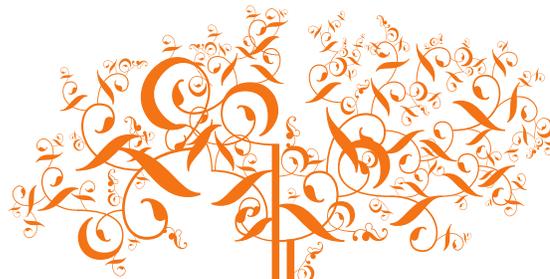


archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 33 Número 6

28 de enero 2025

ISSN 1068-2341

¿Entre la Espada y la Pared?  
Tensiones y Marcos de Referencia Docentes frente a las  
Políticas Públicas de Convivencia

*Cecilia Fierro Evans*

Escuela Nacional de Estudios Superiores León, UNAM

México



*Christopher Hempel<sup>1</sup>*

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Alemania

**Citación:** Fierro, C., & Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272> Este artículo es parte del número especial **Transformando los Sistemas Escolares: Cuestiones de Poder, Resistencia, Equidad y Comunidad**, editado por Caitlin Farrell y Vidya Shah.

**Resumen:** ¿Cómo organizar las escuelas para que sea posible una convivencia pacífica? Esta pregunta no sólo concierne a los actores escolares, sino también a las políticas públicas y a la investigación educativa. La introducción del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar en el estado mexicano de Guanajuato está vinculada a la

<sup>1</sup> Se agradece el aporte financiero del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD).

esperanza de que se inicie un desarrollo correspondiente. Partiendo de la constatación de que muchos docentes tienen dificultades para orientar sus acciones a partir de dicho modelo, en este artículo analizamos la política educativa y las condiciones habituales de actuación de los docentes relacionadas con la convivencia. Con este objetivo, analizamos el discurso sobre la convivencia escolar y los programas vigentes en México y Guanajuato. A continuación, ofrecemos una visión de los resultados de un estudio exploratorio de entrevistas con docentes de un total de cinco escuelas. Para reconstruir sus marcos de referencia, utilizamos el método documental. Se pone de manifiesto que coexisten diferentes paradigmas sobre la convivencia escolar que generan incertidumbre y desconcierto entre los actores escolares, las cuales no sólo tienen su origen en las exigencias contradictorias, sino también en la percepción de unas condiciones contextuales difíciles para el trabajo educativo. Con involucramiento y distanciamiento, diferenciamos dos modos de afrontar estas incertidumbres, que podemos reconstruir en las entrevistas. Estos modos tienen implicaciones diferentes para el desarrollo del discurso y la práctica de la convivencia en las escuelas.

**Palabras-clave:** políticas públicas; convivencia escolar; prácticas docentes; gestión escolar

### **Between a rock and a hard place? Tensions and teachers' frames of reference in the context of public policies on coexistence**

**Abstract:** How can schools be organized to make peaceful coexistence (*convivencia*) possible? This question concerns not only school actors, but also public policies and educational research. The introduction of the Model of Convivencia to Attend, Prevent and Eradicate School Violence in the Mexican state of Guanajuato is linked to the hope that a corresponding development will be initiated. Based on the observation that many teachers have difficulties in orienting their actions on the basis of such a model, in this article we analyze the educational policy and the usual conditions of teachers' actions related to convivencia. With this objective, we analyze the discourse on school convivencia and the programs in force in México and Guanajuato. We then provide an overview of the results of an exploratory study of interviews with teachers from a total of five schools. To reconstruct their frames of reference, we used the documentary method. It becomes clear that different paradigms on school convivencia coexist and evoke uncertainties among school actors. These uncertainties are not only due to contradictory demands, but also to the perception of difficult contextual conditions for educational work. With involvement and detachment, we differentiate two modes of dealing with these uncertainties, which we can reconstruct in the interviews. These modes have different implications for the development of the discourse and practice of convivencia in schools.

**Keywords:** public policies; school coexistence; teaching practices; school management

### **Entre uma rocha e um lugar difícil? Tensões e quadros de referência dos professores diante das políticas públicas de convivência**

**Resumo:** Como organizar as escolas de modo que a coexistência pacífica seja possível? Essa pergunta diz respeito não apenas aos agentes escolares, mas também às políticas públicas e à pesquisa educacional. A introdução do Modelo de Convivência para Atender, Prevenir e Erradicar a Violência Escolar no estado mexicano de Guanajuato está ligada à esperança de que se inicie um desenvolvimento correspondente. Com base na observação de que muitos professores têm dificuldades em orientar suas ações com base nesse modelo, neste artigo analisamos a política educacional e as condições habituais das ações dos professores relacionadas à convivência. Para isso, analisamos o discurso sobre a convivência escolar e os

programas em vigor em México e Guanajuato. Em seguida, apresentamos uma visão geral dos resultados de um estudo exploratório de entrevistas com professores de um total de cinco escolas. Para reconstruir seus quadros de referência, usamos o método documental. Fica claro que diferentes paradigmas sobre a coexistência escolar coexistem e evocam incertezas entre os atores escolares. Essas incertezas estão enraizadas não apenas em demandas contraditórias, mas também na percepção de condições contextuais difíceis para o trabalho educacional. Com o envolvimento e o distanciamento, diferenciamos duas formas de lidar com essas incertezas, que podemos reconstruir nas entrevistas. Esses modos têm implicações diferentes para o desenvolvimento do discurso e da prática da convivência nas escolas.

**Palavras-chave:** políticas públicas; convivência escolar; práticas de ensino; gestão escolar

## ¿Entre la Espada y la Pared? Tensiones y Marcos de Referencia Docentes frente a las Políticas Públicas de Convivencia

Este trabajo presenta algunos resultados de un estudio exploratorio, cualitativo-reconstructivo de entrevistas sobre la práctica cotidiana docente en escuelas de un municipio en la región centro-norte del estado de Guanajuato. En este periodo, se implementó un modelo de convivencia escolar que inició y promovió un cambio de paradigma (Carbajal y Fierro 2021): Una “paz duradera” en la escuela – es el objetivo – requiere “esfuerzos orientados a promover la inclusión, la equidad y la participación” (p. 17) en las prácticas pedagógicas y de gestión escolar. La perspectiva de desarrollo así abierta ve la escuela como parte de una comunidad local e incluye también la construcción de relaciones con la comunidad escolar (Perales 2022). ¿Cómo perciben los docentes de la región este reto y cómo lo afrontan?

