta teoría como un referente clave de análisis, es fundamental una mirada crítica a las categorías de jóvenes y estudiantes para evitar su esencialización y, por consiguiente, la reducción de los sujetos a su representación conceptual.

Lo primero es reconocer que la representación que en nuestro imaginario social contemporáneo tenemos de niñez, adolescencia y juventud es de carácter histórico, pues corresponde a los marcos conceptuales producidos en diversos campos de conocimiento como el jurídico, el antropológico, el filosófico, el demográfico, el psicológico y el biológico, entre otros, los cuales han variado las definiciones y caracterizaciones sobre estos sectores poblacionales. Es así como distintos autores han documentado las formas en que durante cada contexto histórico se ha conceptualizado a la niñez y a la adolescencia, señalando además sus implicaciones políticas, sociales y productivas (Arango Gaviria, 2006; Fernández, 2007; Le Breton, 2014; Stearns, 2018). A esto sumamos su dinamismo, el cual se expresa en la variedad de formas en que se manifiestan simultáneamente la niñez y la juventud dentro de una época histórica (Reguillo, 2012). Esto nos lleva a plantear que al hablar de jóvenes no nos podemos referir a sujetos determinados biológicamente con esencias meramente naturales, sino que tanto la manera en que los imaginamos como en la forma en que se experimenta la etapa de vida está condicionada por un sistema de saberes y discursos socialmente producidos.

Uno de estos discursos asumidos desde los centros escolares que condiciona la interacciones al interior es la reducción de las personas jóvenes a un rol contextual de estudiante. Ante esto, en contrasentido el decálogo de principios del Centro Educativo Sigma establece de manera clara y puntual el reconocimiento de las historias y procesos de cada persona joven (Centro Educativo Sigma, 2022). Por lo tanto, al referirnos al estudiantado o nombrarles como estudiantes no lo

hacemos por limitarles, sino por especificar el rol particular que juegan dentro de la comunidad escolar y el punto de partida de nuestra interacción con ellas y con ellos.

En cuanto al vocablo “jóvenes”, lo empleamos como adjetivo y no como sustantivo (Zúñiga Núñez, 2010), ya que nos sirve para señalar una condición o cualidad particular y temporal dentro de una trayectoria de vida y no como una categoría estática o normativa. Para ello incorporamos el enfoque de curso de vida que considera que tanto las vidas individuales como los grupos y comunidades se configuran a través de los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales de su época (Blanco, 2011), ocasionando que el contexto condicione las formas de pensar, sentir y actuar de la población (Cenobio-Narcizo et al., 2019). De acuerdo con Elder (1998), el enfoque de curso de vida tiene 3 postulados: 1) transición, consistente en los cambios de estado, posición o situación que representan un cambio del rol y el estatus que se tenía con anterioridad, para iniciar otro con nuevos derechos y obligaciones; 2) trayectoria, referente a un proceso de larga duración en el tiempo y con cierta continuidad que, si bien no implica una secuencia determinada, sí implica eventos vitales, y; 3) punto de inflexión, alusivo a un momento en el que se producen cambios importantes en la trayectoria del ciclo de vida que provocan fuertes modificaciones en la dirección o trayectoria. Incorporar este enfoque nos permite apreciar de manera integral los procesos de vida y nos lleva a cuidar las formas de interacción entre las personas de la comunidad educativa, en particular del estudiantado.

Así, partir de observaciones al grupo se puede identificar que sus integrantes atraviesan un proceso de conformación identitaria que implica la toma de decisiones sobre sus gustos, apariencia, intereses, valores y en sentido amplio su personalidad, lo cual se traduce en la elección de su ropa, en la definición de sus propios pasatiempos, en tipos de afinidad y amistades, en el lenguaje utilizado, en su orientación vocacional, así como en su identificación sexo genérica. Hay quienes toman estas decisiones con mayor confianza y asertividad, independientemente de la reacción que genere entre sus familiares y otras figuras de autoridad, como los docentes, mientras que otros integrantes no se atreven a hacerlo por los conflictos que podría desatar esa acción. Este intento de consolidación de una autoimagen suele generar un conflicto con los valores familiares internalizados, así como con las convenciones culturales institucionalizadas, lo cual puede vivirse como una transición con altibajos o como una agitada ruptura.

Sin descartar los aportes que brindan las distintas disciplinas, los especialistas y sus teorías, se debe puntualizar que es común que sean otros quienes definan a las personas jóvenes, normalmente sujetos mayores de edad desde criterios adultocéntricos que los consideran objetos de estudio, interpretación y clasificación. Esto, además de un dilema ético, imposibilita un encuentro horizontal e incluyente que les permita ser partícipes de su auto referenciación. En contrasentido, es recomendable promover diálogos que favorezcan hablar sobre los intereses, necesidades, deseos y conflictos que viven a partir de su realidad particular (Hernández Babún, 2022a). Por esto, desde la perspectiva institucional del Centro Educativo Sigma se fomentó el desarrollo de esta identidad a través del reconocimiento individual y del fomento de una convivencia respetuosa y fraterna, haciendo énfasis en la escucha, el diálogo y la interacción.

## **Capítulo 2. Revisión teórica. Políticas de convivencia escolar y principios de acción docente**

Dada la situación actual, atender los procesos de enseñanza implica ir más allá de planear una secuencia de clase, a manera de manual, desconociendo la relación estrecha entre la macroestructura social y la escala escolar. Y para hacer frente a las dinámicas intensificadas de conflictividad y violencia no basta con reducir el compromiso a la simple exposición de conceptos como convivencia y respeto como parte de los contenidos a cumplir en las asignaturas y planes de estudio, si estos no se incorporan de manera transversal en cada clase y en general en las interacciones dentro de la escuela. Promover nuevas prácticas que atiendan estas necesidades debe ser un imperativo para las escuelas.

El reto se vuelve complejo cuando incorporamos a la ecuación la figura del sujeto o persona docente. Al respecto Bourdieu y Passeron (Bourdieu & Passeron, 2019) plantean que el agente pedagógico es quien realiza una acción pedagógica, la cual, en la condición actual, para ser ejercida requiere como condición social una autoridad frente al grupo y una autonomía relativa con respecto a la institución escolar. Para estos autores, esto conlleva una violencia simbólica que se mantiene oculta, que nunca se muestra en su completa verdad, pues de lo contrario se anularía la autoridad pedagógica y por tanto la posibilidad de acción del propio agente pedagógico. Si bien coincido en que el vínculo docente/estudiante es una relación de poder que preexiste y está dotada socialmente de autoridad, sostengo que en la medida en que tomamos consciencia de nuestro lugar y de nuestras prácticas docentes podemos replantear e incluso subvertir la autoridad implícita en el vínculo para generar experiencias de aprendizaje y convivencia distintas (Hernández Babún, 2022a). Es por ello que conviene reconocer nuestro rol y definir desde este algunos principios básicos de acción que nos ayuden a hacer frente a las lógicas de conflictividad y violencia social que se incorporan y reproducen en la escuela.

### **Lo normal y la diversidad**

Un pilar de las dinámicas de violencia social que se expresan dentro de las escuelas son las nociones hegemónicas que clasifican a las personas de acuerdo con criterios artificiales, creando jerarquías que otorgan ventajas y privilegios a quienes cumplen determinadas convenciones y ocasionan condiciones de vulnerabilidad al resto. Estas nociones se generan por medio de una serie de saberes

que son dotados con el rango de verdad y, a partir de ahí, sirven como medida o norma de lo que se considera correcto o desviado, válido o rechazable, convirtiéndose en lógicas de poder que producen subjetividades y configuran nuestros vínculos y dinámicas de interacción (Foucault, 1991).

Una consecuencia de estas formas de relaciones de poder es la profundización de las condiciones de desigualdad de grandes sectores de la población debido a factores como la explotación, que da pie a la segregación en clases sociales, y la discriminación que se expresa en formas como el racismo, la misoginia, las fobias a la diversidad sexo genérica, el adultocentrismo, el capacitismo, el nacionalismo, la xenofobia y los sentimientos de superioridad étnica. Al estar arraigadas a nivel del macrosistema e insertas profundamente en los imaginarios de nuestras sociedades, estas lógicas nos anteceden y moldean nuestro sentido común, dándonos la impresión de ser naturales, inevitables cuando las percibimos como injustas y pasando desapercibidas en la mayoría de los casos (Hernández Babún, 2022a).

De este modo, al interior de las escuelas se trasminan las lógicas de poder extendidas en el mundo social, expresándose en jerarquías formales y reales, ocasionando que se reproduzcan dentro de la comunidad educativa vínculos de autoridad y poder que moldean las dinámicas de convivencia. Detrás de muchas convenciones, reglamentos, principios disciplinarios y diseños curriculares escolares, más que criterios formativos se encuentran lógicas de poder que propagan las jerarquías e injusticias sociales, contribuyendo desde los centros educativos a su sostenimiento en los macrosistemas. Entre sus efectos negativos se encuentran la invalidación de opiniones e ideas a estudiantes, así como la negación de su agencia; la desigualdad de oportunidades para su desarrollo intelectual, físico y personal; el trato diferenciado por parte de docentes y administrativos; el acoso a personas que se les clasifica como anormales o desviadas y la amenaza latente de ser señaladas con esas etiquetas.

A esto se suma la expulsión por vías formales –aplicación irregular de criterios académicos, disciplinares y económicos– o informales –hostigamiento y tratos violentos a distinta escala–, así como la directa exclusión de quienes se considera que no cumplen con las convenciones y perfiles para ingresar al sistema educativo por estar fuera de la norma. En este punto resulta pertinente señalar que estas lógicas nunca se presentan de manera aislada, sino que se superponen y articulan

entre sí en grados de intensidad variada y a niveles distintos, desde el macroestructural hasta los contextos sociales específicos, en una dinámica que Falquet denomina imbricación (2022).

Por ello resulta indispensable incorporar una mirada crítica que nos ayude a distinguir estas lógicas de poder, a reconocer las prácticas cotidianas a través de las cuales se reproducen y a comprender sus formas de expresión y los efectos que ocasionan, con la intención de plantear alternativas horizontales de convivencia basadas en el aprecio y valoración de la diversidad y el reconocimiento pleno de cada una de las personas que integran la comunidad escolar. En ese sentido se presentan a continuación algunas de estas lógicas, en especial las que contribuyen directamente al análisis de la intervención registrada en este trabajo.

### *Adultocentrismo*

Es necesario cuestionar las posiciones de poder establecidas por adultos con respecto a niñas, niños y adolescentes que imperan socialmente y se naturalizan en los vínculos dentro de la comunidad educativa. Esta forma de relaciones, denominada adultocentrismo, funciona como un sistema de dominación basado en la diferenciación etaria que se establece a partir de los valores superiores que en el imaginario social se atribuye a las personas adultas, mientras que a las personas consideradas menores de edad de acuerdo con criterios legales se les atribuye un estatus disminuido (Duarte Quapper, 2012a). Desde una perspectiva similar, Skliar (2007) identifica que sobre la infancia se ha proyectado una imagen de incompletitud que la vuelve socialmente un objeto de menosprecio, inferioridad y empequeñecimiento, provocando así la idea de que requiere la tutela de un sujeto adulto, al cual se le atribuye una racionalidad y moral superior. Es importante señalar que los criterios utilizados para crear estas distinciones han variado a lo largo de la historia, cambian entre culturas y tienen argumentaciones variadas según cada disciplina que intenta sustentarlas (Fernández, 2009; Hernández Babún, 2023; Le Breton, 2014; Lenta, 2018), dejando claro su criterio arbitrario.

El adultocentrismo, siguiendo a Duarte Quapper, es un componente del patriarcado y mantiene una estrecha relación con el capitalismo, por lo cual se expresa en los ámbitos socioeconómico, político-institucional y corporal, ocasionando una posición de desigualdad y subordinación en cuanto al acceso y uso de recursos materiales, a la participación en la vida pública y política, así como en la toma de decisiones sobre su identidad, su sexualidad y sobre su propio proyecto de vida

(Duarte Quapper, 2015). Esto se traduce en que se considera a las personas adultas como ciudadanos con plenos derechos y facultades, mientras que a niños, niñas y adolescentes se les concibe como seres no-completos, en formación o aún no sujetos, ocasionando que se les reduzca, anulando a su vez sus experiencias, inquietudes e ideas (Hernández Babún, 2022a).

Esta acumulación de poder en quienes tienen el reconocimiento de ciudadanía plena y la consecuente disminución de las personas menores de edad nos permite hablar no sólo de adultocentrismo, sino de una estructura adultocrática. Lamentablemente, ante la idea tradicional de que la escuela es la institución social a través del cual se debe completar a los infantes (Skliar, 2007), se corre el riesgo de que los espacios educativos se ordenen bajo esta lógica, descartando las oportunidades de hacer partícipe a las y los estudiantes de las decisiones comunes que favorecerían su formación democrática. Ante esta advertencia, se debe insistir en que una intervención positiva debe cuestionar estas condiciones, anteponiendo criterios éticos que, a manera de dispositivos instituyentes, favorezcan el acompañamiento responsable y respetuoso por parte de las personas adultas que, en vez de tutelar imponiendo su voluntad, promuevan la progresión de la autonomía de las niñas, niños y adolescentes y fomenten procesos de participación que potencien su capacidad de agencia (Lenta, 2018).

### *Clasismo*

A partir de un análisis materialista histórico, Ponce (1975) sostiene que la educación no puede ser más que un reflejo de los intereses y aspiraciones de las clases dominantes, las cuales promueven su ideología y difunden los conocimientos instrumentalmente útiles para la reproducción del capital dentro de los programas escolares, inculcando sus ideas y valores desde los contenidos curriculares. Desde una perspectiva sociológica, Bourdieu muestra que en la trayectoria académica confluyen dos elementos que promueven la reproducción de la estructura de clases: el primero, el capital cultural que cada estudiante adquiere de la clase social a la que pertenece, el cual asigna valores de distinción a determinadas expresiones, gustos e ideas, produciendo desigualdades sociales; el segundo, una estructura institucional que refuerza estas condiciones al priorizar las manifestaciones culturales de la elite social, facilitando el tránsito a quienes cumplen con determinado capital cultural y filtrando a quienes no, ocasionando así que el estudiante no pueda crearse a sí mismo gracias a la escuela, sino que sea creado por ella (Bourdieu, 2008; Bourdieu & Passeron, 2019). En

vez de considerarlas como explicaciones excluyentes, podemos asumir que nos muestran la complejidad del fenómeno de desigualdad social que se expresa en las escuelas.

A pesar de tratarse de un derecho universal, el acceso a la educación en México continúa siendo condicionado por la situación socioeconómica de la familia de cada estudiante. De acuerdo con la UNESCO (n.d.) el porcentaje de niños y niñas (nivel primaria) de clases bajas desescolarizados es de 3%, siendo de 1% en las clases altas; en adolescentes (nivel secundaria) va de 11% a 2% mientras que en jóvenes (nivel medio superior) la desigualdad aumenta siendo de 39% en el primer grupo y 11% en el segundo. Los motivos van desde la capacidad del pago de colegiaturas y cuotas, la posibilidad de cubrir los costos paralelos como transportes, alimentos, uniformes y materiales, así como la disponibilidad de tiempo para dedicar a los estudios, ya que muchos estudiantes de clases bajas colaboran con la economía familiar o trabajan para sostenerse en la escuela. Esto deja claro que al incorporar una mirada estructural hallamos que las condiciones materiales son un factor más determinante que el desempeño individual, como se intenta plantear desde la noción de meritocracia promovida por el sentido común neoliberal (Dubet, 2011).

La división social en clases proviene de la desigualdad de acceso a los medios de producción, ocasionando la paradójica condición de que la mayoría de la población a nivel global es la principal fuerza de producción de riqueza mientras que el 1% ha acaparado casi dos terceras partes de la nueva riqueza generada desde 2020, casi el doble que el 99% restante de la humanidad (OXFAM Internacional, 2023). A pesar de esta gran disparidad, la desigualdad tiene un correlato simbólico que promueve nociones aspiracionales que se traducen en la asignación de valor a las personas de acuerdo con su capacidad de adquirir o exhibir bienes como ropa, accesorios, aparatos tecnológicos y servicios. Esta dinámica se cuele en las escuelas, provocando situaciones de discriminación, exclusión y división entre integrantes de la comunidad escolar, particularmente en el estudiantado. Para revertir esta tendencia es importante la detección por medio del análisis crítico de los contenidos curriculares que naturalizan dichas nociones (Connell, 1997), así como la comprensión de las relaciones sociales que las perpetúan con la intención de revertirlas (Bourdieu, 2011). Trabajar en ello puede representar ventajas significativas en la mejora de la convivencia y, con ello, de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

## *Capacitismo*

Un elemento recurrente de exclusión en las escuelas está vinculado al establecimiento de parámetros físicos y mentales de los individuos, a partir de los cuales se clasifica si son normales y sanos o, de no cumplir con dichos estándares, se les considera raros, anormales, desviados, insanos, incompletos, deformes o incapaces. Estos criterios, denominados capacitismo al referirse a condiciones físicas en general y cuerdisimo con respecto a las mentales, operan como una lógica de poder que discrimina entre quienes pueden tener acceso a estudios de manera regular y sostenida a lo largo de toda la trayectoria escolar y quienes lo hacen en condiciones limitadas, interrumpida o incluso a quienes la escuela les resulta un espacio negado.

Para comprender esta situación, resulta necesario distinguir entre las condiciones que ocasionan incapacidades o limitaciones específicas a las personas y una concepción discriminatoria que las clasifica y anula por completo a partir de rasgos puntuales que se presentan como absolutos. Mientras que las primeras pueden ser solventadas o compensadas por medio del desarrollo de otras habilidades gracias a equipos ortopédicos, adecuaciones corporales, tratamientos médicos junto a cambios en la infraestructura y en las prácticas comunitarias, las dinámicas de exclusión atentan contra la integridad de las personas, limitan sus derechos y las exponen a condiciones mayores de vulnerabilidad (Cruz Velandia & Hernández Jaramillo, 2006). También resulta pertinente señalar que las incapacidades no deben considerarse en automático como enfermedades, ya que no son necesariamente padecimientos ni implican la degradación de determinados estados de salud, sino que se tratan de condiciones singulares.

Al respecto, Céspedes (2005) ubica cuatro modelos de conceptualización sobre la discapacidad: 1) médico, que la concibe como el problema de una persona que presenta una anormalidad física, sensorial o mental por la cual requiere una intervención médica individual bajo el rol de enfermo; 2) biopsicosocial, que se acerca a una visión integradora, pero manteniendo la fragmentación entre estos tres aspectos, además de omitir los elementos ambientales y sociales; 3) de rehabilitación basado en la comunidad, que involucra además de la persona a la familia, a la comunidad y a la sociedad en general, alentando a la participación de estos actores para lograr alternativas de integración social, y; 4) ecológico, que considera una visión más amplia tomando como componentes el proceso, el contexto, el tiempo y la persona, a la cual concibe en niveles de

socialización de acuerdo con la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner antes expuesta. Este cuarto modelo debe ser considerado en las escuelas que se plantean un modelo de educación inclusiva que, a diferencia de la educación integracional, no sólo se centra en los supuestos problemas o deficiencias personales de las y los estudiantes, sino que reconoce la necesidad de atender a múltiples variables ambientales y relacionales dentro del espacio de la comunidad escolar.

### *Sistema sexo-género*

Existe en la convivencia cotidiana dentro de las escuelas una lógica que segrega y produce desigualdades entre estudiantes a partir de supuestas diferencias sustantivas de origen natural. Para distinguir este fenómeno resulta útil incorporar tres dimensiones de análisis crítico: 1) el sexo, entendido como la condición biológica de nuestros cuerpos que a través de las particularidades cromosómicas, genéticas, hormonales y en los conjunto de órganos sexuales indican una distinción entre hombres y mujeres; 2) el género, o las características socialmente atribuidas a los individuos en relación con su sexo, las cuales no tienen una base biológica real sino que son producto de convenciones sociales de tipo histórico y dinámico; 3) la sexualidad como una dimensión amplia que incluye elementos de identidad, expresión y orientación sexual, la afectividad y el deseo, que en su conjunto configuran la autopercepción, la relaciones sexoafectivas con otras personas y la capacidad reproductiva (Dorlin, 2009). Profundizar en la segunda dimensión, el género, es fundamental para comprender las dinámicas desiguales entre alumnas y alumnos.

A partir del género se conciben un sinfín de distinciones entre mujeres y hombres, atribuyendo a las primeras cualidades denominadas "femeninas" consistentes a grandes rasgos en una sensibilidad emocional mayor, una fragilidad y debilidad física, una predisposición a las labores de cuidados y un carácter más dócil y modesto; por otro lado, a ellos se les adjudican las características "masculinas", que incluyen una menor sensibilidad emocional a cambio de una propensión al raciocinio lógico, una mayor fortaleza física, una predisposición a la rivalidad, competencia y agresividad además de un carácter pragmático y determinado. Además, desde esta visión se correlaciona la sexualidad al sexo, considerando la heterosexualidad como una norma natural (Dorlin, 2009).

El género, por medio de mandatos, se vuelve una imposición en nuestras vidas ya que se nos inculca como una forma a la cual estamos predeterminados a seguir, exigiendo a cada individuo adecuar

sus gustos, intereses e identidad al rol asignado y construyendo condiciones de desigualdad entre mujeres y hombres que ocasionan ventajas y privilegios a los segundos (Federici, 2010; Hernández Babún, 2018; Jablonka, 2020) y, cuando una persona no acata estos roles, se le sanciona con acciones discriminatorias, de marginación y de violencia (Connell, 2019; Evans, 2017; Fernández, 2009). Además, autoras como Segato (2018) y hooks (2021) han mostrado cómo, en el caso particular de los hombres, la enseñanza de la masculinidad se realiza por medio de actos crueles ejercidos por varones de mayor edad encaminados a formar un carácter y una subjetividad orientada al rol de mando; en cuanto a las mujeres, Falquet (2017) y Garcia (2021) exponen cómo la violencia masculina en su contra funciona como un mecanismo de control y sumisión. Aun cuando estas dinámicas no se aplican de manera absoluta en todos los casos, al provenir de lógicas estructurales sí es posible reconocer su expresión en nuestra interrelación cotidiana.

Esta división sexual binaria de la especie humana a partir del género ha sido cuestionada desde las ciencias naturales por medio de estudios de caso y metaanálisis, concluyendo que las diferencias biológicas no implican dos tipos únicos con características delimitadas, dicotómicas y determinantes, ya que contrario a lo que dicta el sentido común en su constitución juegan un papel importante elementos externos como la historia de vida y las condiciones ambientales (Ciccía, 2022; Fausto-Sterling, 2020; Fine, 2018; Joel & Vikhanski, 2020). En coincidencia, desde diversas ciencias sociales y humanidades se ha desmontado el supuesto carácter esencialista y universal de las diferencias por género (Haraway, 2019; Laqueur, 1994; Rubin, 2019), mostrando que las desigualdades sociales no tienen origen biológico sino social. En cuanto a la sexualidad, también se ha documentado con robustez que los elementos de identidad, expresión, orientación y deseo no se limitan a la heterosexualidad (Cahn et al., 2020; Fernández Romero, 2022; Martínez Núñez et al., 2024), ya que al igual que en otros primates evolutivamente cercanos el sexo no se limita únicamente a la reproducción, sino también a la socialización y búsqueda de placer (De Waal, 2022; Hernando, 2018).

Para múltiples actividades y dinámicas, en las escuelas se separa constantemente al estudiantado en grupos de mujeres y de hombres bajo supuestos de aptitudes y capacidades distintos. Además de lo artificial de la división, esta condiciona la experiencia de cada persona, genera situaciones de discriminación e influye en su formación académica y orientación profesional (Moreno Marimón, 1986; Scharagrodski & Narodowski, 2006; Subirats, 2016). A su vez propicia conflictos en la

convivencia, ya que detrás de muchas peleas entre varones y rivalidades entre mujeres se encuentran operando los estereotipos de género. Ver esto nos lleva a comprender, por ejemplo, por qué la mayoría de los actos de violencia son cometidos por hombres sin recurrir a excusas biológicas, además que nos exige ampliar nuestro criterio para intervenir ante situaciones complejas como el acoso sexual dentro de la escuela (Cahn et al., 2023). Por esto se vuelve indispensable que como docentes incorporemos las tres dimensiones de análisis crítico propuestas, ya que nos permitirá cuestionar y reconocer cuáles de nuestras propias prácticas contribuyen a la perpetuación de esta dinámica de desigualdad, no sólo para evitarlas, sino para plantear alternativas encaminadas a fomentar relaciones justas en la comunidad escolar.

### **Convivencia escolar**

Para hacer frente a la reproducción de estas lógicas de poder dentro de los centros educativos y sus impactos negativos en la vida del estudiantado, resulta indispensable poner atención a las formas de interacción en la comunidad. Al respecto, varios estudios han abordado la importancia de la promoción de la convivencia escolar dando cuenta de modelos, perspectivas y experiencias de intervención (Andrades-Moya, 2020; Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2019). Entre los modelos más frecuentes se encuentran los basados en principios punitivos, consistentes en la aplicación de reglamentos estáticos determinados jerárquicamente con la finalidad de sancionar las conductas sin considerar los procesos de aprendizaje personal y social (Carvajal Ochoa, 2019; Morales & López, 2019; Torrecilla Sánchez, 2014). Esta visión refuerza el rol del docente como autoridad con superioridad moral que debe enfocarse en la enseñanza curricular y en la disciplina de sus grupos, dejando a un lado la formación de habilidades socioemocionales, individuales y colectivas.

En sentido distinto, también se implementan modelos que buscan promover la vida comunitaria por medio de un currículum que incluya principios de cultura de paz, ciudadanía y derechos humanos (Morales & López, 2019; Ramón Pineá, 2020). Más allá de los contenidos formales, estas perspectivas buscan fomentar prácticas colectivas que, a manera de políticas de convivencia, se basen en la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad dentro del espacio educativo. De acuerdo con estas características podemos considerar que el Centro Educativo Sigma se adscribe a este modelo, en especial porque su reglamento interior apela al sentido de

corresponsabilidad de la comunidad para garantizar la convivencia interna y a los procesos formativos ante situaciones de conflicto.

Resultado del análisis de las políticas educativas estatales implementados en el área latinoamericana, Morales y López (2019) sostienen que predominan 4 perspectivas de gestión de la convivencia escolar: 1) seguridad ciudadana, comprende la convivencia como un estado de disciplina y seguridad, por lo cual se orienta a modelos normativos y punitivos; 2) managerialista, pone énfasis en la gestión institucional racional y estratégica, bajo principios de eficacia y eficiencia, intentando garantizar la disciplina y armonía escolar; 3) salud mental infanto-juvenil, promueve ambientes de armonía para el desarrollo de habilidades individuales para la interacción social; 4) democrática, considera la convivencia como el cultivo de la vida colectiva, ponen énfasis en la paz, ciudadanía y derechos humanos con criterios como la participación y el reconocimiento de la diversidad. Para contextualizar, de acuerdo con estas autoras el modelo educativo mexicano está basado en la perspectiva managerialista, lo cual explica la burocratización de los procesos relacionados con la convivencia y resolución de conflictos.

La noción de convivencia escolar cobró importancia durante la década de 1990 debido a la influencia del planteamiento del Informe Delors (1996), el cual llama a incorporar el acto de aprender a vivir juntos como una habilidad crucial para los sujetos y la sociedad. Desde esta perspectiva, podemos considerar que la convivencia escolar pone atención particular a la interrelación entre integrantes de la comunidad escolar, incluyendo por supuesto a estudiantes y docentes, a partir de principios como el reconocimiento y el cuidado (Reyes Jaimes & Velázquez Reyes, 2022). Si bien ha sido planteado como un concepto en sí mismo positivo que se contrapone a las dinámicas de violencia y acoso escolar (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans & Fortoul, 2017), esta argumentación no es concluyente, pues en contextos de violencia social es común que las dinámicas de relación aprendidas e incorporadas entre estudiantes incluyan conductas negativas como parte de sus hábitos de convivencia.

Al respecto, Carvajal Ochoa (2019) sostiene que las relaciones dentro del centro escolar, incluyendo el aula, pueden promover tanto una situación social-relacional positiva como una de malestar, desconfianza y agresividad. Por lo tanto, la dinámica dependerá de la capacidad que tengan las personas que conforman la comunidad educativa para resolver adecuadamente los

problemas de convivencia que surgen al interior, ya que las situaciones no resueltas ahondan las crisis y generan ambientes tensos que puede llevar a estallidos. En ese sentido, resulta útil reconocer los factores que alteran la convivencia entre el estudiantado y comprender la dinámica de los conflictos, con el fin de tener elementos para hacerles frente de manera adecuada, priorizando la formación. Para ello resulta útil distinguir los procesos de interacción entre distintas escalas dentro de un centro educativo, como las que suceden en las aulas durante el tiempo de clases con respecto a las que acontecen en el conjunto del espacio escolar con una temporalidad total, ya que aun siendo complementarias sus características, actores, responsabilidades y vías de acción se diferencian.

### *Clima escolar*

Hablamos de clima escolar para referirnos de manera integral a los procesos de convivencia que ocurren durante los horarios de clase, usualmente dentro de las aulas, en los cuales los actores involucrados son los docentes y el estudiantado. Es un factor de suma importancia para la trayectoria académica, por lo cual de acuerdo con distintos estudios (UNESCO, 2013; VanLone et al., 2019; White et al., 2014) las condiciones positivas en el clima escolar están relacionadas con una mejora en aspectos psicológicos, sociales, conductuales y de rendimiento y logro académico. Al contrario, un clima escolar negativo contribuye a un bajo rendimiento en el aprendizaje, al incremento de conflictos interpersonales, a la presencia de eventos violentos e incluso al aumento de la deserción escolar (Amaral et al., 2019; Díaz Fuentes et al., 2022; Pogodzinski et al., 2022). Por estas razones, comprender las características y factores que favorecen el clima escolar resulta crucial para nuestros espacios educativos.

Si bien el concepto fue utilizado por primera vez en 1908, su autor, Arthur Perry, se refirió al clima escolar para describir el conjunto de características físicas y las condiciones de habitabilidad de las instalaciones escolares (Mayes et al., 2020). Sin embargo, a partir de la década de 1960 se comenzó a emplear en Estados Unidos para conocer la percepción del comportamiento de docentes y directivos a partir del uso de encuestas, todo esto sin considerar la opinión de estudiantes (Mayes et al., 2020). A lo largo de los años su conceptualización se ha ampliado, hasta incorporar a toda la comunidad educativa, además que su uso se ha extendido geográficamente, empleándose para

evaluar las condiciones educativas y plantear rutas de mejora en distintas regiones, incluyendo a América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013).

A pesar de que en términos generales existen líneas de acuerdo en que al hablar sobre clima escolar se incluyen factores como la organización académica, la seguridad, el desempeño y actitudes de los integrantes de la comunidad junto con las relaciones interpersonales entre pares de estudiantes y estudiantes y docentes (Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022; Bradshaw et al., 2021; Mayes et al., 2020; White et al., 2014), el concepto no es unívoco, debido a que no se ha generado una definición exclusiva. Más que una deficiencia, esta situación es reflejo de su uso constante y dinámico, lo cual enriquece la discusión alrededor de lo que este engloba. En particular, para el conjunto de intervenciones registradas y reflexionadas en este trabajo resulta un concepto operativo útil para valorar la manera en que las dinámicas que ocurrieron en las aulas contribuyeron a la construcción de políticas de convivencia, a partir de mirar la interrelación entre docentes y estudiantado.

#### *Ambiente escolar*

El concepto de clima escolar está emparentado con el de ambiente escolar, aunque este último incluye factores más amplios como la ideología y visión de la institución en su conjunto, las condiciones familiares y comunitarias del estudiantado, además de las dinámicas internas de la escuela (Valenzuela-García et al., 2022). De manera amplia, Arias Vinasco (2018) incluye en su definición a la interrelación que se da entre el espacio físico, los vínculos personales y los sentidos culturales, tejiendo así una interdependencia que con líneas de comunicación bidireccional buscan fomentar condiciones democráticas bajo principios de creación, participación y pluralidad. En concordancia con este planteamiento, Ospina (1999) considera que es importante que el ambiente escolar se construya paulatinamente por medio de una reflexión diaria y cotidiana que ponga en el centro la diversidad de la comunidad.

Proveniente de la disciplina geográfica, el concepto de ambiente se ha incorporado como una dimensión de análisis dentro de los estudios educativos, conservando la importancia que le da a la espacialidad. Es por eso por lo que Romo (2012) señala los siguientes elementos constitutivos de un ambiente educativo positivo: 1) sus características éticas y estéticas junto a la participación de un agente mediador; 2) la intención educativa; 3) los recursos naturales y culturales que lo envuelven; 4) una forma comunicativa dialogante, analógica, respetuosa y horizontal y; 5) una

organización espacial y temporal que sea compartida. A esto se agrega que el ambiente debe permitir experimentar placer a sus integrantes, invitándoles a explorarlo y brindándole sentido a las vivencias que en él ocurran (Reggio Children & Domus Academy Research Center, 2009). Junto a la dimensión espacial, un elemento fundamental en las distintas formulaciones del ambiente escolar es la comunicación como elemento articulador entre sus integrantes y componentes (Hoyuelos, 2005).

Sin embargo, al igual que con los conceptos anteriores el ambiente escolar no tiene una carga positiva implícita, ya que si bien al contar con una infraestructura adecuada y relaciones interpersonales saludables se puede favorecer el desarrollo socioemocional, la mejora de la autoestima y el rendimiento académico, un ambiente negativo puede estar marcado por conflictos, situaciones de acoso y violencia, provocando estrés, ansiedad y dificultades para el aprendizaje (Reinoso Molina et al., 2024). En ese sentido, para encaminar a la comunidad a construir y consolidar un ambiente escolar positivo es importante fomentar el apoyo entre todos los integrantes, una comunicación efectiva, una base común de reconocimiento y respeto, así como la capacidad colectiva de resolver de manera constructiva los conflictos, todo esto con principios de empatía, colaboración y cohesión (Espinel-Rubio et al., 2020), logrando así un impacto significativo en el bienestar emocional y psicológico de las personas.

A partir de revisar los conceptos de convivencia, clima y ambiente escolar podemos reconocer su pertinencia para el análisis de las experiencias trabajadas en la presente investigación, ya que nos ayudan a comprender la interacción compleja ocurrida entre estudiantes y docentes de cada grado escolar durante y fuera de las sesiones de clase, junto a los vínculos intergrupales para actividades curriculares y de esparcimiento, así como las relaciones establecidas con el personal directivo para cuestiones administrativas e informales, todo esto dentro de los marcos pedagógicos e ideológicos de la institución educativa.

### **Dinámica de los conflictos**

Un paso necesario para analizar la convivencia escolar es comprender que la interrelación cotidiana que se da entre individuos que forman parte de una comunidad produce constantemente conflictos, los cuales podemos definir como situaciones en la que dos o más actores, cuyos intereses son

aparentemente incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen y confrontan durante sus intentos por lograr sus objetivos (Ferrigni et al., 1973). A pesar de que socialmente el concepto tiene connotaciones negativas, desde perspectivas como la educación para la paz o la teoría de los conflictos se considera que estas dinámicas no tienen por qué ser adversas, sino que son posibilidades de crecimiento y aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo (Ramón Pinea, 2020; Silva Cunha & Silva Cunha, 2018). Otro aspecto es que los conflictos son inevitables y, de hecho, siempre están en curso, por lo que las llamadas estrategias de prevención resultan anticuadas para su abordaje e incluso contraproducentes, debido a que fortalecen su estigmatización (Arellano, 2003).

Los conflictos tienen 5 componentes: 1) las partes, los actores involucrados, entre los que podemos distinguir a los principales, a los secundarios y a los intermediarios; 2) el proceso, que comprende la dinámica y evolución del conflicto; 3) los asuntos, que incluye los intereses y valores de cada actor; 4) el problema, es decir los objetivos de la disputa y sus motivaciones; 5) los objetivos, las decisiones conscientes que cada parte tiene, lo que buscan (Funquen Alvarado, 2003). Esta disección facilita el análisis de las situaciones y una valoración adecuada, con la finalidad de implementar estrategias de intervención, mediación y transformación.

Además, en los conflictos se expresan en 5 etapas: 1) gestación, cuando se generan diferencias entre personas o grupos debido a actitudes e intereses contrarios y aparentemente incompatibles; 2) estado de latencia, mientras la tensión se sostiene con base en el distanciamiento de las partes o por la predominancia de las normas sociales; 3) estado de tensión manifiesta, cuando las partes involucradas muestran sus diferencias a través de acciones y actitudes que alteran la convivencia; 4) crisis, cuando se presentan ofensas, ataques e incidentes de violencia y las partes ya no se regulan bajo las normas sociales; 5) resolución, un momento posconflicto que no implica necesariamente el entendimiento de las partes ni condiciones positivas, sino que puede derivar en relaciones de poder y generar secuelas negativas para las partes y las personas a su alrededor (Coscolluela López, 2022). Comprender las dinámicas de los conflictos resulta de suma utilidad para los centros educativos, ya que facilita el reconocimiento de los problemas ayudándonos a intervenir oportunamente, evitando especialmente las etapas de estallido que pueden generar rupturas profundas en los lazos de la comunidad.

Por ello, en atención a las etapas de los conflictos se proponen 3 momentos de intervención: 1) primaria, buscando generar una buena convivencia, tomando medidas que impidan la escalada de los conflictos para resolverlos de forma positiva antes de su estallido; 2) secundaria, para determinar de forma precoz los conflictos y con ello los factores de riesgo asociados a ellos, realizando un análisis de la convivencia y actuando de forma inmediata en momentos críticos; 3) terciaria, se implementa en la etapa en que el conflicto está más desarrollado, en la crisis, momento en el cual ya existen roles establecidos por parte de los protagonistas, para lo cual se incluyen acciones dirigidas a corregir o resolver el conflicto, buscando erradicarlo (Coscolluela López, 2022; Organización Mundial de la Salud, 2002).

Distintos autores coinciden en priorizar la intervención primaria, en sus etapas tempranas, con la finalidad de evitar que la tensión escale al grado de provocar eventos de violencia o ruptura grupal (Coscolluela López, 2022; Morales & López, 2019). Frente a esto, es necesario ahondar en las formas posibles de intervención para afinar una propuesta que contribuya al aprendizaje por parte de los actores involucrados y a la mejora de las relaciones. En ese sentido, Torrecilla Sánchez (2014) expone 5 estilos de afrontamiento de conflictos: estilo competitivo; estilo de evitación; estilo de acomodación; estilo de compromiso; estilo de cooperación o colaboración. En coincidencia con la autora, afirmamos que este último estilo es la mejor forma de afrontar los conflictos, especialmente al tomar en cuenta que nuestro espacio de acción es la escuela y por lo tanto la prioridad es el aprendizaje de habilidades y la formación integral.

Ahora bien, una vez identificado el momento oportuno de intervención y el estilo de afrontamiento más adecuado, resulta útil incorporar herramientas a nuestro repertorio de acción docente para solventar las situaciones conflictivas. Al respecto, Pinea (2020) señala las siguientes vías: 1) negociación, cuando las partes modifican sus demandas con la intención de disolver la confrontación; 2) conciliación, cuando un tercero neutral acompaña a las partes para que encuentren un acuerdo; 3) arbitraje, el tercero en cuestión emite un fallo que es asumido por las partes; 4) mediación, los involucrados recurren a un tercero que hace la función de facilitador y promotor del diálogo, ayudando a llegar a un acuerdo. Dentro del espacio escolar, debido a la estructura y las responsabilidades que este tiene, la mediación resulta la vía prioritaria, sobre todo al considerar que no sólo sirve para resolver un conflicto entre pares de manera puntual, sino también como un recurso formativo que permite a la comunidad educativa favorecer positivamente

su convivencia, preparando a sus integrantes para hacer frente a futuros conflictos (Boqué Torremorell, 2013; Ramón Pineá, 2020; Vázquez Gutiérrez, 2012).

### **Hacer frente a una conflictividad en curso**

A partir de los puntos anteriores, podemos afirmar que la mejor vía para trabajar los conflictos es enfocándonos en la intervención primaria para atender de manera particular la etapa de gestación, esto con un estilo de colaboración y cooperación acompañada a través de la mediación desde la institución. En este punto es pertinente señalar que ante el contexto de violencia social en que vivimos y las formas en que se reproduce al interior de los centros educativos, es inadecuado hablar de prevención de conflictos, ya que estos no son evitables, sino que están ya en curso. Por ello resulta crucial no limitar las acciones a la actuación de las autoridades escolares ni al equipo docente, sino favorecer la formación del estudiantado en la comprensión de los componentes de los conflictos y en el desarrollo de habilidades sociales, intrapersonales e interpersonales, que les permitan hacer frente a futuras conflictividades de manera autónoma.

Llegado a este punto resulta pertinente la propuesta de intervención para la provención formulada por Burton (1990), que consiste en actuar antes de la crisis o estallido proveyendo al grupo de herramientas, habilidades y estructuras para que puedan comprender la situación y hacerle frente de manera positiva. Por su parte, Tostado y García (2015) definen a esta propuesta como la acción de proveer a las personas y a los grupos de las aptitudes necesarias para afrontar un conflicto desde sus primeros estadios, evitando así la posible escalada de violencia. La diferencia con otras estrategias es que la provención apuesta por un proceso que se centra en la formación personal y grupal, evitando así la dependencia a la intervención de un actor ajeno al conflicto.

Orientándose al ámbito educativo, Cascón (2001) señala que la provención es una intervención previa a la etapa de crisis, la cual genera una explicación adecuada del conflicto, un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas, así como la promoción de las condiciones para crear un clima adecuado favoreciendo relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos. Por lo tanto, se trata de favorecer y proveer una serie de habilidades y estrategias a nivel individual y grupal que sienten las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca, atendiendo las necesidades que tengan los

estudiantes para gestionar adecuadamente la resolución de los conflictos, señalando aquí el papel de los docentes para fomentar y acompañar el desarrollo de dichas habilidades autónomas.

La provención considera como principios o valores el cuidado, el respeto y la empatía, a nivel intrapersonal e interpersonal, creando condiciones de trabajo que favorezcan el aprendizaje y la responsabilidad (Barbeito et al., 2021). Para ello, Cascón propone 4 niveles o momentos de provención: 1) crear un ambiente de aprecio y confianza, fomentando así un sentido de pertenencia e identidad en el grupo y dando la sensación de aceptación, reconocimiento y valoración entre sus integrantes; 2) favorecer la comunicación, poniendo atención a los distintos canales de comunicación existentes, fomentando un código común que se apoya en la escucha activa; 3) toma de decisiones por consenso, estimulando la participación igualitaria basada en la expresión de opiniones y emociones para la búsqueda de acuerdos reales antes que las votaciones y el recurso de las mayorías que excluye a las disidencias; 4) trabajar la cooperación, estableciendo relaciones de colaboración bajo principios de reconocimiento, enriquecimiento mutuo y bien común (Cascón, 2001).

Tomando como base esta propuesta, Barbeito, Boada y Caireta (2021) expanden la idea formulando lo que denominan la escalera de provención, describiendo 7 escalones junto con las consecuencias de su aplicación: 1) presentación, el momento de primer contacto en el grupo, que puede crear sentimientos de atención, acogida, respeto y calma; 2) conocimiento, la profundización de los vínculos por medio de la identificación de diferencias, habilidades, vulnerabilidades y características propias; 3) confianza, que involucra la autoestima, el reconocimiento, la pertenencia al grupo, la consideración del otro y empatía; 4) aprecio, la valoración positiva, seguridad y compromiso para convivir en la diversidad; 5) comunicación, de manera respetuosa y no violenta, teniendo como características la claridad, honestidad, conexión, empatía y la comprensión; 6) toma de decisiones y participación en diálogos colectivos, para reafirmar la pertenencia, participación, consciencia y la creatividad; 7) cooperación, en oposición a la competición individualista, basándose por lo tanto en la contribución, apoyo mutuo y la reciprocidad.

Pensando en el aula y en consideración de las condiciones específicas del Centro Educativo Sigma, de las problemáticas comunes detectadas y de las experiencias escolares previas de quienes integran al grupo, propuse la rearticulación de la secuencia conformando una ruta crítica con 3

niveles para el desarrollo de las siguientes habilidades de provención: 1) comunicación asertiva; 2) interacción colaborativa; 3) ambiente de aprecio y confianza. Ahora bien, cada uno de estos niveles implica no sólo el aprendizaje de nuevas nociones, sino el desplazamiento de actitudes y habilidades ya incorporadas en las subjetividades individuales y en las formas de articulación grupal. Por ello, con la finalidad de identificar dichos desplazamientos, planteo a continuación los estadios entre los que se transita en cada nivel, así como algunas características para distinguirlos:

- Comunicación asertiva: el tránsito de un comportamiento comunicativo pasivo, caracterizado por ser poco contextualizado y competitivo, a un comportamiento comunicativo positivo que priorice la contextualización de la información ante el escuchante y una disposición a la apertura y colaboración (Camargo Uribe & Hederich Martínez, 2007).
- Interacción colaborativa: el movimiento de una interdependencia negativa, en la cual las acciones de los individuos obstruyen el logro de las metas de los otros, hacia una interdependencia positiva con acciones de los individuos orientándose al logro de metas comunes (Avedaño Castro et al., 2021).
- Ambiente de aprecio y confianza: la transformación de un grupo incertidumbre en el cual se expresan acciones de hostilidad y exclusión entre pares, hacia un grupo de seguridad emocional, caracterizado por las muestras de afecto e inclusión (Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021).

Estos niveles no son sólo secuenciales, sino complementarios, como se muestra en la Figura 1, ya que el desarrollo de dichas habilidades y su ejercicio constante en el grupo facilita que puedan sobrellevar las diferencias, que tengan la capacidad para solventar los conflictos de manera autónoma, que logren realizar consensos y muestren disposición a convivir. Sin embargo, su incorporación al aula no es sencilla, debido a que por tratarse de habilidades y relaciones sociales no basta con la enseñanza conceptual de los elementos de provención, sino que se vuelve indispensable fomentarlos en las prácticas cotidianas, en las formas de vinculación y en la dinámica dentro del grupo. Por lo tanto, el reto consiste en incluir el desarrollo de estas habilidades de manera transversal en la interacción, no sólo como la exposición de contenidos en clase o como secuencias didácticas específicas.

## Figura 1

### *Complementaridad de las habilidades de provención*



*Nota.* Elaboración propia.

### **Transformación positiva de conflictos comunitarios**

Actualmente, frente a los conflictos que surgen en nuestras sociedades predomina el principio de justicia punitiva, que consiste en la búsqueda de la persona causante para generar un castigo o sanción. Esta perspectiva intenta generar una respuesta inmediata, tajante y ejemplar, para lo cual las partes acuden a una autoridad que se entiende es la responsable de hacer justicia. Independientemente de la calidad moral de dicha autoridad, de la legitimidad de sus acciones y de lo apegado que sea el fallo con respecto a la ley, esta perspectiva tiene una característica particular: delega el poder, la decisión y la responsabilidad a una instancia superior y, por lo tanto, ajena a las partes involucradas. Al externalizar esta tarea, como señala Garland (1999), el papel del castigo se vuelve polémico, poco transparente y su función puede comprometerse con los intereses de la institución a la que se le delega.

Ante el contexto de escalada de violencia social que se vive en regiones del mundo y en nuestro país, las voces que exigen al Estado ejercer la fuerza para salvaguardar la seguridad de la población van en aumento. Es comprensible que en momentos de crisis sea difícil imaginar alternativas, corriendo el riesgo de caer en el sentimiento de inevitabilidad ante una realidad que se presenta como absoluta, pero es necesario reconocer los riesgos que esta postura conlleva. “Mano dura” y uso de la violencia ejemplarizante se proclama por algunos sectores a distintas escalas, desde la

macrosocial hasta en los espacios comunitarios, como son los espacios educativos. Sin embargo, como se ha argumentado hasta ahora, esta postura contradice uno de los principios fundamentales de la escuela como proyecto social: ser un espacio para la reflexión, generación de propuestas e impulso para la transformación y mejora de las condiciones de vida de nuestras sociedades. Por ello resulta valioso recuperar experiencias de otros contextos culturales en los cuales el castigo no sólo no es la vía principal, sino que incluso se evita debido a las consecuencias secundarias que ocasiona en la comunidad, además de que no atiende los problemas de fondo sino solamente las causas y de manera efectista.

Por ejemplo, en pueblos tojolabales y tzeltales es común que frente a un crimen la comunidad evite el encarcelamiento como castigo, pues además de que el daño no se repara la persona culpable desatiende otras responsabilidades familiares y comunitarias, generando más consecuencias negativas que soluciones (Lenkersdorf, 2020). Al respecto, Fernández Christlieb (2014) señala que para los pueblos organizados como bases de apoyo zapatista, también de ascendencia maya tzeltal, la justicia tiene un valor comunitario, por lo cual debe priorizar la solución de los problemas y el bien común antes que la sanción y, para lograrlo, se debe garantizar una estructura democrática que no privatice el poder y la capacidad de toma de decisiones, sino que lo distribuya entre todos los integrantes. De este modo es el conjunto de personas del pueblo quien se encarga de la búsqueda de acuerdos para solventar los conflictos, no un agente externo. Estos principios de corresponsabilidad comunitaria, participación democrática en los procesos de justicia, búsqueda de soluciones y del interés común antes que sanciones resultaron ser referentes valiosos para interpretar e intervenir en las situaciones de conflicto registradas en este trabajo.

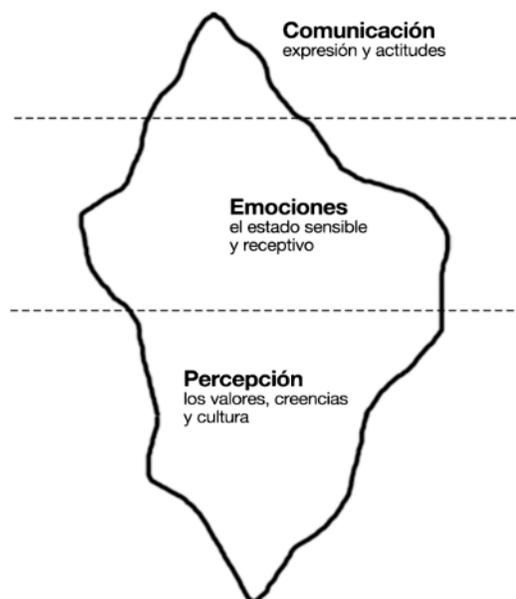
Existen distintas teorías sobre los conflictos y cada una señala las causas que considera que los ocasionan, así como sus consecuencias. Entre ellas, pensando en la escuela, consideramos más adecuada la teoría de la Transformación Positiva de Conflictos Comunitarios que asume que estos son provocados por condiciones reales de desigualdad e injusticia expresados por estructuras sociales, culturales y económicas excluyentes, ante las cuales propone cambiar desde abajo los sistemas que provocan los problemas (Serapaz, 2008), buscando una mejora a largo plazo en las relaciones por medio del cambio en las actitudes tanto entre las partes involucradas directamente como en la comunidad en su conjunto (Vázquez Cabal & Hernández Babún, 2017). Así, desde esta

postura se busca transformar las condiciones que dieron origen al conflicto con la consigna de que el cambio sea duradero.

Para realizar la intervención se requiere reconocer 3 elementos que influyen en la postura y desempeño de cada actor involucrado en el conflicto: 1) la comunicación, refiriéndonos a las ideas, mensajes y códigos transmitidos por cada sujeto, incluyendo las actitudes, los tonos y acentos con que los expresa; 2) las emociones, que involucra un nivel sensible y receptivo que, aunque no siempre se expresa de manera clara, motiva y modula las posiciones asumidas durante el conflicto; 3) la percepción, el nivel más profundo que está relacionado con elementos que anteceden al sujeto, como los valores, las creencias y el bagaje cultural, los cuales atraviesan la forma en que asimila e interpreta todos los eventos. Estos elementos pueden representarse a manera de estratos de un iceberg, como se muestra en la Figura 2, siendo la parte menor y en la superficie la comunicación, las emociones ocupando un bloque de mayor masa y peso bajo el nivel del agua y, al fondo, en la parte menos visible y por lo tanto poco distinguible la percepción.

## Figura 2

*Elementos de cada actor en el conflicto*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Vázquez Cabal & Hernández Babún (2017).

Continuando con la reflexión sobre los principios de justicia, resulta evidente que la teoría de la Transformación Positiva de Conflictos Comunitarios no opta por una visión convencional, sino que retoma discusiones generadas a partir de la búsqueda de vías alternativas de afrontar la conflictividad. Es por ello por lo que conviene revisar otros modelos de justicia que apelen al involucramiento de todos los actores comunitarios y que estén encaminados a la búsqueda de un cambio de las condiciones que, en vez de contribuir a solventar las problemáticas, facilitan la acumulación de tensiones y el estallido ante la crisis.

### *Justicia punitiva*

Este principio se basa en ejercer una sanción o castigo a la persona que comete un agravio o un delito. Para comprenderla, hay que señalar que la justicia punitiva reconoce el daño cometido, por un lado y, por el otro, la infracción de una norma o ley. Bajo este enfoque la autoridad no sólo tiene que asumir una responsabilidad con respecto a las víctimas, sino al resto de la sociedad, por lo cual el castigo se orienta hacia 3 líneas: 1) la modalidad rehabilitadora, que aísla al sujeto de la población con la pretensión de educarlo para que al reincorporarse considere no deseable incurrir nuevamente en conductas delictivas; 2) disuasoria, medida que no se enfoca al sujeto detenido, sino que busca dar un mensaje al resto de la población por medio de un acto ejemplarizante que desincentive a otras personas a cometer agravios o violar las normas; 3) incapacitadora, que busca simplemente anular la posibilidad de que el sujeto vuelva a realizar un acto delictivo o infractor (Trajtenberg, 2004).

No es el propósito de este trabajo discutir la pertinencia, la efectividad o los alcances de la justicia punitiva a nivel macrosocial, pero con respecto al ámbito de acción planteado sí se puede afirmar que este principio no es el más adecuado para ser incorporado en los centros escolares, ya que no atiende las causas de los problemas o conflictos ni fomenta la participación comunitaria. Como he planteado anteriormente, como acto de congruencia con el propósito social de los proyectos educativos es necesario buscar modelos de intervención que promuevan la formación de los integrantes de la comunidad escolar, facilitando el aprendizaje y alentando a asumir roles activos, autónomos y colaborativos para afrontar los conflictos.

## *Justicia restaurativa*

Yendo más allá de las normas infringidas, el principio de justicia restaurativa pone la atención en los daños cometidos y, por lo tanto, en las personas afectadas. Este enfoque tiene como objetivo la reparación de la víctima y, a partir de ello, generar un proceso profundo de reconocimiento y comprensión del infractor que le lleve además de a resarcir los daños a no cometerlos de nuevo en el futuro (Domingo de la Fuente, 2024). Es por esto por lo que se basa en 3 premisas fundamentales: 1) daños y necesidades, con el objetivo de dar cuenta de a quienes se afecta, cuáles son los impactos negativos que a estas personas se genera y cuáles son las necesidades derivadas del daño; 2) obligaciones, poniendo atención a la responsabilidad de la persona que comete el daño con la intención de que asuma los pasos necesarios para remover y mitigar los efectos adversos; 3) participación, para involucrar a las partes en conflicto directo, así como a otros actores comunitarios que sean afectados incluso indirectamente (Zehr, 2010).

Para Domingo de la Fuente (2024), la justicia restaurativa debe abandonar la idea de crear un programa único con protocolos, tiempos y espacios rígidos aplicables para cada supuesto, sino que, al contrario, requiere poner el acento en las personas involucradas, tanto en quien recibe el daño como en quien lo genera, atendiendo a las particularidades molares, psicológicas y sociales del caso. Para ello la parte agraviada ha de jugar un papel más activo y decisivo, como parte de un proceso simbólico de restitución y porque, para efectos prácticos, es la persona más indicada para dimensionar los perjuicios (CrimethInc, 2020). La aplicación de este principio también implica que, en caso de la intervención de una autoridad o agente externo, este no debe acaparar las deliberaciones ni emitir fallos por sí mismo, sino que su papel será promover el reconocimiento y la mediación, de modo que su aplicación implica cambios sustantivos en la relación entre comunidad y gobierno (Kimbrell et al., 2023). Esta reflexión es útil para comprender que el rol de docentes y directivos ante los conflictos ocurridos en los centros escolares debe ser de acompañamiento para el aprendizaje y la formación; a la vez, deben dilucidar qué acciones u omisiones facilitan el estallido de la crisis y qué compromisos deben asumir para evitar que ocurran nuevamente.

### *Justicia transformadora*

A partir del debate sobre los alcances e implicaciones de la justicia restaurativa se ha planteado un principio más a incorporarse en las actuaciones frente a situaciones de conflicto o de agravios, el cual incluye una mirada sistémica a las dinámicas, señalando una dimensión explicativa estructural. Es así que se ha formulado la llamada justicia transformadora, la cual tiene el propósito de atender las condiciones que permiten un agravio o injusticia tomando como punto de partida el caso a abordar, pero yendo más allá de él. Para ello se señalan 4 objetivos: 1) garantizar la seguridad, cuidado y agencia de las personas agraviadas; 2) promover la responsabilización consciente de las personas que cometen los agravios; 3) la acción, cuidado y responsabilización consciente de la comunidad, y; 4) la transformación de las condiciones sociales que perpetúan las desigualdades y violencias que ocasionan los conflictos (CrimethInc, 2020).

Una característica interesante y a la vez desafiante del enfoque de justicia transformadora es que, al tener como horizonte el cambio de las condiciones actuales, no se apega a una norma vigente ni a una autoridad en sentido convencional, sino que apela a la capacidad creativa de la comunidad para, en conjunto, plantear respuestas innovadoras encaminadas a instaurar nuestras prácticas y formas de interrelación (Mingus, 2019). Este principio es reivindicado recurrentemente por movimientos anarquistas y feministas, por lo que tiene una fuerte impronta de búsqueda de autonomía por medio de la organización y la movilización social, coincidiendo además con experiencias de otras culturas como la tzeltal y tojolabal expuestas anteriormente. Estas características hacen a este tipo de justicia particularmente pertinente para analizar y comprender las experiencias de intervención registradas en este trabajo, ya que permite poner atención a las prácticas cotidianas y multidireccionales de un conjunto de actores que de manera colectiva construyen sus propias políticas de convivencia.

### *Responsabilización comunitaria*

Como una ampliación de la justicia transformadora, se ha planteado una dimensión que involucra de manera activa a todos los actores comunitarios en la búsqueda de mejores condiciones de convivencia. Al respecto, Draper (2024) señala que no debemos enfocarnos solamente en la persona que daña, pues esta está inmersa en una serie de lógicas de poder y desigualdad que producen la posibilidad de que pueda ejercer daño o violencia. Esta mirada muestra que la potencia

de agravio no es una cualidad individual, sino una condición de vulnerabilidad y omisión colectiva, motivo por el cual se requiere una intervención mayor. Para esto debemos dejar de ignorar, minimizar e incentivar los conflictos y actos de violencia que rondan en nuestros espacios, fomentando una responsabilización comunitaria que se haga cargo de los problemas y formule de manera creativa alternativas de transformación.

Para ello, es importante que de manera colectiva podamos adquirir y producir conocimientos, habilidades y herramientas que den respuesta a los conflictos (Creative Interventions, 2018) para que, dejando a un lado una actitud pasiva que delega y espera respuestas, mostremos disposición a la colaboración para implementar intervenciones conjuntas encaminadas a la mejora de la convivencia en nuestras comunidades. Incorporar este enfoque a nuestros espacios educativos se vuelve un desafío mayor, pues contraviene la tendencia hegemónica a concentrar la autoridad y el derecho de deliberación y actuación al personal directivo y docente. Si bien cambiar de paradigma puede ocasionar situaciones de confusión y tensión por parte los integrantes de la comunidad educativa, la incorporación de prácticas instituyentes y la construcción de nociones comunes aumenta significativamente la posibilidad de lograr cambios sustantivos y duraderos en las dinámicas de convivencia.

Sin embargo, ante la fuerza de los conocimientos incorporados en nuestros cuerpos y formulados en relatos a partir de la experiencia, las declaraciones de transitar entre estos principios de justicia no bastan. Es necesario reconocer que una sanción es un acto más concreto, cognoscible y de efectos concretos que el llamado abstracto a transformar las condiciones para la no repetición. Resulta difícil asimilar las ideas cuando no van acompañadas con vivencias, por eso expresiones como “respeta a tu compañero” no tienen sentido en sí mismas, sino que a manera de significantes vacíos requieren de otros signos para adquirir valor. Entonces, si no es suficiente exponer una definición lógica de un concepto para que tenga un significado real ¿de qué manera nociones como “respeto” y “justicia” podrán incorporarse a nuestras vidas? ¿Cómo lograr que nos afecten hasta el punto de reemplazar experiencias previas de nuestros cuerpos? Vale aquí la advertencia de Maturana (2014), quien sostiene que los valores sociales no deben ser enseñados, sino vividos, lo cual nos plantea el reto de cómo incorporarlos en el cotidiano escolar.

## Entretejiendo una comunidad

La comunidad escolar está compuesta por sujetos de gran diversidad. En contrasentido a las escuelas que intentan homogeneizar a sus integrantes, el Centro Educativo Sigma apostó por reconocer y reivindicar las diferencias como valores que enriquecen a la comunidad. Esto, sin duda, implicó algunos retos, pues ante la falta de experiencias previas en las trayectorias académicas del estudiantado la pluralidad de ideas, modos y deseos aumentaba las tensiones, exigiendo así un acompañamiento responsable que mirara las particularidades a la vez que el todo. Para ilustrar este ir y venir del foco de atención resulta ilustrativa la explicación de Leibniz sobre la percepción, para la cual utiliza como metáfora el sonido de una cascada: en conjunto, este cuerpo de agua emite una sonoridad robusta, grave y homogénea, pero al acercarnos percibimos las múltiples variaciones de tonalidad y los ritmos diferenciados entre cada gota de agua que la conforma (Leibniz, 2011). A esto podemos sumar el binomio diferencia-identidad que Deleuze y Guattari describen utilizando dos conceptos provenientes de la química: con molecular se refieren a las unidades básicas que, sin disolver su singularidad, dan paso a estructuras más complejas que denominan molares (Deleuze & Guattari, 2020).

Retomando estas metáforas, nos preguntamos qué estrategias podemos implementar en las escuelas para evitar las disonancias y fomentar cuerpos comunitarios plurales en los que cada voz sea escuchada en su particularidad. Para pensarlo retomamos el concepto de entramados comunitarios de Raquel Gutiérrez (2011), quien los describe como configuraciones colectivas humanas variadas y diversas que dan sentido y unidad al grupo, permitiendo la reproducción material y simbólica de la vida humana en su interior. Esta idea nos permite profundizar en el sentido y alcance que puede tener la escuela como una comunidad en la que las personas no sólo coexistan, sino que a partir de su singularidad entretejan un cuerpo mayor que a su vez genere condiciones que potencien las capacidades individuales para desarrollarse. Para ello es necesario indagar en las dinámicas de convivencia que ocurren en nuestros centros educativos, tanto durante las sesiones de clase como en la totalidad del tiempo en que es habitada la institución.

### *Intersubjetividad y producción de nociones comunes*

La comunidad escolar tiene características propias que deben considerarse para comprender la dinámica interna y, derivado de esto, el rol docente tiene implicaciones que modulan las formas de

relación que establecemos con el estudiantado. Para explicar el tipo de iniciativas que podemos promover y el alcance que estas pueden tener, es conveniente retomar el concepto de prácticas docentes, que son definidas por Galván Martínez et al. (2016) como el conjunto de acciones realizadas por un sujeto que enseña a un aprendiente, tanto dentro del aula como fuera de ella. Profundizando en ello, Lázaro Uc (2008) desmenuza los elementos constitutivos que conforman las prácticas docentes: el modelo de enseñanza-aprendizaje, el contenido u objeto de conocimiento; el proceso cognitivo elaborado; las subjetividades individuales; la intersubjetividad o comunidad de significados generada, y; el contexto en que se dan las prácticas.

Si bien todos los elementos señalados son igual de importantes, para apreciar cómo se entreteje el sentido comunitario nos concentraremos en la intersubjetividad, pues es en ese espacio compartido donde emergen los sentidos, las preocupaciones, inquietudes y necesidades que dan pie al reconocimiento de lo común, así como al aprendizaje colectivo sobre las mejores vías de convivencia en los grupos específicos. Por lo tanto, podemos afirmar que es en esa interacción de significados donde se actualiza el contenido, se facilita el aprendizaje, se interiorizan las normas éticas y se expresan opiniones y emociones (Sañudo, 2022).

De acuerdo con Spinoza (2000), las nociones comunes surgen cuando reconocemos que somos afectados por una propiedad que es común a nuestro cuerpo y al de otro, por lo cual identificamos que dicha propiedad está presente en ambos, que nos constituye y, por lo tanto, es compartida. Con esto no se refiere solamente a una dimensión biológica o física humana, sino que señala un espacio simbólico, imaginario, afectivo y, por consiguiente, político, por lo cual es a través de las nociones comunes que los individuos se con-forman en comunidad y generan su socialidad (Rocha Buendía, 2018). Y si bien llama a la cohesión en un sólo cuerpo y una sola alma, Spinoza advierte que se requiere un esfuerzo por conservar cada individualidad, lo cual concuerda con el principio de entramados comunitarios.

Retomando, nuestras prácticas docentes no deben orientarse solamente a la transmisión de contenidos que le expliquen el mundo al estudiantado, sino a potenciar la agencia colectiva, la apropiación de herramientas de indagación y la producción de nociones comunes que nos permitan cuestionar los conocimientos, las afectividades y los valores que circulan en la intersubjetividad del grupo y dan sentido a nuestro mundo. Para ello, dice hooks (2024), la acción docente debe

promover el desarrollo del pensamiento crítico, alentando al conjunto de estudiantes a analizar, evaluar y tomar posturas propias frente a las situaciones que consideren pertinentes de ser estudiadas e investigadas, lo cual señala la pertinencia de involucrarles en el diseño curricular. Este objetivo es parte de la disyuntiva expuesta anteriormente sobre los propósitos de la escuela como proyecto social: ser un recurso para la conservación de la realidad actual o un espacio emancipatorio para la innovación y mejora de las condiciones de vida.

En ese sentido, para Bazdrech (2022) es por medio de la interacción que las ideas y concepciones que los sujetos tienen sobre el mundo se construyen y reconstruyen, se afirman y complejizan, dotando a las experiencias de significados que devienen en nuestra propia realidad. Con esto podemos afirmar que si en esa interacción no hay un cuestionamiento de las prácticas de convivencia, el sentido común dominante se reafirma; por el contrario, si el entorno propicia la crítica, es posible fomentar nociones comunes que cuestionen y movilicen los valores preestablecidos en el imaginario colectivo a la vez que en la experiencia cotidiana. Derivado de esto, resulta importante explorar los recursos y herramientas que como docentes tenemos para incidir favorablemente en las dinámicas de interacción en nuestra comunidad educativa.

### *Interacción y desplazamiento de certezas*

Para atender la forma en que se relacionan las subjetividades individuales en las aulas, resulta oportuno el enfoque interaccionista propuesto por autoras como Fierro y Fortoul (2017) y Vinatier (2022), el cual sostiene que el fenómeno de enseñanza-aprendizaje consiste en una co-actividad en la que tanto docente como estudiantes, a manera de agentes implicados, imprimen una determinada dirección a partir de sus expectativas, representaciones y propósitos. De acuerdo con estas autoras no basta con poner atención a la intervención docente, sino que se debe atender la manera en la que se entretajan los intercambios entre todos los integrantes del grupo, ya sea mediante sus intervenciones verbales, sus silencios, sus acciones y todo aquello con lo que contribuyan (Fierro-Evans & Fortoul, 2017).

La propuesta interaccionista contempla tres lógicas de actuación, también llamadas polos de tensión, que se entrelazan entre sí: 1) polo epistemológico, se refiere a la construcción de saberes y puede comprenderse de manera doble, como producto y como proceso; 2) polo pragmático, se refiere a las actividades de orden didáctico, a las secuencias promovidas por el docente como las

más adecuadas para lograr las metas de aprendizaje previstas; 3) polo relacional, considera la dinámica interpersonal con los estudiantes y entre ellos, poniendo el énfasis en la intersubjetividad construida por la suma de actores (Fierro-Evans & Fortoul, 2017). El análisis sistemático de estos polos de tensión dentro de la práctica docente sirve como guía de acción y observación para fomentar las habilidades de provención en el aula y encauzar la mejora de la convivencia en los grupos.

En este punto podemos afirmar que muchos de los conflictos que se presentan dentro del aula tienen en su origen una combinación de factores exógenos y endógenos que se tensionan a través de la interacción cotidiana y, para aprender a solventarlos, se requiere más del desarrollo de habilidades personales y sociales que del aprendizaje de conceptos y teorías. Es por ello que el enfoque interaccionista facilita un abordaje integral, pues no basta con la definición y preparación los contenidos de las clases (polo epistemológico) más la planeación de los recursos y secuencias didácticas (polo pragmático), sino que señala que es necesario considerar también las dinámicas que ocurren durante el desarrollo de las sesiones, en tiempo real, ante las cuales el docente debe ser atento y sensible para promover el reconocimiento de cada integrante, detectar las presiones, inquietudes y problemas de índole académica e interpersonal que surjan, así como resaltar las actitudes y acciones positivas existentes, todo esto por medio de la observación constante de las interacciones en el grupo (polo relacional).

En la medida en que nuestras prácticas docentes permitan identificar las tensiones y dificultades en la interacción de los grupos, ya sea a través de silencios, acaparamiento de la voz, distracciones, evasiones y exclusiones o demás formas en que se expresen, tendremos mayor margen para actuar, no sólo de manera reactiva, sino sostenida a largo plazo. La diferencia entre una y otra es clave, pues mientras la intervención reactiva suele ser de corte disciplinar y apela a nuestra autoridad, la sostenida permite fomentar dinámicas de interacción que provoquen la expresión de los malestares, la enunciación de deseos e intereses, así como el reconocimiento de las diferencias entre pares encaminadas a la empatía. Es así como las certezas previas al conflicto pueden desplazarse, dando pie a una percepción ampliada de lo común.

Como afirmamos antes, es en la interacción donde se reafirma el sentido común hegemónico, actualmente de corte neoliberal, o se generan cuestionamientos que permiten el desplazamiento de

certezas. Por eso el enfoque interaccionista es una herramienta clave para intervenir de manera fina en los intersticios, acompañando los diálogos que se producen en esos espacios entre integrantes del grupo por medio de una sensibilidad que aliente a la disposición de escucha y genere confianza para hablar, todo esto en un clima de seguridad que propicie el reconocimiento mutuo y facilite la producción de valores y nociones comunes alternativos.

### *Reflexividad ética y valores*

La fricción interpersonal no sólo es una condición recurrente, sino necesaria. Nadie tendría la percepción de sí sin diferenciarse de los demás, ya que el desarrollo del ser individual depende de saberse distinto. Por eso, comprender que hay una multiplicidad de otros ayuda a reafirmar el yo. El problema entonces no es la diversidad en sí, pues esta contiene posibilidades y potencias, sino nuestra manera de asumirla: ya sea como un espejo que nos nutre y define, o como una amenaza que rechazamos y ante la cual nos encerramos. La primera implica el reconocimiento y la disposición a comprender con empatía, mientras que la segunda se debate entre la exclusión o la simple coexistencia. Podemos ver, entonces, que lo que subyace es un choque entre dos valores: 1) el respeto, proveniente del latín *respectus* –mirada atrás, atención intensa, consideración especial hacia uno–, como actitud de reconocimiento de la dignidad del otro y la aceptación de sus diferencias; 2) la tolerancia, del latín *tolerantia* –cualidad de quien puede aguantar o sufrir una cosa–, como un acto de soportar ideas y formas distintas a las propias (Almeyra, 2004)

Las tensiones generadas por estas formas de encarar las diferencias nos plantean la necesidad de cuestionar los valores que se reproducen en el ámbito educativo, en especial porque, como expuse antes, son estos los elementos de fondo que movilizan las posturas, modulan las emociones y definen los actos expresivos de los actores en una situación de conflicto. Entonces, insistiendo en la necesidad de construir la escuela como un espacio seguro y hospitalario para cada integrante que la conforma con base en el encuentro y el diálogo entre las diferencias, es fundamental que como docentes promovamos una reflexividad ética que fomente la discusión sobre la moral hegemónica y abra la posibilidad de definir valores alternativos que atendiendo a los principios, necesidades e intereses de la propia comunidad, generen mejores condiciones de convivencia.

Por tratarse del desarrollo de habilidades sociales, un recurso práctico para ejercitar la reflexividad ética es la propuesta de Fierro y Carbajal (2003) sobre la oferta valoral, la cual definen como el

proceso de socialización que ocurre en el ámbito escolar mediante el cual la persona docente promueve oportunidades para el desarrollo de la moralidad entre el estudiantado. Estas autoras consideran la interrelación de los principios, las prácticas y la reflexión crítica como medios para promover los valores referidos, por lo cual señalan tres grandes aspectos o senderos del comportamiento docente involucrados en el proceso: 1) el comportamiento normativo, que incluye los parámetros establecidos para regular las conductas en el aula y en la escuela en general; 2) el comportamiento afectivo, que pone de manifiesto las regulaciones que delinear la relación docente-estudiantes en espacios formales e informales, ya no de manera explícita o declarativa, sino implícita en el trato cotidiano; 3) la conducción de los procesos de enseñanza, que comprende las prácticas que permiten identificar las oportunidades para elaborar juicios y analizar situaciones de aspecto moral, tanto en contenidos curriculares como en situaciones ocurridas durante la convivencia (Fierro & Carbajal, 2003).

La combinación de principios declarativos, prácticas incorporadas y momentos de reflexión sensible hacen que la oferta valoral ayude a promover de manera vivencial el reconocimiento de las diferencias y la pluralidad, permitiendo que valores como el respeto y la convivencia dejen de ser abstracciones y adquieran sentido por sí mismas en nuestra intersubjetividad, poniéndolas en juego dentro de nuestro cotidiano y en el vínculo concreto entre pares. Esto resulta de suma valía pues, aun cuando se imparten estos temas como parte del contenido curricular, su tratamiento teórico y universal los vuelven ajenos a la realidad específica de la comunidad, ya que difícilmente pueden adquirir sentido si no se experimentan. Por lo tanto, atendiendo a la recomendación de Maturana (2014) de que una innovación social se produce cuando se incorpora a la práctica y cambia las conductas, debemos mostrar que no es necesario suspender la vida para enseñar valores, sino que estos se pueden aprender viviéndolos.

Desde la perspectiva hasta ahora planteada, consideramos a la comunidad escolar como un ente orgánico, plural y dinámico capaz de producir nociones comunes que den paso a la innovación y al cambio social. Esta concepción reconoce la existencia de conflictos en el interior del grupo, no sólo como eventos inevitables, sino también esperados, pues es a través de ellos que se abren nuevas posibilidades para el aprendizaje individual y colectivo. Esto implica la necesidad de desarrollar la capacidad de cuestionar las convenciones preestablecidas y decidir desde adentro las formas de interacción más adecuadas. Por ello es fundamental evitar la pretensión de instaurar una

supuesta norma moral universal que sea capaz de regir a todos los integrantes de manera homogénea, sino al contrario generar una reflexividad ética constante que encauce la construcción de valores compartidos que, teniendo como base la empatía, conformen un entramado comunitario que reconozca a las partes a partir del encuentro de ellas.

### **Políticas de escucha y comunidad dialógica**

Incorporar una visión comunitaria no significa diluir la responsabilidad del cuerpo docente, sino al contrario asumirla en amplitud, lo cual requiere atender de manera sensible, intuitiva, racional y sistemática a las dinámicas e interacciones que ocurren en la escuela, así como la puesta en práctica de habilidades para leer y dialogar con las voces, señas, actitudes y silencios que circulan en tiempo real dentro del aula y en los espacios comunes. Para esto resulta útil tener presentes estas dos premisas: 1) no todos los malestares, inquietudes, deseos, opiniones y propuestas se manifiestan de manera verbal o explícita; 2) lo expresado no siempre guarda congruencia con las ideas, emociones y motivos de fondo. Entonces, además de intentar explicar por qué sucede así, debemos explorar estrategias para solventar esta situación.

Lo primero es reconocer que las jerarquías sostenidas en el imaginario social generan relaciones de desigualdad y poder entre docentes/adultos y estudiantes/jóvenes pues, siguiendo a Scott (2000), cuando existe un modelo de estratificación social con una autoridad tradicional, el grupo subalterno maneja un discurso público basado en la deferencia hacia el superior, con el cual busca dar la impresión de conformidad con las normas para evadir problemas o ganar prebendas, mientras que al interior mantiene un discurso oculto más apegado a sus verdaderas preocupaciones, deseos y reclamos. Esta dinámica puede ocasionar dos situaciones: 1) que debido a prejuicios y sesgos los adultos/docentes infravaloren los códigos de interacción, las ideas y las emociones que se presentan en los grupos; 2) que por falta de confianza o por experiencias previas de rechazo e incompreensión los jóvenes/estudiantes no externen sus verdaderas inquietudes y conflictos, tanto individuales como colectivos, favoreciendo así el surgimiento de situaciones de crisis. En conjunto, estas dinámicas contribuyen a la falta del diálogo profundo, honesto y horizontal que se requiere para lograr una convivencia positiva, propiciando así el crecimiento de tensiones y el posible estallido de conflictos.

Reconocer que dentro de las aulas y espacios comunes circulan más cosas que las que como docentes solemos advertir, nos lleva a tomar en cuenta algunos criterios: el primero, que debido a que la vida de los integrantes de la comunidad es mucho más extensa que la jornada educativa, y que los límites entre el exterior y el interior son más porosos de lo que se suele pensar, no todo lo que ocurre dentro de la escuela se ocasiona ahí, lo cual implica que lo no escolar, eso que no se reduce a currículos y materias, está presente dentro de las conversaciones, preocupaciones, búsquedas y conflictos de cada grupo (Duschatzky & Sztulwark, 2011). De modo que, a pesar de que parezcan situaciones ajenas, entran en juego en las interacciones y significaciones producidas en nuestros espacios. Aquí me parece necesario insistir con un punto antes señalado: la escuela es uno de los pocos espacios sociales en los que podemos reunirnos y contar con las condiciones para hablar, reflexionar y plantear alternativas sobre inquietudes, malestares y propuestas que nos genera el mundo actual.

El segundo criterio conlleva la necesidad de promover la escucha como un ejercicio profundo de apertura y reconocimiento del otro (Echeverría, 2006), para lo cual requerimos tener disposición a aceptar la diversidad con empatía y sin juicios, favoreciendo así la posibilidad de la comprensión y del entendimiento (Solórzano, 2023). Si bien discursivamente suena sencillo, la disposición a escuchar resulta un ejercicio complejo en la práctica, ya que no sólo nos lleva a enfrentar diferencias a nivel de ideas y percepciones, sino a desigualdades sociales resultado de las lógicas de poder estructurales que condicionan la validez o no de personas, de discursos y de valores (Dietz, 2019). Una vez más, el sentido común hegemónico compartido en nuestros imaginarios colectivos produce prejuicios y estigmatizaciones que impactan dentro de nuestra comunidad y en los grupos, colocando a los integrantes del estudiantado en posiciones de desigualdad al interior, así como al exterior, en la interrelación con los docentes, cuando establecemos a nuestros interlocutores, priorizamos los vínculos con determinados jóvenes y dejamos fuera de nuestra perspectiva a otros, al punto de otorgar grados de verdad de acuerdo con su afinidad a nuestras ideas y nociones, así como a la cercanía que tengan con los modelos idealizados de estudiante.

La escucha va de la mano del tercer criterio que consiste en desarrollar la sensibilidad para leer los registros que cada estudiante va inscribiendo bajo formatos múltiples y superficies diversas, como pueden ser las marcas en las bancas, las señas corporales, los gestos, la exhibición de emociones y los silencios, a través de los cuales expresan parte de sus vidas e inquietudes; también las

manifestaciones grupales que expresan en forma de rumores y en estados de ánimo compartidos, sean de agitación, preocupación o simple distención (Hernández Babún, 2022a). Esta sensibilidad es indispensable establecer lo que Duschatzky denomina políticas de escucha en la escuela (2017), que definimos aquí como las prácticas cotidianas que a partir del reconocimiento de la pluralidad y polifonía de la comunidad permite a sus integrantes hablar, valorar y acompañar las voces, fomentando la expresión de otros modos de percibir, sentir, actuar y pensar. Así, a través de estas políticas de escucha se alienta a la conformación de un espacio seguro y hospitalario gracias al mejoramiento colectivo del ambiente escolar.

Como último criterio, resultado de los anteriores, es conveniente que como docentes evitemos establecernos como el centro de la dinámica dejando fuera a los estudiantes. Disolviendo el acaparamiento habitual de los docentes/adultos permitimos la emergencia de voces, inquietudes y propuestas no expresadas comúnmente que enriquecen las prácticas de enseñanza-aprendizaje, conformando verdaderas comunidades de aprendizaje capaces de reconocer los malestares personales y sociales, de producir conocimientos y aportar elementos para su transformación (Hernández Babún, 2024b). Como sostiene hooks (2022), incorporar la práctica de la conversación en las escuelas permite dar valor a cada voz y transmite claramente el mensaje de que cada persona merece ser escuchada, sin importar el rol ni las responsabilidades diferenciadas.

Y una vez más, apostar por la horizontalidad no significa diluir nuestra responsabilidad como docentes, sino reenfoclarla hacia un rol de acompañamiento y moderación de las voces, no para determinar su grado de validez, sino para garantizar su derecho a ser enunciadas. Es la comunidad, con la diversidad de criterios y posiciones que le son inherentes, quien determinará la pertinencia y utilidad de las ideas compartidas, las cuales no por diferentes deben ser incompatibles o no coexistentes, siempre que se cuide que una no pretenda anular o imponerse sobre otras (Esteva, 2019). Estas consideraciones nos permitirían hablar de una verdadera comunidad dialógica (Lenkersdorf, 2008) que no ignore las diferencias ni los conflictos, sino que propicie las mejores condiciones para solventar los malestares cuando surjan. La escuela como espacio acogedor y multiplicador de dinámicas democráticas que planteó Freire (2010), puede lograrse fomentando prácticas de escucha basadas en el reconocimiento, el respeto y el cuidado de la diversidad.

## Construcción colectiva de políticas de convivencia escolar

Con base en lo anterior, resulta indispensable trabajar en la adquisición de conocimientos a la par de la reflexión, problematización e incorporación de lógicas de respeto y convivencia. Aun cuando algunos planes curriculares incluyen materias enfocadas hacia la integración grupal, es indispensable que el planteamiento no se reduzca al contenido de una asignatura, sino que se ponga en práctica de manera transversal en todas las materias y en general en las interacciones dentro de la escuela. Por ello, un giro significativo es la incorporación activa del estudiantado, tanto para el rescate de sus opiniones y perspectivas como para la formación de habilidades personales y colectivas. Retomando las nociones de educación para la paz, se deben realizar acciones de prevención primaria o provención (convivencia/interacción positiva, aprecio y confianza, comunicación asertiva y afectiva, toma de decisiones por consenso/participación activa), encaminados a generar una buena convivencia, tomar medidas que impidan que lleguen a producirse ciertos conflictos o aprender a detectarlos y resolverlos de forma positiva antes de su estallido (Coscolluela López, 2022; Muñoz Vidal, 2009; Organización Mundial de la Salud, 2002; Pérez Carbonell et al., 2017; Tejeda Grasa, 2020).

En este punto resulta pertinente incorporar el concepto de política, en su sentido clásico y amplio: proveniente de *politiké techné*, se concibe como el arte de vivir en sociedad. Esta concepción va más allá de la reducción estatalista y de la premeditación jurídica, considerando a la política como una actividad humana que combina la interacción y la producción de intersubjetividad dentro de las mismas prácticas sociales (Rojo Martínez, 2022). La *politiké* está relacionada con el dominio óntico, es decir con lo múltiple, contingente y mutable, a diferencia de la ontología que buscaría el significado o la definición en un sentido universal y absoluto. Siguiendo a Marzoa, la *politiké techné* niega la supuesta ruptura entre preguntarse en qué consiste el juego con el acto mismo de jugar (Marzoa, 2010), por lo que al hablar de política no buscamos la *alétheia* o develamiento de premisas universales o grandes verdades, sino que la entendemos como las prácticas de socialización reflexionadas que atienden necesidades situadas.