El artículo explora esta pregunta. Al mismo tiempo, es un diálogo entre un investigador escolar alemán, que se acerca a este campo desconocido de manera descriptivo-analítica, y una investigadora mexicana que está ella misma involucrada en el debate y el desarrollo de la política educativa en la región y puede contextualizar las observaciones. Tras esta introducción, se expone en primer lugar el contexto de la discusión sobre convivencia en México, las políticas de convivencia escolar, destacando algunas tensiones inherentes a su formulación y puesta en práctica. Se presenta después el Modelo de Convivencia Escolar, que intenta ser un impulso para el desarrollo de las escuelas en esta entidad. A continuación, se explica la perspectiva teórica y el diseño metodológico del estudio exploratorio, cuyos resultados se resumen y se ilustran con ejemplos. Finalmente, se analiza estos resultados respecto a los obstáculos, contradicciones y perspectivas de una transformación de la convivencia escolar en Guanajuato.

## La Convivencia Escolar como Tema Emergente de Investigación y como Política Pública

### Políticas de Convivencia y Prevención de Violencia en México

En México la *convivencia escolar* es un tema reciente (Furlán, 2003; Furlán y Spitzer, 2013; Furlán et al., 2024), considerado como “en construcción” en la investigación educativa mexicana (Fierro et al., 2024). En la primera década del presente siglo, es también cuando se formulan las primeras políticas educativas en materia de convivencia y prevención de violencia escolar en México. El Programa Escuela Segura nace en el contexto de la entonces recién declarada ‘guerra contra las drogas’. Más adelante se crea el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017a) el cual deja

de operar a partir del ciclo escolar 2021-2022. En 2017 se introduce también al currículo de las escuelas de nivel básico la asignatura de Desarrollo Socioemocional (SEP, 2017b).

A partir de 2012 se han publicado más de treinta leyes sobre acoso, violencia y convivencia, a través de protocolos, reglamentos, acuerdos y marcos de actuación en prácticamente todas las entidades del país. Una de las tendencias observadas ha sido un aumento significativo de actores e instancias involucradas en incidir en los procesos cotidianos de las escuelas, tales como Comisiones de Derechos Humanos, juzgados, Congresos locales, e incluso la Suprema Corte de Justicia, además, por supuesto de la propia Secretaría de Educación Pública (Zurita, 2024).

La investigación realizada en la última década, sin embargo, cuestiona la eficacia y la pertinencia de estas iniciativas ya que se identifican múltiples inconsistencias y debilidades, así como la implantación forzada y desarticulada de mecanismos de actuación:

Lo más grave es que en general las acciones de prevención, atención y eliminación de la violencia escolar parecen transitar por caminos distantes que nunca se cruzan. Están fragmentadas, no trabajan en conjunto los actores y áreas responsables porque no se sabe con precisión de la existencia, el funcionamiento y la singularidad de cada una de las acciones de las iniciativas, ni de su contribución a los objetivos generales establecidos. (Zurita, 2024, p. 695)

Esta misma autora señala que el despliegue normativo ha tenido además el efecto de socavar el poder de la autoridad educativa en sus distintos niveles, derivado de la emergencia de diversos actores que participan en la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar. En ese sentido, las escuelas y los sistemas educativos enfrentan crecientes restricciones para tener un papel protagónico en un campo de problemas – el de la disciplina, la convivencia y la violencia escolar –, que tradicionalmente estaba en sus manos atender. Esta tendencia exhibe la juridificación de las escuelas, esto es, la sobreposición de los campos escolares y jurídicos donde estos últimos tienen que intervenir para solucionar diversos problemas que antes estaban bajo la decisión de las autoridades escolares (Zurita, 2024, p. 690). El mismo fenómeno se ha estudiado en la región como judicialización de la convivencia escolar o de los conflictos escolares para aludir a la instauración de un discurso legal sobre los conflictos escolares (Carrasco et al., 2012; López et al., 2020), el cual se da aparejado a la justificación de un conjunto de medidas punitivas basadas en sanciones legales, económicas y el refuerzo de los sistemas de control de comportamientos de los estudiantes. Esto no obstante la evidencia mostrada por investigaciones en diversos países, en el sentido de que medidas de esta naturaleza son inefectivas, discriminatorias y no tienen efectos positivos para prevenir los problemas que afectan la convivencia escolar (Carbajal, 2016; Chávez, 2018; Debarbieux, 2003; Landeros y Chávez, 2015; Skiba y Knesting, 2001; Zurita, 2013), ya que las medidas de fuerza no resuelven el problema de la violencia y de los actos incívicos, pues no van al fondo de la cuestión: los patrones de relación interpersonal (PREAL, 2003).

En México y en otros países de América Latina, el conjunto de iniciativas y proyectos puestos en marcha, ha tendido además a yuxtaponer dos enfoques para atender la violencia y promover la convivencia en las escuelas, bajo la pretensión de que pueden operar sin interferencia mutua y favorecer la convivencia escolar, como lo reportan Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013). Sostienen que el primero de estos paradigmas, denominado como ‘de control y sanción’ tiene su foco en una concepción de seguridad nacional, y se enfoca a las amenazas sobre la seguridad pública, privilegiando el combate a la delincuencia y a la violencia, mientras que el segundo paradigma, de convivencia escolar democrática, se basa en un concepto de seguridad humana. En consecuencia, promueve estrategias dirigidas a la escuela completa desde un abordaje integral de la convivencia que

contempla las prácticas pedagógicas, de gestión y de vinculación sociocomunitaria. Sin embargo, en la medida en que los supuestos de fondo que están detrás de estos dos enfoques van en direcciones distintas, su ‘coexistencia’, en el nivel de la acción escolar, genera confusión y tensión en el personal directivo y docente.

El seguimiento de este conjunto de políticas en la vida escolar, ha permitido documentar algunas consecuencias derivadas tanto del proceso judicializante en el manejo de los conflictos escolares, como de la coexistencia de medidas y programas de política pública que responden a paradigmas contrapuestos.