Otra acotación necesaria es la definición de políticas, refiriéndonos a las soluciones para asuntos públicos o en específico a acciones, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos (Lahera, 2004). El término políticas proviene de las voces

inglesas *policy* y *policies* (Aguilar-Astorga & Lima-Facio, 2009), las cuales, a pesar de no contar con una traducción concreta al español, implican acuerdos basados en la participación activa de los miembros de una comunidad con grados de flexibilidad y dinamismo. Bajo esta perspectiva, algunos estudios utilizan conceptos como políticas escolares, políticas de gestión de la convivencia escolar y políticas de convivencia escolar (Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2021; Cerezo Ramírez, 2011; Chinchay-Huarcaya et al., 2021).

Sin embargo, estas referencias terminan en la mayoría de las ocasiones haciendo alusión a modelos de abordaje de la convivencia escolar institucionalizados desde estancias estatales e incorporados por medio de reglamentos y normativas, de los cuales también nos distanciamos porque no atienden a las particularidades de cada una de nuestras comunidades educativas, además que resultan ajenas y no promueven una reflexividad ética que permita al estudiantado aprender a enfrentar las conflictividades. Aquí conviene rescatar la reflexión de Foucault sobre la búsqueda de no ser gobernados por principios, objetivos y procedimientos externos que identifica como un gran afuera (Foucault, 2018), ante lo cual precisa que no se trata de una renuncia absoluta al mundo exterior, sino de una búsqueda por no ser gobernados de una forma tal que resulte ajena a las particularidades de la sociedad propia.

Por lo tanto, a partir de lo planteado definimos aquí como políticas de convivencia escolar a aquellas prácticas colectivas sostenidas en el tiempo que se basan en la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad existente dentro del espacio educativo y expresada por cada uno de sus integrantes, contribuyendo a la mejora de las relaciones interpersonales en los distintos espacios de la comunidad escolar. Estas tienen a su vez las siguientes características: 1) son multilaterales y no unidireccionales; 2) ante coyunturas de conflicto, se abordan de manera comunitaria bajo principios como el reconocimiento, el respeto, la disposición a la escucha y la reflexividad ética; 3) se renuevan y actualizan en la misma práctica cotidiana.

Para comprender las características de las políticas de convivencia escolar, hay que considerar que en nuestras dinámicas de interacción entran en juego una serie de significaciones imaginarias que establecen el modo en que percibimos e interactuamos con las cosas, los valores y los individuos, conformando una dimensión simbólica por medio y a partir de la cual nos producimos como individuos sociales con capacidad para participar en el hacer, representar y decir social (Fernández,

2007). Pero, a pesar de preexistir a la conciencia colectiva presente, lo simbólico tiene un carácter de relativa indeterminación que explica nuestra capacidad de transformación y producción de nuevos sistemas de significación (Castoriadis, 1988). Esta facultad se comporta como un magma que por medio de la imaginación nos permite remover y crear nuevas lógicas de sentido, logrando que el imaginario social instituido pueda ser reemplazado por otro de carácter instituyente (Castoriadis, 1997, 2013). Esto explica el potencial de recursividad de la propia comunidad escolar para, a manera de prácticas instituyentes (Raunig, 2023), establecer, cuestionar y renovar sus políticas de convivencia ininterrumpidamente.

Si bien la capacidad social instituyente es inherente a la cualidad humana de creación, esta no implica necesariamente cambios que mejoren las condiciones de vida. Es por ello que como docentes debemos promover la reflexividad ética en nuestra comunidad, como una habilidad por aprender y cuya puesta en práctica sea sostenida por cada integrante con el objetivo de transformar positivamente las condiciones que generan las conflictividades. Otra inquietud surge cuando vemos que no en todas las escuelas se expresa y desenvuelve la potencia instituyente con la misma constancia o intensidad, lo cual plantea la necesidad de incorporar políticas de escucha que promuevan una comunidad dialógica mediada por principios de reconocimiento, respeto y cuidado de la diversidad.

A partir de las consideraciones teóricas hasta aquí expuestas, planteo como supuesto de investigación la posibilidad de orientar nuestras prácticas y acciones docentes hacia la promoción de dinámicas de participación del estudiantado que, en su conjunto, permitan hacer frente a situaciones de conflicto y con ello generar cambios favorables en las interacciones que se dan dentro de nuestras escuelas. Por lo tanto, la pregunta que orientó el presente trabajo es: ¿cómo se constituyen dentro de una comunidad educativa políticas de convivencia encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar?

## Capítulo 3. Metodología

### Objetivo general y objetivos particulares

El objetivo de este trabajo es describir procesos de interacción y participación dentro de una comunidad educativa a través de los cuales se constituyen políticas de convivencia para promover la mejora colectiva del ambiente escolar. Para ello se rescatan 4 experiencias de intervención: 1) la promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula; 2) la construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo; 3) la coinvestigación como recurso de horizontalidad académica; 4) la intervención integral para la transformación positiva ante un conflicto comunitario.

### Justificación

El diseño de esta investigación atiende a una necesidad detectada en la institución escolar para acompañar los procesos de interacción de estudiantes de nivel medio superior, entre quienes suelen generarse grados de conflictividad que, de no abordarse oportunamente, pueden acarrear tensiones que afecten negativamente el desenvolvimiento académico y personal del estudiantado. Si bien el plan de estudios incluye contenidos orientados a la integración grupal, la experiencia indica que es fundamental ir más allá del currículo, incorporando estos principios de manera transversal en la vida escolar cotidiana por medio de secuencias didácticas, espacios de diálogo reflexivo, prácticas de convivencia y estrategias de resolución positiva de conflictos.

El enfoque del trabajo resulta relevante por cinco aspectos:

1. Existen pocos trabajos reportados que hayan incorporado el desarrollo de habilidades de provención o intervención primaria en espacios educativos institucionales (Carvajal Ochoa, 2019; Coscolluela López, 2022; Ramón Pinea, 2020; Torrecilla Sánchez, 2014).
2. Sobre convivencia escolar, el modelo preponderante en México está basado en la perspectiva “managerialista”, orientada al cumplimiento de estándares y rendición de cuentas para la eficiencia y eficacia institucional (Morales & López, 2019), por lo cual son excepcionales las escuelas que incorporan modelos alternativos.

3. Existe el concepto de Política de convivencia, el cual se refiere a las líneas generales establecidas dentro del marco jurídico nacional por las secretarías o ministerios de educación, mas no se habla de políticas de convivencia como principios definidos y practicados desde las comunidades escolares en la cotidianidad. Esto lo vuelve un aporte conceptual de este trabajo.

4. Si bien ha aumentado el interés por el clima escolar y se ha visibilizado su estrecha interrelación con la experiencia de aprendizaje (Treviño et al., 2010; UNESCO, 2013b), entre la bibliografía consultada se encuentran principalmente acercamientos teóricos y exploraciones con otros factores y problemáticas, como revisiones de políticas educativas, diagnósticos regionales del estado de la educación e instrumentos técnicos para investigación sobre el tema.

5. Buena parte de las experiencias encontradas se basan en la formación del equipo docente o directivo, pocas de ellas se enfocan en el estudiantado (Silva Cunha & Silva Cunha, 2018; Torrecilla Sánchez, 2014).

6. No es común encontrar experiencias que aborden el ambiente escolar, entendido este como el conjunto de los actores y niveles de una institución escolar, poniendo el acento en el estudiantado como un agente medular que coparticipa en la intervención, sino como destinatario de las acciones docentes.

La institución educativa en que se desarrolló el trabajo cumplía con varias características indispensables para hacer factible el proyecto, entre ellas su compromiso por estimular el desarrollo humano integral del estudiantado, promover la convivencia positiva y apostar por vías alternativas de resolución de conflictos. Otro elemento fundamental es que la intervención se promovió simultáneamente desde el trabajo docente, dentro del aula, y desde la Coordinación de Estudiantes, instancia intraescolar que realizaba funciones de tutoría individual y grupal. También, cabe señalar que se contó en todo momento con la apertura institucional para abordar la iniciativa y respaldar las acciones propuestas.

### **Enfoque, método y diseño**

Al revisar la etimología de la palabra investigar encontramos que proviene del latín *vestigium*, nombre asignado por los antiguos romanos a las huellas o pisadas dejadas en la tierra, el cual más

tarde derivó a *vestigare*, (hallar, inquirir, indagar o escudriñar) a la cual se le añadió el prefijo *in* (en), dándole el sentido de seguir pisadas o estar en búsqueda de vestigios (Ander-Egg, 1995). Esta aproximación semántica nos permite referirnos a la investigación como un proceso de averiguación y búsqueda con el propósito de reconstruir un fenómeno o hecho por medio de las huellas que deja o las expresiones con que se manifiesta. Como este trabajo tiene por objetivo recuperar una intervención integral realizada en una comunidad educativa, resulta oportuno recuperar esta noción elemental, con la salvedad de que para su comprensión profunda se consideraran ciertas formalidades.

Si bien la investigación, entendida como búsqueda y relacionada a su vez con una voluntad por saber, por explicar o por hallar respuestas (Padrón & Camacho, 2000) es una práctica común, es importante distinguir entre su forma espontánea de la científica y esto lo podemos ver en el tipo de conocimientos que produce. Al respecto Latorre et al. (2005) distinguen entre tres tipos de conocimientos: 1) el vulgar o sentido común, resultado de una acumulación práctica, lenta y cuidadosa de saberes de una comunidad; 2) el filosófico, derivado de una reflexión sistemática que busca encontrar los porqués de determinados fenómenos, y; 3) el científico, el cual se caracteriza por incorporar procedimientos y métodos para obtener conocimientos confiables. En ese sentido, podemos definir la investigación científica como una actividad que, combinando experiencia y razonamiento, realiza un proceso reflexivo sistemático, controlado y crítico capaz de conocer las relaciones existentes entre fenómenos naturales o describir e interpretar hechos y fenómenos en determinados ámbitos o entornos, con la finalidad de producir conocimientos confiables, sean replicables o evaluables (Ander-Egg, 1995; Ary et al., 2006; Bisquerra, 1989; Padrón & Camacho, 2000) Haga clic o pulse aquí para escribir texto..

Más allá de este ejercicio de síntesis conceptual sobre lo que es la investigación científica y su diferencia con la indagación común, existen diversos enfoques provenientes de tradiciones teóricas distintas o derivados de necesidades y contextos específicos. Estos enfoques y sus métodos correspondientes se enmarcan en grandes tradiciones que se engloban en dos paradigmas: el cuantitativo, de corte positivista y normativo, y el cualitativo, de orientación naturalista e interpretativo (Álvarez Méndez, 2000; Cohen & Manion, 1990; Reichardt & Cook, 2000). La importancia de resaltar esta distinción es que, de acuerdo con Kuhn (1971), un paradigma ofrece un conjunto de suposiciones interrelacionadas con respecto a la realidad que, a su vez, proporciona

una perspectiva filosófica para su estudio. Además, siguiendo a Filstead (2000), estos no sólo permiten acercarnos a diferentes tipos de fenómenos, sino que nos ofrecen los marcos epistémicos necesarios para identificarlos como existentes y trazan las líneas para su análisis, motivo por el cual resulta pertinente conocer las características de ambas tradiciones teóricas para elegir el punto de partida del proceso investigativo de este trabajo.

Aunque no existen consensos absolutos sobre las definiciones y atributos de cada uno de estos paradigmas, es posible identificar las implicaciones de sus enfoques y de su puesta en práctica por medio de sus planteamientos metodológicos derivados. En términos generales, el paradigma cuantitativo busca la explicación y las causas del fenómeno estudiado, poniendo al descubierto su conocimiento por medio de un proceso en el cual la persona que investiga asume un rol impersonal que le permite mantener el control de la intervención, recogiendo primero los datos que posteriormente analizará en un ejercicio que intenta estar libre de valores subjetivos; con respecto al paradigma cualitativo, busca la comprensión de los hechos como parte de un ejercicio de indagación, en el cual se consideran grados de participación de la persona investigadora que realiza registros e interpretaciones constantemente durante un proceso que busca no el hallazgo, sino la construcción del conocimiento (Rist, 1977; Stake, 1998). A partir de la revisión realizadas por Reichardt y Cook (2000) y Taylor y Bogdan (1986), se presentan con mayor detalle en la Tabla 5 las características de los enfoques de investigación de cada paradigma.

**Tabla 5**

*Características de los enfoques de investigación*

Cuantitativo	Cualitativo
concepción global positivista	concepción global fenomenológica
particularista	estructuralista/holista
realidad mecanicista	realidad dinámica
hipotético-deductivo	inductivo

objetivo	subjetivo
observación desde afuera	observación desde adentro
busca explicar hechos, causas	busca comprender de modo situado
orientado a resultados	orientado al proceso
obtiene datos sólidos	produce datos profundos
generalizable	no generalizable
de uso en ciencias naturales	de uso en ciencias sociales

*Nota.* Elaboración propia.

Hay además un enfoque de investigación que, con el fin de profundizar en la comprensión de los fenómenos y aumentar la confiabilidad de los datos a partir de la suma de perspectivas de análisis combina elementos de ambos paradigmas. El enfoque mixto, como se ha dado a llamar, es empleado en las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud para reunir datos cerrados (cuantitativos) y abiertos (cualitativos), integrándolos y extrayendo de ellos interpretaciones basadas en las fortalezas combinadas de ambos conjuntos para ampliar la comprensión de los fenómenos investigados (Creswell, 2015). Esto implica el acoplamiento de metodologías cualitativas y cuantitativas con sus respectivas perspectivas teóricas y epistemológicas, subsanando las limitaciones propias de cada enfoque y ampliando la validez de la interpretación de los resultados, por lo cual puede congregar a equipos interdisciplinarios para perseguir fines prácticos en un estudio (Hamui-Stutton, 2013; Mendizábal, 2018).

De acuerdo con Padrón y Camacho (2000), toda investigación debe legitimar sus propios modos de abordaje y resolución de producción de conocimientos, por lo cual deben declarar y definir las orientaciones del trabajo de acuerdo con los marcos epistemológicos y metodológicos compartidos por la comunidad académica a la cual se adscribe. En este punto es importante señalar que dichos modos de abordaje deben definirse a partir del fenómeno que se pretende investigar, de las características que de él interesan, de las condiciones con que se cuenta para realizar el proceso de

indagación y de los propósitos o fines de la investigación. Al respecto, Reichardt y Cook (2000) sostienen que el paradigma no debe determinar la elección de los métodos, sino que estos deben adecuarse a las exigencias de la situación de investigación.

Estos señalamientos resultan oportunos para evitar los sesgos comunes derivados de la adhesión a un paradigma u otro ya que, como señala Rist (1977), la simple oposición entre enfoques nos predispone a concebir el mundo y los conocimientos que de él se derivan de manera distinta o incluso incompatible, en vez de propiciar la integración de perspectivas. Por ello, de acuerdo con Álvarez Méndez (2000), es importante evaluar las circunstancias y los campos de investigación teniendo apertura a la flexibilidad y adaptabilidad de los métodos a elegir en función de los propósitos del trabajo. Esto nos lleva a señalar la necesidad de establecer un proceso dialéctico entre los marcos epistémicos de investigación, el fenómeno a estudiar y los contextos particulares en que se trabajará. A partir de este momento, siguiendo a Tobón (2001), corresponde diseñar un método que oriente el proceso de investigación, así como elegir el conjunto de técnicas encaminadas a la obtención de información y a la consecución de los objetivos establecidos.

### **Enfoque cualitativo**

Después de este breve recorrido y atendiendo a la búsqueda por comprender cómo se constituyen dentro de una comunidad educativa políticas de convivencia encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar, el presente trabajo se decanta por un enfoque cualitativo debido a que, al tratarse de la recuperación, descripción y análisis encaminado a la comprensión de una serie de experiencias de interacción entre integrantes de una comunidad escolar, el interés se centra en conocer, como apunta Galeano (2004), la interioridad de los sujetos sociales, así como las relaciones que establecen con su contexto y otros actores. Este proceso, explica Álvarez Méndez (Álvarez Méndez, 2000), fomenta una explicación comprensiva a la vez que una comprensión explicativa. El acercamiento cualitativo también es más favorable al caso porque pretende abordar el fenómeno desde la perspectiva de la complejidad, a diferencia del enfoque cuantitativo que prioriza la descomposición o fragmentación en variables susceptibles de ser medidas.

Este trabajo da cuenta de un proceso de transformación de la realidad dentro de un espacio educativo y, por lo tanto, el registro y la comprensión de lo que ahí sucede no fueron el fin último,

sino parte del proceso. En este sentido, no se recurrió a la investigación para trazar el pasado y predecir el futuro, sino para intervenir en el presente abriendo posibilidades y creando devenires (Gergen J. & Gergen, 2011). Este es otro motivo por el cual resultó pertinente la adscripción al paradigma de la investigación cualitativa, basada en un registro de descripciones que incorpora la voz y perspectivas de las personas participantes (Mercedes Colmenares & Piñero, 2008), y que es considerada como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación que al ubicarse en el propio campo de estudio facilita la toma de decisiones sobre lo investigable (Pérez Serrano, 1994).

Como complemento, siguiendo a Flick (2007), la investigación cualitativa tiene cuatro rasgos esenciales: 1) la conveniencia de los métodos y las teorías empleadas; 2) el reconocimiento de las perspectivas de los participantes y su diversidad; 3) la capacidad de reflexión de la persona investigadora sobre su investigación como parte del proceso de producción de conocimiento, y; 4) la variedad de enfoques y métodos a los que puede recurrir en función al fenómeno a investigar. Debido a las particularidades de los fenómenos que ocupan a este trabajo, los rasgos esenciales señalados resultan pertinentes para la construcción de la metodología a seguir.

### **Diseño**

Indagar sobre prácticas de convivencia cotidianas entre actores de posiciones variadas, no sólo ya instituidas sino instituyentes, requirió un abordaje particular que permitiera registrar y analizar dichas dinámicas. A decir de Sabino (1992), los diseños cualitativos en investigación buscan recuperar para el análisis la complejidad del sujeto junto a sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Además, buscando la profundidad sobre la extensión, intenta captar de las experiencias vitales matices sutiles que, en el contexto de la reflexión teórica, adquieran un carácter significativo para la comprensión de otros casos (Vasilachis de Gialdino, 2006), no por su generalización sino porque alumbren los procesos y circunstancias en que determinadas formas de acción social son construidas y adquieren sentido en la vida cotidiana (Atkinson, 2005).

Derivado de las características expuestas, este trabajo tiene un diseño de campo primario y longitudinal de alcance descriptivo, pues busca explicitar la forma en que se constituyen las políticas de convivencia en una escuela de nivel medio superior, el Centro Educativo Sigma, ubicada en León, Guanajuato, a partir de la experiencia directa. En este tipo de investigaciones el

objetivo radica en describir las características fundamentales de algún fenómeno conforme se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo definido, proporcionando para ello información sistemática que eventualmente pudiera ser comparable con otras fuentes y analizada a la luz de un campo teórico sin que se pretenda encontrar relaciones causales o explicar el porqué de la ocurrencia del tema en cuestión (Sabino, 1992). El periodo considerado para este trabajo es de cuatro ciclos escolares 8semestrales, correspondiente a dos años.

Definido el enfoque y el tipo de alcance, corresponde al diseño de la investigación proporcionar un modelo que permita contrastar hechos con teorías, bajo la forma de una estrategia o plan general que determine las operaciones necesarias para hacerlo (Sabino, 1992). En este punto cabe señalar la distinción entre los diseños estructurados y los flexibles: mientras los primeros implican un plan lineal riguroso, unidireccional y de fases preestablecidas y secuenciales, los segundos articulan de manera interactiva los elementos previstos, con la posibilidad abierta de cambio para incluir aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación. Los diseños flexibles, de acuerdo con Mendizábal (2006), permiten a lo largo del proceso de investigación advertir situaciones no esperadas durante la planeación, de manera que se pueden incluir cambios en las preguntas de investigación, en los propósitos y unidades de análisis, así como adoptar nuevas técnicas de recolección de datos y de elaboración conceptual de los mismos, todo esto dentro de una dinámica circular. Por lo expuesto, atendiendo al enfoque cualitativo en que se enmarca y a las características de las experiencias a documentar, se adoptó un diseño flexible en esta investigación debido a que me permitió atender a situaciones emergentes ocurridas durante el periodo de trabajo y, consecuentemente, implementar las estrategias convenientes para su abordaje.

Siguiendo a Sabino (1992), el tipo de diseño implementado corresponde a los denominados diseños de campo, caracterizados por obtener la información o datos primarios directamente de la realidad por parte de quien lleva a cabo la investigación. Los diseños de campo, a su vez, requieren ubicar constantemente el fenómeno y los resultados dentro de un conjunto de ideas y teorías, a manera de marco referencial, lo cual permite trascender los registros empíricos y las experiencias junto a las estrategias de intervención, integrando todo en un proceso formal investigativo. Además, atendiendo a la estructura del trabajo en estrecha relación a las particularidades del fenómeno estudiado, la investigación recurre a dos variantes de los diseños de campo: los estudios de caso y los diseños post-facto (Sabino, 1992).

Los denominados estudio de caso consisten en una aproximación no experimental a un fenómeno en acción con el propósito de recoger, organizar y analizar datos para elaborar con ellos un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad (Rodríguez et al., 1999). Como estrategia de investigación dirigida a la indagación de las dinámicas presentes en situaciones singulares (Eisenhardt, 1989), recurre a la descripción y análisis de la situación tomada como un conjunto dentro de su contexto (Ortega Expósito, 2012). A su vez, el estudio de caso es una técnica permite a quien investiga comprender el significado de los acontecimientos registrados y presentar con ello un producto narrativo (Stenhouse, 1990).

Durante la selección del caso, aclara Stake (1998), no se debe pretender que este sea típico o representativo, ya que no se trata de una investigación de muestras, debido a lo cual la finalidad es que el estudio permita la comprensión del caso elegido, no de otros. Entre los criterios propuestos por el autor se encuentra la accesibilidad al campo y la disponibilidad de tiempo en él, así como la pertinencia de las indagaciones realizadas y la posibilidad de su acogida. Si bien se inicia con una generalización, la intención es que esta se modifique permitiendo una comprensión más precisa y profunda de las dinámicas presentes en el caso (Stake, 1998). Aun con esta particularidad, los estudios de caso resultan de interés debido a que por medio de la comparación permiten observar similitudes y contrastes con otras experiencias, contribuyendo así a la reflexión sobre fenómenos comunes. Cabe señalar que el presente trabajo tomó como caso la comunidad del Centro Educativo Sigma en su conjunto, poniendo énfasis en una serie de experiencias concretas en las que la participación directa permitió observar la construcción colectiva de políticas de convivencia entre sus integrantes.

En atención a las características del caso y de la extensa duración del proceso de investigación, se incorporó también un abordaje post-facto, debido a que, si bien se tenía una inquietud por comprender la dinámica de constitución de las políticas de convivencia en la comunidad educativa, las experiencias de intervención se llevaron a cabo después de hechos no planeados. Este tipo de diseños de campo tienen como particularidad que quien investiga no controla ni regula las condiciones de la prueba, ya que los eventos en los que se incide no son inducidos, sino que se producen espontáneamente (Sabino, 1992).

Ante fenómenos de carácter emergente, los diseños post-facto consideran sus variables dependientes o causas, junto a sus variables independientes o consecuencias (Bisquerra, 1989). Este trabajo no sólo atendió de manera retrospectiva situaciones ya ocurridas, sino la intervención ante eventos en curso durante el proceso investigativo, motivo por el cual autores como León & Montero (1997) enfatizan su carácter prospectivo. Debido a la amplia extensión temporal de este trabajo y a la complejidad que conlleva la vida cotidiana de una comunidad escolar, se consideraron cuatro eventos paradigmáticos, nombrados experiencias de intervención, todas ellas enmarcadas en el mismo caso de estudio, el Centro Educativo Sigma, y con el propósito común de indagar en la forma colectiva de construcción de políticas de convivencia escolar.

Cabe señalar que, si bien las conclusiones de los trabajos post-facto no son generalizables, tienen una validez ecológica debido a que permiten registrar el desarrollo de interacciones cotidianas en entornos naturales, lo cual resulta de valor en las investigaciones educativas (Bisquerra, 1989). Además, siguiendo a Sabino (Sabino, 1992), cuando se contemplan los principales factores intervinientes en el caso el proceso deja ver condiciones que permiten comprender situaciones familiares, de ahí la pertinencia general por documentarlos y el interés por mostrar este proceso en particular.

### **Investigación-Acción Participativa**

En cuanto al marco metodológico de intervención, se empleó la investigación-acción participativa (IAP) debido a que el investigador, como docente e integrante del equipo directivo, fue un actor dentro del grupo observado e interactuó constantemente con el estudiantado, otro actor que participó activamente en las intervenciones, incluso de manera deliberativa (Montero, 2006). Precisar la relación entre los actores resulta importante para explicitar que no se trató de un sujeto investigador observando a un objeto de estudio, aun cuando este fuera colectivo, sino que la atención del trabajo estuvo puesta en las dinámicas comunitarias y en la interacción entre sujetos con agencia propia e intereses compartidos encaminados a un objetivo común. Por lo tanto, siguiendo el principio de reflexionar en la acción (Zapata & Rondán, 2016), el rol particular de la persona investigadora fue registrar y sistematizar el proceso del cual formó parte de manera activa junto a otros integrantes de la comunidad.

Una característica más de la IAP es que parte de una pregunta o problema reconocido y planteado por la misma comunidad, teniendo como finalidad última atenderlo, motivo por el cual su carácter no es extractivo, sino constructivo de un nuevo conocimiento (Zapata & Rondán, 2016), a lo cual se suma que no sólo se busca la comprensión de una realidad, sino su transformación (Rincón Bonilla, 2017). Esta particularidad es evidente en las experiencias recuperadas en este trabajo, ya que en dos de ellas las intervenciones se realizaron a solicitud de integrantes de la comunidad, mientras que en el otro par las propuestas de abordaje incluyeron al estudiantado en la definición de los aspectos a trabajar y el rumbo de las acciones derivadas.

Otro principio fundamental de la IAP es que se lleva a cabo conjuntando el aprendizaje de la comunidad, la investigación científica, la acción política, el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica, todo esto como fuentes de conocimiento (Fals Borda, 1986). Por último, desde la perspectiva de la IAP los métodos de investigación no pueden ser prescritos, sino que deben construirse a partir de la realidad concreta, de las relaciones entre los actores y de los objetivos mismos de la investigación (Montero, 2006). Esto permitió que cada experiencia de intervención tuviera sus propias herramientas metodológicas en función de sus características, objetivos y necesidades, como se detallará más adelante.

### **Caracterización**

Cabe señalar que las acciones aquí presentadas se llevaron a cabo en la comunidad educativa del Centro Educativo Sigma, una escuela de nivel medio superior cuya propuesta concibe la necesidad de trabajar en conjunto la formación académica y el desarrollo humano a partir del acompañamiento simultáneo a nivel individual y colectivo. Aun siendo un colegio privado, manejaba cuotas bajas, así que, con respecto al nivel socioeconómico, de acuerdo con los criterios establecidos por el INEGI (2021) la población formaba parte de las clases baja y media. La intervención se desarrolló a lo largo de un periodo de dos años, correspondientes a cuatro semestres escolares, y en las experiencias registradas participaron tres generaciones, según se indica en la Tabla 6. Al tratarse de una serie de acciones que tuvo lugar en un periodo amplio, las edades del estudiantado, así como el número de integrantes y composición de cada uno de los grupos varió; sin embargo, de manera general la población se encontraba en un rango de entre 15 y 19 años de edad.

**Tabla 6***Grupos participantes en las experiencias de intervención*

Grupo	Intervención	Generación de ingreso	Estudiantes por género	Total de integrantes
A	1 y 2	2022	11 m – 3 f	14
B	1	2023	6 m – 4 f	10
C	3	2021 - área de humanidades	1 m – 3 f	4
D	4	2021 - grupo completo	6 m – 6 f	12

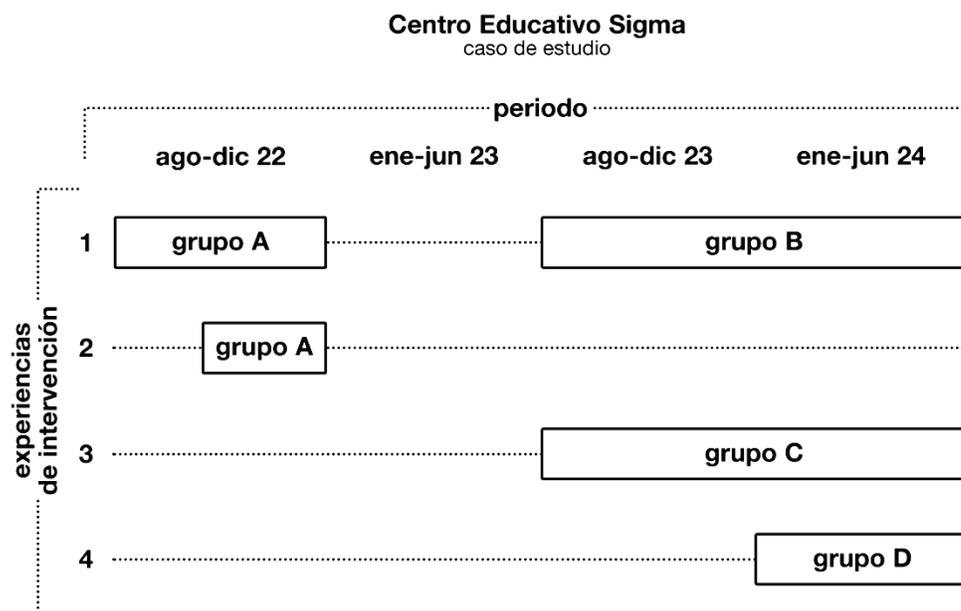
*Nota:* *f* indica femenino; *m* masculino.

### **Experiencias de intervención**

Tomando como caso para estudio a la comunidad escolar del Centro Educativo Sigma, busco mostrar la manera en que se constituyeron las políticas de convivencia a partir de las interacciones entre sus integrantes y sus prácticas cotidianas. Para ello recupero, describo y analizo 4 experiencias de intervención realizadas durante un plazo de 2 años (de agosto de 2022 a junio de 2024), correspondiente a cuatro semestres escolares (Figura 3). Si bien derivado de su carácter post-facto cada una requirió sus propias estrategias, técnicas y herramientas de abordaje, las cuatro experiencias de investigación se enmarcan en el enfoque, método y diseño generales de este trabajo (Figura 4), debido a que todas ellas estuvieron encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar y, por lo tanto, en su conjunto abonan al objetivo de esta investigación.

### **Figura 3**

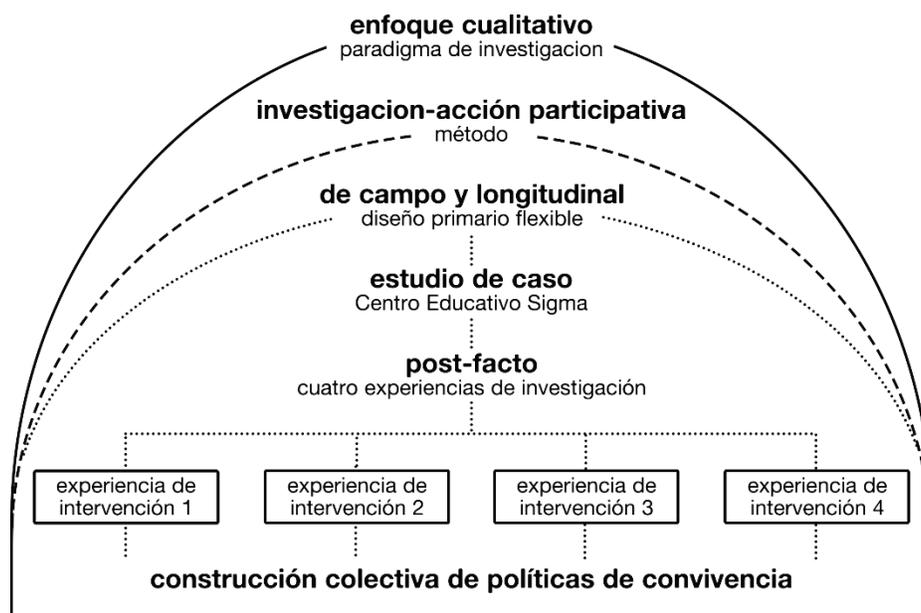
*Periodos de implementación de las experiencias de intervención*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 4**

*Enfoque, método y diseño*



*Nota.* Elaboración propia.

Entre tantas eventos ocurridos en la comunidad escolar durante el periodo de investigación, resultó necesario elegir algunos que, debido a su impacto, al grado de involucramiento y a los registros obtenidos resultaran paradigmáticos. Resultado de estos criterios, las experiencias de intervención retomadas para esta investigación son las siguientes: 1) promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula; 2) construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo; 3) Investigación Escolar Colectiva como recurso de horizontalidad académica, y; 4) transformación positiva de conflictos comunitarios ante una denuncia de acoso sexual. Por último, es importante señalar que, si bien existen trabajos previos sobre las experiencias uno y tres, dentro de esta investigación se incluyeron acciones y registros levantados específicamente para explorar la manera en que en ellas se construyeron políticas de convivencia, motivo por el cual su abordaje y reflexiones son inéditas.

*Promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula*

Esta experiencia fue desarrollada en extenso como parte del eje de innovación de la Maestría en Desarrollo Docente, la cual tuvo por intención plantear una mejora en mi práctica docente para atender a las dinámicas de convivencia de los grupos de primer ingreso a la escuela. Para ello recurrí a la Investigación-Acción Educativa (I-AE), la cual plantea que debe haber una simultaneidad entre la práctica de enseñanza y la actividad reflexiva, lo cual significa que el docente no puede mirar sólo su exterior y abstraerse de la problematización, sino al contrario, debe considerarse a sí mismo y a su práctica como el punto de partida de la observación y reflexión, volviéndose protagonista de primer orden en el proceso de formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto investigativo (Restrepo Gómez, 2002).

Siguiendo a la I-AE, la intervención se implementó durante tres fases: 1) deconstrucción, consistente en el registro y análisis de la estructura de la práctica docente para su caracterización por medio de registros de clase reflexionados a través de microensayos; 2) reconstrucción, para problematizar la práctica por medio la investigación documental de experiencias similares encaminadas a la fundamentación teórica de una propuesta de innovación y el diseño de una ruta crítica, y; 3) evaluación de la práctica reconstruida, fase en la que por medio de nuevos registros se valora la pertinencia y efectividad de la intervención. El desarrollo de estas fases, sintetizadas

en la Tabla 7, tienen un carácter cíclico con la finalidad de garantizar la adecuación y mejora de la propuesta efectividad a lo largo de los siguientes bucles (Restrepo Gómez, 2002, 2004).

**Tabla 7**

*Implementación de fases de la I-AE en el proyecto de innovación*

Fase de la I-AE	Momentos del proyecto	Acciones
Deconstrucción	Caracterización de la práctica docente	Recuperación (2 registros), crítica (micro ensayos), contexto (espacio, tiempo y habla)
Reconstrucción	Problematización	Adaptación de teorías (arqueología de la práctica docente), investigaciones previas (estado de la cuestión), fundamentación teórica, ruta crítica, plan de innovación (1 registro)
Evaluación de la práctica reconstruida	Innovación	Intervención (2 registros, evaluación y proceso cíclico)

*Nota.* Elaboración propia

Para robustecer esta propuesta, recurrí a dos herramientas complementarias. La primera es la etnografía, útil tanto para la autoobservación como para el reconocimiento de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera específica al estudiantado. Entre los recursos de esta herramienta se encuentran la observación participante, el registro autoetnográfico y el diario de campo, que ayudan a la documentación minuciosa de la práctica docente y la interacción que se da en el espacio educativo por medio de un distanciamiento epistémico entre el sujeto y el objeto de estudio (Mercado Cruz, 2012). La segunda es la fenomenología, entendida como un método de investigación que facilita la exploración de la experiencia tal como es, describiéndola directamente sin explicaciones causales (Castillo Sanguino, 2021). Esta herramienta resultó de utilidad durante el desarrollo de esta experiencia, debido a que busca exponer el significado de los fenómenos humanos y comprender las estructuras de significados por medio de su carácter reflexivo (Van Manen, 2003).

Como parte de la propuesta de innovación de la práctica docente, se planteó el desarrollo de una estrategia para promover herramientas de provención de conflictos entre el grupo (Cascón, 2001), atendiendo por medio de una ruta crítica habilidades como la comunicación asertiva, la interacción positiva y la conformación de un ambiente de aprecio y confianza. La intervención se llevó a cabo poniendo en práctica el enfoque interaccionista, que consiste en asumir el rol de mediación del docente en la interacción e interlocución del grupo durante las sesiones de clase tomando en consideración 3 elementos de esta: el polo epistemológico, el polo pragmático y el polo relacional (Fierro-Evans & Fortoul, 2017; Vinatier, 2022). Por lo anteriormente expuesto, esta propuesta de intervención educativa considera al enfoque interaccionista como la unidad de análisis dirigida al docente y tiene como propósito el fomento de las habilidades de provención entre el grupo, las cuales sirven como medida de análisis dirigida al estudiantado para establecer una ruta crítica que permita la innovación en el modelo de enseñanza.

Tomando como base los planteamientos de los 4 niveles o momentos de la provención propuesto por Cascón (2001) y la estrategia de la escalera de la provención con 7 niveles desarrollada por Barbeito, Boada y Caireta (Barbeito et al.2021), realicé un ejercicio de integración, homologación y discernimiento de los elementos que componen sus aportes, definiendo así una ruta crítica con 3 niveles de desarrollo de habilidades, cada uno de ellos con un estadio de inicio y otro de fin, con características específicas para su oportuna identificación, la cual se muestra en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Ruta crítica para el desarrollo de habilidades de provención*

Nivel	Estadios	Características
Comunicación asertiva	Comportamiento comunicativo pasivo	Poco contextualizado y competitivo.
	Comportamiento comunicativo activo	Prioriza la contextualización de la información ante el escuchante y una disposición a la apertura y colaboración.
Interacción positiva	Interdependencia negativa	Las acciones de los individuos obstruyen el

		logro de las metas de los otros.
	Interdependencia positiva	Las metas de los otros, hacia una interdependencia positiva con acciones de los individuos orientándose al logro de metas comunes.
Ambiente de aprecio y confianza	Grupo de incertidumbre	Con expresiones de hostilidad y exclusión entre pares, sin capacidad organizativa.
	Grupo de seguridad emocional	Con muestras de afecto, inclusión y capacidad de acuerdos.

*Nota.* Elaboración propia.

Como parte del proceso diseñé un recurso medular para la intervención, consistente en un formato de planeación (Adjunto 1) que incluye los tres polos del enfoque interaccionista que me permitió registrar las dinámicas relacionales significativas ocurridas durante las sesiones, organizar las dinámicas y los tiempos de la práctica docente de manera intencionada, alineándose a los objetivos curriculares y encaminándose al desarrollo de la ruta crítica de provención formulada. Además, elaboré recursos didácticos que me permitieron fomentar el desarrollo de las habilidades de provención atendiendo al contenido curricular del momento específico del curso; sin embargo, debido a su carácter coyuntural, no resulta pertinente incluirlos como instrumentos metodológicos.

Todos los recursos empleados junto a los registros y sus correspondientes ensayos críticos están reunidos en un portafolio de evidencias elaborado a lo largo de 2 años como parte de la Maestría en Desarrollo Docente (Hernández Babún, 2024a). Si bien estos son insumos medulares para la recuperación de la experiencia, en este trabajo incorporo registros de espacios grupales de diálogo y de conversaciones personales obtenidos simultáneamente durante el mismo periodo, los cuales no había empleado hasta ahora. La inclusión de ambos acervos me permite ampliar la visión de la intervención, posibilitando así que pueda enfocarme en cómo la promoción de las herramientas de provención dentro del aula contribuyeron a la construcción colectiva de políticas de convivencia.

### *Construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo*

Esta experiencia, realizada a lo largo del ciclo escolar comprendido entre agosto y diciembre de 2022, tuvo como objetivo atender una serie de situaciones de conflicto ocurridas en el grupo A, ante las cuales solicitaron acompañamiento. Durante esta intervención puse en práctica dos instrumentos, los cuales fueron utilizados con el total de participantes. Por un lado, el uso de un cuestionario de auto aplicación, conformado por una serie de preguntas abiertas y que consiste en una técnica de recogida de datos que, a través de cuestionamiento a los sujetos participantes, busca obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida (López & Fachelli, 2015). Las preguntas contenidas en el cuestionario fueron agrupadas bajo las siguientes categorías: 1) condiciones necesarias para un buen aprendizaje; 2) sobre la convivencia escolar; 3) características del clima escolar; 4) acciones y comportamientos para un clima escolar positivo; 5) acciones y comportamientos para un clima escolar negativo; 6) contribución del docente en el clima escolar; 7) estrategias para intervenir ante un clima escolar negativo; 8) efectos del clima escolar sobre el aprendizaje.

Posteriormente puse en práctica la técnica llamada Círculo de Aprendizaje Interpersonal (CAI), con el propósito de construir ambientes de aceptación a cada integrante a partir del reconocimiento de las diferencias entre sí. Durante la implementación del CAI se trabaja con un tópico previamente definido por quien facilita, que se encarga de establecer las reglas que permitirán la escucha y posterior validación de cada integrante. Se explica el tema invitando a los integrantes a compartir cada uno alguna experiencia vinculada con el tema propuesto, considerando que mientras una persona comparte el resto escucha en silencio evitando entrar en diálogos (Ceja Gallardo et al., 1993). En la fase de validación cada participante repite o sintetiza lo que quien compartió ha compartido antes sin restar o agregar nada al relato original. Por último, quien facilita realiza un cierre de la sesión preguntando al grupo qué aprendieron durante esta sesión, cerrando posteriormente el círculo agradeciendo la participación.

El trabajo se desarrolló mediante las siguientes fases:

1. *Sondeo diagnóstico.* Se aplicó el cuestionario respecto a la percepción del grupo respecto al clima escolar. El cuestionario fue respondido por el 100% del grupo de manera presencial haciendo una previa sensibilización sobre la relevancia de trabajar este tema.