En primer término, constatamos incertidumbre y confusión, ya que bajo un discurso que invoca la convivencia, la inclusión y la democracia, se establece una reglamentación punitiva para orientar el manejo de conflictos escolares. En consecuencia, la lógica “dura” se impone sobre la “blanda”, es decir, la actuación de directivos y docentes se ajusta a aquello que tiene consecuencias legales para su propio trabajo y la escuela misma, en detrimento de otras medidas pertinentes y adecuadas que mantienen un enfoque formativo sobre la convivencia escolar y que también son promovidas desde la autoridad, como la atención al desarrollo socioemocional de los estudiantes (Fierro, 2017).

Esta situación ha conducido además, a que (muchos) docentes decidan intervenir lo menos posible en los casos de conflicto y violencia por el temor a cometer errores y recibir sanciones tan severas que impliquen la pérdida de su trabajo o a ser encarcelados (Zurita, 2024, p. 689). En otros casos sucede exactamente lo contrario: conflictos aún menores que no han escalado a violencia, son manejados siguiendo estrictamente los protocolos para evitar el riesgo de “ser omisos” en su manejo, asunto que también es sancionado.

Otra consecuencia no deseada de este entramado normativo en la vida escolar es la gran cantidad de tiempo y atención que demanda el seguimiento cada situación con base en los protocolos establecidos: elaboración de actas de hechos, testimonios de testigos, firma de acuerdos con padres de familia, etc. Todo ello debilita la dedicación y el interés en los procesos educativos en un contexto escolar ya de por sí saturado de demandas y controles administrativos.

Pero quizás la más grave de las consecuencias que hemos podido apreciar en las escuelas, es que el seguimiento de protocolos que judicializan los conflictos escolares establece una dinámica de “acusación y defensa” que fomenta la desconfianza, la distancia y aún la hostilidad en la relación entre alumnos, docentes y padres de familia. Esta pérdida de confianza atenta inevitable y gravemente contra el vínculo pedagógico que es la unidad básica de los procesos del convivir y aprender en las escuelas (Fierro, 2017, p. 138). Es decir, en aras de fortalecer la convivencia escolar, justamente se daña el corazón de la misma, que es la dinámica interpersonal en las aulas y escuelas.

“Entre la espada y la pared”, “Moverse en la cuerda floja”, son algunas de las expresiones con las cuales personal directivo y docente se refiere a la condición que enfrentan en su quehacer cotidiano, como consecuencia de la coexistencia de los dos enfoques antes referidos, los cuales regulan e interpelan su quehacer en direcciones distintas y contradictorias.

### **Guanajuato y la Oportunidad de Diseñar una Propuesta de Política Pública desde el Paradigma de Convivencia Escolar Democrática**

En el Estado de Guanajuato al igual que en el resto del país, las políticas educativas en materia de convivencia y prevención de violencia en Guanajuato, partieron de los lineamientos establecidos a nivel nacional, establecidos en el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el cual contempla los protocolos para la detección, prevención y actuación en situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica. Con base en estos lineamientos los estados debían establecer sus propias leyes de convivencia y prevención de

violencia. Guanajuato publicó la Ley para una Convivencia libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (H. Congreso del Estado de Guanajuato, 2013).<sup>2</sup> Asimismo definió sus propios marcos para atender y prevenir la violencia escolar. Actualmente el Proyecto “Guardianes Escolares” cuenta con 79 protocolos para la detección, prevención y actuación en diversas situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato, así como situaciones de riesgo en las escuelas de educación inicial y básica para el Estado de Guanajuato.<sup>3</sup> En 2016 se creó la Coordinación Transversal para la Convivencia y Cultura de la Paz a cargo de atender un conjunto de líneas estratégicas adscritas a muy diversos departamentos, desde arte y cultura, salud, derechos humanos hasta atención y seguimiento de la violencia escolar.

En este contexto de operación, la Coordinación Transversal solicitó en 2020 la realización de un modelo teórico para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar, ante la necesidad de responder, por una parte, a una exigencia de la política pública a nivel nacional, y por otra como un apoyo para comprender mejor el fenómeno y entender por qué varias de las medidas puestas en juego en las escuelas del estado no estaban dando los resultados esperados. Esta invitación representó la oportunidad de poner en diálogo la mirada desde la investigación sobre convivencia, con las políticas nacionales y estatales en esta materia. Para ello fue relevante recuperar investigaciones previas en las que analizamos las prácticas docentes y de gestión de escuelas situadas en entornos vulnerables y/o de violencia, y que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática (Fierro y Carbajal, 2021).

El *Modelo de Convivencia para Atender, prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*, fue aprobado por el Consejo Estatal para prevenir, atender y erradicar la violencia, el 10 de julio de 2020, de conformidad con la Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus municipios (Carbajal y Fierro, 2021). A partir de entonces está vigente como política pública en el Estado de Guanajuato.

## El Modelo de Convivencia

### Fundamentos Teóricos

El diseño del Modelo se basa en la articulación de conceptos provenientes de diversas disciplinas. Algunos criterios que orientaron el desarrollo de esta propuesta de política pública en convivencia son los siguientes:

- 1) La importancia de ‘abrir el lente’ sobre el concepto de violencia escolar, y con ello ir más allá de la consideración de la violencia directa que tiende a focalizar el problema en los conflictos interpersonales de los estudiantes. Para ello acudimos al “triángulo de las violencias” de Johan Galtung (1988), el cual plantea que detrás de la violencia directa, que se hace visible a través de los comportamientos de personas o grupos que causan daño contra otras personas o bienes, siempre hay una violencia estructural, cuya característica fundamental es la desigualdad. La violencia cultural legitima la violencia directa y la estructural a partir de creencias, valores y actitudes. Desde Galtung podemos sostener que es en la violencia estructural y la cultural donde radican las causas profundas de la violencia directa (Galtung 1990; 2013).

---

<sup>2</sup> Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios: [https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/reforma/pdf/3497/LCLVEEEG\\_DL\\_225\\_REF\\_24Oct2023.pdf](https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/reforma/pdf/3497/LCLVEEEG_DL_225_REF_24Oct2023.pdf).

<sup>3</sup> Proyecto Guardianes Escolares:

<https://www.seg.guanajuato.gob.mx/GuardianesEscolares/SitePages/Inicio.aspx>.

- 2) Definir la convivencia como paz duradera en el espacio escolar, retomando los conceptos de paz negativa y paz positiva de Galtung (1969). El concepto de *paz negativa* (o efímera) alude a los esfuerzos por promover la ausencia de violencia directa, o alguna de sus manifestaciones pero sin atender las causas que la generan. En cambio, la paz positiva (o duradera) implica no solamente contener la violencia directa, sino también atender las consecuencias de la violencia estructural, así como cuestionar y erradicar la violencia cultural.
- 3) Reconocer el conflicto como un aspecto central en el estudio de la convivencia, toda vez que construir la paz duradera no significa que desaparecen los conflictos, toda vez que son inherentes a la vida escolar y social. Desde esta línea, recuperamos los aportes de Bickmore (2004, 2011), quien identifica tres niveles en el abordaje de los conflictos escolares, cada uno de los cuales ofrece mayores o menores oportunidades para construir una paz duradera en las escuelas. El primero “*peace keeping*”, que traducimos como *contención*, refiere a un tipo de intervención que se orienta básicamente al control y a la vigilancia de comportamientos de los estudiantes; el segundo, “*peace making*”, y llamamos *resolución de conflictos*, contempla estrategias a través del diálogo y la negociación favoreciendo el desarrollo de habilidades y capacidades para el manejo pacífico de los conflictos. El tercero “*peace building*”, le llamamos de *transformación de prácticas pedagógicas y de gestión* porque refiere a un tipo de intervenciones en las que crean las condiciones para cada persona del estudiantado se sienta valorada, incluida y pueda progresar en sus aprendizajes.
- 4) Finalmente, para orientar el sentido de las prácticas pedagógicas y de gestión en favor de crear las condiciones para construir una paz duradera en las escuelas, retomamos de Nancy Fraser (2003) las tres dimensiones que propone para el análisis y construcción de la justicia social en sociedades contemporáneas: el reconocimiento (dimensión cultural), la redistribución (dimensión económica) y la representación (dimensión política). Carbajal articula los aportes de los conceptos anteriores y propone un modelo de convivencia democrática en el aula. Y propone desde la pedagogía, adaptar las dimensiones de Fraser como: inclusión (reconocimiento), equidad (redistribución) y participación (representación; Carbajal 2016, 2018).

Con base en los aportes anteriores y desde una orientación de la convivencia como aprender a vivir juntos (Delors, 1999), se contemplan tres espacios de intervención: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Hirmas y Carranza, 2009).

Así, el Modelo define la convivencia como los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019).

Los elementos anteriores se integran en un modelo teórico (vers Grafico 1) que se propone orientar los esfuerzos encaminados a reducir los niveles de violencia, a la vez que construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar.

**Grafico 1***Modelo de Convivencia*

*Propio:* Carbajal y Fierro (2021).

### **Algunas Consideraciones sobre la Recontextualización de las Demandas Externas sobre Convivencia en el Espacio Escolar, desde la Lógica de las Prácticas**

Partimos del reconocimiento de la escuela como una construcción histórica y social, como el espacio en el que toma forma la educación. Una institución que se constituye gracias al cruce y la fusión de múltiples procesos sociales y educativos y no educativos; una institución con rasgos de permanencia y también de cambio, producto de un espacio y un tiempo específicos. Con una “historia social relativamente localizada, que carga de significado todo lo que allí sucede” (Ezpeleta, 1980, p. 15).

La cultura escolar, en consecuencia y siguiendo a Rockwell y Ezpeleta (1983), no puede entenderse como un sistema coherente de valores, sino como la confluencia de elementos culturales diversos en el marco de condiciones institucionales determinadas. En ella son los sujetos y sus interacciones las que definen los sentidos de la relación escolar.

Estas consideraciones permiten aproximarnos a los marcos de referencia de los docentes asumiendo que estos últimos representan modos interiorizados para enfrentar las exigencias específicas del campo (Bohnsack, 2017). Están vinculados a conocimientos implícitos y colectivos, en función de un saber mutuo, que si bien forma parte de los encuentros, no es directamente asequible a la conciencia de los actores (Giddens, 2003, p. 42).

Con base en el Modelo de Convivencia Escolar y su actualización como programa de política educativa del Estado de Guanajuato, se formulan expectativas de desarrollo para las escuelas y los docentes que se extienden hasta la práctica educativa cotidiana. De este modo, se identifican éstas como objeto de reforma y se abre la perspectiva de un cambio educativo. Décadas de investigación

han demostrado que la innovación de la práctica escolar es un asunto extraordinariamente complejo (Fullan 2015).

La escuela cambia constantemente, al menos desde una perspectiva histórica, ya que ciertas estructuras y prácticas se establecen como resultado de negociaciones en una dinámica cultural. Al mismo tiempo, estas estructuras y prácticas constituyen órdenes sociales y pedagógicos que parecen extraordinariamente estables y sólo cambian vacilantemente (Kramer, 2021). Esta es la dificultad que enfrenta cualquier propósito de innovar que se lleva a las escuelas desde fuera: El cambio no puede forzarse ni se produce por sí solo; normalmente hay que luchar por él con esmero en una especie de lucha esperanzadora (“hopeful struggle”; Hargreaves y Fullan, 2009).

Esto permite destacar la importancia central de los docentes, sin los cuales no puede realizarse ningún cambio en la práctica educativa (Datnow, 2020). Nunca se puede esperar que nuevos impulsos programáticos se traduzcan directamente en la práctica. La discrepancia, a menudo lamentada y criticada, no es ni un problema de práctica ‘irrazonable’ ni de programación ‘inadecuada’, sino más bien la regla empírica (Kramer, 2021) que abre la visión de las condiciones y los procesos de recontextualización (Fend, 2009): Los docentes traducen y adaptan las demandas y expectativas que se les plantean en los procesos de desarrollo. Desde la perspectiva de la sociología praxeológica del conocimiento (Bohnsack, 2017), los marcos de referencia de los docentes prefiguran este proceso de recontextualización.