2. *Intervención.* Posteriormente se realizaron tres CAI, cada uno con temática distinta vinculadas en todos los casos al eje de clima escolar objetivo de este trabajo.
3. *Sistematización de la información.* Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a la transcripción y codificación de los cuestionarios, así como a la organización y registro mediante diarios de campo para cada una de las sesiones.
4. *Análisis de la información.* Por último, las transcripciones y diarios de campo fueron revisados para obtener aquellas dimensiones o categorías que, al ser obtenidas a partir del contenido vertido por los participantes, se consideraron como categorías emergentes (Glaser & Strauss, 1967).

Para realizar el análisis del material obtenido a través de los cuestionarios, el procedimiento consistió en la codificación y categorización a partir de las transcripciones. Se trató de utilizar el discurso para analizar su significado con el interés de destacar el sentido de lo que se dice en los cuestionarios. En cuanto al análisis de los testimonios obtenidos por medio de los CAI, seguí el modelo propuesto por Petracci (2004), realizando la sistematización en etapas sucesivas y considerando de manera paralela el análisis de tópicos emergentes, así como la interacción al interior de cada grupo. Posteriormente realicé un análisis comparativo enfatizando el contraste entre los tópicos emergentes, sin dejar de lado las diferencias en cuanto a interacción dada la homogeneidad de sus integrantes.

#### *Investigación escolar colectiva como recurso de horizontalidad académica*

Con la finalidad de atender las inquietudes intelectuales del estudiantado, fomentar la reflexión crítica y las habilidades de producción de conocimientos, además de promover otro tipo de vínculo en la relación docente-estudiante, desarrollé e implementé una estrategia pedagógica denominada Investigación Escolar Colectiva (IEC) (Hernández Babún, 2024b). Si bien retoma principios de los procesos de aprendizaje y enseñanza basados en investigación (Mora, 2009), la IEC tiene características específicas establecidas en atención a las particularidades del centro educativo. En términos generales se trabaja bajo el formato de un taller colectivo de investigación, en el cual el docente encauza y acompaña el proceso, promoviendo la participación activa y deliberativa del estudiantado para el diseño e implementación de la investigación, así como la difusión de sus resultados (Hernández Babún, 2022b). Para ello la IEC atiende tres niveles: 1) el propósito

pedagógico de la estrategia; 2) la relación docente-estudiantes; 3) la metodología de la investigación.

La IEC retoma elementos de la investigación temática de Freire (1985), orientada a la toma de consciencia de la realidad y de autoconsciencia simultáneamente, por medio de una mirada crítica del mundo, del entorno y de las condiciones de vida de las personas que investigan que les permite conocer más de sí y de su agencia. A su vez, incorpora de la investigación dialógica las nociones de diálogo, interacción y comunicación crítica como principios operadores, promoviendo la relación conflictiva y tensionante de los sujetos con los saberes bajo los supuestos de que la realidad social se comprende en el diálogo y que el conocimiento es producto y productor de nuevas interacciones comunicativas (Ferrada, 2017).

En cuanto a la relación entre docente y estudiantes, la IEC considera al primero acompañante de un proceso formativo académico que fomenta la autonomía del estudiantado, lo cual requiere como elemento fundamental el reconocimiento pleno de cada integrante del equipo de investigación. Para ello retoma los planteamientos de la coinvestigación, propuesta proveniente del movimiento obrero que considera que los intelectuales deben renunciar a la idea de ser depositarios de consciencia y sabiduría, para entonces aportar herramientas epistemológicas y metodológicas que fomenten por medio de la colaboración horizontal una comprensión de la realidad (Favieri & Chousal Lizama, 2022). Este principio está en sintonía con la IAP, la cual considera una interrelación entre agentes externos e internos, conformando una comunidad de investigación comprometida (Fals Borda, 1989).

Con respecto a la metodología implementada por el equipo de coinvestigación, recurrimos a la historia de vida, que relaciona las experiencias individuales con el contexto social, cultural, político, religioso y simbólico en que estas ocurren (Mallimaci & Giménez Béliveau, 2006). A su vez se trata de un diseño multivocal o polifónico, debido a que se reúnen relatos de distintas personas, no para sumar y cuantificar constantes, sino para apreciar las variantes y las coincidencias con sus matices y múltiples significaciones (Mallimaci & Giménez Béliveau, 2006). La obtención de los testimonios fue por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales consisten en el diseño previo de una batería de preguntas que sirven de guía de conversación con grados de flexibilidad (Guber, 2015).

Para su puesta en práctica, se adaptó la propuesta de preparación y realización de un trabajo de investigación de Létourneau (2007), quien divide el proceso en 4 etapas (elección y delimitación del tema; determinación de una estrategia de investigación; exposición de hallazgos; comunicación final de resultados). A partir de las condiciones propias del sistema escolar y el plan curricular, la estrategia de la IEC se llevó a cabo a lo largo de dos semestres escolares, organizándose entonces en dos etapas, cada una subdividida en fases de acuerdo con las materias que corresponde cursar y el momento de la investigación, tal como se expone en la Tabla 9. Cabe señalar que, además de ser transversal en cuanto a materias, durante la segunda etapa se involucró una docente más.

**Tabla 9**

*Planeación de proceso de coinvestigación*

Periodo	Materias	Actividades
agosto – diciembre 2023	- Antropología - Entrevista y trabajo comunitario	- Introducción general de la materia - Elección del tema - Investigación documental - Diseño de investigación (perfiles, herramientas) - Entrevistas - Definición de categorías de análisis emergentes - Primer ejercicio de síntesis y análisis de discursos
enero – junio 2024	- Ciencias de la comunicación	- Recuperación integral de testimonios - Organización y análisis de discursos - Diseño del artículo - Proceso de escritura - Difusión - Diálogo epistolar

*Nota.* Elaboración propia.

Resulta importante aclarar que durante la etapa de diseño fue el grupo de estudiantes quien eligió el tema a investigar. Si bien durante la documentación participé proponiendo algunos textos, la revisión de estos también corrió a cargo del estudiantado, al igual que la recopilación de todas las

entrevistas. Aun cuando los momentos de reflexión, discusión y análisis se llevaron a cabo de manera colectiva, busqué no acaparar sino estimular la dinámica, impulsándoles a indagar, procesar y elaborar sus propias conclusiones por medio del ejercicio del pensamiento crítico (Paul & Elder, 2003). En cuanto a la elaboración del artículo para difundir sus resultados, les acompañé durante el proceso de escritura siguiendo este esquema: presentación, problematización y justificación, metodología, análisis de los testimonios, discusión y conclusiones. Para su difusión, el texto final (Martínez Núñez et al., 2024) fue incluido como artículo central en una publicación que se complementa con ensayos críticos escritos por profesionistas y activistas, resultado de la lectura de la investigación de mis estudiantes.

### *Transformación positiva de conflictos comunitarios ante una denuncia de acoso sexual*

La última experiencia de intervención surgió de una denuncia colectiva por acoso sexual presentada contra un estudiante y dirigida hacia la coordinación escolar por parte de un grupo. Por escrito señalaron puntualmente los actos cometidos e hicieron un llamado a garantizar un ambiente de confianza y seguridad en la escuela que permitiera el desenvolvimiento pleno de los integrantes de la comunidad, además del aprovechamiento intelectual de las clases. Esta situación llevó a la implementación de una estrategia de intervención integral que bajo los principios de justicia restauradora, justicia transformadora y responsabilización comunitaria rechazara la simple penalización o castigo (Draper, 2024), orientándose a atender las necesidades de los distintos actores de la comunidad escolar. En este sentido, la estrategia de intervención partió del enfoque de Transformación Positiva de Conflictos Comunitarios (TPCC), la cual entiende que la conflictividad social no es resultado único de voluntades individuales, sino que tiene como base estructuras excluyentes o desiguales (Serapaz, 2008), motivo por el cual encamina sus acciones hacia el cambio de valores, ideas y prácticas que permiten los eventos (Vázquez Cabal & Hernández Babún, 2017), en este caso los actos de acoso sexual, para evitar su repetición.

Para la comprensión a profundidad de la situación, desde la coordinación escolar implementamos algunas herramientas de diagnóstico provenientes de dicha perspectiva: 1) *el diagrama del conflicto*, como primer acercamiento para visibilizar los factores en juego durante la problemática; 2) *la línea del tiempo del conflicto*, útil para reconstruir la historia del problema, reconociendo eventos clave y las variaciones de intensidad del conflicto en cada momento; 3) *el mapeo de*

*actores*, permite dimensionar a las personas y grupos involucrados y afectados por la situación, sea de manera directa o indirecta; 4) *el análisis de posiciones e intereses*, ayuda a comprender las percepciones, los valores y exigencias de cada persona y grupo involucrados, facilitando el reconocimiento de estrategias de mediación, resolución y toma de acuerdos (Vázquez Cabal & Hernández Babún, 2017).

Durante la implementación de la intervención, como coordinación escolar nos reunimos con el grupo denunciante bajo el formato de asambleas, entendidas como dispositivos colectivos para expresar y escuchar argumentaciones y motivaciones con la finalidad de construir nociones comunes, establecer acuerdos y tomar decisiones conjuntas (Cárdenas, 2022). En paralelo, a partir de la denuncia en febrero y hasta junio mantuve una sesión semanal de dos horas con el estudiante denunciado, con el objetivo de promover una sensibilización y reflexión sobre el reconocimiento de sus acciones, las repercusiones de estas en sus compañeras y la dimensión cultural de la situación, para lo cual recurrí a lecturas y recursos audiovisuales. Además, se implementaron acciones diversas de sensibilización sobre la violencia por género y formación en la comunidad escolar, como talleres, adecuaciones en los temas de algunas materias y actividades extracurriculares, como jornadas culturales a propósito de fechas clave como el 8 de marzo en las que se invitó a especialistas para conversar temas relacionados al acoso sexual, la desigualdad por género, las expresiones comunes de violencia y sus afectaciones.

### **Consideraciones Éticas**

En cuanto a los aspectos éticos, para este trabajo se rige bajo las normas del Informe Belmont (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y comportamental, 1979). Por ello se salvaguarda la propiedad intelectual de las autoras y de los autores, respecto a las teorías y conocimientos diversos, citándolos apropiadamente y estableciendo las fuentes bibliográficas en donde se encuentra lo referenciado. También se aclara que el propósito de los procedimientos y metodologías propuestas, desarrolladas e implementadas en la presente investigación fue contribuir a los avances científicos sociales, sin dañar de ninguna forma a los sujetos participantes, manteniéndose en reserva la identidad de las personas involucradas en el presente estudio.

## **Capítulo 4. Experiencias de intervención. Construcción colectiva de políticas de convivencia escolar**

Debido a la diversidad representada por la suma de integrantes de su comunidad, la vida en las escuelas tiene de manera inherente un carácter dinámico y complejo que, a causa del sentido común dominante y la historia escolar del estudiantado, tiende a la conflictividad mal conducida que tras la acumulación de tensiones deriva en situaciones de ruptura o en eventos de violencia. Esto ocasiona que los intentos por establecer verticalmente las normas no sólo sean inadecuados o ineficientes, sino incluso contraproducentes. Por ello resalta el interés por promover políticas de convivencia que, basadas en la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad existente dentro del espacio educativo, contribuyan a la mejora del ambiente escolar. Esto no puede lograrse por medio de una sola acción, sino que requiere la implementación de una suma de intervenciones complementarias que, en conjunto, sí logren tener un impacto favorable. Por estos motivos presento a continuación cuatro experiencias de intervención encaminadas a la construcción de las políticas de convivencia escolar dentro del Centro Educativo Sigma.

### **Experiencia 1. Promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula**

Un aspecto importante para trabajar con los grupos de nuevo ingreso en el Centro Educativo Sigma fue la integración entre estudiantes, con el propósito de mejorar las condiciones de convivencia como generación. Al trabajar en la última etapa de la educación básica resultaba una estrategia pertinente, debido a que muchas de las personas que se incorporaban realizaban sus estudios previos en ambientes escolares hostiles y con poco acompañamiento. Por tales motivos el primer semestre resultaba ser un periodo decisivo no sólo para la adquisición de conocimientos curriculares, sino también para el desarrollo de habilidades de provención de conflictos que les permitieran solventar problemas de su convivencia incorporando lógicas de reconocimiento y de respeto.

Aun cuando el plan curricular incluía la materia “Desarrollo humano I”, enfocada hacia la integración grupal, consideraba indispensable que el planteamiento no se redujera al contenido de una asignatura, sino que se pusiera en práctica de manera transversal en todas las materias y en

general en las interacciones dentro de la escuela. Desde el inicio tuve claro que mi inquietud no se centraba en la enseñanza de temas específicos ni en el fomento de procesos cognitivos, sino que se orientaba al desarrollo de habilidades personales y colectivas para la mejora de la interacción y el manejo de conflictos, todo esto encaminado al impacto positivo en la convivencia grupal bajo la apuesta de que mejorar el clima escolar crea condiciones más favorables para el aprendizaje. También tenía algunos criterios definidos, como el abordaje a partir de la interacción, de manera que los aprendizajes fueran prácticos y no teóricos, además de la necesidad de trabajar con el grupo de primer año para encauzarlo hacia un proceso de alcances mayores durante su trayectoria en la preparatoria.

Para lograr este propósito, comencé un proceso autoetnográfico y de análisis de mis prácticas docentes por medio del Registro de Clases y recurrí a la Investigación-Acción Educativa, la cual considera 3 fases: 1) deconstrucción o caracterización de la práctica docente; 2) reconstrucción o problematización; 3) evaluación de la práctica reconstruida o innovación. La metodología empleada requirió la observación constante y cíclica de mis dinámicas de enseñanza, además de una reflexión sistemática y crítica que alimentada por la investigación documental me permitiera hacer cambios en mi ejercicio docente. El proceso completo tuvo una duración de dos años, motivo por el cual realicé la fase de caracterización con el Grupo A mientras que la problematización y la innovación con el Grupo B. Y a diferencia del portafolio de evidencias en el cual están documentados los pormenores del desarrollo e implementación de la propuesta (Hernández Babún, 2024a), la intención de este apartado es ampliar la descripción del impacto de las acciones en la dinámica grupal encaminada a la construcción colectiva de políticas de convivencia.

Debido a que mi objetivo era formular una estrategia de innovación que me permitiera fomentar en el estudiantado el desarrollo de las habilidades de provención, puse especial atención a las interacciones en el aula, tanto entre docente-estudiantes como en estudiante-estudiante. Requería observar mi propio ejercicio docente y la dinámica en un grupo y materia constantes, por lo cual consideré que la materia más adecuada para realizar los registros era Lectura y Redacción, la cual se impartía durante los dos primeros semestres y estaba orientada al desarrollo de la voz propia de cada estudiante, así como la lectura y revisión colectiva de sus textos, provocando con ello situaciones de reconocimiento y diálogo entre pares que en no pocas ocasiones generaba tensiones entre el estudiantado.

Del primer registro, lo que me pareció más relevante fue encontrar conversaciones entre estudiantes que aun cuando no las compartían conmigo, a manera de un discurso oculto, sí impactaban en el diálogo conmigo, en su desempeño académico y en la confianza entre pares. Uno momento clave fue cuando un estudiante pasó al frente y algunos de sus compañeros se reían de él, ante lo cual decidí intervenir. En vez de hacerlo de manera estricta apelando a la disciplina, me dispuse a explorar los motivos de la dinámica, poniendo atención a los detalles y dando señales de seguridad para abrir el diálogo. Percibí que detrás de las burlas había una conversación que tenían previa a la clase y que, aun cuando estaba relacionada con el ejercicio, se trataba de un código que me era ajeno. Intenté conocerlo, no intimidando o presionando, sino brindando garantías de que hablar no generaría repercusiones negativas, sino que al contrario sería el inicio de un diálogo honesto y respetuoso. Fue así como me compartieron que algunos de sus compañeros habían leído su texto y detectaron que repetía varias veces una palabra en el mismo párrafo, algo que previamente les había comentado que había que evitar para lograr una buena redacción.

Al cuestionar cuál sería una intervención adecuada, desistí del uso de mi autoridad para enjuiciar o sancionar determinadas conductas, prefiriendo explicitar mi criterio y problematizar junto a ellos de qué manera podrían relacionarse de manera más adecuada. Además de eliminar la tensión que se daba en el grupo, la experiencia propició también procesos de aprendizaje, pues sirvió para reforzar y profundizar en un contenido curricular revisado anteriormente y que no estaba previsto abordar en esta sesión. Y por encima de estos dos fenómenos, la situación promovió la reflexión sobre las dinámicas de convivencia en el aula, validando sus inquietudes, desacralizando ante ellos mi rol como docente y propiciando el diálogo como herramienta para evitar una escalada en el conflicto, ya que dejar pasar esta situación hubiera sido una señal contraria a la de normalizar los errores como parte del proceso de aprendizaje, contribuyendo a mantener la sensación de inseguridad y las burlas como una forma común de interacción en el grupo.

Analizando lo ocurrido, pude identificar que un elemento que se interponía entre el grupo y yo era la investidura que socialmente se le atribuye al docente, la cual no se refiere a las responsabilidades sobre la enseñanza, sino a ese halo de supuesta superioridad moral e intelectual vinculada al adultocentrismo que termina consolidando relaciones de poder dentro del aula y que fragmenta la relación con el estudiantado, limitando el diálogo horizontal. A partir de esta observación realicé dos nuevos planteamientos: 1) resultaba indispensable definir ante el grupo que mi rol docente es

ser responsable de la enseñanza-aprendizaje y garante de la integridad del grupo, para desmitificar la investidura de poder; 2) no bastaba con plantear las cosas a nivel teórico o epistémico, sino que se volvía crucial fomentar dinámicas de interacción que pusieran en circulación certezas, generaran sensaciones de confianza y provocaran que la franqueza sea vivida y no declarativa. Retomando el enfoque interaccionista, consideré que estas observaciones eran parte esencial del polo relacional y que, junto a los polos epistemológico o de contenidos y el pragmático o de la didáctica, estaban dando forma a la clase.

Durante la siguiente sesión registrada hubo un momento que también me llamó la atención: varios estudiantes comenzaron a mostrarse inquietos simultáneamente y si bien considero normal que algunos estudiantes desatendan a la clase por momentos, no me parece adecuado que distraigan o molesten a sus compañeros. Una vez más, en lugar de recurrir al disciplinamiento conductual busqué fomentar la comprensión e involucramiento del grupo por medio del diálogo y funcionó, pero ahora más rápido. Cuando explicitaron que la distracción se debía a que no comprendían del todo el tema y que les preocupaba no poder realizar las siguientes actividades, pudimos darle un giro a la clase, con buenos resultados, renovando el entusiasmo y ayudando a resolver las tensiones que comenzaban a generarse entre integrantes del grupo. A través de esta situación pude reconocer 4 constantes que impactaban en la dinámica de convivencia grupal: 1) una forma de relación proclive a las burlas y división entre facciones; 2) una inicial falta de confianza hacia el docente; 3) poca asertividad comunicativa del estudiantado; 4) la necesidad de practicar el diálogo.

Tomando en cuenta que detrás de cada conflicto que identificaba en los registros se encontraban las experiencias que a lo largo de su trayectoria escolar tenía cada estudiante, incluyendo el trato diferenciado hacia el docente, el enfoque de provención de conflictos me parecía cada vez más pertinente. Por lo tanto retomé los modelos existentes y planteé algunas adecuaciones para el contexto de mi aula, definiendo el desarrollo de tres habilidades que guiaran mi intervención: 1) comunicación asertiva, debido a que en los casos analizados un impedimento para resolver las tensiones era la falta de claridad comunicativa y las dificultades para establecer diálogos horizontales; 2) interacción positiva, frente a la dinámica de burlas y división en facciones, la colaboración fortalecía los vínculos y las interacciones entre pares; 3) ambiente de aprecio y de confianza, como un estado ideal del grupo que alentaría a solventar los conflictos de manera oportuna antes de que la tensión se acumulara y pusiera en riesgo a la convivencia. Debido a los

tiempos de implementación de la metodología para la innovación de mi práctica docente, continué este proceso de registros con el Grupo B, pero como se verá en la segunda experiencia de intervención lo hasta aquí trabajado tuvo un impacto positivo en el Grupo A.

Una vez caracterizada mi práctica docente requería ampliar la problematización, para lo cual comencé una revisión documental que me permitió conocer conceptos útiles para pensar desde otros ángulos mi trabajo, así como otras experiencias de abordaje, metodologías y diseños de investigación. A pesar de ampliarme el horizonte teórico, las perspectivas de acción que encontré eran distintas a mi inquietud, pues la mayoría de los trabajos incluían el abordaje de casos desde diseños experimentales y bajo enfoques cuantitativos, dirigidos desde el docente/investigador y sin valorar la agencia del estudiantado. Incluso, aun cuando la perspectiva de provención de conflictos se ha formulado pensando en espacios formativos y educativos, no encontré experiencias documentadas que trabajaran por medio de la interacción cotidiana que se da durante las sesiones de clase. Esto me hizo ver la necesidad de formular una propuesta innovadora, no sólo en relación con mi práctica docente, sino en el campo de trabajos sobre convivencia escolar.

Para comenzar la siguiente fase metodológica con el Grupo B requería tener un diagnóstico, para lo cual adecué los 3 niveles de provención previamente definidos incorporando en cada uno de ellos dos estadios, uno inicial o problemático y el segundo con el desarrollo esperado de la habilidad correspondiente: 1) nivel de comunicación asertiva, con un estadio inicial de comportamiento comunicativo pasivo y un estadio esperado de comportamiento comunicativo activo; 2) nivel de interacción positiva, con un estadio inicial de interdependencia negativa y otro esperado de interdependencia positiva; 3) nivel de ambiente de aprecio y confianza, con un estadio inicial de grupo de incertidumbre y el esperado de grupo de seguridad emocional. Esta secuencia parecía óptima para mi contexto, debido a que permitiría ubicar el punto en que estarían mis estudiantes y la trayectoria que esperaba que cruzaran.

El grupo B estuvo integrado por 10 estudiantes. Desde el inicio del curso mantuve conversaciones con cada integrante y abrí espacios grupales de diálogo para favorecer el clima escolar y reconocer situaciones de potencial tensión, lo cual también me permitió realizar observaciones individuales (Tabla 10) y otras generales. Algo relevante fue que por propia iniciativa conversaron abiertamente sobre su expresión de género y su orientación sexual y, aunque algunos exhibieron su sorpresa,

nadie manifestó prejuicios estigmatizantes. Sin duda, la emergencia de este tema de conversación se debió a la presencia de dos personas trans en la generación, así como a la política de respeto a su identidad por parte de la escuela y las acciones que emprendimos para favorecer su reconocimiento en la comunidad y con las familias. Pero, aunque conversaban el tema con tranquilidad y apertura, en un momento me aclararon que en sus anteriores escuelas no podían hablar de ello y que sintieron falta de comprensión por parte de sus docentes y directivos, de quienes llegaron a recibir tratos insensibles e incluso ofensivos, propiciando situaciones de hostilidad por parte de sus compañeros. Esto, sin duda, era muestra de la importancia de generar un ambiente de confianza por medio del diálogo para favorecer las condiciones de convivencia grupal.

**Tabla 10**

*Composición y observaciones individuales del Grupo B*

Estudiante	Clave en registros	Observaciones individuales
Lina	Aa1	Tenía un diagnóstico formal de discalculia. Desde que se inscribió lo comentó y al principio le generaba mucho estrés, pero mejoró considerablemente porque le recomendamos a su familia una psicóloga educativa especializada en problemas de aprendizaje. Además, como escuela acordamos disminuir la presión para evitar el estrés, facilitándole mostrar sus capacidades reales.
Joel	Ao2	Tenía una valoración de autismo sin un diagnóstico formal, a pesar de lo cual lo medicaban, provocándole efectos secundarios como sueño durante la mañana y ganas constantes de ir al baño. Debido a esto se distraía constantemente dando la impresión de tener problemas cognitivos para el aprendizaje, pero cuando participaba mostraba una capacidad de comprensión que le permitía realizar análisis agudos e inferencias complejas.

Gabriel	Ao3	Entro casi un mes después y se mostraba tímido en clases, con dificultades para la interacción.
Luis	Ao4	Anteriormente abandonó los estudios y atravesaba una situación de depresión, pero no contaba con acompañamiento familiar.
Manuel	Ao5	-
Daniel	Ao6	-
Dalia	Aa7	Su hermana estudió años atrás en esta escuela, por lo cual tenía referencias y expectativas.
Alex	Ao8	Hombre trans, comenzó su identificación durante la pandemia. Contó con el respaldo de su familia, principalmente de su madre, pero ella reconocía no tener claridad ni contar con orientación para acompañar a su hijo. Recibía medicación psiquiátrica por un intento de suicidio, pero sin acompañamiento psicológico. Desde la escuela derivamos a un acompañamiento terapéutico especializado con perspectiva de género que incluía a la familia.
Elsa	Aa9	Tuvo problemas previos de desorden alimenticio y episodios de ideación suicida, por lo cual recibió medicación psiquiátrica. Además, tenía constantes problemas para relacionarse, ocasionando conflictos entre sus pares.
Ana	Aa10	Mujer trans con apoyo familiar y una expresión de género desinhibida.

*Nota:* De acuerdo con la nomenclatura original de los registros, *Aa* se refiere a alumnas y *Ao* a alumnos.

En otro momento les propuse platicar sobre las expectativas que tenían al entrar a la preparatoria y la mayoría coincidió en que sintieron nervios pensando que recibirían juicios y burlas por parte de sus compañeros. En la misma sesión contaron experiencias escolares previas relacionadas con acoso y exclusión debido a su personalidad, a rasgos físicos, a dificultades de aprendizaje, a su orientación sexual y a su expresión de género, situaciones que habían pasado desapercibidas por la institución o que habían sido reforzadas por los docentes. Al final de la conversación resaltaron que se sentían bien al haber ingresado a un espacio en el que encontraron apertura y

reconocimiento. A pesar de ser una buena señal, me pareció importante mirar el desarrollo grupal durante un plazo mayor, ya que las dinámicas negativas de convivencia previas suelen provocar secuelas de baja intensidad que por acumulación ocasionan escaladas de conflictos, y eso fue lo que ocurrió.

En las semanas siguientes sucedieron varios incidentes. Otros docentes comenzaron a reportar a la Coordinadora Académica que tenían dificultades para impartir sus clases debido distracciones constantes, a la inquietud del grupo y al incumplimiento para realizar los trabajos: mientras unos lo interpretaron como muestra de desinterés, otros percibieron acciones sutiles de segregación. A la par, algunos estudiantes se acercaron para contarme situaciones que recaían en ellos y problemas que identificaban, entre ellos burlas y tratos excluyentes hacia Lina y Joel. Estos reportes coincidieron con lo hallado en un nuevo Registro de Clase, con el cual identifiqué que aun cuando la mayoría del grupo mantenía una comunicación asertiva, continuaban presentando conflictos en la interacción, con rasgos de hostilidad y rechazo hacia algunos integrantes además de un criterio selectivo al momento de tener que colaborar en dinámicas de clase, impactando incluso en su distribución en el salón al punto de que las personas más tímidas quedaron sentadas a un lado.

Esta observación me llevó a determinar que la intervención debía estar dirigida hacia el paso del estadio de la interdependencia negativa a una positiva, definiendo con ello mi pregunta de innovación: ¿Qué acciones basadas en un enfoque interaccionista promoverán el desarrollo de habilidades de provención en el estudiantado facilitando el tránsito de un nivel de comunicación asertiva a uno de interacción positiva para mejorar la convivencia en el grupo? Para ello rediseñé mi formato de planeación de clase, incorporando en ella los tres polos del enfoque interaccionista como ejes articuladores para trabajar la ruta crítica: 1) el polo epistemológico incluyó un bloque descriptivo de los contenidos y los aprendizajes esperados durante la sesión; 2) el polo pragmático consideró la secuencia didáctica a implementar para la exposición y desarrollo de los temas; 3) el polo relacional integró recuadros para registrar observaciones de sesiones anteriores enfocadas en la interacción que resultaran pertinentes para continuar trabajando, junto con un bloque para hacer las anotaciones surgidas durante la sesión implementada y uno más para cuestiones puntuales a abordar en la siguiente sesión (Adjunto 1). Estas modificaciones resultaron ser en un recurso modular para promover el desarrollo de las habilidades de provención.

Teniendo el nuevo formato de planeación diseñé las siguientes sesiones de clases, tomando en cuenta las observaciones previas para proponer secuencias didáctica que a la vez que permitieran abordar el tema correspondiente provocaran la interacción en equipos, alentando así a crear situaciones que requirieran la comunicación asertiva encaminadas a la colaboración. Esto me permitió adecuar las secuencias de clase para acompañar los procesos individuales y grupales sin modificar los contenidos. Las anotaciones rescatadas de sesiones anteriores me sirvieron para identificar problemáticas concretas, mejorando el alcance de mis intervenciones debido a que me permitieron apreciar nuevos detalles sobre la dinámica del grupo en general y de actitudes individuales.

Los cambios causaron efectos visibles durante las siguientes semanas y en particular tres de ellos me parecieron muestras de las mejoras y de las tensiones generadas a partir de la intervención. El primero fue cuando, tras faltar varios días debido a problemas familiares, Joel pidió la palabra durante la clase para decir que creyó que al igual que en sus anteriores escuelas recibiría un mal trato por parte de sus compañeros debido a su ausencia: “me mandaban mensajes regañándome, diciéndome '¡Oye, por qué no viniste!', y pensé que aquí también me mandarían mensajes así. Pero no, más bien me preguntaron cómo estaba”. Yo no sabía que se mantuvieran en comunicación con él por fuera de la escuela, por ello me sorprendió. Luego de un silencio del grupo, Joel agregó: “Así me pasó en la primaria y secundaria. Es la primera vez que un grupo me trata así”. Algunos de sus compañeros tomaron la palabra para expresar que se sintieron conmovidos y casi la totalidad mostró lágrimas en su rostro. Esta situación me permitió reconocer que, a pesar de las dificultades, el grupo estaba cambiando su dinámica por su propia cuenta, más allá de mis intervenciones, incorporando lógicas de cuidado y acompañamiento.

El segundo efecto relevante fue cuando Dalia me buscó para contarme un conflicto que tuvo a partir de rumores que Elsa difundió sobre ella. Estaba molesta por lo que estaba ocurriendo y en un momento me reclamó “¡No que aquí era diferente, que aquí no ocurrían estas cosas!” Mi respuesta fue que la diferencia consistía en que no dejábamos pasar los problemas, sino que intentábamos actuar en cuanto los detectábamos, apostando siempre por la mejora personal y grupal. Este intercambio nos permitió conversar sobre cómo las experiencias de vida condicionan nuestros valores y actitudes, impactando en las dinámicas de convivencia, por lo cual no bastaba una simple llamada de atención para revertir los conflictos, sino que requería un trabajo sostenido

para cuestionar los modos aprendidos y definir nuevas dinámicas. A pesar del problema señalado, su reclamo me pareció un ejercicio de agenciamiento y una muestra de la horizontalidad del diálogo que habíamos construido. Además, a partir de esa conversación ella jugó un rol más activo en el grupo durante el proceso de mejora de la convivencia.

Pocos días después Luis comenzó a faltar a clases y se mantuvo ausente por casi tres semanas, durante las cuales dejó de comunicarse con sus compañeros. Ese fue el detonante del tercer efecto relevante, ya que en una sesión me dijeron que estaban decepcionados de él y que les parecía una persona irresponsable por abandonar la escuela. Como respuesta a sus comentarios les pregunté si conocían el motivo de su ausencia o si sabían cómo se encontraba, con la intención de sensibilizarles. La primera reacción fue de desconcierto, pero poco a poco comenzaron a compartir algunas inquietudes y señales preocupantes que habían notado en él, concluyendo que era posible que estuviera teniendo problemas emocionales. Yo había intercambiado mensajes con Luis durante ese periodo y sabía que estaba atravesando un estado de depresión que le generaba inseguridades para volver a la escuela, pero por respeto a su privacidad no lo había comentado con el grupo, así que la conversación nos permitió abordar la situación sin comprometer la confianza que me tuvo. Luego de la clase comenzaron a enviarle mensajes discretos, saludándolo y preguntándole cómo estaba sin mencionar abiertamente nuestra conversación. Poco tiempo después Luis volvió a presentarse a clases y, en una plática personal con él, me comentó que recibir los mensajes influyó en su decisión de regresar a la escuela.

Continuar haciendo observaciones en el nuevo formato de planeación me permitió apreciar varios detalles interesantes en la interacción que se daba en el aula. Entre ellos identifiqué dinámicas de reconocimiento y aprecio entre compañeros, así como el aumento de la interacción colaborativa a nivel grupal. También fueron visibles los cambios en un par de estudiantes que tenían una actitud más retraída debido a condiciones personales que eran señaladas de manera hostil por compañeros; además de que disminuyó el rechazo en su contra, mostraron un desenvolvimiento más pleno y activo. En el plano académico hubo un considerable aumento en la participación a lo largo de las sesiones por medio de aportes, reflexiones y formulación de dudas, lo cual, junto al desempeño en su escritura y la mejora de su expresividad, era muestra de que favorecer la convivencia tenía un impacto positivo y directo en las condiciones de aprendizaje.

A pesar de las mejoras, por medio de los registros de clase continué identificando resistencias por parte de algunos estudiantes para trabajar con Lina y Joel, lo cual me alertó de la posibilidad de que ocurrieran otro tipo de acciones de acoso. Ante la constancia de estas situaciones recurrí a los tres elementos de la oferta valoral, haciendo explícitos los principios básicos de convivencia esperados en el grupo, mostrando a través de mi práctica y de mi forma de interactuar con ellos el respeto y generando espacios de reflexión cuando ocurrían incidentes. Como muestra, hubo un evento particular ocurrido con Joel como consecuencia de un cambio de medicamentos que provocó que se durmiera durante varias clases. Un día Dalía me comentó que un par de compañeros le tomó fotos y las compartió en un chat, generando risas en otros, tras lo cual en la siguiente clase aproveché un momento en que Joel salió al baño para hablar con el grupo. Recupero del cuarto Registro de Clase un fragmento de la conversación:

Docente: Ya lo hemos hablado, Joel por diferentes situaciones suele tomar medicamento. Y esos medicamentos muchas veces tienen efectos secundarios. Uno de los efectos secundarios es el sueño, un sueño que no puedes controlar, ¿sí? Entonces, hay momentos en que él está mucho más estable y en esos momentos que está más estable, que está mejor, se siente mejor, ustedes lo ven, tienen unas participaciones brillantes, ¿sí? Tiene una inteligencia muy aguda. [...] Pero, en muchas otras ocasiones, lamentablemente, no está en condiciones porque tiene un medicamento que no le permite estar bien, ¿sí? Y lo que quiero decirles es, no... más bien, sáquense la idea de que Joel tiene un problema él mismo. El problema no es él, ¿sí? Y tengan mucho cuidado con entonces no burlarse, ¿sí? Y entonces no hacer comentarios o acciones que lo pongan en un mal lugar. Como hacer comentarios si se duerme, en burla. Yo ahorita le estoy insistiendo que se despierte, porque quiero que esté aquí, ¿sí? Pero a veces sí he llegado a notar que se ríen o le hacen comentarios. [...] Como verán, cuando él está en condiciones, lo tiene muy claro. Y lo que estamos intentando hacer es que esté cada vez en mejores condiciones para que entonces pueda aprovechar más la clase. ¿Sí? ¿Qué piensan de eso que les estoy diciendo?

Gabriel: Yo digo que está bien, porque, pues a veces nos tomamos a burla el que se esté durmiendo y pues que no hay que hacerlo, incluso, en que hasta nos dicen de eso. Y, pues, yo he visto la situación que tiene y, pues, yo no quiero hacerlo sentir mal, que se sienta mal. Y, pues, lo que nos está diciendo, pues hay que tomarlo en cuenta.

Docente: Gracias Gabriel. ¿Quién más tiene algún comentario, una opinión sobre esto que les estoy comentando? ¿Quieres comentar algo, Lina?

Lina: Bueno, pues. Pues yo no, no esté, no voy a decirle algo así. O sea, porque pues no me... También yo ya sabía de, este, de lo que tenía. Y pues, nada, que yo lo respeto.

Docente: Sí, me queda claro, Lina, que no sueles hacer ese tipo de comentarios ni acciones. Gracias a Lina. ¿Quién más? Algo que quieran comentar o compartir a partir de lo que les estoy diciendo.

Ariel: Que hay que ser más comprensivos con él. Comprender más su condición antes de hacer ver que, pues... hacer cualquier cosa. [...]

Luis: Bueno, yo sí he notado algo. Que sí, cuando sí está despierto, sí se le notan más participaciones. (Hernández Babún, 2024a, pp. 221-222).

Durante esta conversación puse especial atención a quienes habían tomado las fotos y me resultó evidente que se sintieron incómodos. El efecto que tuvo la intervención es que quienes guardaron silencio en su momento pudieron expresar su descontento con la acción, lo cual pretendía inhibir nuevos eventos de este tipo. Lo que no esperé fue que, en las siguientes sesiones, quienes se resistían a trabajar con Joel, los mismos que compartieron las imágenes y se rieron, ahora lo tomaran en cuenta y mantuvieran un diálogo activo con resultados sobresalientes en sus ejercicios de clase. Esto no fue resultado de una sola intervención ni de una improvisación, sino de acciones constantes y dirigidas gracias a las observaciones registradas en mis planeaciones, así como de las dinámicas que intencionalmente fomentaron la interacción colaborativa como una de las habilidades de provención a desarrollar con el grupo.

Los conflictos en el grupo continuaron, pero sin alcanzar los grados de tensión de antes. Estos cambios también fueron reconocidos por algunos docentes, quienes notaron una mejora en el desempeño de varios estudiantes. Sin embargo, en la materia de Física continuaban mostrando resistencia para participar y realizar los trabajos, ocasionando que casi en simultáneo el docente le contara su versión del problema a la Coordinadora Académica y el grupo a mí. Me tomé el tiempo para platicar por separado con ambas partes para contribuir a que cada una definiera mejor sus inconformidades, explorara sus propias deficiencias y formulara algunas propuestas concretas. El

docente se sentía frustrado por no encontrar la manera de comunicarse con el grupo y motivarles, además que reconocía que no había sido capaz de transmitir con claridad sus intenciones, pareciendo que sólo le interesaba el cumplimiento y la disciplina. Del grupo, me pareció interesante que evitaron el reclamo y la simple acusación, planteando de manera argumentada los actos y actitudes que consideraban inadecuadas del docente, como el hecho de que se mostraba impaciente con Luis y con Lina, lo cual les parecía inapropiado, agregando al final algunas cosas que consideraban que como estudiantes debían cambiar. Después de esto, las partes dialogaron directamente para plantear cambios en la clase y lograron acuerdos.

De nuevo, más allá del conflicto concreto identifiqué algunos elementos valiosos: 1) tuvieron conversaciones como grupo en las que compartieron sus impresiones sobre el problema y acordaron las acciones para afrontarlo; 2) mostraron una actitud de empatía con sus compañeros al grado de movilizarse para mejorar sus situaciones; 3) eligieron el diálogo horizontal como vía para transformar el conflicto; 4) se hicieron corresponsables del proceso de mejora con su docente. Estas observaciones me hacen valorar como positiva la estrategia de innovación desarrollada e implementada, ya que hubo una mejora evidente en la interacción del estudiantado que contribuyó a su vez a las condiciones de aprendizaje.

La promoción de las habilidades de provención desde el primer semestre tuvo como objetivo contribuir al abordaje pertinente y adecuado de las situaciones de conflicto que ocurrían como consecuencia de la interacción cotidiana, bajo la apuesta de que estos no deben ser considerados como eventos negativos, sino como oportunidades para el reconocimiento de posturas, opiniones y modos de ser diferentes, así como para el aprendizaje colectivo de nuevas formas de interacción. En ese sentido, abrir constantemente espacios para la reflexividad ética les permitió cuestionar las actitudes que por inercia repetían en la escuela y formular nociones comunes para comprenderlas y modificarlas. Como puede apreciarse, en el caso del Grupo B no sólo aprendieron valores como el respeto y el reconocimiento conceptualmente, sino también de manera procedimental y actitudinal, definiéndolos en la práctica. Y este proceso, como toda dinámica social, no concluye con el término de mi intervención, pero por medio de las observaciones registradas se puede confirmar que el grupo se encaminó considerablemente hacia la construcción colectiva de políticas de convivencia escolar.

## **Experiencia 2. Construcción colectiva de principios para un clima escolar positivo**

Durante el periodo agosto – diciembre de 2024, estudiantes del grupo A se me acercaron para contarme algunas situaciones que ocurrían entre pares, las cuales incluían atisbos de rivalidad, actos de segregación, burlas reiterativas hacia personas concretas y algunas interacciones elevadas de tono. De manera sensible ellas resaltaron tres eventos: 1) un alumno realizaba constantemente comentarios de superioridad intelectual, denostando los intentos de algunas de sus compañeras e insistiendo mucho en señalar cuando ellas cometían algún error; 2) comenzaron a emitirse de manera cada vez más frecuente supuestas bromas a un compañero con autismo, por su forma particular de hablar, y a una compañera con personalidad introvertida; 3) un grupo de alumnos tomaron los celulares de varios de sus compañeros, los colocaron en una mesa separándolos en dos grupos y luego subieron a sus redes sociales un video corto señalando que los primeros dispositivos eran “los chidos” mientras los segundos “los jodidos”. Por último, al preguntarles qué esperaban al acercarse me respondieron que no buscaban un castigo, sino que pedían que pudieran tener un ambiente tranquilo “como antes”.

Como primera interpretación consideré que estas interacciones apuntaban a la división del grupo en pequeñas fracciones, lo cual estaban ocasionando un clima tenso para las clases y la convivencia en general. En cuanto a los actos, identifiqué lógicas de poder por clasismo, sistema sexo-género y capacitismo, pues resaltaban la discriminación por las marcas y características de los celulares, las burlas a un compañero por su condición neurológica y a una compañera por su personalidad, además de los comentarios dirigidos de manera concreta a las mujeres del grupo poniendo en duda sus capacidades y conocimientos. Resultaba evidente que nada de esto ocurrió de un momento a otro, sino que fue el resultado de acciones y comentarios discretos, pero incisivos, que debieron ocurrir durante un tiempo prolongado y que como docente no alcancé a percibir. Sin embargo, las alumnas tuvieron la confianza para acercarse y hablar con apertura conmigo pidiéndome intervenir para cambiar la dinámica, lo cual percibí como una buena señal por considerarme un interlocutor válido y porque aún conservaban la expectativa de mejora.