Con ello cobra pleno sentido el concepto de innovación educativa, si la entendemos como los cambios definidos por los actores en la lógica de sus prácticas, con vistas a responder de mejor manera a las necesidades de sus estudiantes en su entorno socio-cultural de vida. Sin embargo, siguiendo los aportes de Ezpeleta (1980, 1992) a propósito de la escuela como institución que se constituye gracias al cruce y la fusión de múltiples procesos sociales, educativos y no educativos, así como el desafío que representa construir las condiciones para la innovación, es preciso considerar la manera en que se articulan y apoyan de manera recíproca, procesos administrativos, micropolíticos y pedagógicos en la vida cotidiana escolar, pero también y de manera más compleja, en momentos en que se convoca a la innovación. Esto supone tener en cuenta aspectos como el diseño mismo de los procesos de intervención (en este caso el contenido del Modelo de convivencia) así como la estructura y el contexto de intervención; las escalas, niveles y temporalidades consideradas así como los recursos y apoyos administrativos en su implementación; los procesos políticos y micropolíticos en función de los cuales se construye la legitimidad de la propuesta, lo que prefigura en gran medida el grado de aceptabilidad que tendrá en la vida de las escuelas; las alianzas, el manejo de conflictos y la consideración de agentes clave en su puesta en marcha; y, por supuesto, los procesos formativos llevados a cabo con vistas a considerar los contextos de desempeño de los docentes, sus culturas profesionales, y sus marcos de comprensión a propósito de los asuntos que son objeto de propuestas, como lo es la manera en que se representan la problemática de convivencia y sus posibilidades de actuación.

## **¿Entre la Espada y la Pared? Las Perspectivas de los Docentes**

### **Acerca del Estudio**

En la sección 2, mostramos que los docentes en Guanajuato se enfrentan a demandas contradictorias con respecto a la garantía de una convivencia escolar pacífica. En esta sección, presentamos los resultados de un estudio cualitativo-reconstructivo de entrevistas en torno a cómo perciben los docentes estas demandas y qué marcos de referencia han desarrollado para hacerles

frente.<sup>4</sup> Antes de ello, esbozamos brevemente los principios metodológicos y los pasos seguidos en el estudio exploratorio.

El objeto de este estudio son los marcos de referencia de los docentes que guían sus acciones. Desde la perspectiva de la sociología praxeológica del conocimiento<sup>5</sup>, los marcos de referencia son *modus operandi* habitualizados para hacer frente a las exigencias específicas del campo (Bohnsack, 2017). De forma similar al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1987), prefiguran la práctica de la acción cotidiana independientemente de las intenciones de los actores. La unidad observable en la que se expresan las orientaciones son las prácticas como arreglos espacio-temporales de acciones y dichos (“*spatial-temporal arrays of doings and sayings*”) (Schatzki, 2019, p. 81). Las prácticas son modos de acción rutinizados que no son fácilmente modificables a voluntad. En su actuación repetida, constituyen órdenes sociales y pedagógicos que tienden a llamar la atención sobre la estabilidad de la práctica escolar (Kramer, 2021).<sup>6</sup>

Los marcos de referencia están vinculados a conocimientos implícitos y conjuntivos, en el sentido de vincular a los grupos de manera experiencial (Wagener, 2022). Implícito significa que los propios actores no tienen acceso directo a su propio *habitus*, a sus propias patrones de actuación. Por lo tanto, es tarea de la investigación reconstruirlas y explicarlas, y hacerlas así accesibles a la reflexión (Bohnsack, 2010). Colectivos significa que tienen su base en experiencias compartidas. A través de su socialización profesional y de su trabajo diario en una escuela (específica), los docentes comparten experiencias similares o idénticas que los conectan entre sí. Por lo tanto, los marcos de referencia fundados en dichos espacios ‘conjuntivos’ de experiencia se consideran fundamentalmente compartidos y colectivos. Al fin y al cabo, no son independientes de las exigencias y expectativas programáticas, sino que se desarrollan en confrontación con ellas (Bohnsack, 2017). Los docentes las recontextualizan (Fend, 2009), es decir, las traducen y adaptan en función de sus propios marcos de referencia.<sup>7</sup>

Los marcos de referencia se documentan en la realización de una práctica o en el discurso basado en la experiencia sobre una práctica. Su reconstrucción requiere, por tanto, observaciones o – como en este estudio – entrevistas en las que, sin embargo, se deje espacio suficiente para que los entrevistados desarrollen sus propios marcos de referencia. Debe crearse una situación en la que los docentes fijen sus propios temas, los ilustren con ejemplos e historias y entablen una conversación conjunta que vaya más allá de las descripciones abstractas o la teorización (Weller, 2019).

Las entrevistas grupales correspondientes se realizaron en cinco escuelas del municipio de Dolores Hidalgo, en el estado de Guanajuato: dos secundarias generales, dos telesecundarias y una

---

<sup>4</sup> El estudio de las entrevistas forma parte de un proyecto de investigación exploratoria en cinco escuelas del estado de Guanajuato en México. El núcleo del proyecto fueron observaciones etnográficas de la vida escolar cotidiana (Breidenstein et al., 2020), que se centraron en la organización práctica de la vida escolar. El proyecto se realizó con el apoyo financiero del Servicio Alemán de Intercambio Académico.

<sup>5</sup> La sociología praxiológica del conocimiento es una teoría social desarrollada en gran medida por Ralf Bohnsack (2017) basada en la obra del sociólogo alemán Karl Mannheim, que está especialmente extendida en la investigación escolar en lengua alemana (Hinze et al., 2023; Wagener, 2022). Constituye la base del método documental (Krzyżala, 2020; Pfaff et al., 2010).

<sup>6</sup> Esta perspectiva teórica plausibiliza la conocida dificultad de cambiar o desarrollar las escuelas (Fullan, 2015). Las reformas no pueden imponerse sin más, sino que deben abordar la práctica y los marcos de referencia de los docentes; ellas “are at best used as long as they fit or can be adapted to the beliefs, attitudes and needs of teacher culture in general and the needs and problems of each single teacher in particular” (Terhart, 2013, p. 496). Esta es otra razón de la relevancia de la investigación documental.

<sup>7</sup> La discrepancia, a menudo criticada, entre programa y práctica es normal, pero debido a la fricción que provoca, es también el punto de partida de los cambios en la práctica escolar (Kramer, 2021).

escuela primaria.<sup>8</sup> Las telesecundarias se caracterizan, en comparación con las secundarias generales, por tener un solo docente por grupo que imparte todas las materias. Esto marca una diferencia, ya que los docentes tienen la posibilidad de establecer relaciones más estrechas con los alumnos y sus familias. De todas las escuelas, sólo una telesecundaria se encuentra en una zona rural, mientras que las otras cuatro escuelas están situadas en dos ciudades diferentes del mismo distrito escolar. No tuvimos influencia en la composición de la muestra, ya que las escuelas fueron asignadas por la Secretaría de Educación. Sin embargo, se percibe que se intentó cubrir una cierta variedad, integrando especialmente escuelas que son más o menos activas en el ámbito de la convivencia escolar. Aunque los contextos respectivos juegan un papel detallado, los excluimos en concordancia con nuestro enfoque metodológico y nos enfocamos en las similitudes: marcos de referencia compartidos que están anclados en experiencias estructuralmente similares.