Tras escucharlas comenté la situación con la Coordinadora Académica y nos percatamos que en simultáneo otro grupo de alumnos acudió a la dirección por el incidente de los celulares. Por esto solicitamos a otros integrantes del grupo que nos platicaran sus perspectivas sobre los eventos, con

la finalidad de tener mayor claridad sobre lo que ocurría y valorar la mejor estrategia a implementar. Si bien estos diálogos nos permitieron comprender mejor la dinámica del conflicto, algunos estudiantes comenzaron a hacer comentarios sobre las compañeras que acudieron a contar la situación, por lo cual ellas acudieron de nuevo con la Coordinadora y conmigo, ahora llorando y diciendo que se sentían culpables de habernos dicho lo que ocurría. “Hablar está bien”, les dije, intentando darles confianza. A causa de esto, al día siguiente volvimos con el grupo y para comenzar el Director, Mauricio Sánchez, les dijo: “¿Qué tuvo que suceder para que dos de sus compañeras no se sientan seguras hoy aquí?” El desconcierto inicial dio paso a la conversación, contribuyendo a calmar momentáneamente el ambiente.

Al tratarse de una dinámica de que entraba en una etapa de tensión manifiesta –la cual se caracteriza en que sus actores ya tienen roles asumidos y se presentan estallidos de crisis intermitentes sin que haya aún una ruptura completa entre las partes–, consideramos que no bastaban acciones o diálogos con las partes por separado, sino que se requería un acompañamiento mayor e inmediato que involucrara al grupo como un conjunto. Para ello planteé la pertinencia de recuperar sus propias expectativas sobre qué es la convivencia, cómo sería un buen clima escolar y lo que cada integrante –incluyendo a docentes– debiera contribuir para lograrlo. Además, como refuerzo, propuse la implementación de círculos de aprendizaje interpersonal que les permitieran aclarar las perspectivas individuales y profundizar en sus motivaciones.

La primera fase de la intervención consistió en la implementación de un cuestionario de auto aplicación conformado por 14 preguntas abiertas (Adjunto 2). Estas fueron contestadas por la totalidad de estudiantes del grupo y para su interpretación definí las siguientes categorías de análisis emergente: 1) condiciones necesarias para un buen aprendizaje; 2) sobre la convivencia escolar; 3) características del clima escolar; 4) acciones y comportamientos para un clima escolar positivo; 5) acciones y comportamientos para un clima escolar negativo; 6) contribución del docente en el clima escolar; 7) estrategias para intervenir ante un clima escolar negativo; 8) efectos del clima escolar sobre el aprendizaje.

Ya reunidos y sistematizadas los cuestionarios, extraje varias ideas relevantes compartidas por integrantes del grupo. Sobre las condiciones necesarias para un buen aprendizaje, tres personas se refirieron a la actitud de interés que deben tener como estudiantes y cinco al desempeño adecuado

del docente. En contraste, la mayoría mencionó que resulta favorable contar con una buena convivencia entre pares y con los profesores para “tener un lugar tranquilo, cómodo, pacífico”. Con respecto a la convivencia escolar, mencionaron que una buena relación grupal genera sentimientos de comodidad, seguridad y confianza que favorecen el estado emocional individual, motivan al buen desempeño académico y estimulan el aprendizaje. También mencionaron la disposición a apoyar a sus pares como una acción afirmativa para una buena interrelación.

Al hablar de lo que entienden por clima escolar, dos estudiantes lo definieron como la situación en que se encuentra el grupo y la forma en que se relacionan, “ya sea de una manera buena o mala”. Algunos se refirieron al entorno en que se estudia, a la sociedad o grupos de personas dentro de la escuela e incluso un conjunto de elementos como tareas, horario, receso, uniforme. La mayoría mencionó la buena convivencia entre compañeros y lo relacionó con sensaciones como seguridad, tranquilidad y al “lugar tan bonito que se siente cuando estás ahí”. Resultó interesante ver cómo distinguieron la neutralidad del concepto y la necesidad atribuirle calificativos a partir de las dinámicas que viven; igualmente resultó valioso el aporte que hicieron al vincular el clima escolar con elementos cotidianos de la escuela y la mención de las emociones y percepciones relacionadas con la convivencia, pues permite considerar con mayor claridad las condiciones que desean.

Para describir un clima escolar positivo, muchos comentarios se enfocaron en aspectos como la buena convivencia, las dinámicas de trabajo y colaboración; una comunicación asertiva y apertura al diálogo; sensaciones de seguridad y tranquilidad; la posibilidad de entablar amistades, además de actitudes como respeto, confianza y cooperación. En particular, un estudiante mencionó que no debía haber jerarquías al interior, en alusión a experiencias que vivió en sus anteriores escuelas. También, varios mencionaron la diversión como un elemento positivo del ambiente grupal. Por otro lado, caracterizaron un clima escolar negativo por medio de factores como tener constantes discusiones y divisiones entre estudiantes; malos tratos que incluyen burlas, faltas de respeto, chismes e incluso golpes; actitudes negativas como ignorar a compañeros, falta de empatía y no disposición a apoyar y colaborar. Sobre la jerarquía, el mismo estudiante explicó que ocurre cuando unos se atribuyen un valor de superioridad, haciendo sentir como inferiores y sin valor a otros. Por último, describieron que con un clima escolar negativo el grupo “sería inseguro, sin un orden, con un gran caos y desequilibrio”.

Sobre la contribución del docente para lograr un clima escolar positivo, consideraron que debe colaborar para evitar conflictos y, cuando estos ocurren, su papel es comprender la situación, escuchar a las partes, aconsejar y fomentar el diálogo grupal; su actitud, según mencionaron, debe ser imparcial, justa, equitativa y tolerante. Es importante, explicaron, que tenga una buena relación y comunicación con el grupo. Además, una persona dijo de manera puntual que el profesor debe fomentar que los estudiantes “sean capaces de solucionar el conflicto con ideas más claras”. También reconocen que determinadas actitudes por parte del docente pueden ocasionar un clima escolar negativo, entre ellas que no ponga atención a la convivencia y que no colabore en la solución de conflictos; que no cuide el orden ni llame la atención a quienes faltan el respeto a otros; que insulte, sea descortés, que humille y regañe en vez de enseñar bien. También mencionaron que una mala actitud docente es ser parcial, tratar de manera inequitativa a los alumnos e incluso participar en situaciones de violencia y acoso.

Al hablar sobre las estrategias para intervenir ante un clima escolar negativo, mencionaron acciones del docente, entre ellas la responsabilidad de mediar, aconsejar y apoyar; escuchar y hablar con las personas involucradas para que busquen formas alternas de solucionar sus conflictos; también consideraron que el profesor puede proponer dinámicas de convivencia y de resolución de problemas como parte de su actividad. Otro factor importante que mencionaron es el del diálogo como herramienta para mejorar el clima escolar, debido a que puede contribuir a limitar los problemas y buscar soluciones por medio de la reflexión colectiva y acuerdos, fomentando así la restitución de un “clima de confianza y respeto en el grupo”.

Por último, ante la pregunta sobre la relación entre el clima escolar y el aprendizaje, la totalidad de los comentarios resaltaron los efectos negativos, entre ellos la afectación a la concentración, al ánimo para estudiar y a la motivación para asistir a la escuela; también mencionaron que puede ser un factor de estrés y “perjudicar al estado emocional”, repercutiendo negativamente en las calificaciones. Esto permitió ver algunas de las posibles afectaciones de la reciente división y resultó un alerta urgente, pues pondría en riesgo el propósito central de nuestro proyecto educativo.

A partir del análisis de los testimonios, la implementación de los CAI tuvo como objetivo fomentar la interrelación del grupo a partir de generar situaciones de apertura al diálogo y a la escucha respetuosa y activa, con la intención de contribuir a la mejora del clima escolar. Mi rol durante las

sesiones fue de moderador y en momentos puntuales participé con mi testimonio, aclarándolo previamente y respetando los tiempos y formatos para mi intervención. Es importante señalar que, si bien se consideraron los tópicos antes trabajados, para la planeación de los círculos no se abordaron de manera explícita o directa, a excepción de la tercera sesión en que hablamos sobre las acciones que impactaron de maneras positiva y negativa en el clima escolar de su grupo. Siguiendo la metodología de este modelo, para cada uno de los tres CAI se propuso una temática, siendo las siguientes: 1) experiencias previas en las escuelas; 2) confianza y empatía entre pares; 3) acciones personales y colectivas que impactaron el clima escolar del grupo.

El primer CAI tuvo una duración menor, pues al tratarse de una dinámica nueva para el grupo fue importante dar tiempo a que se creara un ambiente de confianza para el diálogo, en el que quienes participaran de manera voluntaria tuvieran la seguridad de que sus testimonios serían escuchados con respeto por el resto del grupo. Todo marchó bien y un momento importante de la sesión ocurrió al hablar sobre anécdotas de su trayectoria en otras escuelas en las que experimentaron sensaciones de injusticia. Los relatos coincidieron en que estas situaciones se debieron a una posición de desventaja frente a adultos, docentes y directivos que ocasionaron que ante alguna problemática o conflicto sus perspectivas y testimonios no fueran considerados. Como consecuencia del adultocentrismo, la imposibilidad de tener la palabra para aclarar o defenderse derivó en que recibieran distintos tipos de sanciones. Estas situaciones incluyeron rivalidades, actos de acoso y hostigamiento entre pares que no fueron atendidos por las autoridades, en este caso los docentes, lo cual provocó sentimientos negativos hacia las escuelas y pérdida de interés en las clases. Al término de la sesión mencionaron que les gustó escuchar y sentirse escuchados, además que el diálogo les generó sensaciones de confianza y seguridad con el grupo.

El siguiente día, al entrar al salón me encontré con que las mesas estaban colocadas de otra forma, ya no en filas apuntando hacia el frente, sino acomodadas una junto a otra armando un cuadrado. Les pregunté la razón, si se debía a la petición de algún docente, pero me dijeron que no, que la decisión fue suya y que el motivo es que preferían poderse mirar entre ellas y ellos también. Este pequeño gesto me indicó que la intervención, aunque se encontraba en una fase básica aún, estaba favoreciendo la dinámica del grupo y, lo más valioso, era que las iniciativas emergían del propio grupo, como actos compartidos dirigidos hacia la mejora de la convivencia.

El segundo CAI se realizó de manera más ágil, con una introducción más corta y con una significativa mejora en la fluidez de la dinámica. Esa sesión giró en torno a anécdotas personales en las que experimentaron emociones intensas y determinantes para la definición de su personalidad. Conforme el diálogo avanzaba, las historias compartidas eran más íntimas e involucraban emociones más intensas. El momento clímax de la sesión fue cuando un alumno relató cómo vivió el fallecimiento de su padre y lo que significó en su historia de vida. En ese punto la sesión se tensó provocando un silencio largo, pero al retomar el diálogo conversamos abiertamente sobre la muerte de personas queridas y sobre cómo nuestra falta de experiencia para afrontar este tipo de situaciones ocasiona que vivamos el duelo en soledad, particularmente durante la niñez. Durante el cierre un alumno dijo que, a pesar de no haber tenido ninguna pérdida de personas cercanas, escuchar los testimonios le había ayudado a comprender emociones que no había sentido antes. Por último, varios estudiantes agradecieron la confianza y resaltaron que este tipo de experiencias les hacía conocerse más y sentirse más integrados como grupo.

Para la tercera sesión, realizada poco antes del término del ciclo escolar, el CAI consistió en hablar sobre acciones personales y colectivas, positivas y negativas, que impactaron en el clima escolar del grupo. Para ello se insistió en centrarse en los actos, no en las personas, pues sobre los primeros podemos reflexionar para cambiarlos. Durante la dinámica fue sobresaliente la asertividad de los comentarios, la franqueza de las opiniones y la madurez con que en determinados casos recibieron las críticas. Dieron cuenta de varios conflictos concretos entre integrantes del grupo, algunos menores y otros más intensos, pero lograron conversar sobre ellos con apertura. Como cierre de la sesión propuse hacer una última reflexión sobre el clima escolar y entre los testimonios destacan los siguientes comentarios: “si hay problemas en el grupo, siento que lo primero que se debe hacer es dialogar”; “creo que es importante prestar atención al ambiente, ya que un pequeño problema podría escalar de manera muy grande y afectar a muchas personas”; “es muy importante el buen clima escolar, ya que es una preparación para el futuro”; “yo creo que la convivencia en un salón es muy importante y tomar en cuenta lo que sienten los demás”; “el bullying es muy común, pero eso no significa que sea correcto, por eso se deben hallar medidas para eliminar esa dinámica”; “es importante tener una convivencia escolar, creo que sentirse cómodo es una parte muy importante para poder aprender”.

Durante la última semana del ciclo tuve un diálogo personal con cada integrante durante el cual les pedí una valoración de su estancia en la escuela. Entre los comentarios mencionaron que se sintieron bien, que recibieron un trato respetuoso, que se consideraban incluidos y que les pareció bien que no se hubieran dejado pasar los problemas que se presentaron. Además, antes de vacaciones realizamos un convivio de fin de semestre en el que participó todo el grupo. Por eso, en conjunto, la intervención tuvo un efecto positivo, logrando no sólo revertir el proceso de tensión en que se encontraba el conflicto, sino fomentando una mejora en los lazos grupales y generando una dinámica de convivencia que facilitó que el siguiente semestre pudieran incorporar a nuevos integrantes a su salón. Y si bien continuaron surgiendo problemas en otros momentos, ya no escalaron a tal nivel de crisis debido al desarrollo de sus habilidades para hablar, mediar y establecer acuerdos.

Recapitulando la experiencia, esta intervención se llevó a cabo por solicitud de unas estudiantes a partir de un conflicto que reconocieron en su grupo, a manera de fenómeno emergente. Desde mi doble rol como Coordinador de Estudiantes y como docente, mi participación consistió en diseñar una estrategia para la mejora del clima escolar que reconociera la participación del estudiantado, tanto en la reflexión inicial como en la valoración final. Para ello fue importante recuperar su percepción sobre el conflicto y conocer cuáles elementos consideran claves para un buen clima escolar, como la interrelación entre pares, el papel del docente, las condiciones y acuerdos de convivencia, así como factores contextuales de la institución.

Por medio del cuestionario de auto aplicación y los CAI implementados, varios estudiantes mencionaron que es fundamental el respeto, la comprensión de las diferencias y la empatía para sentirse en un sitio seguro, dejando clara la necesidad de incluir políticas de inclusión en las aulas, así como incorporar nociones como el cuidado desde reflexiones basadas en la ética, ya que cada situación debe valorarse en particular. De igual manera, señalaron la pertinencia de involucrar activamente a ciertos alumnos para ayudar a otros, explicando que el apoyo entre pares es un factor importante que puede mejorar el rendimiento académico, dejando claro que el acompañamiento y la solidaridad emocional son factores que contribuyen a la cohesión del grupo.

Otro aspecto para resaltar de sus testimonios es la importancia que le atribuyen a un clima escolar positivo para hacer frente a eventos como los conflictos con alta tensión e incluso actos de agresión

y violencia. Reconocen que este tipo de situaciones no siempre pueden ser evitados, por lo que la intervención oportuna y adecuada es crucial para su solución efectiva. En cambio, muestran que la sistemática falta de atención a estos aspectos por parte de docentes y de la institución ocasiona efectos contraproducentes, como la convivencia violenta y la deserción escolar. Procurar y atender estos eventos contribuye a la permanencia decidida en la escuela y motiva el compromiso académico. Por todo esto, una comunidad integrada tiene más recursos para solventar los conflictos y plantear alternativas de convivencia, ahí radica su importancia.

Si bien varios estudiantes mencionaron que los docentes deben asumir un papel activo para fomentar la mejora del clima escolar e intervenir adecuada y propositivamente cuando surgen conflictos, también dejaron claro que no les corresponde tomar todas las decisiones y que parte de su acompañamiento debe consistir en involucrar y enseñar a que el propio grupo pueda solventar sus diferencias por medio de la colaboración consciente e intencionada. Este señalamiento resulta clave para pensar estrategias integrales de intervención que promuevan la construcción de políticas de convivencia escolar, confiando en la capacidad de agencia de todas las partes en vez de actuar verticalmente.

Elegir el diálogo como recurso de intervención generó un doble efecto sobre el grupo: 1) puso en común nociones, sensibilidades e intenciones; 2) al enunciar las dinámicas deseables funcionó como un acto declarativo que comprometió a sus integrantes para la mejora de sus condiciones de convivencia, en particular, y en la construcción de un mejor clima escolar en general. Por ello, podemos afirmar que el principal aporte de esta experiencia fue apostar por la colaboración activa del estudiantado en la reflexión sobre el clima escolar para nutrir las perspectivas de la intervención y promover su participación como agente central para la construcción de las políticas de convivencia grupal, mostrando que son un actor clave para la mejora de las condiciones que favorecen el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo dentro de la escuela.

### **Experiencia 3. Investigación escolar colectiva como recurso de horizontalidad académica**

Desde su fundación, el Centro Educativo Sigma consideró como un pilar básico de su propuesta educativa la formación humana con tendencia a la reflexión crítica sobre las condiciones sociales. Este rasgo que orientó el diseño curricular general fue especialmente notorio en el plan de materias

y contenidos del último grado, en particular del Área de Humanidades. Por esto, cuando a inicios del ciclo escolar agosto-diciembre de 2019 la Coordinadora académica me solicitó impartir las materias de Antropología y Entrevista y trabajo comunitario, me hizo hincapié en que de acuerdo con el plan original se buscaba que a través de ambas se realizara algún tipo de impacto social, por lo cual se consideraban complementarias.

Siguiendo esta premisa, tomé los planes de cada materia y realicé algunos ajustes, sobre todo en la manera de implementarlas. Lo primero que determiné fue que orientaría Antropología hacia un plano teórico, revisando el objeto de estudio, los orígenes históricos y algunos presupuestos epistemológicos de esta ciencia social, mientras que Entrevista y trabajo comunitario le daría un perfil más práctico, de manera que el grupo pudiera ensayar los formatos y características de las entrevistas entendiéndolas como una herramienta para obtener información. En conjunto, decidí darles a ambas materias un enfoque de investigación etnográfica, bajo la idea de que este sería el punto de encuentro ideal entre los elementos teóricos y prácticos.

Para atender a su propósito original, consideré necesario orientar el proceso hacia el acercamiento y comprensión de un fenómeno social, pero a diferencia de otras materias de la preparatoria que con un enfoque cuantitativo les enseñaban a utilizar encuestas y generar estadísticas, me pareció pertinente ampliar la formación e incluir una perspectiva de investigación cualitativa. Esto implicaría, entonces, que las entrevistas tuvieran el propósito de recuperar testimonios para conocer historias de vida, las cuales podrían ser analizadas a partir de los elementos teóricos aportados por la Antropología.

Una vez definido en líneas generales lo procedimental, correspondía determinar el tema a investigar. Fue en este punto cuando decidí darle un giro fundamental a la materia, permitiendo que el grupo de estudiantes decidiera qué fenómeno social le parecía interesante conocer con mayor profundidad, valorando para ello las condiciones de investigación y su pertinencia. Esta decisión tuvo 5 propósitos: 1) conocer los temas, intereses e inquietudes sociales e intelectuales del estudiantado; 2) alentar el desarrollo de sus habilidades de investigación, pensamiento crítico y de producción de conocimientos; 3) involucrar al estudiantado en el diseño del plan de trabajo de la materia; 4) fomentar un vínculo horizontal entre docente-estudiantes; 5) alentar la participación y capacidad de agencia de personas jóvenes dentro de su sociedad. Un motivo fundamental para

incorporar este giro fue la búsqueda de congruencia entre los propósitos de formación académica, de sensibilización social y de democratización de la convivencia comunitaria.

A partir de estos planteamientos, la propuesta consistiría en trabajar bajo el formato de un taller colectivo en cual el estudiantado elegiría por consenso el tema, participaría en el diseño de investigación, realizaría la documentación teórica, implementaría las entrevistas y se encargaría de su análisis con la finalidad de elaborar un material de difusión, todo esto con el acompañamiento constante del docente, quien contribuiría de manera horizontal a partir de compartir sus experiencias previas investigando y ayudando a solventar problemas durante el trabajo, pero cuidando no acaparar el proceso y respetando las decisiones y análisis realizados por el grupo. En conjunto, las deliberaciones se realizarían en asamblea, la revisión documental se discutiría bajo formato de seminarios y el ejercicio interpretativo sería compartido para ampliar la capacidad reflexiva. Debido a estas características, nombré a esta estrategia pedagógica como Investigación Escolar Colectiva (IEC).

La primera experiencia que implementó esta propuesta fue durante el periodo agosto-diciembre de 2019. En esa ocasión el grupo eligió investigar sobre el embarazo en adolescentes debido a una serie de inquietudes sobre la sexualidad que habían surgido en la comunidad escolar, así como por las discusiones públicas sobre la despenalización del aborto que ocurrían principalmente en México y en Argentina. Durante el proceso participaron en los Consejos de Estudiantes invitando a profesionistas en sexología para impartir talleres a toda la comunidad escolar, lo cual además de impactar en la cuarta experiencia de intervención recuperada más adelante, mostró que se combinaban la inquietud intelectual con la participación social. Además, hubo momentos en que tomaron decisiones sobre el rumbo de la investigación, ampliando por cuenta propia las fuentes documentales, realizando entrevistas a especialistas y acudiendo a instituciones para corroborar la aplicación o no de las políticas públicas. Luego del análisis de las entrevistas que reunieron, lograron entregar un reporte académico destacable al término del semestre. Sin embargo, la experiencia no concluyó ahí, pues recibieron la invitación a participar en un libro, para lo cual convirtieron su reporte en un artículo académico a la par de que participaron en espacios de difusión de sus resultados, como la comunidad de estudiantes y la Escuela de Madres y Padres de la preparatoria, en foros de derechos humanos, ferias de libros y en universidades.

Los resultados de esa primera implementación fueron una muestra de que había algo singular en la IEC, lo cual se evidenciaba por el compromiso que el grupo tuvo con el proceso y en su disposición a llevarlo más allá de un proyecto escolar. Y aunque fue relevante el impacto que causaron en cada uno de los espacios en que presentaron su trabajo, aquí haré hincapié en los efectos que tuvo dentro de la comunidad escolar, en específico entre el estudiantado de otras generaciones, para quienes esta experiencia tuvo una significación particular, ya que llevaba lo escolar a niveles que no habían considerado hasta ese momento.

Las circunstancias de distanciamiento social provocadas por la pandemia de Covid-19 limitaron la implementación de la IEC en las siguientes dos generaciones y demandaron cambios metodológicos. De inicio, los tiempos efectivos de clase se redujeron y se acotaron las condiciones óptimas para dialogar y discutir colectivamente. A pesar de ello la adaptación de la propuesta pedagógica resultó pertinente, ya que nos permitió abordar y reflexionar colectivamente algunos de los efectos de la pandemia: 1) en el periodo agosto-diciembre de 2020 eligieron como tema la salud mental y emocional, lo cual nos permitió acercarnos por medio de entrevistas en línea a la forma en que jóvenes, adultos y profesionistas de la psicología vivían los efectos del confinamiento social; 2) un año, el tema investigado fue el impacto de la pandemia en la educación, para lo cual entrevistaron a estudiantes, familiares, docentes y personal directivo de instituciones educativas, llevándonos a reflexionar sobre cómo las formas de abordaje en cada espacio influyeron en la forma en que vivieron ese periodo.

Con la vuelta a la presencialidad tuvimos nuevamente las condiciones óptimas para implementar el formato original de la IEC. Fue así como en el periodo agosto-diciembre de 2022 comenzamos un nuevo proceso de investigación, siendo la violencia en el noviazgo el tema elegido por el grupo. Algo que sin duda resultó relevante para esta generación fue que a inicios del ciclo escolar realizamos la publicación del libro *Conocer para decidir: una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes*, el cual contiene el artículo escrito por el primer colectivo de investigación (Barrios Casian et al., 2022). Este recurso se volvió un referente del alcance que el trabajo que comenzaban podría tener; además, ese material impreso sirvió como texto de estudio, ya que en él se encuentra una descripción del diseño metodológico y de la implementación de la primera investigación. Y si bien en esta ocasión no se produjo un artículo formal, una vez más el proceso permitió generar reflexiones críticas que impactaron positivamente tanto en el equipo

investigador como en la comunidad educativa, por ejemplo, en la discusión abierta y sin tabúes sobre los roles de género y relación con las dinámicas y los ciclos de violencia.

Teniendo estos antecedentes, desde el inicio del ciclo escolar agosto-diciembre de 2023 el Grupo C, integrado por Regina Martínez, Alyson Ornelas, Fernando Mendoza y Sofía Miranda,<sup>2</sup> mostró expectativas sobre las materias correspondientes al plan de estudios del área de Humanidades, al grado que me preguntaron directamente “¿nosotras también vamos a publicar un libro?” A partir de este comentario dialogamos sobre los propósitos del curso y les planteé que la meta mínima era redactar un buen reporte de investigación, pero que una vez logrado podríamos valorar el alcance que podría tener el ejercicio. Entonces me pareció oportuno leerles la frase de apertura del artículo ya publicado: “Realizamos esta investigación como alumnas/os de quinto semestre, del área de Humanidades de la Preparatoria Sigma de la generación 2017-2020” (Barrios Casian et al., 2022, p. 23). “Sólo cámbiele los años de la generación y así podrían comenzar su texto”, les comenté y se entusiasmaron aún más.

Empleamos las primeras sesiones para realizar un encuadre general sobre el curso, la dinámica de trabajo y la estructura organizativa del equipo. Desde el inicio consideré que la distribución de las bancas debía ser congruente con la propuesta, así que optamos por un acomodo en círculo cuando utilizábamos los muebles modulares del salón de clases, quedando yo integrado a la formación. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones sugerí ocupar otros espacios de la escuela con el propósito de romper con el enclaustramiento habitual de las materias, motivo por el cual durante esas sesiones nos reuníamos alrededor de mesas grandes y a cada integrante nos correspondía una posición similar. Al eliminar la diferenciación de los espacios que dirige la atención del estudiantado hacia el docente y limita el contacto visual entre pares, priorizando a su vez el lugar del docente para observar al grupo, esta forma de acomodo de los asientos contribuyó al diálogo horizontal, reforzando así la noción de un colectivo de investigación.

En la materia de Antropología revisamos elementos básicos como la historia de esta ciencia social, sus objetivos y algunos conceptos y teorías básicas. Desde el inicio fomenté la reflexión y

---

<sup>2</sup> Por tratarse de las autoras de un artículo publicado y citado en este trabajo, son las únicas estudiantes a las que me refiero con su nombre real.

discusión, por lo cual les solicitaba leer y exponer fragmentos de los textos a revisar en cada sesión. También puse énfasis en los orígenes coloniales de la ciencia antropológica para problematizar desde un punto de vista ético la necesidad de establecer relaciones de respeto y reconocimiento entre quien investiga y quien colabora, participa o comparte información y experiencias de vida, esto con el fin de alentarles a asumir un rol responsable durante su proceso de investigación. Con respecto a Entrevista y trabajo comunitario, analizamos los videos de algunas entrevistas famosas para poder extraer cuál es la función de esta técnica, los principales tipos, los elementos técnicos y el entrevistador considerando los estilos y dinámicas que cada uno puede tener de acuerdo con los objetivos de la entrevista; además, pusimos atención a los niveles de expresividad de las personas entrevistadas, haciendo énfasis en la importancia de leer tanto las palabras dichas como sus gestos y silencios.

En la tercera semana iniciamos la selección del fenómeno social, para lo cual comenzamos a tomar una fracción de tiempo de cada sesión. Coordiné y acompañé su proceso de deliberación bajo el principio de no proponer ni influir en su decisión. Para comenzar, solicité al grupo que a manera de lluvia de ideas dijeran qué temas les resultaban interesantes y anoté cada uno de ellos en el pizarrón. A partir de ahí, el ejercicio consistió en que mencionaran qué aspectos les interesaba conocer de cada uno de ellos, que examinaran los pros y contras de hacerlo, que valoraran las condiciones de viabilidad y las dificultades para investigarlos, que plantearan las implicaciones éticas y por último que consideraran la pertinencia social de abordarlos. La primera lista resultó amplia, por lo cual hicieron una depuración, reduciendo las propuestas a las que señaladas en la Tabla 11. Estos detalles resultaron fundamentales, ya que la condición es que la elección del tema no sería por votos y mayorías, sino por consenso resultado de un proceso deliberativo en asamblea. La decisión del grupo fue investigar sobre cómo viven la diversidad sexual las personas jóvenes.

**Tabla 11**

*Propuestas de temas a investigar*

Temas	Aspectos	Criterios de elegibilidad
-------	----------	---------------------------

Diversidad sexual (en jóvenes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salir del cóset</li> <li>• Impacto familiar.</li> <li>• Impacto social.</li> <li>• Discriminación (por espacios).</li> <li>• Salud mental.</li> <li>• Descubrimiento / definición de la identidad.</li> <li>• Influencia de la religión.</li> </ul>	
Violencia intrafamiliar (ejercida por los padres)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paternidad ausente.</li> <li>• Salud mental.</li> <li>• Tipos de familia.</li> <li>• Impacto en la escuela.</li> <li>• Tipos de violencia.</li> <li>• Redes de apoyo.</li> <li>• Impactos y consecuencias de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pros</li> <li>• Contras</li> <li>• Viabilidad</li> <li>• Implicaciones éticas</li> <li>• Pertinencia</li> </ul>
Interrupción del embarazo (en jóvenes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias físicas y psicológicas.</li> <li>• Redes de apoyo.</li> <li>• Acceso a medicamentos / procedimientos.</li> <li>• Impacto familiar y social.</li> <li>• Salud mental.</li> <li>• Información y educación.</li> <li>• Proceso de decisión.</li> <li>• Interrupciones voluntarias y no voluntarias.</li> </ul>	

*Nota.* El orden de los temas y de los aspectos es aleatorio.

Para efecto de describir el cambio en la dinámica del colectivo de investigación, señalo dos situaciones particulares: 1) bromeando durante una sesión, el equipo comenzó a hacer un juego de palabras con "Humanidades", por su área de estudios, derivando a "La Humanada" (en adelante llamaré así al grupo de estudiantes), nombre con el que se denominaron y que posteriormente justificaron diciendo que lo eligieron porque "siempre estamos procurándonos y trabajamos en equipo"; 2) el día de la elección del tema de investigación se quedaron ocupando mi área de trabajo

después de la sesión y, cuando volví, encontré una nota firmada por cada una de ellas que decía "Ya nos fuimos. Te queremos Babún. Atte.: La Humanada. P.D.: gracias." Ambas situaciones denotaron la transformación de los vínculos en el equipo de investigación, tanto en la relación entre pares como en la de docente-estudiantes, sumándose a la formalidad académica principios de confianza, aprecio y cuidado que se encaminaban a la horizontalidad.

El siguiente paso consistió en el diseño de la investigación, para lo cual establecimos en cuatro etapas (Tabla 12). El complemento de las dos materias resultó de gran utilidad, ya que en una revisamos trabajos existentes en búsqueda de conceptos operativos, mientras que orientamos la otra a la selección del tipo y formatos de entrevista que resultaran más adecuados para la investigación. Si bien ya teníamos el tema, correspondía ahora definirlo bien, delimitarlo y formular una pregunta de investigación que, al tener una perspectiva cualitativa, se convirtiera en un supuesto de investigación. Pero, mientras continuábamos con el diseño, La Humanada insistió en que su meta era lograr un artículo académico formal para integrarlo en un libro a publicar con el objetivo de tener un objeto material para difundir sus resultados, motivo por el cual consultamos con la Coordinadora Académica la posibilidad de tomar una materia del siguiente ciclo escolar para continuar el proceso. La respuesta fue favorable, así que establecimos que al término del semestre en curso realizaríamos las dos primeras etapas, dejando la otra mitad para el periodo enero - junio de 2024

**Tabla 12**

*Etapas de la investigación*

Etapa	Tareas
1. Elección del tema.	Definición inicial del tema.
	Lecturas preliminares.
	Delimitación del tema.
	Planteamiento de pregunta de investigación.
2. Determinación de la estrategia de investigación.	Formulación de supuesto de investigación.
	Diseño general de metodología.
	Segmentación poblacional y estrategia de contacto.

	Diseño de guion de entrevista.
	Criterios para la sistematización.
	Análisis de los testimonios.
3. Exposición de hallazgos.	Definición del formato y estructura del artículo. Plan de escritura del artículo. Escritura y revisión del manuscrito.
4. Comunicación de los resultados.	Diseño de estrategia integral de difusión. Comunicación con especialistas. Integración de textos en formato libro.

*Nota.* Elaboración propia a partir de apuntes de integrantes de La Humanada.

Como parte de la primera etapa, La Humanada conversó sobre los antecedentes que su generación tenía con respecto a la diversidad sexual. Ese fue un tema abordado recurrentemente desde que iniciaron su primer grado, a través de actividades académicas como ensayos y exposiciones, así como en otras complementarias como representaciones teatrales y altares de Día de Muertos. Con excepción de un compañero que se define a sí mismo como una persona conservadora e ideológicamente de derecha, el resto del Grupo D, incluyendo por supuesto al Área de Humanidades, se pronunció en repetidas ocasiones a favor del reconocimiento de los derechos de las personas sexodiversas, participando incluso en ediciones de la Marcha del Orgullo por la diversidad celebradas en León. A esta exploración se sumaron anécdotas con otras personas jóvenes cercanas, amistades y familiares, que sabían que habían tenido problemas por su orientación sexual o por su expresión de género. La recuperación de estas historias contribuyó a la problematización y definición del tema de investigación.

En cuanto a la revisión documental, exploraron trabajos teóricos, estadísticas oficiales además de leyes y normativas. Para ello se dividieron los temas y documentos con el compromiso de que quien los leyera tomaría apuntes que expondría al colectivo de investigación durante sesiones con formato de seminario. Esta dinámica contribuyó a avanzar ágilmente y a construir un suelo común conceptual y un panorama compartido del fenómeno social. Además, con la intención de alentar el desarrollo de su pensamiento crítico, les proporcioné materiales con ideas contrarias a las suyas, en este caso opuestas al reconocimiento de los derechos de la población sexodiversa, para que

reconocieran los argumentos centrales de sus posturas e hicieran un ejercicio de discusión argumentativa sin recurrir al uso de falacias, como la llamada *ad hominem* que consiste en la simple descalificación de la persona sin refutar las ideas. Esta dinámica no sólo ayudó a la mayor definición de su tema de investigación, sino que también les hizo plantear que el propósito del proyecto era contribuir a la discusión social sobre la necesidad del reconocimiento de la diversidad sexual y, por lo tanto, de sus derechos.

Para ampliar aún más sus conocimientos en esta etapa inicial, se incorporaron a un curso que el Centro de Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes NIMA (NIMA en adelante) impartió en la escuela durante el mismo semestre; además, realizaron entrevistas a dos especialistas bajo un formato abierto o no estructurado que les permitió explorar con mayor libertad las distintas ideas e inquietudes que surgían en la conversación. Una de estas entrevistas la realizaron conmigo presente, la segunda por su propia cuenta, pero en ambas tuvimos un momento posterior para rescatar las ideas y aprendizajes obtenidos. Esta forma de colectivización constante del conocimiento fortaleció el sentimiento de equipo, permitió que a pesar de la distribución del trabajo no se perdiera la unidad y facilitó la construcción de nociones comunes que resultaron indispensables durante las posteriores etapas de análisis y escritura del artículo.

En cuanto a las entrevistas, el perfil poblacional fue personas jóvenes de entre 15 y 21 años residentes en el estado de Guanajuato que se identificaran como sexodiversas. En un principio consideraron como subsegmentos personas gay, lesbianas y bisexuales, pero durante la etapa de contacto valoraron que no sólo no era operativo, sino que además la realidad no se expresaba de manera tan esquemática, por lo cual modificaron ese criterio de segmentación, dejando el campo de sexualidad como un elemento para el análisis de las experiencias de vida y no de categorización. Como en cada paso del proceso reflexionábamos sobre los avances, este giro nos permitió platicar sobre la característica dinámica y flexible de la investigación cualitativa a partir de sus propios fundamentos epistemológicos.

Una vez establecido el segmento poblacional, continuamos con la definición del tipo de entrevista y el diseño del guion. La Humanada valoró que el formato más pertinente era el semiestructurado, ya que les permitiría tener una guía común sin perder la posibilidad de explorar algún tema emergente o profundizar en aspectos de los relatos. En ese sentido, redactaron el guion de entrevista

(Adjunto 3) considerando articular la conversación en seis bloques: 1) *inicio de la entrevista*, para exponer los motivos, la dinámica y los compromisos éticos; 2) *datos personales*, para recabar la información básica de la persona; 3) *descubrimiento de la identidad*, para recuperar el proceso de autodefinición y reconocimiento; 4) *salir del clóset*, para conocer las implicaciones y consecuencias de asumir su diversidad ante distintos grupos; 5) *mi vida en la diversidad*, para ahondar en la manera en que las personas jóvenes que no se identifican como heterosexuales viven en el estado de Guanajuato; 6) *cierre*, invitando a añadir libremente algún comentario.

Recabar los testimonios resultó más complicado de lo que consideraban debido a que muchas personas evadieron formalizar los encuentros y algunas pocas se negaron abiertamente a ello. Esto llevó al equipo a replantear la estrategia, tras lo cual acordaron cambiar el formato de presencial a en línea por medio de chat. Si bien en un momento consideraron realizar un formulario digital, acabaron rechazando la idea argumentando que eso impediría la posibilidad de dialogar con las personas. Ante esta situación, una vez más, pusimos en práctica la valoración y redefinición de la metodología a partir de las condiciones reales, pero con el añadido de que los motivos de este giro en particular se convirtieron en elementos para el análisis del fenómeno estudiado. Además, la coyuntura implicó que como colectivo de investigación hiciéramos un ejercicio de deliberación y de toma de acuerdos en el que yo expresé mis opiniones permitiendo que fuera La Humanada quien emitiera la resolución, marcando un cambio en el paradigma que establece que el docente dirige y el estudiantado asume las indicaciones.

Al término del semestre escolar lograron reunir 10 testimonios, los cuales integramos en una matriz que nos sirvió para hacer un primer ejercicio interpretativo. Teniendo claro que no sería la versión concluyente, elaboramos un listado de categorías de análisis emergente que nos ayudó a explorar las respuestas obtenidas. En ese momento pudimos valorar que las historias de vida que nos compartieron por medio de las entrevistas contenían experiencias, reflexiones e información de contexto relevantes que, de trabajarlas adecuadamente, permitirían realizar un aporte significativo dentro del campo de los estudios sobre diversidad sexual en jóvenes. Esta apreciación motivó aún más al colectivo y llevó a La Humanada a confirmar su compromiso con el proyecto de investigación.

Al comienzo del ciclo escolar enero - junio de 2024 retomamos el proceso, ahora como parte de la materia Ciencias de la Comunicación, por lo cual se incorporó al colectivo de investigación otra docente, Frida Reyes. Esta ampliación del equipo no representó ninguna dificultad debido a que ella impartió previamente varias materias a la generación y mantuvo una buena relación con el grupo; al contrario, su presencia significó un aporte favorable a la dinámica de trabajo. Además, para integrarla fue necesario exponerle los avances, lo cual resultó ser un ejercicio oportuno de repaso para La Humanada. Una contribución más fue la interdisciplinariedad, dejando claro por medio de la puesta en práctica que la realidad no se fragmenta en materias, sino que cada disciplina coadyuva a la comprensión integral de un fenómeno.

De acuerdo con el diseño de investigación y el plan trabajo acordado, utilizaríamos este nuevo periodo escolar para la escritura y difusión de los hallazgos. Para ello retomamos el listado de categorías de análisis emergente y las reorganizamos, incorporando un nuevo nivel de subcategorías (Tabla 13). Con esto definido señalizamos dentro de la matriz de testimonios los fragmentos que correspondieran a cada categoría, reuniéndolos en una nueva tabla a la que añadimos una columna de observaciones e inferencias. Teniendo claro que los criterios personales serían distintos, decidimos que los avances serían revisados por otro integrante que, de valorar necesario, añadiría nuevos comentarios.

**Tabla 13**

*Categorías y subcategorías de análisis emergente*

Categorías	Subcategorías
Descubrimiento de la sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad del descubrimiento.</li> <li>• Nociones y prejuicios sociales.</li> </ul>
Salir del clóset	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios y grupos.</li> <li>• Primeras reacciones ante su sexualidad.</li> <li>• Vivir fuera del clóset.</li> </ul>
Vivir en la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación.</li> <li>• Redes de apoyo.</li> </ul>
Información, salud y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre educación sexual.</li> </ul>

- 
- Sobre salud mental y emocional.
  - Sobre políticas públicas.
- 

*Nota.* Elaboración propia a partir de Martínez Núñez et al. (2024).

La puesta en común de la información sistematizada con sus inferencias fue uno de los momentos más enriquecedores, ya que provocó un grado de intensidad de reflexión e interpretación que no habíamos tenido hasta ese momento. Durante ese proceso Frida y yo contribuimos por medio de cuestionamientos que tuvieron por intención alentar a La Humanada tanto a profundizar en sus análisis, incorporando detalles y matices no percibidos, como a ampliar su perspectiva, advirtiendo elementos comunes entre los relatos que relacionaron con los conceptos operativos. Al mismo tiempo, como docentes pudimos conocer más sobre las inquietudes y perspectivas de las personas jóvenes a partir de su propia mirada.

Hasta ese momento La Humanada tuvo la oportunidad de compartir sus avances de investigación en dos ocasiones. La primera fue con estudiantes de secundaria de la Escuela Pedro Poveda durante una jornada de derechos humanos organizada por NIMA. Como me relató posteriormente Enriqueta Castro, directora de dicha institución, al provenir de jóvenes la intervención generó interés y ocasionó que el estudiantado solicitara incorporar más información sobre sexualidad y diversidad sexual en las clases. La segunda fue con la comunidad escolar del Centro Educativo Sigma durante una feria sobre sexualidad en la cual participaron profesionistas que invitamos, resaltando por ello la participación de estudiantes. Ambas experiencias resultaron formativas para el equipo y permitieron que como colectivo valoráramos el progreso de la investigación.