La participación en las entrevistas grupales fue voluntaria, aunque todos los docentes fueron informados a través de las direcciones escolares. Entre 3 y 8 docentes participaron en las entrevistas. Entrevistamos al grupo de docentes porque su tarea es organizar la convivencia escolar en la práctica cotidiana. Estas entrevistas tienen como objetivo, más allá de la práctica observable, comprender las perspectivas y experiencias de los docentes en relación con la convivencia escolar. Por lo tanto, se deja espacio para sus descripciones y narrativas. Las preguntas y los estímulos son generales y sólo sirven para fomentar la dinámica de conversación entre los docentes. Al inicio, se pregunta cómo se sienten después de un día escolar típico, con el fin de obtener una primera impresión de su estado emocional. Luego, deben describir los mayores desafíos que enfrentan en su vida escolar en México y cómo los manejan. Un punto central es la discusión de los conflictos típicos, en particular el papel de la violencia y ejemplos concretos de su vida escolar. También se aborda el papel de los padres en la gestión de conflictos y la violencia. Se pregunta sobre el manejo de conflictos en el aula y las estrategias que consideran adecuadas para mejorar la convivencia escolar. Además, los docentes discuten las posibilidades y los límites de la escuela para contribuir a una sociedad más pacífica. Finalmente, tienen la oportunidad de plantear temas personales importantes. Las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas y constituyen la base empírica de este artículo.

Siguiendo el método documental, analizamos así las declaraciones de los docentes en las entrevistas como expresión de sus marcos de referencia colectivos rastreando paso a paso cómo procesan los temas de la conversación (Pfaff et al., 2010). Para ello, primero se seleccionan secuencias de diálogo adecuadas, es decir, particularmente típicas o ‘densas’. A continuación, el método documental distingue dos etapas de análisis: la interpretación formulativa y la interpretación reflexiva (Krzyżala, 2020, p. 988): Mientras que la interpretación formulativa se refiere al contenido de la conversación – ¿qué dicen los docentes, qué argumentos esgrimen? –, la interpretación reflexiva reconstruye el marco de referencia constituido por las aspiraciones y las demarcaciones tal y como se documenta al hablar de su práctica.

## **Resultados del Análisis**

Aquí presentamos los principales hallazgos que ilustramos con extractos de las entrevistas. Para ello, hacemos abstracción de afirmaciones individuales, que sólo se muestran aquí como ejemplos. De hecho, en todas las entrevistas resultó evidente un ‘discurso paralelo’. Esto significa que los grupos desarrollaron juntos su marco de referencia; no hubo controversias en la discusión, sino que los participantes se complementaron de forma armoniosa. Sin embargo, se pudieron reconstruir dinámicas diferentes entre los casos, que se resumen en dos marcos de referencia en la

---

<sup>8</sup> Queremos agradecer a las y los docentes participantes y reconocer el trabajo que realizan a diario.

presentación de los resultados. Las consecuencias de estas patrones se analizan a continuación en la sección 5.

### ***Un Mundo Diferente***

En primer lugar, es el contexto familiar problemático de sus alumnos lo que preocupa a los docentes. Presentan al investigador una serie de descripciones que son similares. Graciela, maestra de una telesecundaria urbana, por ejemplo, lo resume así:

**Graciela:** Hay problemas de pandillerismo, drogadicción, violencia, narcomenudeo, que vienen de familias disfuncionales, donde solamente o son monoparentales o donde son familias extendidas, donde hay los tuyos, los de él y los míos, los nuestros, los de todos.

Un relato del docente Juan (de una escuela secundaria urbana) es un ejemplo de lo cerca que pueden llegar los destinos individuales que hay tras estas descripciones. Habla con voz quebrada de un ejercicio en el que se pidió a los alumnos que escribieran pequeños anuncios sobre sus vidas. Recuerda el anuncio de una niña:

**Juan:** Pero lo más increíble es que, con una naturalidad, dice que ella todas las noches llega y se encierra en su cuarto. [...] Y llegó un momento en que dijo que ella se encerraba porque no quería que le pasara lo que le estaba pasando a su mamá, ¿no? Que su mamá metía hombres y cosas de ese tipo [...].

**Georgina:** Para no ver.

**Aura:** Y para que no le pase algo.

**Juan:** //Para que no le pase algo. Y después ella en la mañana se levanta, se prepara sus cosas y se viene a la escuela [...].

Juan subraya la aparente cotidianidad con la que la niña describe su situación y se muestra atónito y conmovido por ella. En la evaluación de estas situaciones, se hace evidente la diferencia entre los ambientes de realidad que los docentes reproducen en sus descripciones: Vienen literalmente de un ‘mundo diferente’ – “como si ellos vivieran en un mundo y nosotros en otro” (Mayra, telesecundaria urbana) – y se encuentran con normas, valores, contenidos en la escuela que son extraños para ellos. Esta experiencia de discrepancia es evidente en todos los casos. Para Graciela, son las normas de la escuela (como la puntualidad) las que desafían a los alumnos frente a las normas laxas en casa:

**Graciela:** Hay reglas en sus casas, pero son reglas que no coinciden con una normativa y por eso tenemos tantos problemas disciplinarios, porque lo que viven en casa no coincide con lo que nosotros les pedimos. [...] Entonces llegamos nosotros a imponer una normativa y somos los ogros.

Así que no son sólo las diferentes normas, sino también las contradicciones en los valores que la escuela debe enseñar y los que se viven en casa:

**Juan:** Le hablas aquí de honestidad y el papá ya robando.

**Oscar:** Pues sí.

**Aura:** Sí.

**Juan:** Le hablas de valores a los chicos, a las chicas, y allá el papá y la mamá, peleando. [...]

**Oscar:** Bueno, o sea y exactamente les hablas aquí [...] de todos esos valores o esas, eh, pasos a seguir. Viene el papá, la mamá: “no, no sabe qué, por qué le dijo

a mi hijo que esto, ¿no? A ver, no a mí no me va a decir cómo voy a educar a mi hijo?”