De nuevo es pertinente señalar algunas características de la dinámica de convivencia que permitían ver la transformación del vínculo docente-estudiantes. Al inicio de cada clase había un momento para la actualización sobre situaciones personales durante el cual compartían cosas como su estado emocional, problemas familiares y de pareja, inquietudes proyectos, todo esto con bromas y muestras de afecto simultáneamente. También se aprovechaba el tiempo para comentar sobre eventos que ocurrían en la escuela que, aun cuando en ocasiones se trataban de simples anécdotas, en otras eran coyunturas relevantes que impactaban significativamente en la comunidad escolar, como la descrita en la cuarta experiencia de intervención con el Grupo D que debido a su gravedad requirió condiciones de conversación profunda para su abordaje. La forma de diálogo reflexivo

desarrollado en el colectivo facilitaba el análisis y la discusión de estas coyunturas, favoreciendo la toma de posturas y permitiendo que su voz tuviera incidencia en los eventos. Aunque en varios momentos discrepamos en nuestros puntos de vista, la democratización de las relaciones permitía que pudiéramos manifestar nuestras diferencias sin afectar negativamente la convivencia del colectivo de investigación. Esta dinámica resultó tan llamativa que varios de sus compañeros de generación de la otra área se acercaban al terminar sus clases, ya fuera para escuchar o para participar en las conversaciones.

Volviendo a la investigación, la escritura del artículo tuvo dos momentos con dinámicas diferenciadas: 1) la redacción de los apartados iniciales (presentación, justificación y metodología) fue en conjunto, decidiendo y redactando entre todo el equipo cada frase y párrafo; 2) para los hallazgos y conclusiones nos dividimos en dos equipos, trabajando Fernando, Alyson y Sofía con Frida en la formulación de párrafos a partir de la interpretación de los testimonios, mientras que Regina y yo ordenábamos las secuencias de ideas y elaborábamos la redacción final. Esta forma división del trabajo no fragmentó la visión general del texto debido a que periódicamente compartíamos entre los dos equipos los avances logrados.

El 24 de mayo terminó el proceso de redacción del artículo y, como ya lo tenían previsto, La Humanada llegó a la sesión con alimentos para compartir, ropa de gala y una cámara fotográfica particular con la intención de capturar el momento de forma especial. Pero pasando el breve festejo continuó el trabajo debido a que faltaba la etapa correspondiente a la difusión de los hallazgos. La primera acción al respecto fue la presentación de una síntesis de la investigación en un foro de derechos humanos organizado por NIMA. El desempeño de La Humanada durante la exposición y en la ronda de preguntas resultó excepcional y causó impacto entre la audiencia, por lo cual recibieron felicitaciones y comentarios de reconocimiento a su trabajo. La segunda acción de difusión fue la comunicación con profesionistas y activistas que trabajan asuntos relacionados con la diversidad sexual y con la promoción de derechos de personas jóvenes a quienes, por medio de una carta, les invitaron a leerles y a responder con un texto original. Como resultado obtuvieron 8 respuestas que fueron integradas en el libro *Vivir en la diversidad: ¿cómo viven la diversidad sexual las personas jóvenes?*, también publicado por el Centro Educativo Sigma. Resulta además importante resaltar que ambas acciones rebasan los espacios y tiempos escolares, mostrando que este proyecto fue mucho más que un requisito para aprobar una materia.

La recuperación de esta experiencia de intervención permite mostrar el impacto favorable que la IEC tuvo como estrategia pedagógica no sólo para el aprendizaje curricular, sino para la incorporación de los temas de interés del estudiantado a los programas, alentando la producción de nuevos conocimientos. De igual manera, estimuló la vinculación entre estudiantes y la comunidad escolar, así como con el entorno social. También permitió que la relación docente-estudiante se transformara, adquiriendo una condición de horizontalidad que favoreció el diálogo, la reflexión y la toma de acuerdos para definir en corresponsabilidad el plan de trabajo de las materias involucradas. Todo esto contribuyó al reconocimiento de la capacidad de agencia del estudiantado, asumiéndolo como un sujeto colectivo que se posiciona e incide en los eventos que acontecen en su comunidad, participando así de manera activa en la construcción de las políticas de convivencia escolar.

#### **Experiencia 4. Transformación positiva de conflictos comunitarios ante una denuncia de acoso sexual**

El jueves 15 de febrero del presente año dos estudiantes del Grupo D (que cursaban el sexto semestre) se me acercaron después de clase para conversar. En un tono amable me anticiparon que próximamente me entregarían un documento de denuncia hacia Paulo, un compañero de su salón por motivo de acoso sexual. El texto, dijeron, era el resultado de una serie de reuniones que como grupo tuvieron tras las cuales determinaron la necesidad de comunicar a las autoridades escolares sobre la situación y que, para ello, recabaron testimonios y firmas. Me comentaron que aún no terminaban la redacción, pero que a principios de la siguiente semana me lo darían para que en mi rol de Coordinador de Estudiantes sirviera de enlace con el resto del equipo directivo. Por respeto a su proceso no realicé preguntas, sino que solamente les agradecí por haberme notificado.

Por protocolo, ese mismo día le informé lo ocurrido a la Coordinadora Académica, debido a que aun cuando correspondiera esperar a la entrega del documento para intervenir era importante tener presente la situación y comenzar a realizar valoraciones. Durante esa conversación resalté cuatro aspectos que me parecían relevantes: 1) la consolidación del grupo como un factor que les permitió dialogar y realizar acuerdos; 2) su politización, la agencia mostrada y su disposición a movilizar las situaciones del conflicto; 3) la formalidad de su proceder; 4) la confianza que nos tenían y el reconocimiento que nos hacían como interlocutores. A pesar de la gravedad de los hechos,

consideré que estos aspectos contribuirían favorablemente durante el abordaje; en particular el cuarto de ellos me pareció una muestra de que la relación docentes/directivos – estudiantes no estaba fragmentada, ya que cuando existe una división tajante producto de una lógica de poder, la parte subalterna no apela al diálogo, sino al reclamo o confrontación.

Como institución teníamos un antecedente similar con este tipo de situaciones. En febrero de 2020 un grupo de alumnas también de último año acudió a la dirección para denunciar el comportamiento de un compañero que las había agredido constantemente desde el primer semestre por medio de bromas, insultos y difamaciones, algunas ocasiones con connotación sexual. Esta dinámica, explicaron, se había enfocado principalmente en una de ellas, Daniela, y ocurría con la participación de otros varones del grupo. La respuesta institucional fue no poner en duda su testimonio, asumiendo la responsabilidad de investigar para conocer con mayor precisión lo ocurrido, por lo cual el Director, acudió al aula y solicitó que las personas involucradas se levantaran voluntariamente. Para su sorpresa 3 jóvenes más se pusieron de pie, no por asumir sus errores, sino como muestra de solidaridad con el acusado, quien era su amigo, confirmando así el relato de las estudiantes.

Luego de estos eventos el Director y la Coordinadora Académica me convocaron a una reunión para compartirme lo que sabían y valorar en conjunto las acciones que deberíamos tomar. Su primera postura fue la expulsión inmediata del acusado y sus amigos, pero yo me opuse a ello argumentando que nuestra principal responsabilidad como centro educativo era apostar por la formación, y que al darles de baja renunciaríamos a ese compromiso. También sostuve que, si bien era fundamental y urgente actuar a favor de las denunciantes y garantizarles condiciones de seguridad dentro del grupo y de la escuela, debíamos abordar la situación de manera integral, abriendo un espacio de reflexión para los agresores que les permitiera reconocer las implicaciones de sus actos. Interrumpir sus estudios no cambiaría sus ideas, sino que al contrario podría provocar resentimiento y una respuesta reactiva, con lo cual trasladaríamos el problema a otro espacio social. En cambio, continué, como institución educativa podríamos generar las condiciones necesarias para apelar a la concienciación de los jóvenes acusados, poniéndoles como condición de permanencia en la escuela la aceptación y compromiso con el proceso formativo especial. A pesar del reto que esta postura implicaba, aceptaron mi propuesta.

Los siguientes pasos consistieron en hablar con el grupo completo y luego con mujeres y con hombres por separado. Como nos confirmaron varios de los hechos, sin evadir nuestra responsabilidad como institución les llamamos la atención por haber incurrido en la omisión ante los actos de agresión que en su mayoría habían sucedido en su presencia. Luego continué hablando con las partes, ahora estudiante por estudiante, para que me contaran libremente lo que sabían y lo que pensaban al respecto. Entonces conocí un caso que me pareció revelador: un par de estudiantes me comentó que recién ingresaron a la preparatoria, Alberto se acercó a Daniela para decirle de frente la palabra “puta”, pero cuando hablé con la estudiante no recordaba ningún hecho similar.

Para mi sorpresa, cuando convoqué a Alberto y antes de preguntarle cualquier cosa, me contó: “cuando entramos me ofrecieron 10 pesos si le decía a Daniela en su cara 'puta' y yo fui con ella, pero al llegar me arrepentí y, como me estaban observando, le comenté cualquier cosa para simular. Aun así, cuando volví con los demás les dije que sí lo había hecho”. Tras su relato comenzó a llorar. Al preguntarle los motivos de haber mentido me respondió: “en la secundaria estuve solo todo el tiempo, así que cuando entré a la prepa no quería que me volviera a pasar”. Era evidente que estaba arrepentido, pero al mismo tiempo era consciente de que su mentira había contribuido a difamar a Daniela, pues el resto del grupo dio por hecho que la humillación había ocurrido. Quien le pagó para realizar la acción fue el estudiante denunciado, lo cual contribuía a reconstruir la historia del conflicto. Pero más allá de la evidencia, este caso me permitió comprender que los actos de violencia ocurridos no se reducían a actores en lo individual, sino a dinámicas de socialización sostenidas una serie de valores en los que la lógica de poder por género operaba.

Para Alberto, la pertenencia al grupo de varones que ocuparon la posición dominante dentro de su salón estuvo condicionada a agredir a una compañera, a manera de prueba dentro de un ritual para refrendar su masculinidad. De no hacerlo lo hubieran marginado, como le sucedió anteriormente, o incluso habría sido objeto de agresiones tipo burlas, siendo ambas consecuencias muestras de crueldad. Y si bien ante este acto concreto de coerción Alberto fue víctima, en conjunto las principales afectadas fueron las mujeres del grupo, ya que en el juego de mandatos de masculinidad disputado por los varones a ellas les atribuyeron un rol de simple recurso para exhibir su capacidad de poder. Esta dinámica de desigualación y poder por género se vio claramente en los siguientes actos denunciados: 1) la elección de la palabra “puta” para agredir a Daniela, los comentarios constantes sobre el cuerpo de las mujeres del grupo y su clasificación tenían una connotación sexual

que a los ojos de los varones las rebajaba moralmente; 2) entre ellos comentaban sobre su vida sexual frente a ellas, alardeando tener imágenes de desnudos de otras mujeres como un acto de exhibición y prestigio; 3) cuando ellas mostraban incomodidad o enojo, eran acusadas de exagerar, de no saber “llevarse” y ser muy sensibles, retroalimentando el estereotipo de femineidad.

Este relato confirmó que individualizar las responsabilidades moralizaba los actos y, al ignorar su relación con el nivel macroestructural, el castigo no transformaría las percepciones ni los valores del estudiantado, dejando abierta la posibilidad a que más adelante ocurrieran situaciones similares. Por lo tanto, si las sanciones no garantizaban la no repetición, era indispensable pensar en una estrategia integral de abordaje que considerara el acompañamiento a las diferentes partes y facilitara espacios de reflexividad ética con el grupo en cuestión y con el conjunto de la comunidad escolar que permitieran desplazar las certezas y construir colectivamente otras nuevas, basadas en el respeto, el reconocimiento y la convivencia no violenta. Para ello, asumiendo que como institución éramos los principales responsables, creamos un Consejo emergente integrado por estudiantes, docentes y directivos para dar seguimiento a las denuncias y solicitamos la asesoría de especialistas, tanto para aconsejarnos en cómo actuar como para trabajar directamente con el estudiantado. Lamentablemente, aun cuando desarrollamos un plan de acción ambicioso y viable, este proceso de intervención tuvo que ser suspendido por el inicio de las medidas de distanciamiento social provocadas por la pandemia de Covid-19.

De esa experiencia hay dos elementos más que considero importante rescatar: 1) al indagar sobre los motivos que llevaron a las alumnas a hablar por fin sobre lo que les ocurría desde hace casi 3 años, mencionaron como influencia los debates sobre violencia contra las mujeres que los grupos feministas habían posicionado en la discusión pública, los talleres de sexología promovidos por los consejos de estudiantes y el proceso de reflexión impulsado por el grupo de Humanidades a partir de su investigación sobre embarazo en adolescentes (mencionada en la experiencia de intervención anterior); 2) tres estudiantes varones del grupo ya se había posicionado en contra de las agresiones contra sus compañeras, provocando un contrapeso que favoreció a las condiciones para denunciar y que brindó un respaldo posterior. Analizar la relación entre estos dos elementos me ayudó a comprender que el silencio de parte de las agraviadas y del resto del grupo no siempre se debió al miedo, a la intimidación o a la indiferencia, sino que era reflejo de que antes no interpretaban lo que les ocurría como actos violentos y que ese reconocimiento fue producto de una reflexión crítica

de larga duración que les llevó a la construcción de nociones comunes, permitiéndoles resignificar lo vivido y ponerlo en común.

A pesar de lo significativo que fue este antecedente para la institución, debido a los cambios provocados por la pandemia no ocurrió una transmisión de experiencias y nociones comunes directas entre la generación que lo vivió y la del Grupo D. Desde el área docente hicimos algunos ajustes de contenido y procuramos una formación en el equipo, además que impulsamos actividades complementarias para el reconocimiento de las formas de acoso y violencia sexual, como una campaña sobre violencia digital y los “packs”<sup>3</sup> (Adjunto 4) junto a jornadas de sensibilización en fechas conmemorativas clave como el 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres, y el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres.

También tuvimos apertura a las propuestas surgidas desde el estudiantado, como la realización de foros grupales sobre los prejuicios alrededor de la menstruación llevados a cabo por el propio Grupo D cuando estaban en su segundo semestre, la investigación sobre violencia en el noviazgo mencionada en la experiencia de intervención anterior y los “tendederos” sobre el acoso, actividad que consistió en colgar con pinzas sobre cuerdas tendidas en el patio hojas de papel recortadas con forma de prendas de mujeres, en las cuales cada estudiante podía relatar libremente y de manera anónima algún acto de acoso que hubiera recibido a lo largo de su vida. El conjunto de acciones nos permitió ver que para la mayoría del estudiantado estas formas de violencia y discriminación estaban presentes en sus vidas, de manera personal o en personas cercanas, confirmando así que las medidas de prevención eran inadecuadas e insuficientes, llevándonos a insistir en las estrategias de provención de conflictos y apostando por una dimensión de abordaje comunitario.

Por estos motivos, a pesar de lo grave de la nueva denuncia por acoso presentada ahora por el Grupo D (Adjunto 5), consideré que la movilización estudiantil para dialogar, documentar los hechos y presentar un escrito formal era un hecho positivo. Además, los términos en que plantearon su exigencia mostraba madurez de su parte, en especial porque no delegaban todo a la autoridad

---

<sup>3</sup> Fotos íntimas obtenidas con o sin consentimiento que se difunden por redes sociales.

sino que asumían su participación en la búsqueda de soluciones, como lo mencionaron explícitamente en las siguientes frases<sup>4</sup>: 1) “Nuestro objetivo es la colaboración efectiva, para actuar ante estas situaciones”; 2) “Nos comprometemos a cooperar si es necesario participar de manera reactiva a la resolución”; 3) “como estudiantes, buscamos el bienestar de los mismos, donde se solucione las problemáticas de acoso y actitudes que ponen en riesgo la comodidad estudiantil”. También resulta relevante la nota al calce colocada en la hoja en la que recabaron las firmas, que señala los compromisos asumidos por quienes respaldaron el documento:

Al firmar este documento está de acuerdo con lo expuesto en el mismo, además de apoyar las medidas de prevención entorno al caso, junto a estar dispuesto a la cooperación efectiva con la plantilla de directivos de la Preparatoria Sigma. (comunicación personal, 21 de febrero de 2024).

Del documento resalto dos frases en las que advertí la brecha comúnmente existente entre directivos/docentes-estudiantes. La primera dice “Agradeceríamos que se lea todo el informe y se tomen las medidas pertinentes”, con la cual interpreto de manera la exigencia de que tomáramos su palabra completa, no parcial, aludiendo a la actitud recurrente de las personas adultas de interrumpir el relato y comenzar a hacer juicios. La segunda frase, “buscamos que se haga consciencia de las situaciones que suceden en nuestro entorno que desde la visión de las autoridades quizás no se ve”, me permitió ver la existencia de una serie de eventos vividos por el estudiantado que pasaba desapercibido por nuestra parte y que, al no formar parte del discurso público, corrían el riesgo de ser infravalorados o negados.

Los motivos de la denuncia quedaron claramente expuestos cuando hicieron señalaron los comentarios y actos que “han llevado a incomodar a las alumnas”, generando la “sensación de incomodidad” y “desconfianza”, todas ellas situaciones que “provocan las decaídas emocionales del alumnado”. Las acciones referidas, continúa el documento, “han sucedido dentro del aula de clase, como en el patio central o en el horario de salida”, además que “los casos no son aislados”, sino que “tienen patrones [que] muestran una conducta continua”, lo cual dejaba en evidencia que,

---

<sup>4</sup> Todas las citas presentadas son transcripciones del documento.

a diferencia de las acciones que afectan por descuido o sin intención, con las dinámicas de acoso se establece una relación de carácter constante. En los testimonios también mencionaron actos ocurridos en espacios y horas extraescolares, con lo cual señalaban la necesidad de considerar los lazos interpersonales creados a partir de la escuela como un asunto que debía incumbir también a la institución escolar, mostrando así que la división entre el “interior” y el “exterior” no era tan determinante. La importancia de atender de manera integral la situación y su relación con el clima escolar fue expuesta elocuentemente en la siguiente frase:

El acoso y las conductas inapropiadas no solo afectan el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también afecta a su rendimiento académico [y es] por estos dos pilares tan importantes dentro de la educación [que] buscamos comunicar la situación. (comunicación personal, 21 de febrero de 2024).

En un fragmento del documento hay una distinción que también resulta pertinente resaltar, pues dice que “se han observado varias conductas que afectan a los alumnos”, puntualizando después que el grupo más afectado fue el suyo. En los testimonios recabados no sólo incluyeron a personas agredidas de su generación, sino que recuperaron voces de otros grupos e incluso externas a la escuela. Esto, además de reforzar la idea de que para el estudiantado no existe una dicotomía entre el afuera y el adentro de la escuela, es una muestra de que el impacto durante los conflictos no sólo recae en las partes involucradas directamente, sino que la afectación se da en distintos grados y de manera diferenciada en otros actores de la comunidad.

Con respecto a qué hacer, sostuvieron que “la actuación de las autoridades de manera instantánea será beneficioso para el bienestar y la tranquilidad del mismo organismo”, y que “la intervención prematura puede ayudar a drenar este tipo de actitudes que no deberían existir dentro de un ambiente escolar”. Por tales motivos piden “soluciones y mayor compromiso para corregir estos manifiestos” como “la implementación de programas entorno al acoso y la protección personal”, además de la “capacitación de los profesores del cómo actuar en situaciones como estas”. Entre las exigencias destaca la afirmación de que las medidas implementadas “pueden ser útiles para el alumnado en caso de presentarse una situación parecida”, para “que se tenga constancia de dicho problema”. A través de estas líneas, el grupo exhibió su comprensión de la dinámica de los conflictos y cómo ante a estas situaciones es necesario intervenir simultáneamente en lo inmediato

y con acciones a largo plazo, para intentar la no repetición de los eventos o para rescatar experiencias y aprendizajes que permitan hacerles frente.

Los puntos hasta aquí expuestos daban cuenta de un grupo con una interesante capacidad analítica y comprensión de las dinámicas de convivencia. Sin embargo, con respecto a Paulo, la medida concreta solicitada fue su expulsión “para mantener la integridad del grupo y el colegio”, “garantizar un mejor ambiente dentro del plantel” y para que “este tipo de situaciones dejen de existir”. Tras revisar el documento, esta exigencia resultó problemática con nuestra postura institucional, ya que la experiencia anterior nos mostró que en vez de moralizar e individualizar lo ocurrido, en estos casos la intervención debía ser profunda e integral para transformar las condiciones comunitarias en que se sostenía la violencia, por lo cual la vía punitiva podría incluso resultar contraproducente al generar la sensación de que el castigo arreglaba todo.

La primera acción que emprendí junto a la Coordinadora Académica fue hablar con el Grupo D, para lo cual convocamos a una asamblea. Tras cumplir la formalidad de leer el texto completo les solicitamos que nos contaran cualquier otra situación que no hubieran incluido en el documento, lo cual les permitió ahondar en los detalles de los testimonios. Por ejemplo, algunas de las alumnas que compartieron sus casos pudieron profundizar sus relatos y añadirles más matices que los que habían sido capaces de redactar. El momento más relevante fue cuando una estudiante de otro grupo accedió a contar una situación que no se animó a incluir en el documento. La narración verbal de los pormenores nos permitió entender en qué había consistido el acto violento, lo cual difícilmente hubiera logrado por escrito. Además, nos llevó a comprender que su negativa a incluir su testimonio en la denuncia no se debía a que dudara sobre lo ocurrido, sino que, en su valoración, hacerlo la hubiera expuesto a situaciones que quería evitar debido a que la vida sexual continúa moralizándose, particularmente la de las personas jóvenes. Con esto vimos que el hecho de no poder hablar libremente sobre lo que viven no solamente puede generarles consecuencias emocionales, sino que les deja en una posición de vulnerabilidad y les expone a nuevos riesgos.

Ese mismo día Paulo se me acercó para platicar, ya que había escuchado rumores que decían que el propio equipo directivo estábamos recabando firmas para expulsarlo. Por los testimonios incluidos en el documento optamos por la discreción, así que consideré estos dichos como un elemento de alarma, no sólo por la filtración de la información sino porque cabía la posibilidad de

que la diferencia entre los hechos y la versión que le contaron no se debiera solamente a un malentendido, sino a una postura de confrontación. Aunque en ese momento se trataba de una intuición, más adelante esta sospecha cobró sentido.

Como aún no teníamos una postura institucional y Paulo había acudido personalmente a mí, no le compartí el documento, sino que omitiendo los testimonios le conté en qué consistía la denuncia, tras lo cual él, por propia iniciativa, comenzó a relatarme situaciones que consideraba pudieran estar incluidas. Para mi sorpresa varias historias coincidieron, en particular la de la estudiante de otro grado que nos narró su versión, solamente que le parecía que ellas estarían equivocándose o incluso exagerando, mientras que de su parte había poca disposición a salir de su propia postura. Este punto fue clave, pues resultó claro para ambos que la discrepancia no estaba en los hechos, sino en su interpretación. Él y yo teníamos una relación de confianza que nos ayudó a lograr una buena conversación, pero era evidente su molestia e, incluso, indignación ante las acusaciones.

Al término de la jornada nos reunimos como equipo directivo para valorar la situación y decidir los siguientes pasos. Acordamos abrir un espacio formal de diálogo con Paulo, porque tenía derecho a ser informado y a leer el documento completo, además que debíamos solicitarle poner una distancia con su grupo durante el proceso para garantizar la seguridad de las denunciantes. También acordamos indagar más en las causas y en el impacto que este evento estaba ocasionando en la comunidad escolar, para lo cual recurrí a una serie de herramientas de diagnóstico con enfoque en Transformación Positiva de Conflictos Comunitarios, como el diagrama del conflicto, la línea del tiempo, el mapeo de actores y el análisis de posiciones e intereses.

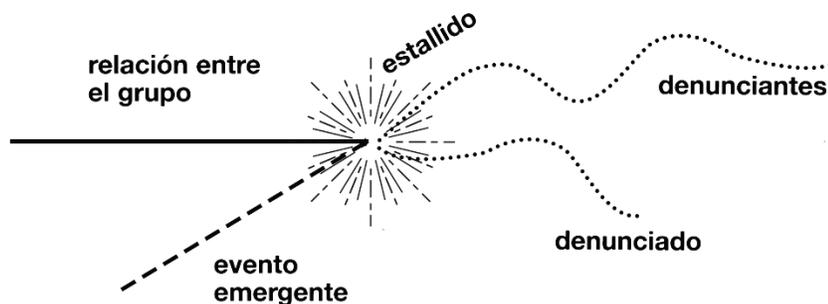
Con Paulo establecí como primera condición de permanencia en la escuela que nos reuniéramos una vez por semana en una sesión de 2 horas, manteniendo así un proceso reflexivo sobre los tipos de violencia y sus implicaciones, sobre las responsabilidades derivadas de los actos, las relaciones en desigualdad por género y los mandatos de masculinidad, todo esto con el objetivo de que tuviera más elementos para comprender lo que había ocurrido y los efectos de sus acciones sobre sus compañeras. La dinámica que seguimos fue principalmente de conversación, a lo cual añadí algunos ejercicios de introspección que debía realizar a lo largo de la semana para dialogarlos en nuestro siguiente encuentro. Además, le proporcioné un material de lectura que debía leer constantemente (Salazar, 2018). Durante el proceso resultó fundamental escucharlo sin enjuiciar,

sino para tener elementos de comprensión que me permitiera problematizar con él sus ideas y valores. Y funcionó, porque muy pronto comenzó a llegar a las sesiones con reflexiones propias a partir de eventos que vivía en su familia, en su trabajo y con sus amistades, en las que cuestionaba la forma en que se vinculaba, comenzando así a replantear sus acciones.

En cuanto al conflicto, nos parecía necesario comprender qué había ocurrido en el grupo que había llevado a las estudiantes, amigas muy cercanas de Paulo, a denunciarlo. En la reconstrucción ubicamos la aparición de un testimonio que conmocionó a las alumnas, provocando en ellas una serie de conversaciones en las cuales comenzaron a contar cosas que vivieron con él que en su momento consideraron aislados o de poca relevancia, pero que en conjunto permitían ver una forma de comportamiento sistemática. Ese testimonio, a manera de un evento emergente, hizo estallar el conflicto y fragmentó su antes sólida amistad (Figura 5). Ante el evidente distanciamiento otros integrantes del Grupo D se solidarizaron con ellas, marcando una mayor distancia con Paulo y llevando a la decisión de realizar la denuncia.

### Figura 5

*Diagrama del conflicto y línea del tiempo*



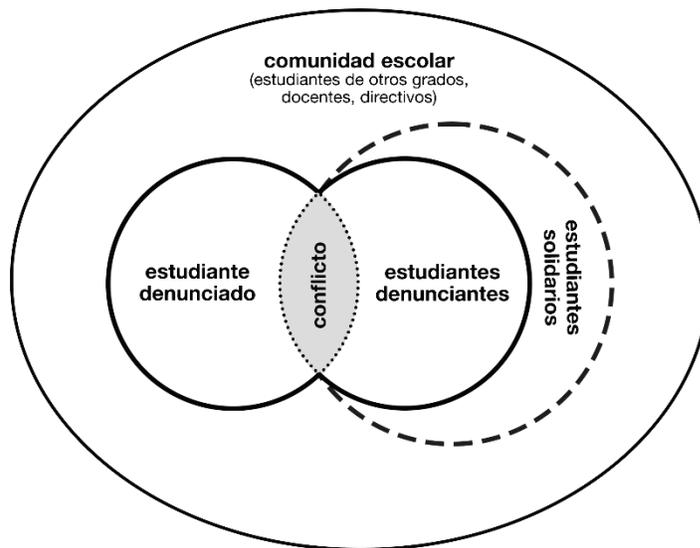
*Nota.* Elaboración propia.

La segunda herramienta de diagnóstico empleada, el mapeo de los actores en el conflicto, nos permitió valorar la situación en una dimensión integral, considerando no sólo a las dos partes establecidas en la denuncia, sino a la comunidad escolar en su conjunto. El resultado fue el siguiente: 1) el lugar de los actores directos fue ocupado por las estudiantes denunciantes, afectadas

por los actos de acoso y violencia, y el denunciado; 2) el resto del Grupo D que se solidarizó jugaba el rol de actor indirecto, siendo afectado en menor medida pero ejerciendo influencia decisiva en los eventos; 3) como actores en tercer grado estaba el resto de la comunidad escolar, ya que a pesar de no tener una participación clara estaba influida por medio de rumores y posicionamientos, muestra de que sí estaba siendo impactada por los sucesos (Figura 6).

## Figura 6

### *Mapa de actores*



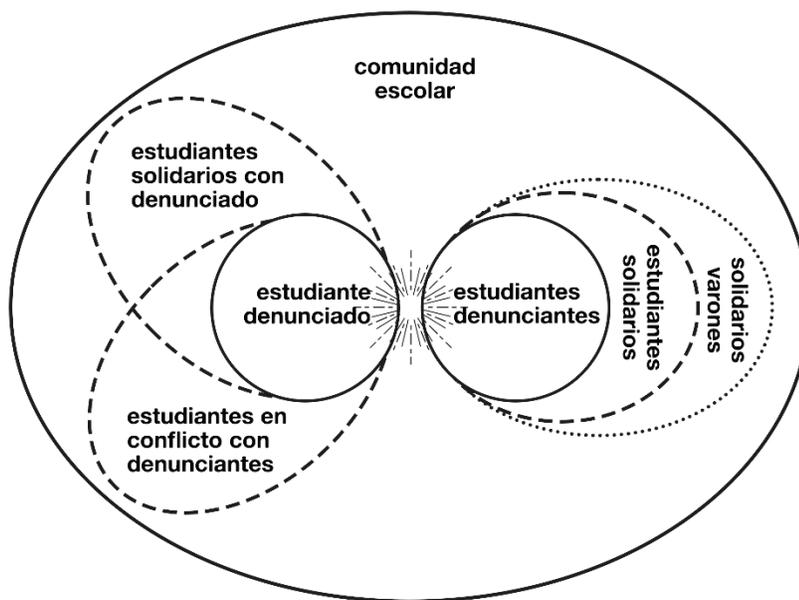
*Nota.* Elaboración propia.

El elemento de diagnóstico más difícil de elaborar fue el análisis de percepciones e intereses, ya que requirió de la observación de las dinámicas sutiles, de los pequeños gestos en las interacciones y de la apreciación de los cambios en la interacción de la comunidad. Una pista clave la obtuve cuando Paulo me buscó la primera vez diciendo que se enteró por medio de estudiantes de otros grupos que existía la denuncia en su contra. Esa filtración de información me pareció que correspondía a un interés en conflicto, por lo que indagué esa ruta de análisis. El resultado fue revelador y de suma importancia para decidir la estrategia de intervención: 1) algunos estudiantes se solidarizaron con Paulo porque consideraban que las acusaciones eran mentira, en parte porque el aprecio que le tenían no les permitía creer los señalamientos, así como por la influencia de los

discursos masculinistas<sup>5</sup> que sostienen que la mayoría de las denuncias por violencia de género son falsas; 2) otro grupo respaldó a Paulo por su enemistad con algunas de las denunciadas, lo cual les llevó a pensar que mentían (Figura 7). El reconocimiento de este segundo grupo nos llevó a la necesidad de intervenir en otros conflictos que no parecían graves hasta ese momento, para lo cual la estrategia adquirió un carácter multidimensional de abordaje.

**Figura 7**

*Análisis de percepciones e intereses*



*Nota.* Elaboración propia.

Las tensiones en la comunidad escolar se incrementaron, ocasionando que el grupo denunciante se colocara en una postura más tajante con respecto a la expulsión. En un intento de mediar la situación tuvimos una reunión para explicar la postura institucional, durante la cual planteamos la diferencia entre tres modelos de justicia: 1) punitiva, basadas en el castigo por parte de una instancia superior sin mayor agencia de las partes; 2) restauradora, que busca la restitución simbólica y

---

<sup>5</sup> Masculinismo es el nombre que han adoptado diversos grupos de hombres que tienen en común una postura reaccionaria ante la exigencia de los derechos de las mujeres y de las personas de diversidad sexo genérica.

material a las víctimas ante la comunidad; 3) transformadora, que apuesta por el cambio de las condiciones de permitieron el conflicto para atender todas las afectaciones y evitar su repetición. Como escuela, aclaramos, optamos por la justicia transformadora, pero esa vía suele mostrar sus efectos en un mediano plazo y requiere la responsabilización de toda la comunidad para solventar el conflicto en curso. Nuestra postura ocasionó mucha molestia en el grupo, por lo cual insistieron en expulsar a Paulo y señalaron que le dábamos más importancia al agresor que a las víctimas.

Este fue el momento más difícil de todo el proceso. Fue muy difícil explicar el enfoque multidimensional de la intervención y aclarar que abrir una opción de reflexión al agresor no significaba ponerlo por delante de las víctimas, sino intentar que además de la restauración de las condiciones comunitarias evitáramos que no ocurrieran más eventos de acoso y violencia tanto en la escuela como en otros espacios. También fue complicado mostrarles cómo los otros conflictos estaban sumándose, potenciando las tensiones en la comunidad, y que al igual que con su denuncia como institución teníamos la responsabilidad de atender esos eventos. A pesar del rumbo que tomó la reunión, pudimos identificar un elemento clave: quienes exigían con mayor determinación la expulsión de Paulo eran los varones que se solidarizaron con las denunciantes (Figura 5), al grado que por momentos suplían su palabra. Esto nos permitió entender cómo los estereotipos de masculinidad seguían operando entre los vínculos grupales, subsumiendo la agencia de las mujeres y llevando el conflicto al terreno de la rivalidad entre hombres y de la disputa por la autoridad moral.

A diferencia del choque y estancamiento del diálogo con el Grupo D, el espacio reflexivo con Paulo avanzaba de manera positiva. Paradójicamente, él estaba profundizando en una crítica a los estereotipos de género y mandatos de masculinidad que los varones solidarios se negaban a explorar, al grado que comprendió que el curso del conflicto estaba siendo determinado de una manera particular por las posturas de los hombres que se colocaban alrededor de dos bandos. Esto le llevó a proponerme realizar una reunión con los hombres de los otros grupos, para contarles directamente lo que ocurría y reconocer su responsabilidad ante ellos. Yo había considerado antes esta idea, pero evité impulsarla para no forzar el proceso, así que me entusiasmó que fuera él quien lo propusiera.

Es necesario aclarar que también había mujeres influyendo en la acumulación de tensiones, pero eran pocas y sus actos tenían una menor repercusión. Entre los motivos estaban sus rivalidades con los integrantes del Grupo D y de manera particular con la alumna cuyo testimonio no estuvo incluido en el documento de denuncia, pero que al narrarlo determinó la veracidad de las acusaciones. Al identificar esas situaciones yo mismo me acerqué a abordar con ellas las problemáticas, logrando reducir la presión que esos conflictos generaban e incluso desarticulando algunos de ellos.

Retomando la propuesta de Paulo, acordamos que él se encargaría tanto de decidir su discurso como de llevar el diálogo con los varones, y que mi presencia se reduciría a darle formalidad a la reunión. Los estudiantes tomaron la convocatoria con seriedad, a la vez que con sorpresa. Luego de una breve encuadre de mi parte, Paulo comenzó diciendo: “les agradezco por haberme escuchado cuando me sentía mal. Quería tener cierto apoyo, sobre todo de ustedes porque los quiero, pero el tema salió de control.” Sus primeras palabras llamaron la atención de los presentes, luego continuó:

Yo les había comentado que a mí me querían fuera de la escuela, lo cual era un chisme que se corrió por ahí y se acabó aclarando. [...] Lo que les quería pedir, básicamente, es que expandan sus ideas, no sólo piensen 'ay, no mames, cómo te van a estar diciendo eso, si no es cierto y sólo la tienen contra ti'. No es cierto, no la tienen contra mí. [...] Cuando les comento que quiero que extiendan un poco sus ideas, es para que vean que ninguna persona que testificó está mintiendo. Revisamos uno por uno y todos los testimonios fueron ciertos, completamente. Quiero volver a tocar el tema de que les agradezco que me han estado apoyando, pero en este caso yo no soy la víctima, yo fui el que la cagué. (comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

El desconcierto era evidente en todos. Se miraban entre sí sin decir palabra alguna. Con la misma calma con la que había hablado hasta ahora, Paulo siguió:

Segundo, yo no sé cómo se involucraron tantas personas. Hay personas a las que me había acercado y de ahí en más se empezaron a involucrar las demás. Cómo, no sé, me gustaría saber por qué se metieron en el papel. Me gustaría saber cómo se enteraron o cómo llegaron a esto. (comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

A partir de este momento comenzó una conversación fluida en la que cada uno de los presentes compartió sus ideas, las versiones que creían y los motivos que tuvieron para actuar de una u otra forma. No había interés por acusarse ni justificarse, solamente por comprender lo que había ocurrido. Establecieron un diálogo honesto y fraterno en el cual compartieron anécdotas personales, expresaron sus emociones y también asumieron responsabilidades. Uno de los jóvenes contó que en su anterior escuela lo acusaron por acoso y que sin abordarlo de manera integral la institución decidió expulsarlo, motivo por el cual se solidarizó sin mayores cuestionamientos. “No quería que te pasara lo mismo que a mí”, le dijo a Paulo. Su relato fue significativo ya que, aunque no podremos saber qué es lo que ocurrió realmente en aquella ocasión, nos confirmó que, a pesar de su efecto inmediato, las medidas punitivas no resuelven las situaciones, sino que trasladan las consecuencias a otros momentos y espacios. Yo me mantuve en silencio durante los más de 40 minutos que duró la reunión, tras la cual cada estudiante se reincorporó a sus clases.

El efecto de esa conversación fue inmediato. Hablando lograron desplazar las certezas y los valores que los habían movilizad o a sus respectivas posiciones dentro del conflicto. Con ello las muestras de tensión en el patio disminuyeron considerablemente, algunos estudiantes que se habían distanciado retomaron su amistad e integrantes de los grupos en conflicto comenzaron a frecuentarse. Parecía que el diálogo les estaba permitiendo construir nuevamente nociones comunes que, a manera de políticas de convivencia, contribuían a mejorar las interacciones en la comunidad escolar. Por todo esto valoramos como positivo el avance, en especial porque fue una acción propuesta y llevada a cabo por estudiantes en la que nuestro papel fue de respaldo y acompañamiento. Además, atendió desde una perspectiva crítica de género la interacción de los hombres desde los mandatos de masculinidad, una forma de abordaje poco documentada hasta este momento, obteniendo buenos resultados.

Por supuesto continuaron los problemas en la comunidad escolar, pero la tendencia apuntaba a la disminución de la conflictividad. Sin embargo, el vínculo entre Paulo y el Grupo D no mejoró, sino que día a día se desgastaba, afectando aún más al clima escolar. Por lo tanto, siguiendo el reglamento escolar, las coordinaciones nos reunimos bajo la forma de Comité Académico con el objetivo de valorar la situación. Considerando que la prioridad era garantizar el derecho de las denunciantes determinamos que Paulo no continuaría asistiendo a clases, pero le permitiríamos estudiar los meses restantes del semestre de manera no presencial con la condición de que asistiera

a las sesiones semanales conmigo. A diferencia de la expulsión solicitada, la medida le permitiría concluir sus estudios de nivel medio superior con acompañamiento institucional. El documento de resolución decía lo siguiente:

1. La prioridad de la institución es garantizar las condiciones óptimas para el aprendizaje y convivencia respetuosa entre toda la comunidad escolar.
2. Estas condiciones han sido afectadas negativamente derivado de las acciones antes señaladas.
3. A pesar de ello, reconocemos su disposición y voluntad a comenzar un proceso reflexivo propio encaminado a la comprensión de sus acciones y a asumir la responsabilidad del impacto que ocasionaron. (comunicación personal, 21 de marzo de 2024).

Luego del periodo vacacional por Semana Santa el curso escolar entró a su etapa final, lo cual significaba que el Grupo D se graduaría y, como era de esperarse, la dinámica en su salón mejoró significativamente. Paulo solamente asistía para recoger guías de estudio, entregar trabajos y para las sesiones de reflexión. En ocasiones me comentaron con tono de reclamo que le dedicaba más tiempo a él, pero sin discutir les explicaba los motivos, con lo cual se fue aclarando todo. A esto se sumó que en las sesiones de discusión que La Humanada tenía por su investigación surgía constantemente el tema de la violencia por género, por lo cual conversamos sobre el caso de Paulo y, a pesar de nuestras discrepancias, su posición se movió poco a poco, al punto que un día me preguntaron si yo creía que habían hecho bien en denunciarlo. Les dije que sí, que había sido importante y que no debían sentir culpa por ejercer su derecho. También agregué que desde la perspectiva de mediación ante actos de violencia no propusimos nunca la reconciliación, pero que sin restarle responsabilidades por sus actos podía afirmarles que Paulo aceptó aventurarse a un proceso de introspección profundo y muchas veces incómodo que ningún otro varón de la escuela había aceptado.

El último día de clases y como despedida de la generación realizamos una jornada cultural. Ese día llegó Paulo a entregar unos trabajos, pero la Coordinadora Académica le invitó a quedarse. Al final del evento me percaté que Paulo y sus anteriores amigas estaban hablando con mucha emotividad y se despidieron con abrazos. Más tarde ellas me contaron que lo buscaron para hablar debido a que, aunque muchas cosas cambiaron y no sentían la misma confianza por lo que hizo, les parecía

importante cerrar el proceso en buenos términos con él. Por su parte, Paulo me contó que se sintió bien y que le daba tranquilidad saber que a pesar de que su relación no sería como antes había logrado retomar el contacto con ellas.

Tras esta experiencia puedo afirmar que, a pesar de las dificultades experimentadas durante el proceso, la apuesta por un abordaje integral encaminado a la transformación de las condiciones comunitarias que hicieron posible y sostuvieron el conflicto logró resultados favorables. Como autoridades, sin rehusar a nuestras responsabilidades rechazamos actuar verticalmente, prefiriendo impulsar un proceso desde la base que reconociera a todos los actores involucrados, lo cual provocó la emergencia de prácticas instituyentes que movilizaron las dinámicas entre los grupos. La reflexividad ética también resultó clave para el cuestionamiento del sentido común que parecía imperar con respecto a cuestiones como los roles de género, la moralización de la sexualidad y la vía punitiva. Y, en conjunto, la intervención favoreció la construcción de políticas de convivencia que transformaron las condiciones de conflictividad, encaminándolas hacia la mejora colectiva del ambiente escolar.

## **Capítulo 5. Conclusiones: “Gracias por ser un lugar seguro cuando lo necesitaba”**

Convivir, o vivir con otros, es un acto a veces simple y acogedor, a veces complejo y sumamente desgastante. Implica contigüidad de los cuerpos, de las ideas, de las inquietudes, de las emociones y de los sueños, lo cual no siempre es fácil de llevar. La cercanía, cuando es constante, puede ser tanto cálida como invasiva y eso la vuelve complicada, sobre todo cuando no hay disposición para compartir o se exigen condiciones para hacerlo. En cambio, cuando se busca y se desea, estar cerca puede resultar algo maravilloso y reconfortante que palia la soledad existencial y da sentido a los días.

Lamentablemente, el mundo actual se presenta de manera hostil para muchas personas. La prevalencia de nociones como la individualidad, la competitividad y la autosuficiencia provoca que la convivencia sea suplida por una simple coexistencia, a veces indolente y otras adversa. Y las escuelas, a manera de fractal, participa en esa tendencia. Al respecto, una estudiante que se incorporó al último año me contó una vez que en su anterior escuela el ambiente era de mucha competencia entre pares, una dinámica alentada por los mismos docentes que le había dificultado hacer amistades y desarrollar sentimientos de comunidad. Pero, al contrario, me dijo que con nosotros se había sentido bien, cómoda.

Tras un rato conversando me contó que su mamá le dijo que la había notado distinta, que había cambiado, y que según ella en esta escuela le habíamos enseñado a pensar. Terminamos la breve conversación, pero yo me quedé un poco inquieto, algo no me cuadraba. A los pocos minutos me volví a cruzar con ella y le dije que su último comentario me hacía ruido. “Estamos de acuerdo que tú siempre has pensado, ¿no? ¿Entonces qué ha cambiado? ¿Qué es lo que nota tu mamá que le parece nuevo?”, le pregunté. Me miró con extrañeza y sin darme respuesta se fue pensando.

Dos años después, ya como exalumna, me envió un mensaje que entre otras cosas decía: “esta escuela me abrió además de las puertas los oídos”. A través de esas palabras confirmó una sospecha que tuve tanto tiempo: a diferencia del otro centro escolar, ella encontró un espacio donde pudo enunciar su voz con la certeza de ser escuchada y reconocida, recibiendo de igual manera las palabras de su grupo y sus docentes, formando así parte de una comunidad. Eso tan básico le permitió desenvolverse, aprender y compartir poco a poco, al grado que comenzó a expresarse con

mayor certeza. Entonces, distinto a lo que le dijo su mamá, la escuela no le enseñó a pensar, sino que le ofreció un espacio para convivir con seguridad y confianza.

Estas anécdotas que recurrentemente aparecían en el Centro Educativo Sigma no fueron fruto del espontaneísmo, sino el resultado de una apuesta colectiva por construir un espacio horizontal, incluyente y respetuoso en el que la diversidad se reconociera como una cualidad valiosa a cuidar. Por lo tanto, el reto consistió en materializar ese ideal, ponerlo en práctica y sostenerlo, a pesar de las adversidades que ocurrieran durante el camino. Y la voluntad por mantener ese particular espacio educativo empujó a sus integrantes a explorar dinámicas, desarrollar estrategias e inventar alternativas.

Desde el inicio del proyecto se reconoció como principio pedagógico que el desarrollo de las capacidades intelectuales, motrices, emocionales y en general humanas se relaciona estrechamente con la interacción y la convivencia entre pares. Por ello, dentro de un sistema escolarizado la comunicación, los vínculos afectivos y las experiencias compartidas son una base indispensable del aprendizaje académico, el cual no sólo se reduce a la asimilación de contenidos curriculares, sino también a la problematización de la realidad, a la producción de conocimientos y a la mejora de las condiciones de vida. En conjunto, esta visión amplia de lo educativo le añadió una dimensión ética y política a la base pedagógica del proyecto.

Debido a estas características, durante los ocho años que participé en el proyecto tuve una guía clara sobre el propósito de mi rol como docente y acompañante de estudiantes, a la vez que conté con libertad para proponer y actuar de la manera que consideré adecuada o pertinente, siempre con respaldo institucional. La confianza de tener una mirada común sobre lo educativo nos permitió conformar un equipo comprometido que resultó clave en muchas coyunturas, gracias a lo cual, no sin dificultades, en la mayoría de los casos logramos resultados favorables. Esta condición institucional excepcional me permitió adentrarme en aspectos que en otros centros educativos rechazan, que no consideran relevantes o que simplemente se ignoran. Gracias a ello, este trabajo es resultado de esa combinación de libertad y acuerpamiento que me permitió experimentar estrategias para intervenir ante las situaciones emergentes que afectaban negativamente a la convivencia en nuestra comunidad escolar.

A diferencia de lo ocurrido en muchos centros educativos, identificar que los conflictos que acontecían en el interior de la escuela estaban estrechamente ligados a fenómenos externos, fueran estos en las familias, en las colonias o en niveles macro, no nos llevaba a desentendernos o delegarlos a otras instancias, sino que nos hacía plantearnos el reto de cómo abordarlos para que a partir de nuestro pequeño espacio pudiéramos incidir hacia afuera. Aun cuando el impacto fuera menor e imperceptible, debíamos intentarlo. En ese sentido, la apuesta fue fomentar la participación del estudiantado por medio de prácticas basadas en el reconocimiento de cada integrante de la comunidad. Esto bajo la idea de que para aprender qué es la democracia no bastaba la aproximación teórica o conceptual, sino que se requería experimentar con el propio cuerpo la construcción colectiva de políticas que incidieran en la resolución de los conflictos, en la habilidad para acordar sobre lo común y, en general, en la capacidad para mejorar nuestra convivencia.

Estas ideas, aparentemente sencillas, se volvían complejas ante el sentido común dominante que tiende a la fragmentación social y la privatización de los ámbitos de la vida cotidiana (Emmelhainz, 2023; Ramón Pineau, 2020; Silva Cunha & Silva Cunha, 2018). A esta dificultad se añadían las subjetividades construidas por cada estudiante a lo largo de sus 15 años de vida, la mayor parte de los cuales aprendieron a socializar en entornos escolares a veces hostiles, otras indiferentes, con docentes que tendían a tratarlos como sujetos a ser moldeados. Siempre encontramos a alguien que había corrido con mayor suerte en sus anteriores escuelas, pero lamentablemente eran la excepción.

Reconocer que cada persona era distinta nos llevaba a plantear que, debido a su variada composición, cada grupo sería diferente entre sí. Entre las implicaciones de esta máxima estaba la imposibilidad de establecer previamente un código de convivencia con reglas fijas ya que, además de lo poco eficiente, una normativa así estaría basada en el principio de que la autoridad sería capaz y estaría facultada para determinar la manera en que las personas deberían comportarse en cada momento. Evitando esto, en el Centro Educativo Sigma intentamos fomentar entre la comunidad la responsabilidad compartida de reflexionar de manera constante las dinámicas de interrelación para que, fruto de ello, se acordaran en conjunto las prácticas que se consideraran más adecuadas. Para ello promovimos referentes éticos como el respeto, el reconocimiento y la escucha, los cuales no dictan una forma explícita de aplicación, sino que sirven de guía para la reflexión.

La capacidad de la comunidad para cuestionar, replantear y acordar las dinámicas de interacción le permitiría hacer frente a los problemas a los que se enfrentara. Desde esta perspectiva no considerábamos esos eventos solamente adversos, sino que significaban momentos de aprendizaje individual y colectivo (Ramón Pinea, 2020; Silva Cunha & Silva Cunha, 2018). Tomando en cuenta que los conflictos son inherentes a la convivencia, desarrollar habilidades para atenderlos a tiempo resultaba valioso, pues permitía evitar que la acumulación de tensiones desembocara en un estallido que atentara contra el bienestar común (Coscolluela López, 2022). Es por ello por lo que me interesé en incorporar la propuesta de desarrollo de habilidades de provención de conflictos en el aula a partir del primer semestre.

Aprovechando el acompañamiento teórico y metodológico durante la maestría me enfoqué en diseñar la estrategia de intervención que me permitiera innovar en mis propias prácticas docentes. En ese sentido, el registro y autoanálisis de mis clases me facilitó reconocer qué aspectos podría cambiar a partir de las condiciones y necesidades particulares del estudiantado. Luego de algunas exploraciones, la reconstrucción arqueológica me mostró los componentes de mi práctica, arrojando luces sobre las posibles áreas de innovación. A partir de ese momento comencé a construir teóricamente una ruta crítica que pronto pondría en práctica, con la intención de valorar su efectividad y pertinencia.

Todo este proceso me dio la oportunidad de aprender más sobre las dinámicas de interacción entre el estudiantado y a explorar formas distintas para convivir. Suelo ser cercano con mis estudiantes, pero este trabajo me permitió profundizar en matices que no había percibido sobre mi desenvolvimiento frente al grupo y sobre la vida de las personas jóvenes. Así, de manera gradual, pude acompañar el proceso de integración de dos generaciones. La primera, el Grupo A, inició mostrando una capacidad singular para convivir, conformando un buen clima escolar. Los dos primeros Registros de Clase fueron un recurso valioso para identificar y dar seguimiento a sus interacciones. Sin embargo, cuando la serie de eventos expuestos distorsionaron sus vínculos me pareció más oportuno implementar los CAI como herramientas para el reconocimiento de todos sus integrantes (Ceja Gallardo et al., 1993).

Con el propósito de orientar la intervención de manera adecuada diseñé el cuestionario de auto aplicación y, a través de él, pude escuchar las expectativas que el estudiantado tenía sobre la

escuela, el clima escolar y la convivencia, además de los roles que cada actor, incluyéndome, debíamos jugar. Las respuestas fueron elocuentes y honestas, mostrando con ello lucidez intelectual y reflexiva, además de un importante componente emocional. Al mismo tiempo que me dio claridad de lo que estaba en juego con el conflicto, este recurso les sirvió como una vía de expresión y de participación para la resolución de los problemas, por lo cual resultó ser un recurso congruente con los propósitos de la intervención.

A partir de estas acciones el grupo comenzó a poner en práctica su capacidad para rearticularse por medio del reacomodo de las bancas, de momentos de convivencia y sobre todo del diálogo fraterno. Los CAI que llevamos a cabo contribuyeron significativamente a este proceso, permitiendo que se conocieran con mayor profundidad por medio de compartir anécdotas, reflexiones y emociones (Solórzano, 2023). Muchas de estas historias, dijeron, no las habían relatado antes o sólo con personas específicas, lo cual representaba un acto de confianza mayor, a la vez que una gran responsabilidad. Y la comprobación de su impacto positivo fue que, a pesar de los conflictos, al término del semestre valoraron que se sintieron bien.

Un año después, mientras cursaban su segundo año en la preparatoria, este grupo se distinguía por mantener un buen clima de convivencia. Lograron hacer frente a los nuevos conflictos que surgían, todos ellos de intensidad menor y, sobre todo, que ya no involucraban al grupo entero. Como en cualquier otra generación, se conformaron subgrupos de amistades entre las cuales llegaba a haber tensiones o distanciamientos, pero en momentos clave tendían a la unidad. También mostraron una interesante capacidad para deliberar y tomar acuerdos sobre asuntos variados, como problemas con docentes o para organizar convivencias.

Haber tenido la oportunidad de apreciar el arco de desenvolvimiento del Grupo A durante dos años escolares, más allá del periodo de las intervenciones, me permite valorar que las estrategias de abordaje elegidas ante los conflictos que vivieron fueron adecuadas y que estas alentaron a que el propio grupo desarrollara la capacidad de establecer sus propias políticas de convivencia. Esta dinámica les benefició en múltiples sentidos, tanto académicos como a nivel individual, ya que contar con el grupo como un espacio de sostén y confianza cuando enfrentaban situaciones personales difíciles les resultó significativo. Como muestra de esto, durante un pequeño convivio de despedida antes del cierre definitivo de la escuela realizaron una dinámica, la cual consistía en

que cada que alguien tomaba su rebanada de pastel decía algunas palabras al grupo. Alternando entre risas y llantos, algunas de las frases pronunciadas fueron “gracias por aceptarme”, “gracias por recibirme” y “gracias por ser un lugar seguro cuando más lo necesité”.

Este proceso fue en muchos sentidos distinto al desplegado con el Grupo B, con quienes implementé la segunda etapa de la estrategia de innovación basada en la incorporación de las herramientas de provención dentro de las dinámicas de clase. El reto consistió en alentar el desarrollo de este conjunto de habilidades, pero no como temas a exponer, sino por medio de su puesta en práctica en la interacciones entre pares y conmigo. Las características del grupo hicieron que la implementación de la propuesta resultara más complicada de lo esperado, ya que seguido de cada avance sucedía algo que se planteaba como un retroceso grave.

Las dificultades no sólo provenían del interior del grupo, sino en varios momentos de factores externos como problemas familiares, las relaciones de pareja, situaciones de salud o los conflictos que ocurrían en el conjunto de la escuela, como la denuncia por acoso relatada en la cuarta experiencia de intervención. De ahí que planteara insistentemente la necesidad de empatizar entre compañeros, de manera que por medio de la escucha y la comprensión el grupo contribuyera a sobrellevar o incluso contener las situaciones personales de sus integrantes, como ocurrió con Luis, quien, al volver tras una larga ausencia debido a su episodio de depresión, me dijo que prefería estar en la escuela, ya que lo distraía de sus problemas.

Como grupo tenían rasgos particulares que varios docentes coincidieron en señalar, como la tasa alta de ausentismo y la falta casi total de tareas, lo cual dificultaba mantener un ritmo de clases. Esto también afectó al desarrollo de la estrategia de innovación, ya que en ocasiones tuve que cambiar los planes y actividades programadas por la falta de cuórum en el aula. Pero, si bien había otros factores influyendo en esta problemáticas, el registro sistemático de la dinámica del grupo me permitió identificar que un elemento recurrente relacionado con las faltas era el desánimo, así que la mejora de la convivencia por medio de mi intervención podría favorecer este aspecto. Aunque hubo casos puntuales en los que el apoyo desde el grupo contribuyó a que asistieran, la falta de registros de todas las clases, no sólo la mía, limitó la posibilidad de medir este alcance.

Entre las personas que se involucraron durante la acusación por acoso hubo estudiantes de los Grupos A y B. Sin embargo, a diferencia de los primeros que mostraron más cautela tras la reunión

con Paulo, en el segundo la implicación era mayor, ya que además de los varones que se solidarizaron con el acusado había quienes participaron dando su testimonio. Esto provocó que el impacto de los sucesos afectara también al interior del grupo, lo cual, afortunadamente, pudo ser resuelto más adelante. Señalar esto pone de relieve que, al tratarse de un conjunto de experiencias de intervención implementadas en la misma comunidad escolar, no se trataron de procesos aislados, sino que en muchas ocasiones se sobrepusieron e influyeron mutuamente en el cauce de su desarrollo.

Un último aspecto relevante con respecto a la dinámica del Grupo B fue que la noticia del cierre de la escuela les impactó más que a los otros grupos, ya que se encontraban en un momento en que comenzaban a estrechar lazos sólidos como grupo, pero al mismo tiempo perdían expectativa de continuar viéndose. Como equipo directivo previmos la situación y le pusimos mucha atención a su proceso, cuidando que no cayeran en desánimo ni disminuyeran su rendimiento académico. En ese sentido, la estrategia de innovación contribuyó positivamente a contener y expresar las emociones que surgieron y, por ello, la manera colectiva y comprometida en que abordaron la problemática con la clase de Física, cuidando de manera especial a dos de sus integrantes, fue significativa.

La tercera experiencia recuperada, llevada a cabo con el Grupo C, representó en muchos sentidos menos presión que las demás, debido a que no se trató de una intervención orientada a la atención de una situación problemática o de choque. Esto significó que la exigencia estuvo orientada a cuestiones de carácter académico y formativo, especialmente de acompañamiento y no de mediación ante relaciones en conflicto. Aunado a esto, el vínculo construido con el grupo estuvo libre de tensiones relevantes, permitiéndonos mantener una convivencia agradable durante el año que duró el proceso. En suma, a diferencia de lo demandante de los otros casos, el desarrollo de la investigación escolar colectiva consistió en un proceso colaborativo y creativo.

Otra característica fue la forma de involucramiento del grupo durante la experiencia. Como mencioné anteriormente, por los referentes de las generaciones anteriores las cuatro estudiantes que se inscribieron en el Área de Humanidades lo hicieron con la clara expectativa de participar en un proceso de investigación, por lo cual buena parte de la motivación que impulsó el proyecto provenía del propio grupo. Además, salvo Sofía que se incorporó a la escuela en ese ciclo escolar,

el resto del equipo tenía una relación de amistad sólida construida durante dos años. Estas condiciones propiciaron que la dinámica de convivencia durante el proceso fuera excepcionalmente favorable.

Mantener un espacio de diálogo abierto y de manera constante resultó enriquecedor para el equipo. Para esto es importante hacer hincapié en que nuestro tiempo de trabajo durante el primer semestre era el de dos materias, lo cual además de representar más horas juntos nos permitía organizar y distribuir los trabajos según nos resultara más conveniente. Si bien en muchas ocasiones yo marcaba la pauta de las actividades a seguir previendo los tiempos necesarios para su desarrollo a partir de mis experiencias de investigación previas, tanto personales como con las anteriores generaciones, al final todo tomaba un carácter de acuerdo colectivo. Y en los momentos en que el tiempo escolar no resultaba suficiente, La Humanada se organizaba para dedicarle algunas horas extras fuera del horario de clases. En ese sentido, la corresponsabilidad para decidir el rumbo de las materias entre el grupo y yo durante el primer semestre, y con Frida a partir del segundo, fue, sin duda, uno de los elementos más agradables del proceso.

Debido a la decisión de La Humanada por concretar la escritura de un texto académico formal para publicarlo, prevaleció siempre la sensación de estar haciendo algo relevante, manteniendo así el ánimo en el equipo. Y en los momentos en que lograban avances significativos, como cuando realizaron la primera entrevista o cuando terminaron la redacción del apartado introductorio de su artículo, refrendaban su entusiasmo. Esta forma de compromiso se asemejaba a la que identifiqué en la primera generación con la que trabajé IEC, siendo este uno de varios paralelismos entre los que destacan la manera en que ambos grupos participaron en otras actividades de la escuela y el hecho de haberse involucrado en actividades extracurriculares (Hernández Babún, 2024b).

A mi parecer, el momento más relevante del proceso fue cuando recibieron la invitación para presentar su trabajo en el foro de derechos humanos organizado por NIMA. Recién habían terminado la escritura del artículo y ahora debían preparar una síntesis. Y así, el 7 de junio de este año, en la Casa de la Cultura Jurídica que la Suprema Corte de Justicia de la Nación tiene en León, La Humanada compartió los resultados de su investigación. Los efectos de este tipo de logros en la comunidad escolar no siempre son claros, pero teniendo como antecedente el impacto que tuvo

en este equipo la investigación realizada cuatro años antes por la primera generación con la que trabajé la IEC, la expectativa queda abierta.

Este proceso fue posible gracias a la dinámica de diálogo, indagación y análisis constante que mantuvo el grupo, la cual favoreció también su politización. Esto no sólo favoreció su capacidad de establecer políticas de convivencia hacia el interior del equipo, sino que les motivo a jugar un rol activo durante otros eventos ocurridos en la comunidad escolar, como la denuncia por acoso presentada por el Grupo D al cual también pertenecían. Pero, de hecho, tener su propio espacio de discusión paralelo al de sus compañeros de generación les permitió profundizar aún más en las implicaciones y los efectos que la denuncia provocó, llevándolas a tomar posturas propias más adelante.

Sin duda, la experiencia de intervención más agotadora fue la que atendió la denuncia por acoso sexual, por lo delicado de la situación y por las fricciones que desató entre grupos de la comunidad escolar. Nuestra responsabilidad institucional era mayor y cualquier aspecto que descuidáramos podría haber representado un daño a las partes, en especial a las denunciantes. Por eso, a diferencia de otras instituciones educativas que no actúan bajo el argumento de que son problemas de particulares o que encubren la situación para cuidar su prestigio, como equipo directivo elegimos actuar de manera integral con una perspectiva ambiciosa de la que existen pocos casos documentados en entornos escolares.

La postura desde la cual actuamos fue el resultado de la suma de los principios pedagógicos con que se fundó el Centro Educativo Sigma, basados en el desarrollo humano simultáneamente individual y colectivo, y en su postura ética política como el reconocimiento de los derechos humanos de cada integrante de la comunidad, junto con perspectivas que a lo largo de los años se fueron añadiendo. En mi caso, las experiencias de trabajo comunitario con enfoque de transformación positiva de conflictos y desde una perspectiva crítica de género me permitieron tener una visión amplia sobre el fenómeno y me brindaron herramientas de diagnóstico para el análisis de los múltiples componentes que entraban en juego.

El primer paso fue desarticular las lógicas de poder involucradas, que en este caso particular eran el adultocentrismo y el sistema sexo-género (Dorlin, 2009; Duarte Quapper, 2015). Esto era fundamental para reconocer íntegramente y sin enjuiciamientos los testimonios de las personas

denunciantes y a ellas mismas como sujetos políticos e interlocutores. De no ser así hubiéramos actuado desde un modelo tutelar en que las personas adultas determinan las medidas a seguir con el entendido de que sólo ellas son capaces de comprender y tomar decisiones. Al contrario, nuestra postura fue de reconocimiento y valoración de su agencia (Lenta, 2018).

A esto añadimos una perspectiva comunitaria que nos ayudó a poner atención en los efectos diferenciados y en los distintos niveles de impacto que los eventos ocasionaron en la comunidad escolar, de modo que atendimos el conflicto desde diversos frentes de acción. El conjunto de medidas puestas en práctica contribuyó al abordaje integral y, de acuerdo con los resultados, podemos valorar que resultaron pertinentes. Además, tomando en cuenta que la etapa más intensa de la intervención tuvo un mes de duración (del 21 de febrero, con la recepción del documento de denuncia, al 21 de marzo, día de la resolución al estudiante), resulta evidente que cumplimos con el requisito de actuar de manera pronta y eficaz.

Un elemento más a resaltar es que la estrategia correspondió a lo esperado por un proyecto educativo, ya que tuvo un carácter profundamente formativo, basándose para ello en el fomento de la participación combinada con espacios reflexivos. Por esto era indispensable evitar la actuación desde el modelo de justicia punitiva, pues en vez de promover la agencia colectiva concentraría el poder y las decisiones en la autoridad (Draper, 2024). Esta postura resultó ser la principal causa de tensión entre el grupo denunciante y el equipo directivo, ya que apelando al sentido común nos exigían emitir una sentencia y castigo, con lo cual hubieran delegado su potencia política de acción en vez de fomentarla. Mantenernos firmes de acuerdo con nuestras convicciones en vez de ceder a las presiones, como se ha vuelto habitual en escuelas que establecen una relación mercantil, hizo posible que el abordaje tuviera una perspectiva de justicia restaurativa y transformativa.

Por último, con la intervención ante este caso emergente logramos un impacto positivo en términos de la construcción de las políticas de convivencia en el entorno escolar, ya que con estas acciones alentamos la participación del estudiantado y acompañamos sus propuestas, lo cual les permitió romper con la inercia de ruptura o inmovilización que parecía instaurarse tras la presentación de la denuncia. Mantener la capacidad de actuar ante eventos negativos y desfavorables es un factor valioso que debe cuidarse con esmero, en especial en los espacios educativos ya que estos deben

ser siempre lugares para el cuestionamiento, la experimentación y la formulación de alternativas para mejorar nuestras condiciones colectivas de vida.

\*\*\*

Como mencioné anteriormente, llevé a cabo estas cuatro experiencias de intervención de manera simultánea a lo largo de 2 años, a la par de mi labor de docencia y ejerciendo mi función como Coordinador de Estudiantes. Salvo los antecedentes relatados para contextualizar, realicé la formulación, implementación, registro y valoración de estas acciones entre agosto de 2022 y junio de 2024, teniendo como trasfondo el proceso de la Maestría en Desarrollo Docente. En conjunto, los cuatro ejes formativos del programa me permitieron tener una visión amplia para analizar las situaciones que acontecían en mi comunidad educativa, además de que me brindaron herramientas para diseñar y articular las intervenciones aquí recuperadas con el trabajo central de la maestría, la innovación de mis prácticas docentes.

Este proceso no estuvo exento de problemas, debido a que por su naturaleza los fenómenos abordados no se dieron en situaciones controladas, sino que sus características y su desenvolvimiento fueron los aspectos que condicionaron mi margen de acción. Esto significó muchos límites, como las restricciones de tiempo, los cambios imprevistos, la influencia de nuevos factores emergentes y los impactos de las decisiones de múltiples sujetos operando al mismo tiempo sobre los mismos eventos. A pesar de que estas condiciones están previstas dentro de los diseños de investigación flexibles y de manera particular en los de abordaje post-facto (Mendizábal, 2006; Sabino, 1992), no deja de ser desconcertante enfrentarse constantemente a situaciones cambiantes que implican replantear de manera apresurada los planes de acción.

Ante estas condiciones complejas, un elemento que resultó favorable fue la elección de la investigación-acción participativa como marco metodológico de intervención, debido a que asumir mi rol como actor dentro del grupo y centrarme en las dinámicas comunitarias me permitió ejercer el principio de reflexión en la acción (Zapata & Rondán, 2016), pertinente para abordar situaciones imprevistas en las cuales no se puede recurrir a métodos prescritos, sino que requieren la construcción de los propios a partir de la realidad y actores concretos. En este sentido, la IAP aumentó mi margen de movimiento ante los eventos y de interacción con los sujetos involucrados, dotándome así de una visión más amplia sobre lo que ocurría (Montero, 2006). También me dio la

posibilidad de hacer sinergia con otros actores, como Ana Luisa Cruz Pérez, Coordinadora Académica, Frida Reyes, codocente de la materia Ciencias de la Educación, Mauricio Sánchez, director y varios estudiantes con quienes por medio del diálogo y la colaboración pudimos impulsar varias mejoras en la comunidad escolar, siendo esto, la transformación de la realidad, un propósito más de la IAP (Rincón Bonilla, 2017).

Como planteé antes, aun con sus particularidades las cuatro experiencias de intervención elegidas compartieron el objetivo general de la investigación, abonando así al mismo estudio de caso. Y con respecto a este, la finalidad no fue registrar un caso típico para obtener una muestra generalizable, sino rescatar una serie de fenómenos acontecidos dentro de la comunidad escolar del Centro Educativo Sigma para, por medio de su reflexión teórica, comprender en profundidad las dinámicas involucradas en ellos y la manera en que estas producen sentido entre sus actores (Eisenhardt, 1989; Rodríguez et al., 1999). El presente producto narrativo, resultante de este proceso de registro, organización y análisis de lo sucedido y realizado (Stenhouse, 1990), espera contribuir a la reflexión y comprensión de situaciones similares que ocurran en otras comunidades educativas, partiendo de la idea de que a pesar de las condiciones específicas que cada una de estas tiene, todas comparten su interrelación con los valores, creencias y marcos institucionales comprendidos en el macrosistema social (Gifre Monreal & Guitart, 2012).

Bajo el supuesto de que es posible que como docentes orientemos nuestras prácticas y acciones hacia la promoción de dinámicas de participación del estudiantado que, en su conjunto, permitan hacer frente a situaciones de conflicto y generar cambios favorables en las interacciones dentro de las escuelas, el propósito de este trabajo fue indagar en la manera en que se construían dentro del Centro Educativo Sigma las políticas de convivencia encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar. Para ello rescaté cuatro experiencias de intervención que, debido a sus características, a lo sistemático de mi participación en ellas y a los registros obtenidos durante su desarrollo, me permitieron poner en juego un conjunto de conceptos operativos encaminados a problematizar y comprender las dinámicas de interacción comunitaria, entre ellos el clima y el ambiente escolar; las relaciones y lógicas de poder como el adultocentrismo, el clasismo, el capacitismo y el sistema sexo-género; la dinámica de los conflictos y la distinción entre los enfoques de prevención y de provención; los principios de justicia punitiva, restaurativa y

transformadora junto a la responsabilización comunitaria; la intersubjetividad y la producción de nociones comunes; la reflexividad ética, las políticas de escucha y la comunidad dialógica.

En las cuatro experiencias fue posible identificar la estrecha interrelación que existe entre las dinámicas dentro del aula y las acontecidas en el conjunto del centro educativo, por lo cual resultó pertinente abordar simultáneamente el análisis del clima y del ambiente escolar (Arias Vinasco, 2018; Mayes et al., 2020). Los casos en los que se notó con mayor claridad esa relación fueron durante la implementación de la IEC, que desembocó en la participación e involucramiento del Grupo C en eventos ocurridos fuera de las clases, así como en la atención de la denuncia por acoso interpuesta por el Grupo D, cuyo abordaje llevó a reconocer el impacto múltiple que el evento ocasionó en el conjunto del estudiantado. Incluir ambos niveles de análisis permitió comprender la complejidad de las dinámicas de convivencia ocurridas en cada grupo y en la comunidad escolar.

Añadir una analítica del poder, de sus lógicas y formas de despliegue, contribuyó a identificar ciertas expresiones de discriminación y violencia que operaban en los conflictos ocurridos: 1) en la primera experiencia, la diferenciación a partir de los bienes materiales y de las condiciones físicas y neurológicas comenzó a ser un acto de humillación que hirió a integrantes del grupo; 2) con el Grupo B, el capacitismo generaba además de burlas un distanciamiento entre el grupo (Cruz Velandia & Hernández Jaramillo, 2006), limitando su capacidad para interactuar y convivir; 3) la investidura docente, relacionada con el adultocentrismo (Duarte Quapper, 2012b), era una lógica que se entrometía constantemente en mi relación con el Grupo C y que apelaba a la historia escolar de sus integrantes; 4) el sistema sexo-género (Moreno Marimón, 1986; Scharagrodski & Narodowski, 2006), sin duda, fue la lógica de poder detonante de las situaciones de acoso y estuvo presente en las dinámicas derivadas de su denuncia. Visibilizarlas, a su vez, me permitió orientar las intervenciones hacia su desmantelamiento, contribuyendo con ello a la promoción de las dinámicas horizontales necesarias para la constitución de las políticas de convivencia.

Contar con elementos teóricos para comprender cómo se producen los conflictos y los elementos involucrados durante su desarrollo también contribuyó a la implementación de ejercicios de reconocimiento y análisis de las situaciones, permitiéndome así intervenir de manera más adecuada e integral. En especial, al tratarse de acontecimientos imprevisibles y no controlables, las herramientas de diagnóstico como la línea del tiempo, el mapeo de actores y el análisis de

posiciones e intereses resultaron recursos pertinentes para atender los conflictos acontecidos, más allá de su grado de intensidad (Vázquez Cabal & Hernández Babún, 2017). Y, aunque en la cuarta experiencia implementé de manera más formal estas herramientas, fueron un recurso implícito en la valoración de las tres primeras intervenciones. En este sentido, este trabajo también permitió mostrar que, ante la conflictividad en curso, más que intentar prevenir se requiere proveer de herramientas de mediación y resolución de tensiones al estudiantado, de manera que aprendan a solventar los problemas derivadas de la interacción cotidiana. De hecho, es esta apropiación de recursos y herramientas lo que fomenta que la comunidad esté habilitada para la construcción de sus propias políticas de convivencia.

Una vez más, a pesar de que la cuarta experiencia conllevó la exposición más detallada sobre las diferencias entre los enfoques punitivos, restaurativos y transformadores de la justicia (CrimethInc, 2020; Domingo de la Fuente, 2024; Trajtenberg, 2004), estas discusiones estuvieron como trasfondo durante las otras intervenciones. Por ejemplo, el acompañamiento al Grupo A apuntó a la restauración de las condiciones de convivencia, para lo cual apeló a la transformación de los valores que estaban provocando la división entre sus integrantes por medio de su corresponsabilización en un sentido comunitario. De manera parecida, durante la implementación de la propuesta de innovación expuesta como segunda experiencia evité la vía de los castigos o sanciones ante los comentarios y actos de discriminación, alentando más bien a la reflexividad ética colectiva y a la producción de nociones comunes basados en la escucha, el reconocimiento de las diferencias y en la empatía, obteniendo finalmente resultados favorables. Una vez más, esta promoción de recursos fomentó que el estudiantado reestableciera sus principios de interrelación, confirmando así los supuestos iniciales.

La implementación de la IEC registrada en la tercera experiencia puede ser considerada como un ejemplo claro de una comunidad dialógica en la que sus integrantes participan de manera activa en las decisiones y en la producción de significados que involucran la vida común (Lenkersdorf, 2008). Esto fue el resultado de un acto de desmantelamiento de la investidura docente que usualmente divide la experiencia de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así la reconfiguración de las relaciones entre estudiantes y docente con una tendencia a la horizontalidad. En este caso, establecer una comunidad dialógica por medio de políticas de escucha (Duschatzky, 2017) sirvió como una base fértil para el desarrollo de un producto académico excepcional; sin embargo, en las

otras experiencias también podemos identificar que uno de los resultados de las intervenciones integrales ante las situaciones de conflicto registradas fueron la conformación de comunidades dialógicas con grados de cohesión diferenciada. Poner de relieve su capacidad de ser causa y efecto contribuye a valorar la pertinencia de la incorporación de las políticas de escucha a la analítica de las dinámicas de convivencia.

Es importante insistir que, aun cuando cada una de las experiencias de intervención tuvo sus particularidades, todas ellas formaron parte de un proceso mayor y colectivo de construcción de políticas de convivencia que, a manera de prácticas instituyentes (Raunig, 2023), permitieron a los diferentes actores de la comunidad escolar participar desde su propia agencia. Los resultados favorables de esta dinámica colectiva confirman los supuestos iniciales y dan cuenta de la importancia de apostar por procesos horizontales en los que la diferenciación de las responsabilidades no conlleve a la desigualación de los integrantes; también contribuyen a la necesaria discusión sobre cómo hacer frente a la dinámica de conflictividad y violencia social actualmente imperante y sobre el rol que la escuela debe jugar en este proceso. De este modo, con los procesos hasta aquí descritos y analizados, se ha respondido a la pregunta de cómo se constituyeron dentro de esta comunidad educativa las políticas de convivencia encaminadas a la mejora colectiva del ambiente escolar.

Entre las limitaciones de este trabajo puedo señalar que, debido al carácter emergente de las situaciones, me resultó imposible registrar todos los eventos ocurridos, lo cual ocasionó la pérdida de detalles que podrían contribuir al análisis y comprensión de las dinámicas relatadas. En un intento de rigurosidad me limité a la exposición de las circunstancias de las cuales tengo constancia y documentación, evitando así incluir elementos de los cuales no tuviera suficiente sustento y que por lo tanto incurrirían en la especulación. Sin embargo, reconozco que los acontecimientos tuvieron un carácter más complejo del que se alcanza a mostrar aquí.

Otro límite, ligado al anterior, fue la decisión de cierre definitivo del Centro Educativo Sigma, debido a que truncó el desarrollo de procesos colectivos que en otras circunstancias podrían haberse desplegado durante un plazo mayor. Y más allá de la pérdida de condiciones para recuperar el arco de desenvolvimiento colectivo, es importante señalar que tras notificar el cierre a los grupos se ocasionaron cambios importantes en su dinámica, los cuales fueron difíciles de registrar en su

momento. La especulación está fuera de los objetivos de este trabajo, pero queda abierta como pregunta si con la continuidad de intervenciones como las aquí realizadas una comunidad escolar podría lograr otros resultados. Por ejemplo: 1) con respecto a las herramientas de provención, ¿habría mejoras en la relación del grupo?, ¿podrían con sus propios recursos continuar con su proceso para lograr un ambiente de seguridad y confianza o seguirían requiriendo una intervención docente?; 2) con respecto a la segunda experiencia, ¿habría perdurado esa mejora en el clima escolar durante su último periodo en la escuela?; 3) en cuanto a la IEC, ¿las nuevas generaciones que ingresaran al área de humanidades solicitarían también publicar?, ¿seguirían incorporándose los materiales producidos a los contenidos de las materias?; 4) luego de las intervenciones ante el acoso, ¿cómo se comportarían los grupos durante el nuevo ciclo escolar?, ¿continuarían las reflexiones, habría cambios a favor o resurgirían las tensiones?, ¿se generaría una transmisión comunitaria a la nueva generación?

Si bien hubiera sido de sumo interés incluir más testimonios directos de integrantes del estudiantado sobre los eventos ocurridos que nos permitieran conocer sus propias apreciaciones y valoraciones, las entrevistas requieren una artificialidad de condiciones para el diálogo que mi rol como actor involucrado dificultaba que promoviera con las partes. Además, la sucesión de hechos en tiempo real limita la apreciación de todos los factores relacionados e, incluso, dificulta la identificación de momentos o etapas, debido a que se viven como un continuum. Esta carencia en el presente trabajo podría abrir nuevas brechas de investigación, como conocer la valoración de los actores o registrar el impacto que estas experiencias pudieran tener a largo plazo, en otros momentos o ámbitos de su vida académica, profesional o personal.

Relacionado con ello, otras líneas de investigación podrían ser el registro y análisis de las valoraciones de las familias. En ocasiones algunos familiares expresaron que no estaban de acuerdo con las posturas de la escuela y nos exigían implementar un rol disciplinario tradicional; sin embargo, al paso de los años y tras varios momentos de tensión pudieron apreciar cambios de fondo en sus hijos e hijas. Por ello resultaría valioso conocer su percepción con respecto al arco de desenvolvimiento en los estudiantes, así como posibles las reflexiones en sus propias vidas.

También resultaría de interés rescatar las experiencias del cuerpo docente. A partir de conversaciones con colegas considero que hubo un vínculo dialéctico en el que la escuela fue

influida por los estilos, prácticas y posturas de cada docente, a la vez que estos fueron influenciados por la institución. Por eso, a partir de la recuperación y análisis de sus testimonios se podrían conocer nuevos aspectos sobre la construcción de políticas de convivencia en el Centro Educativo Sigma que no fueron percibidos y registrados en este trabajo.

Una línea más de continuidad a este trabajo podría ser la puesta en práctica de los principios de acción de esta experiencia, tales como la conceptualización de los conflictos y los vías de abordaje, la implementación de la responsabilización comunitaria, las nociones de políticas de escucha y comunidad dialógica, la reflexividad ética y, en general, la apuesta por la construcción colectiva de las propias políticas de convivencia. Si bien tendría que pasar por una atenta revisión y adecuación al nuevo contexto, ese ejercicio podría contribuir a valorar la pertinencia de los supuestos aquí planteados.

Gracias al registro de este caso de construcción colectiva de políticas de convivencia en el Centro Educativo Sigma por medio las cuatro experiencias de intervención documentadas, esta investigación permite no sólo dar cuenta y comprender cómo fue el proceso dentro de una comunidad escolar específica, sino que contribuye a la discusión sobre este tipo de prácticas, ofrece un conjunto de elementos teóricos y conceptos operativos que facilitan su reconocimiento y análisis, además que muestra una alternativa a las perspectivas de gestión de convivencia adoptados actualmente en los modelos educativos nacionales del área latinoamericana, entre ellos el mexicano (Morales & López, 2019). Sin pretender formular una serie de recetas aplicables a cualquier contexto, algo que nunca estuvo entre los propósitos de este trabajo, sí busca alentar por medio del ejemplo a que otros espacios educativos exploren alternativas basadas en la participación, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad existente en la comunidad con el fin de lograr una mejora del ambiente escolar.

\*\*\*

A partir de las experiencias aquí compartidas puedo confirmar la necesidad de que los proyectos educativos se centren simultáneamente en las personas y en la comunidad. Para ello, los docentes debemos jugar un rol de facilitadores y acompañantes más que de instructores, confiando en el estudiantado, alentado su incorporación a la dinámica del aula y, en un sentido amplio, a la vida en las escuelas. Con la intención de lograrlo debemos olvidar la disciplina que constriñe, apostando

por una convivencia respetuosa construida colectivamente en la que el límite no esté marcado por el temor ni por el deber impuesto desde arriba, sino a partir del encuentro, el reconocimiento y el respeto entre pares.

Debemos convertir los espacios escolares en sitios seguros y afectuosos donde los cuidados suplan a los actos hostiles y amenazantes tan habituales en el sistema educativo actual. Encontrarse con el otro debe sentirse como hallar lo sagrado, y la mejor forma para que las personas que pasan por la escuela lo aprendan es viviéndolo, sintiéndose reconocidas, apreciadas, acompañadas y respetadas. Esto, insisto, no se puede lograr por medio de reglamentos preestablecidos y ajenos a las inquietudes y necesidades, sino como resultado de prácticas cotidianas que, a manera de políticas de convivencia, permitan a cada integrante sentirse parte de su comunidad para, en correspondencia, compartir la responsabilidad de buscar su mejora.

Un ambiente escolar, en palabras de mis estudiantes, debe ser “un lugar para aprender y convivir”, para “trabajar en equipo, jugar y aprender a respetar”, además de un sitio “seguro y tranquilo para estudiar y hacer amigos”. Con una formulación más poética, una estudiante lo describió como “ese lugar tan bonito que se siente cuando estás ahí.” No tengo certeza de a qué se refirió, pero aun así creo que sin eso no habrá conocimiento académico que sirva y que, con eso, definitivamente será más probable desarrollar el deseo de saber y de construir nuevos conocimientos.

## Referencias

- Aguilar-Astorga, C., & Lima-Facio, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Almeyra, G. (2004). Tolerancia, racismo, fundamentalismo y nacionalismo. *Política y cultura*, 21, 7–19.
- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers' Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A Cross-cultural Study. *Psicología Educativa*, 28(2), 151–163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 9–23). Morata.
- Amaral, H. T., Cunha, J. M. da, & Santo, J. B. (2019). Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. *Psico*, 50(1), e29275. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29275>
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association, 7th ed.* American Psychological Association.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores.
- Arellano, N. (2003). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis. Revista Científica de Ciencias Humanas*, 3(7), 23–45. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70930703.pdf>
- Arias Vinasco, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84–93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Ary, D., Cheser Jacobs, L., Razaviech, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Thomson / Wadsworth.