Aquí queda claro por primera vez que estas discrepancias también pueden provocar conflictos si los padres perciben la educación de los docentes como una interferencia: “¡Y a usted qué le importa, maestra!” (Sofía, escuela primaria urbana) En la mayor parte de las entrevistas, los docentes se presentan en oposición a los padres, que son descritos como ignorantes y cerrados de mente. Edu, maestro de una escuela secundaria urbana, también habla de las familias como un obstáculo para la educación de sus alumnos, implicando que los padres no reconocen la importancia de la escuela:

**Edu:** “¿Para qué te sirve la escuela? Como quiera me va a ayudar en el campo, como quiera te vas a ir para el norte. Como quiera, me vas a ayudar aquí en la tienda. Como quiera, me vas a repartir las tortillas. Como quiera, me vas (...). ¿Para qué lo quieres?”

La discrepancia percibida no se limita a las familias, sino a la sociedad en general. También en este aspecto, los docentes se ven a sí mismos en oposición a una sociedad que conceptualizan como deteriorada. Hablan de la escuela no como parte de la sociedad, sino como si fuera una isla. Esta isla se ve afectada por la sociedad circundante al traer problemas y conflictos a la escuela. Por otra parte, el impacto de la escuela en la sociedad se percibe como débil y sus esfuerzos son hasta cierto punto baldíos. Su colega Oscar menciona, por ejemplo, un proyecto escolar sobre la separación de basuras que acabó fracasando ante la realidad social:

**Oscar:** Y cuando viene el municipio por la basura igual también todo a un solo basurero, ¿no? No hay la clasificación.

**Juan:** O congruencia.

**Oscar:** Ajá, sí.

Las ideas de la escuela y los esfuerzos de los alumnos se ven socavados porque no coinciden con la realidad social. Una reacción a esto es la referencia a su propio tiempo de clase con los alumnos, que está sujeto a su propio control. Esta referencia se encuentra en varias entrevistas. Por ejemplo:

**Edu:** Entonces nosotros trabajar y atacar eso, lo podemos manejar a lo mejor en tus 30 minutos que estás con ellos y a lo mejor casi los obligas a hacerlo, pero se acaban tus 30 minutos y vuelve a ser el chico que hace todo lo demás.

Aquí ya se aprecian diferencias de conducta. Mientras que algunos limitan discursivamente su propia influencia, es decir, aceptan la ‘separación de mundos’, otros insisten en querer tener un impacto más allá de la escuela: “Les decía, no acaba, hay otro mundo, pasando la carretera ahí donde están las fábricas.” (Lorena, telesecundaria urbana)

### ***Responsable, pero impotente***

La segunda experiencia de discrepancia, que se deriva de lo ya dicho, es entre la responsabilidad que perciben los docentes por el niño en su totalidad y el débil estatus y mandato que tienen para ello en las escuelas. Es indiscutible que las tareas en la escuela abarcan más que la organización de las lecciones:

**Graciela:** Todo hacemos: maestros, supervisores, médicos, asesores, psicólogos, mamá, papá, hermana, o sea, tenemos que partírnos en mil pedazos en un solo individuo para atender todas esas necesidades y a veces nos sobrepasa.

La desafiante variedad de tareas se percibe como una expectativa aumentada que se formula políticamente y socialmente:

**Sofía:** Yo creo que el mayor desafío es, eh, yo siento que de unos años para acá, el gobierno y la sociedad quiere poner en la escuela la solución a todos los problemas. Este, y a nosotros como maestros, hacernos responsables de solucionar los problemas sociales, económicos y de todo tipo. Este, porque ahora nosotros tenemos que, no nada más brindarle o formar conocimientos en los niños, sino tenemos que ocuparnos de todos su desarrollo [...], en cómo se comporta y, y mucho hasta qué come el niño de eso tiene que ver con su familia y en su familia pues no nos podemos meter [...].

La responsabilidad se convierte en ilimitada (“hasta qué come el niño”) e invade así la esfera familiar. Para Sofía (maestra de una escuela primaria urbana) y otros docentes, sin embargo, se trata de un límite que no pueden ni quieren cruzar. Las expectativas parecen poco realistas y, al mismo tiempo, se producen presiones por dos lados: Mientras que, como perciben los docentes, se exige una extensión de la pedagogía a las familias, son precisamente las familias las que quieren que se les deje en paz. La cuestión del equilibrio adecuado también se discute mucho, por tanto, en las entrevistas. Roberto, maestro de una telesecundaria rural, habla de la integración de las familias en su escuela:

**Roberto:** Y pues tratamos de acercarnos lo más que se pueda, porque también hay hay, ahora sí que, que, este ¿Hasta dónde podemos nosotros llegar, no? O sea, hay límites, ¿no? No podemos transgredir la individualidad tanto del alumno como de la familia ¿Sí? [...] No, simplemente si no apoyamos, a veces porque por autoridades nos dicen es que “tú no debiste de interferir en ese aspecto”, porque después hasta te pueden hacer responsable de alguna situación de omisión o qué sé yo.

En la contribución de Roberto ya se documenta el marco de referencia del distanciamiento, que no resulta de una falta de interés por los alumnos y sus familias, al contrario: la escuela desarrolla medidas, los docentes son conscientes, por supuesto, de los aspectos problemáticos en las familias, y de todo ello también se informa. La razón es más bien la preocupación de hacer algo mal y luego ser considerado responsable. Involucrarse parece ser una superación de sus competencias en dos sentidos: los docentes se sienten incapaces de actuar (no pueden ayudar) y formalmente no son responsables (no deben ayudar). Esto se observa de forma similar en otro grupo sobre el tema del aprendizaje socioemocional, que los docentes tendrían que realizar. Oscar no está de acuerdo con esta tarea porque no es psicólogo. Continúa:

**Oscar:** Yo me pregunto, ahí, Secretaría nos pide, “bueno pues es que dale el apoyo, dale su educación socioemocional.” Sí, pero es que ella no quiere que yo la escuche nada más sus cosas que trae, ¿no? O sea, quiere una ayuda, quiere que le ayudes, quiere que hagas algo. ¿Pero yo qué puedo hacer? [...]

**Juan:** Este, y como, como maestro, a veces llegan y te dicen “quiero hablar contigo, vamos a clase, porque traigo este tema.” [...] Y hay veces que uno les da

el tiempo y hay protocolos que nos prohíben a nosotros hacer. Nosotros tenemos prohibido estar muy cerca de ellos.