- Atkinson, P. (2005). Qualitative research - unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.4>
- Avedaño Castro, W. R., Gamboa Suárez, A. A., & Prada-Núñez, R. (2021). Hacia una comprensión de las relaciones de interdependencia en el ecosistema de aprendizaje. *boletín REDIPE*, 10(6), 152–170. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1317>
- Barbeito, C., Boada, E., & Caireta, M. (2021). *La escalera de la provención. Guía práctica para abordar el conflicto con perspectiva de género en el aula universitaria*. Escola de Cultura de Pau. [https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2022/04/Provencio\\_ES.pdf](https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2022/04/Provencio_ES.pdf)
- Barrios Casian, M., Galván González, G., Hernández Alcacio, D., Martínez Zapiain, E., Mendoza Ortiz, M., & Villa Rivera, P. (2022). Reflexiones en torno a los embarazos en adolescentes en León, Guanajuato. Una mirada desde las juventudes. En C. Hernández Babún (Ed.), *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes*. Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Bazdresch, M. (2022). De la interacción al aprendizaje. ¿Existe una ruta teórico-interactiva para aprender? En *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 83–102). Universidad Iberoamericana León / Universidad La Salle.
- Becker, G. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with especial reference to education*. The University of Chicago Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC.
- Blanco, M. (2011). El enfoque de curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5–31. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza, 1*. Editorial Trotta.
- Boqué Torremorell, C. (2013). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50–63.
- Bourdieu, P. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches. *School Psychology Review*, 50(2–3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bullying Sin Fronteras (2023). *Estadísticas mundiales de bullying 2022/2023*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2023/04/estadisticas-mundiales-de-bullying.html>
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., & Valeriano, C. (2020). *Educación sexual integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Cahn, L., Lucas, M., Valeriano, C., & Gutiérrez, M. (2023). *De chicos a hombres. Guía de educación sexual integral para trabajar con los varones en la escuela y la familia*. Siglo XXI Editores.
- Camargo Uribe, Á., & Hederich Martínez, C. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Folios*, 27, 3–12. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6079/5038>
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, C. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Cárdenas, H. (2022). *Los chicos toman la palabra. Cómo usar las asambleas de aula para la convivencia y la resolución de conflictos en la escuela*. Siglo XXI Editores.
- Carvajal Ochoa, W. (2019). *Propuesta de gestión para la convivencia escolar desde la provención del conflicto en la sección de bachillerato del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Autónoma de Barcelona. <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>
- Castillo Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodologías de la Investigación Social*, 10, 7–18.

- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Ceja Gallardo, J., Chávez Ríos, R., Gaxiola Sánchez, Ma. del C., Cedillo Guerreo, A., Guerrero Elizarrarás, L. M., Herrejón Campos, Ma. E., López Elizalde, H., Michel Barbosa, S., Rojas Rojas, R., & Solórzano Zínser, R. (1993). *Manual para facilitadores del aprendizaje* (1a ed.). SECyR.
- Cenobio-Narcizo, F. J., Guadarrama-Orozco, J. H., Medrano-Loera, G., Mendoza-de la Vega, K., & González-Morales, D. (2019). Una introducción al enfoque del curso de vida y su uso en la investigación pediátrica: principales conceptos y principios metodológicos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 76(5).  
<https://doi.org/10.24875/BMHIM.19000007>
- Centro Educativo Sigma (2022). *¿Por qué decimos que la Prepa Sigma es una prepa diferente?*
- Centro Educativo Sigma (2023). *Reglamento interno, ciclo agosto 2023 - junio 2024*.
- Cerezo Ramírez, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 313–323.
- Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Revista Aquichan*, 5(1), 108–113.  
<https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/64/132>
- Chinchay-Huarcaya, J., Tolentino-Quiñones, H., & Bartolomé-Huamán, A. (2021). Políticas de gestión de la convivencia escolar. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6–1), 412–421.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.900>
- Ciccia, L. (2022). *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Siglo XXI Editores.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y comportamental (1979). *Informe Belmont. Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. [https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10.\\_INTL\\_Informe\\_Belmont.pdf](https://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf)

- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (s/f). *¿Qué es la discriminación?* CONAPRED.
- Coscolluela López, S. (2022). *Trabajar juntos provención de conflictos a través de la educación emocional* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.
- Creative Interventions (2018). *Creative Interventions toolkit. A practical guide to stop interpersonal violence*. Creative Interventions.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications. <https://www.manaraa.com/upload/d11df289-14cd-482b-a413-54c290668e4b.pdf>
- CrimethInc. (2020). Responsabilizándonos. En *¿Y qué hacemos con los violadores? Perspectivas anarquistas sobre cómo afrontar la violencia sexual y otras agresiones machistas* (pp. 19–24). Heura Negra, Editorial Descontrol.
- Cruz Velandia, I., & Hernández Jaramillo, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Universidad del Rosario.
- De Waal, F. (2022). *Diferentes. Lo que los primates nos enseñan sobre el género*. Tusquets.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2020). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S., & Rodríguez Buglioni, N. (2022). Ser mapuche del campo en Chile. Diferencias para autoestima y motivación académica en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 883–910.
- Dietz, G. (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En S. Sartorello (Ed.), *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común* (pp. 95–132). Universidad Iberoamericana.
- Domingo de la Fuente, V. (2024). *La función transformadora de la justicia restaurativa*. Sepin.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión.

- Draper, S. (2024). *Libres y sin miedo. Horizontes feministas para construir otros sentidos de justicia*. Tinta Limón.
- Duarte Quapper, C. (2012a). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99–125. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19523136005.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2012b). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v20n36/art05.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. El mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Duschatzky, S., & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Paidós.
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje, volumen 1: la escucha*. Granica.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://www.jstor.org/stable/258557>
- Eisler, R. (2021). *El cáliz y la espada. De las diosas a los dioses: culturas pre-patriarcales*. Capitán Swing.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Emmelhainz, I. (2023). *La tiranía del sentido común. La reconversión posneoliberal de México*. Penguin Random House.
- Espinel-Rubio, G. A., Hernández-Suárez, C. A., & Rojas-Suárez, J. P. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 99–112. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11686>
- Esteva, G. (2019). El camino hacia el diálogo de vivires. En S. Sartorello (Ed.), *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común* (pp. 133–168). Universidad Iberoamericana.
- Evans, A. (2017). *Brujería y contracultura gay*. Pensaré.

- Falquet, J. (2017). *Pax neoliberalia. Perspectivas feministas sobre (la reorganización de) la violencia contra las mujeres*. Madreselva.
- Falquet, J. (2022). *Imbricación: más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Madreselva.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1989). Investigación acción participativa. *Aportes*, 20.
- Fausto-Sterling, A. (2020). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Favieri, F. N., & Chousal Lizama, P. A. (2022). Coinvestigación e investigación acción: Metodología, política y compromiso científico. *Revista de Estudios AntiUtilitaristas e PosColonias*, 12(1), 30. <https://doi.org/10.51359/2179-7501.2022.251430>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Fernández Christlieb, P. (2014). *Justicia autónoma zapatistas, zona Selva Tzeltal*. Estampa.
- Fernández Romero, F. (2022). *Una sexualidad de otro mundo. Educación sexual ética para el mundo que se avecina*. Vergara.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177–189). Miño & Dávila.
- Ferrigni, Y., Guéron, C., & Guéron, E. (1973). Hipótesis para el estudio de una política exterior. En *Estudio de Caracas: Vol. VIII*. Universidad Central de Venezuela.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Gedisa.
- Fierro-Evans, C., & Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM Ediciones.
- Filstead, W. (2000). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria hacia la investigación evaluativa. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59–79). Morata.
- Fine, C. (2018). *Testosterona Rex. Mitos sobre sexo, ciencia y sociedad*. Paidós.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de la cultura de sí. Sorbona, 1978 / Berkeley, 1983*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a ed.). Siglo XXI Editores.
- Funquen Alvarado, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa, 1*, 265–278. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- Galeano, E. (1998). *Las palabras andantes*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galván Martínez, M. G., Ibarra Manrique, L. J., van Dijk Korcherthaler, S. C., & Lozano Reyes, M. (2016). *(Re) Descubriendo los significados de las prácticas docentes* (1a ed.). Universidad de Guanajuato.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra.
- García, M. (2021). *No nacemos sumisas, devenimos*. Siglo XXI Editores.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Siglo XXI Editores.
- Gergen J., K., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos, 15*, 79–92.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Graeber, D. (2022). *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2011). Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro. En *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*. Pez en el Árbol.
- Hamui-Stutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos en investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica, 2*(8), 211–216.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000400006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000400006)

- Haraway, D. (2019). *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén*. Sans Soleil Ediciones.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Hernández Babún, C. (2018). Masculinidades juveniles. Privilegios, violencia de género e imaginario colectivo en varones adolescentes del polígono de Los Castillos, en León, Guanajuato. En *Juventudes en perspectiva. Juventudes leonesas bajo la lente de la investigación* (pp. 187–204). IMJuve / OUSANEG.
- Hernández Babún, C. (2022a). Mirar las rupturas, escuchar las posibilidades. Reflexiones sobre prácticas docentes con jóvenes. En C. Hernández Babún (Ed.), *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes* (pp. 85–96). Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Hernández Babún, C. (2022b). ¿Por qué un libro desde la Prepa Sigma? En C. Hernández Babún (Ed.), *Conocer para decidir. Una experiencia de jóvenes investigando sobre embarazo en adolescentes* (pp. 11–19). Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Hernández Babún, C. (2023). *Más allá del aula. Cuatro ensayos (y una conversación) sobre una escuela que mira al mundo*. Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Hernández Babún, C. (2024a). *Escucha, reconocimiento y convivencia. Promoción de herramientas de provención de conflictos por medio del interaccionismo en el aula* [Portafolio de evidencias, Maestría en Desarrollo Docente, manuscrito inédito]. Universidad de Guanajuato.
- Hernández Babún, C. (2024b). ¿Por qué investigar con estudiantes? Reflexiones en torno a la investigación escolar colectiva. En C. Hernández Babún (Ed.), *Vivir en la diversidad. ¿Cómo viven las personas jóvenes la diversidad sexual?* (pp. 9–39). Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Hernando, A. (2018). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.
- hooks, b. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra Edicions.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra Edicions.

- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166–175). Editorial Graó.
- Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305–350.  
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/28705/23299>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Cuantificando la clase media en México 2010-2020*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm\\_desarrollo.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022*.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2024). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2023*.
- Jablonka, I. (2020). *Hombres justos. Del patriarcado a las nuevas masculinidades*. Anagrama.
- Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.
- Joel, D., & Vikhanski, L. (2020). *Mosaico de género. Más allá del mito del cerebro masculino y femenino*. Kariós.
- Kimbrell, C. S., Wilson, D. B., & Olaghere, A. (2023). Restorative justice programs and practices in juvenile justice: An updated systematic review and meta-analysis for effectiveness. *Criminology & Public Policy*, 22(1), 161–195.  
<https://doi.org/10.1111/1745-9133.12613>
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. CEPAL.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Cátedra.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Le Breton, D. (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Nueva Visión.

- Leibniz, G. W. (2011). *Correspondencia III. Vol. 16A*. Comares.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.
- Lenkersdorf, C. (2020). *Tik tik tik. Reflexiones sobre el nosotr@s tojolabal*. Tsunun.
- Lenta, M. M. (2018). Niñas, niños y adolescentes. Entre la retórica de derechos y la realidad de la exclusión. En *Dispositivos instituyentes en infancias y derechos*. Teseo.
- León, O. G., & Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. McGraw-Hill.
- Létourneau, J. (2007). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. La Carreta Editores.
- Ley General de los Derechos de Niños, Niños y Adolescentes (2024). Reformada, Diario Oficial de la Nación, 27 de mayo de 2024 (México).
- Lomnitz, C. (2022). *El tejido social rasgado*. Ediciones Era.
- López, P., & Fachelli, S. (2015). La encuesta. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5–33). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lorusso, F. (2019). Guanajuato: tendencias de la violencia, las desapariciones y los homicidios. *Brújula Ciudadana*, 111, 45–58.
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175–212). Gedisa.
- Martínez Núñez, R., Mendoza Lagos, F. Y., Miranda Hinojosa, S., & Ornelas Rayas, A. (2024). Vivir en la diversidad. Un acercamiento a las experiencias de vida de personas jóvenes sexodiversas. En C. Hernández Babún (Ed.), *Vivir en la diversidad. ¿Cómo viven la diversidad sexual las personas jóvenes?* Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Marzoa, F. (2010). *Historia de la Filosofía* (Vol. 1). Istmo.
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Granica.
- Mayes, E., Wolfe, M. J., & Higham, L. (2020). Re/imagining school climate: Towards processual accounts of affective ecologies of schooling. *Emotion, Space and Society*, 36, 100703. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100703>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–105). Gedisa.

- Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: el uso de los Métodos Mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 27(2), 5–20.  
<https://www.redalyc.org/journal/122/12260698001/html/>
- Mercado Cruz, E. (2012). Aportes de la antropología simbólica y etnográfica para la investigación en formación de docentes. En M. Cacho Alfaro (Ed.), *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato.
- Mercedes Colmenares, A., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.  
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Mingus, M. (2019, enero 9). *Transformative justice: a brief description*. Leaving Evidence.
- Modern Language Association (2009). *MLA handbook for writers of research papers*. The Modern Language Association of America.  
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ISLL125/MLA+Handbook+for+Writers+of+Research+Papers.pdf>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Mora, D. (2009). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. *Integra Educativa*, 2(2), 13–82. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a02.pdf>
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Muñoz Vidal, J. M. (2009). Prevención del acoso escolar (bullying). *Innovación y experiencias educativas*, 21.
- Muñoz-Alonso, G. (2012). *Estructura, metodología y escritura del Trabajo de Fin de Máster*. Escolar y Mayo Editores.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Ortega Expósito, I. (2012). La naturaleza comparativa de los Estudios de Caso. Una revisión politológica sobre el estado de la cuestión. *Encrucijadas. Revista de Ciencias Sociales*, 4, 81–94.

- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Ministerio de Educación Nacional.
- OXFAM Internacional (2023). *La ley del más rico. Gravar la riqueza extrema para acabar con la desigualdad*.
- Padrón, J., & Camacho, H. (2000). ¿Qué es investigar? Una respuesta desde el enfoque epistemológico del racionalismo crítico. *Telos*, 2(2), 314–330.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6436308.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. The Foundation for Critical Thinking.
- Peirone, F. (2012). *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., & Serrano Sobrino, M. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos educativos: revista de educación*, 2, 163–179.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla.  
[https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacion\\_cualitativa.pdf](https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacion_cualitativa.pdf)
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 77–89). Biblos.
- Pogodzinski, B., Cook, W., Lenhoff, S. W., & Singer, J. (2022). School Climate and Student Mobility. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 984–1004.  
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1901121>
- Ponce, A. (1975). *Educación y lucha de clases*. Editorial Cartago.
- Ramón Pinea, M. Á. (2020). *La mediación escolar en los conflictos de adolescentes ecuatorianos en los colegios de la ciudad de Machala* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Raunig, G. (2023). *Dividuum. Capitalismo maquínico y revolución molecular. Vol. 1*. Subtextos / Cactus.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2023). *Discriminación contra niñas y niños en México*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/05/30/discriminacion-contra-ninas-y-ninos-en-mexico/>

- Red por los Derechos de la Infancia en México (2024a). *Ficha técnica: Infancia y adolescencia en Guanajuato (Enero, 2024)*.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2024b). *Violencia contra infancia y adolescencia en Guanajuato (Febrero, 2024)*.  
<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/02/22/violencia-contra-infancia-y-adolescencia-en-guanajuato-febrero-2024/>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2024c). *Violencia escolar en México (2010-2023)*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/27/violencia-escolar-en-mexico-2010-2023/>
- Reggio Children, & Domus Academy Research Center (2009). *Niños, espacios, relaciones: metaproyecto de ambiente para la infancia*. Red Solare de School of Art and Communication.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI Editores.
- Reichardt, C., & Cook, T. (2000). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25–58). Morata.
- Reinoso Molina, W. A., Chaguaro Castillo, R. N., Rodríguez Brusil, D. M., Cervantes Toledo, B. G., & Canchig Romero, A. I. (2024). El efecto adverso del ambiente escolar en la salud emocional de los alumnos de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 3336–3356.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10762](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762)
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Reyes Jaimes, G. R., & Velázquez Reyes, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 327–356. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>
- Rincón Bonilla, L. H. (2017). *La investigación acción participativa: un camino para construir el cambio y la transformación social*. Desde Abajo Ediciones.

- Rist, R. C. (1977). On the relations among educational research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2), 42–49. <https://www-jstor-org.ugto.idm.oclc.org/stable/3216405?seq=1>
- Rocha Buendía, A. (2018). Sobre la dimensión política del concepto de natura humana en la Ética de Spinoza. *Círculo Spinoziano. Revista de Filosofía*, 1, 85–94. <https://circulospinoziano.com/sobre-la-dimension-politica-del-concepto-de-natura-humana-en-la-etica-de-spinoza/>
- Rodger, D. (s/f). *Writing in the first person for Anthropology*. Recuperado el 7 de octubre de 2024, de <https://www.adelaide.edu.au/writingcentre/sites/default/files/docs/learningguide-firstpersonwritinganthropology.pdf>
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rojo Martínez, A. (2022). La política y la ética. *Ius Inkarrri*, 11(11), 127–146. <https://doi.org/10.59885/iusinkarri.2022.v11n11.05>
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación infantil. En *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141–145). OEI, UNICEF.
- Rosas Vargas, R., León Andrade, M., & Bustamante Lara, T. I. (2021). Violencia, feminicidios y crimen organizado en Guanajuato, México. *Cuadernos del CILHA*, 3, 1–31.
- Rubin, G. (2019). *Notas sobre el sistema sexo-género*. Tsunun.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Salazar, O. (2018). *El hombre que (no)deberíamos ser. La revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Editorial Planeta.
- Sañudo, L. (2022). Una mirada crítica a los conceptos de interacción, significación y acción en la investigación de la práctica educativa. En *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 51–82). Universidad Iberoamericana León / Universidad La Salle.
- Scharagrodski, P. A., & Narodowski, M. (2006). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo; más acá de la testosterona. En M. Narodowski & D. Brailovsky (Eds.), *Dolor de escuela*. Prometeo.

- Schultz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economist Review*, 51(1), 1–17.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Serapaz (2008). *Manual de análisis y estrategia para la transformación positiva de los conflictos*. Servicios y Asesoría para la Paz.
- Silva Cunha, K., & Silva Cunha, M. (2018). Profesores, violência e convivencia social: por uma cultura da paz. *Revista Pistis Praxis*, 10(1), 36–58.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc.
- Solórzano, R. (2023). *Sendero interior. Premisas de educación humanista*. Centro Interdisciplinario de Máximo Aprendizaje.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Morata.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stearns, P. (2018). Historia de la infancia. En M. Martin (Ed.), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Stenhouse, L. (1990). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69–85). Universidad de Granada.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22–36.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8401>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de resultados*. Paidós.
- Tejeda Grasa, R. (2020). *Formación del profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional para la prevención primaria de la violencia entre el alumnado*. Universidad Zaragoza.
- Tobón, A. (2001). Diseños de investigación educativa. En R. Flórez Ochoa & A. Tobón (Eds.), *Investigación educativa y pedagogía* (pp. 129–148). Mc Graw Hill.

- Torrecilla Sánchez, E. M. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos, para la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Salamanca.
- Tostado Reyes, E., & García, S. A. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la provención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 19–32.  
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401001.pdf>
- Trajtenberg, N. (2004). *Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay*. SERPAJ, Fundación Konrad-Adenauer.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Uc Mas, L. (2008). En torno al análisis de la práctica docente. *La práctica educativa*.
- UNESCO (s/f). *World inequality database on education*. WIDE. Recuperado el 18 de octubre de 2024, de <https://www.education-inequalities.org/countries/mexico>
- UNESCO (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*
- UNESCO (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Valenzuela-García, B., Cabrera, I., Frías, M., & Corral-Frías, N. (2022). Positive school environment, sustainable behaviour and well-being among higher education students. *PsyEcology*, 13(2), 159–200. <https://doi.org/10.1080/21711976.2022.2034288>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- VanLone, J., Freeman, J., LaSalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Rocha Neves, J. (2019). A Practical Guide to Improving School Climate in High Schools. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 39–45. <https://doi.org/10.1177/1053451219832988>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.
- Vázquez Cabal, L., & Hernández Babún, C. (2017). *Transformación positiva de conflictos comunitarios: manual para docentes. Informe final de proyecto Historietas para la paz*.

- Vázquez Gutiérrez, R. L. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].  
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/28054/1/Reyna%20Lizeth%20V%c3%a1zquez%20Guti%c3%a9rrez%20-Tesis%20Doctoral-Abril%202012.pdf>
- Vinatier, I. (2022). Fundamentos teórico y metodológico de un análisis interaccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje en clase: el modelo EPR. En *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 105–136). Universidad Iberoamericana León / Universidad La Salle.
- Webb, C. (1992). The use of the first person in academic writing: objectivity, language and gatekeeping. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 747–752. <https://scihub.se/https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01974.x>
- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 349–359.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000075>
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción Participativa: guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.  
<https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.
- Zúñiga Núñez, M. (2010). *Pensar a las personas jóvenes: más allá de modelos o monstruos*. DEI.

# Adjuntos

## Adjunto 1

### Ejemplo de planeación de clase con enfoque de provención e interaccionismo

ASIGNATURA: Lectura y Redacción II

Docente: Carlos Hernández Babún

Objetivo epistemológico: el estudiante ejercitará el uso adecuado de signos de puntuación para indicar énfasis y ritmo de un texto.		Tema: Signos de puntuación				
Objetivo relacional: el estudiante ejercita una interacción colaborativa.						
Pregunta de innovación: ¿Qué acciones basadas en un enfoque interaccionista promoverán el desarrollo de habilidades de provención en el estudiantado facilitando el tránsito de un nivel de comunicación asertiva a uno de interacción positiva para mejorar la convivencia en el grupo?		Segundo semestre Tiempo de sesión: 40 min				
	OBJETIVOS CURRICULARES	PROCESO DEL ALUMNO	Indicadores de desempeño	Evidencias de logro	Instrumentos de evaluación	Recursos
Polo Epistemológico	Inicial: El estudiante reafirma los conocimientos previos sobre los signos de puntuación. <i>PR: integrarse a una conversación contextualizada.</i>	1. Proceso de memoria semántica  2. <i>Estilo contextualizado activo</i>	1. Capacidad de reconocer, describir e interpretar los conceptos. 2. <i>Disposición a escucha y comunicación activa.</i>	1. Participación.  2. <i>Comunicación asertiva.</i>	Observación	Pizarrón y plumones
	Intermedio: El estudiante es capaz de poner en práctica sus conocimientos sobre los signos de puntuación en colaboración con un compañero. <i>PR: mostrar disposición a interactuar colaborativamente para la realización de un ejercicio.</i>	1. Proceso de producción narrativa  2. <i>Interacción colaborativa</i>	1. Aplicación eficiente de los conceptos en un texto. 2. <i>Relación sujeto-sujeto en producción de conocimiento.</i>	1. Texto intervenido.  2. <i>Interacción positiva.</i>	Lista de cotejo	Material impreso, libreta y pluma
	Final: El estudiante comparte su experiencia de trabajo en equipo y resalta aprendizajes. <i>PR: participar en una conversación contextualizada.</i>	1. Proceso de comprensión (comparar y contrastar)  2. <i>Estilo contextualizado activo</i>	1. Capacidad de identificar y reflexionar los conceptos en otros textos. 2. <i>Disposición a escucha y comunicación activa.</i>	1. Participación y comentarios.  2. <i>Comunicación asertiva.</i>	Lista de cotejo	-
Polo Pragmático	<b>Secuencia didáctica</b>	3. Aplicación de ejercicio.  4. Cierre de sesión.		impresiones y fomenta la reflexión. 5 min. 3. El docente explica el ejercicio a realizar y reparte las hojas de materiales; estudiantes en pareja realizan el ejercicio de manera colaborativa. 30 min. 4. Se hace una retroalimentación general y el docente recoge los ejercicios. 10 min.		
	<b>Descripción de actividad</b>	1. Se establecen equipos por pareja, de manera aleatoria. 2. A cada equipo se le entrega un material base (el cuento El almohadón de plumas, de Horacio Quiroga, sin signos de puntuación). 3. Se solicita a los equipos que lean el texto de manera conjunta y en voz alta, de manera que puedan identificar en qué partes requiere poner indicaciones de interpretación y sentido a partir de signos de puntuación. 4. Cada estudiante debe aportar elementos del texto creado, indicando por medio de colores la autoría.				
	<b>Actividades</b>	<b>Docente</b> Leer el texto y fomentar la reflexión. Dar indicaciones del ejercicio. Dar seguimiento al trabajo por equipos, fomentando la interacción colaborativa. Moderar el momento de puesta en común.		<b>Estudiante</b> Escuchar activamente el cuento. Colaborar en la reflexión. Interactuar colaborativamente en su equipo. Participar compartiendo el texto y su experiencia de trabajo.		
	<b>Ambiente de aprendizaje</b>	<b>Información:</b> Conocimientos previos sobre signos de puntuación (previamente vistos en clase).		<b>Interacción:</b> Docente: exposición del tema, facilitador de ejercicio, moderador en la interacción. Estudiante: atención a la exposición, desarrollo de ejercicio, diálogo con otros compañeros.		
		<b>Producto:</b> Ejercicio físico.		<b>Exhibición:</b> Compartir resultados y experiencias.		
	<b>¿Quién evalúa? ¿Cuándo? ¿Cómo?</b>	El docente evalúa tomando en cuenta la atención, el desarrollo adecuado del ejercicio y la interacción ante la puesta en común.				
<b>Criterios de evaluación</b>	Atención, participación, realización de ejercicios.					

Polo Relacional	Observaciones previas por nivel 11/13/24	<b>Comunicación asertiva:</b> Participaron activamente y plantearon dudas sobre los temas vistos.	<b>Interacción positiva:</b> Ao2 continúa participando más y se mantiene la apertura del grupo a sus intervenciones. Después de platicar con él por otro conflicto, Ao6 ha mostrado un cambio de actitud. Ao9 continúa con actitudes de desafío. Ao1 ha mostrado falta de confianza y se le ve ajena a las clases.	<b>Ambiente de aprecio y de confianza:</b> Hubo buen ambiente en la sesión.
	Observaciones de sesión por nivel	<b>Comunicación asertiva:</b> Participaron activamente durante la sesión, tanto en los contenidos de la materia como en convivencia. Ao4 pudo expresar un desacuerdo con su compañera de equipo.	<b>Interacción positiva:</b> Ao2 continuó participando de manera activa. Ao6 mostró una mejora significativa en su actitud y en su disposición a trabajar con Aa1. Aa9 continúa con actitudes de desafío. En cuanto al trabajo en equipo, al principio no interactuó, pero luego de una intervención cambió su dinámica. Hubo muestras de apertura en el grupo.	<b>Ambiente de aprecio y de confianza:</b> Se mantuvo un ambiente tranquilo, no se percibieron las grillas que dividían en subgrupos.
	Seguimientos	<b>Temas y dinámicas:</b> Hay que continuar estimulando a Ao2 para que se mantenga activo y seguir promoviendo que participe y sea considerado por el grupo. Seguir acompañando a Ao6. Poner atención a Aa1, pues se ha mostrado estresada. Es posible que no sea sólo un asunto de clase. Dar seguimiento. Continuar insistiendo con Aa9, debe mejorar la actitud, encaminándose a lo que mostró hoy. Ao4 se muestra más seguro. Continuar acompañando. Seguir pendiente de Ao3 por el asunto de su padre.		
<b>Referencias y bibliografía básica</b>		<p>Cano de la Cruz, Y., Lara Lara, F., Qbajo Soto, E., &amp; Hurtado Quiroz, M. V. (2022). Desempeño cognitivo: un indicador incomprensido de la calidad educativa. <i>INFAD Revista de Psicología</i>, 2(1), 459–464. <a href="https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16158/1/0214-9877_2022_1_2_459.pdf">https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/16158/1/0214-9877_2022_1_2_459.pdf</a></p> <p>Cantú Salinas, Ma. G. (1985). <i>Manual de ortografía</i>. Universidad Autónoma de Nuevo León.</p> <p>Editorial. (2022, January 12). <i>Formainfancia European School</i>. 10 instrumentos de Evaluación de Alumnos. <a href="https://formainfancia.com/mejores-instrumentos-evaluacion-alumnos/">https://formainfancia.com/mejores-instrumentos-evaluacion-alumnos/</a></p> <p>Fierro-Evans, C., &amp; Fortoy, B. (2017). <i>Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula</i>. SM Ediciones.</p> <p>Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. <i>Educación</i>, 29(57). <a href="https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008">https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008</a></p> <p>Serafini, M. T. (1991). <i>Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura</i> (1st ed.). Paidós.</p>		

## Adjunto 2

### *Cuestionario de auto aplicación sobre clima escolar*

1. Para ti, ¿cuáles son las condiciones necesarias para poder aprender bien?
2. ¿Qué tan importante es tener una buena relación con tus compañeras y compañeros de grupo? ¿Por qué?
3. ¿Qué entiendes por “clima escolar”?
4. ¿Cómo describirías un buen clima escolar?
5. ¿Qué acciones, comportamientos o gestos consideras que contribuyen a tener un buen clima escolar?
6. ¿Cómo debe contribuir el profesor para lograr un buen escolar?
7. ¿Cómo describirías un clima escolar negativo?
8. ¿Qué acciones, comportamientos o gestos consideras que contribuyen a tener un clima escolar negativo?
9. ¿Qué acciones del profesor pueden ocasionar un clima escolar negativo?
10. ¿De qué manera consideras que se debe actuar cuando surgen problemas entre el grupo?
11. ¿Cuál es el papel que debe asumir el profesor cuando ocurren problemas en el grupo?
12. ¿De qué manera puede contribuir el diálogo a mejorar el clima escolar?
13. ¿De qué manera el clima escolar afecta a tu aprendizaje?
14. Por favor, comparte una reflexión final sobre este tema:

## Adjunto 3

### *Guion de entrevista sobre diversidad sexual*

#### 1. Inicio de la entrevista

- Saludo.
- Explicación (tema, motivo y finalidad de la investigación).
- Estructura de la entrevista.
- Aclarar dinámica y roles.
- Por confidencialidad, se cambiarán los nombres.
- ¿Quieres elegir un seudónimo?
- Se grabará en audio.

#### 2. Datos personales.

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es tu orientación sexual?
- ¿Prefieres algún pronombre?

#### 3. Descubrimiento de la identidad

- ¿Cuál fue el momento en que comenzaste a cuestionar tu sexualidad?
- ¿Recuerdas qué edad tenías?
- ¿Cómo descubriste o definiste tu orientación sexual?
- ¿Cómo te sentías durante el proceso del descubrimiento de tu sexualidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo viviste ese proceso de cuestionamiento y definición?

#### 4. Salir del clóset (aclarar lo que entendemos por definir y salir del clóset).

- ¿Cómo saliste del clóset?
- ¿En qué espacios lo has hecho? ¿Por qué en esos y en otros no?
- ¿Hace cuánto tiempo saliste del clóset? (calcular).
- ¿Por qué pasó ese tiempo?

- ¿Planeaste el momento de salir del clóset? Cuenta un poco del plan.
- ¿Qué experimentaste momentos antes de salir del clóset?
- ¿Hubo algún cambio en tu forma de percibirte a ti mismx o de percibir tus emociones después de salir del clóset? ¿Cuál?
- ¿Cómo lo tomó la gente de tu alrededor? (familia, amistades, escuela).
- En caso de que no haya salido del clóset en algunos espacios: ¿Crees que sepan o tengan sospechas de tu orientación?

#### 5. Mi vida en la diversidad.

- ¿Cuál es actualmente tu orientación sexual? ¿Cómo la defines?
- ¿Ha cambiado tu carácter, personalidad o aspecto físico después de salir del clóset? ¿De qué forma?
- ¿Cómo te sientes emocionalmente hoy en día con respecto a tu orientación?
- ¿Has tenido relaciones sexoafectivas?
- ¿Fue una relación pública? ¿Cómo tomó la gente?
- ¿Tu familia te apoya con tu orientación sexual?
- En caso de sí, ¿de qué manera? En caso de no, ¿se opone?
- ¿Tus amistades te apoyan con tu orientación sexual?
- En caso de sí, ¿de qué manera? En caso de no, ¿se opone?
- ¿Te ha afectado ante la sociedad tu orientación sexual? ¿De qué manera?
- ¿Has vivido formas de discriminación o rechazo por tu orientación sexual? ¿Cuáles?
- ¿Has tenido acceso a información formal sobre sexualidad y diversidad sexual? En caso de que sí, ¿Dónde? ¿Te parece que fue suficiente? En caso de que no, ¿qué piensas al respecto?
- ¿Has tenido acceso a información sobre salud sexual específicamente para personas de la diversidad sexual? En caso de que sí, ¿Dónde? ¿Te parece que fue suficiente? En caso de que no, ¿qué piensas al respecto?
- ¿Consideras que es necesaria la información sobre salud mental específicamente para personas de la diversidad sexual? ¿Por qué? (Argumenta la respuesta)

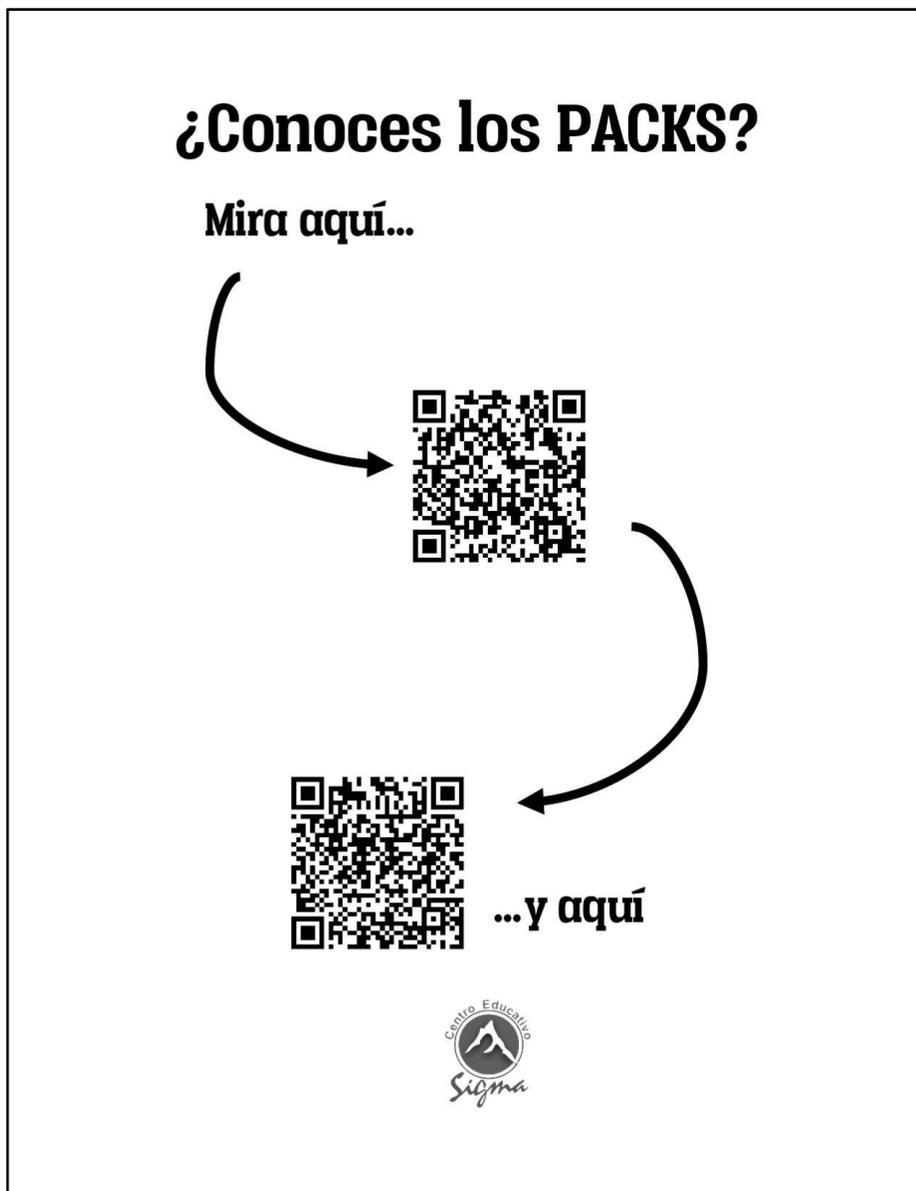
- ¿Tienes información sobre leyes y políticas públicas relacionadas con personas de la diversidad sexual en Guanajuato? ¿Qué opinas al respecto?

6. Cierre.

- ¿Hay algo más que quieras comentar sobre el tema?
- ¿Cómo te sentiste durante esta conversación?

**Adjunto 4**

*Cartel de la campaña de sensibilización sobre los “packs”*



## Adjunto 5

### *Denuncia por acoso sexual del Grupo D*

A QUIEN CORRESPONDA,

Por medio de la presente, el grupo de 6to semestre. Se dirige a ustedes con el mayor respeto, con el fin de presentar un informe detallado sobre diversas situaciones, tales como situaciones de acoso, actitudes malintencionadas o inapropiadas dentro del Centro Educativo Sigma.

Nuestro objetivo es la colaboración efectiva, para actuar ante estas situaciones de manera efectiva y garantizar un entorno educativo adecuado para el alumnado de Sigma.

Agradeceríamos que se lea todo el informe y se tomen las medidas pertinentes.

#### 1.- Introducción.

##### 1.1.- Contextualización:

En el contexto actual, en el que se desarrolla la situación buscamos el bienestar de todo el Centro Educativo Sigma, un bienestar emocional y físico. Nosotros, como estudiantes, buscamos el bienestar de los mismos, donde se solucione las problemáticas de acoso y actitudes que ponen en riesgo la comodidad estudiantil, donde dicha situación que perturba la comunidad sea hablada y con una resolución pronta.

Nos comprometemos a cooperar si es necesario participar de manera reactiva a la resolución.

##### 1.2.- Propósito:

El objetivo de nuestro oficio es que llegue a las autoridades pertinentes tales como profesores, encargados, directores. A través de este oficio buscamos el que se haga consciencia de las situaciones que suceden en nuestro entorno que desde la visión de las autoridades quizás no se ve.

##### 1.3.- La importancia del oficio:

El acoso y las conductas inapropiadas no solo afectan el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también afecta a su rendimiento académico, por estos dos pilares tan importantes dentro de la educación buscamos comunicar la situación.

##### 1.4.- Objetivos:

- Identificar y solucionar las situaciones de acoso y conductas inapropiadas.
- Sugerir testimonios que dan mayor peso al problema
- Fomentar la colaboración de las autoridades correspondientes.

#### 2.- Situaciones de acoso

#### 2.1.- Descripción de casos encontrados:

- Se han documentado varios casos de acoso y donde se alegan diversas actitudes de parte del alumno [REDACTED]
- Se han documentado casos donde a las alumnas del Centro Educativo Sigma, el sujeto en cuestión les ha dicho apodos tales como [REDACTED], los cuales han llevado a incomodar a las alumnas.
- Los casos han sucedido tanto dentro del aula de clase, como en el patio central o en el horario de salida del alumnado.

#### 2.2.- Gravedad de los actos:

- Es importante mostrar que los casos no son aislados, tienen patrones de conductas, los cuales muestran una conducta continua.
- Cabe recalcar que la gravedad de los casos no es algo mínimo, ya que puede variar, desde una forma de hablar hasta el contacto físico no consensuado.

#### 2.3.- Impacto en la comunidad escolar:

- Desde el conocimiento de casos como los presentados se muestra la sensación de incomodidad cuando el alumno se encuentra presente, además de otras sensaciones como la desconfianza.
- Además de que este tipo de situaciones provocan las decaídas emocionales del alumnado.

#### 2.4.- Necesidad de intervención urgente.

- El alumnado considera que la actuación de las autoridades de manera instantánea será beneficioso para el bienestar y la tranquilidad del mismo organismo.

#### 3.- Conductas inapropiadas.

##### 3.1.- Descripción de las conductas.

- Se han observado varias conductas que afectan a los alumnos principalmente del grupo de 6to semestre. Tales como pueden ser, [REDACTED] que generar incomodidad.

##### 3.2.- Impacto escolar:

- El impacto de este tipo de conductas provocan el descontento dentro del aula, de igual forma que el aprendizaje pueda ir a la baja.
- Además este tipo de conductas pueden generar una mala imagen dentro del Centro Educativo Sigma.

##### 3.3.- Intervención.

- Consideramos que la intervención prematura puede ayudar a drenar este tipo de actitudes que no deberían de existir dentro de un ambiente escolar.

- Se piden soluciones y mayor compromiso a corregir estos manifiestos conjuntos.

#### 4.- Medidas propuestas.

- Consideramos que la implementación de programas entorno al acoso y la protección personal, pueden ser útiles para el alumnado en caso de presentarse una situación parecida y que se tenga constancia de dicho problema.

- Y implementación junto a la capacitación de los profesores del cómo actuar en situaciones como estas.

- Además de que en este caso específico solicitamos la opción de baja del sistema a [REDACTED], con el objetivo de que este tipo de situaciones dejen de existir.

#### 5.- Testimonios

Una vez expuestos los puntos a observar, se presentarán los testimonios de algunas alumnas que quisieron cooperar con el caso.

Testimonio número Uno:

[REDACTED]

Aquí están las actitudes ya mencionadas en el oficio, tales como gritos, contacto físico no consensuado.

Testimonio número Dos:

[REDACTED]

Aquí existe el contacto físico no deseado, además de generar las situaciones de incomodidad.

Testimonio número Tres:

[Redacted text]

De igual forma el contacto físico no deseado, además de generar un sentimiento de culpabilidad.

Testimonio número Cuatro:

[Redacted text]

Actitudes expuestas nuevamente fuera de lugar, además de insinuación romántica.

Testimonio número Cinco:

[Redacted text]

Testimonio número Seis:

[Redacted text]

Testimonio número Siete:

[Redacted text]

Después de los testimonios los cuales algunos fueron eliminados de último momento por cuestiones de que las chicas o chicos prefirieron no entrar en el documento y arreglar su problemática externamente, además de que todos los testimonios expuestos fueron colocados de forma anónima por petición del alumnado.

Creemos como 6to semestre que para mantener la integridad del grupo y del colegio la expulsión del sistema a [REDACTED], con el fin de garantizar un mejor ambiente dentro del plantel Sigma.

Agradecemos su comprensión y pedimos una respuesta a la brevedad, sin mucho más que agregar, gracias.

- 6TO SEMESTRE



Al firmar este documento está de acuerdo con lo expuesto en el mismo, además de apoyar las medidas de prevención entorno al caso, junto a estar dispuesto a la cooperación efectiva con la plantilla de directivos de la Preparatoria Sigma.