**Aura:** Involucrarte de más en sus problemas.

**Juan:** //Involucrarte de más en su vida.

**Aura:** No podemos hacer eso.

**Juan:** //No podemos hacer eso porque la Secretaría nos puede levantar un acta y nos pueden despedir. O sea, estamos entre la espada y la pared.

La contradicción de las expectativas se resume aquí con la metáfora “entre la espada y la pared”: el compromiso con el aprendizaje socioemocional presupone acciones que los docentes – desde su punto de vista – están simultáneamente prohibidas.

Otro aspecto es la pérdida de la autoridad tradicional de la que los docentes habrían disfrutado en épocas anteriores, lo que quizá favorezca la toma de decisiones confiadas en situaciones tensas:

**Sara:** Son niños que, tú les das una indicación y “es que mi mamá me dijo que tú no se qué”, o sea, ya te contestan. Ya no son niños que se queden callados y que sigan indicaciones.

Al contrario, ahora el docente está sometido a una presión constante para justificarse ante los alumnos y sus padres:

**Josefina:** Veía yo una imagen en internet donde está el maestro, los papás y ven las calificaciones y regañando al niño. ¿Y ahora qué pasa? Es al revés, el niño por acá muy contento y los papás reclamando al maestro “¿¿por qué esa calificación?!” Y así estamos, ya nos han desprestigiado tanto [...].

La contribución de Josefina, que trabaja en una escuela primaria urbana, expresa una nostalgia de tiempos pasados, en los que retrata al docente como una persona de respeto y autoridad (“¿Ay el maestro!”). En su opinión, algo esencial se ha invertido: hoy en día, los padres se solidarizan con sus hijos, la responsabilidad y el deber de justificarse recaen ahora en los docentes, cuyas decisiones se han hecho discutibles. En este contexto, también aparece la renuncia prescrita a los requisitos de rendimiento, por ejemplo, como irrelevancia del rendimiento para el paso a la clase siguiente: “Nuestro sistema no nos permite reprobar a nadie.” (Juan) Predomina la impresión de que se ha quitado a los docentes cualquier ‘instrumento de poder’, mientras que los alumnos pueden hacer lo que quieran.

Por último, también aumenta la presión de las autoridades para justificarse. Tampoco en este caso confían en los docentes, sino que esperan una documentación precisa, es decir, verificable, que potencialmente siempre puede resultar interpretada en perjuicio del docente:

**Sara:** Cada vez, en lugar de, de poner límites, nos ponen más y más trabas para hacer los documentos de violencia, de protocolos. Y donde tú te pases por una cosita de que no hiciste ese protocolo, tienes una sanción, como maestro.

Ya quedó claro en las citas anteriores que estas experiencias de discrepancia conducen, al menos potencialmente, a un sentimiento de impotencia. Los docentes subrayan constantemente que las exigencias y contradicciones en las que operan son ‘agotadoras’. Las condiciones en las que trabajan, como se ha descrito anteriormente, requieren una atención constante: “Contención. Contención. Hablar, hablar, hablar, hablar. Hasta agotar límites.” (Leonardo, escuela primaria urbana) Desde su perspectiva, no reciben ningún apoyo: “Yo, le quiero inculcar a ese niño

principios y valores, pero no tengo apoyo de nadie.” (Juliana) Por el contrario, su trabajo se ve aún más dificultado por las exigencias contradictorias ya mencionadas. Juliana una vez más:

**Juliana:** Mientras en la escuela tratamos de implementar ciertas reglas, a veces el mismo gobierno nos lo echa abajo, ¿no? O sea, por ejemplo, el hecho de decir “aquí no pueden tener el pelo pintado” o “los niños, deben de tener el pelo corto”. Y resulta que las autoridades dicen “es que los niños pueden ir como quieran”.

Juliana reproduce aquí implícitamente la imagen de la camisa de fuerza que Sofía menciona de manera explícita, cuando se le pregunta por los mayores retos a los que se enfrentan los docentes. Comienza diciendo que “el gobierno y la sociedad quieren poner en la escuela la solución a todos los problemas”. Se trata de una carga insostenible. El gobierno socava los esfuerzos de la escuela, le priva de autoridad y provoca una pérdida de orientación. No importa lo que haga o deje de hacer, el docente se convierte en el elemento más débil del sistema:

**Leonardo:** El único que sale perdiendo, es el maestro. Porque lo hiciste. Porque no lo hiciste. Porque lo hiciste tarde. Entonces estamos en un mundo en donde tú eres el responsable de todo.

Las emociones negativas que acompañan a esto – “te sientes culpable, frustrado, enojado” (Leonardo), “impotente, triste” (Sofía), “incapaz” (Leonardo y Sofía juntos) – están extendidas en diversos grados en todos los grupos. Pero también es cierto que este sentimiento de impotencia se contrapone con una autoconfianza optimista y colectiva entre algunos docentes y grupos. Los docentes enmarcan sus explicaciones con la afirmación de que disfrutan haciendo el trabajo a pesar de todo, por los alumnos: “sí es bastante gratificante a mí como maestro, pues sí, impactar en la vida de, de los demás o tratar en la vida lo mejor posible en la vida de todos mis alumnos.” (Oscar) Sin embargo, a pesar de todos los retos, el objetivo debe ser conocer a los niños, tomarlos en serio y no lastimarlos. Graciela retoma estas declaraciones de sus colegas y hace énfasis en lo que significa involucrarse como persona:

**Graciela:** Y sí, también me han dicho “es que usted no sabe lo que vivo”. “Sí, mi vida, pero tú tampoco. Pregúntame. [...] Yo conozco a esta escuela desde antes que ustedes. Yo aquí me hice, aquí me formé, aquí nací, aquí crecí.” Como que dicen “ay, canijo, ¿qué pasó?” Porque también esa intensidad con la que decimos las cosas impacta. [...] Pero, pues sí es que, tiene mucho que ver nuestras personalidades y hacer realmente uso de nuestra personalidad para educar, no para afectar o para lastimar o para. No, porque también así la regamos. Lo reconozco. Si la regamos. Hay que intentarlo (risas fuertes) ¡Hay que mejorarlo todos los días!

Involucrarse significa comprometerse con los alumnos, buscar el diálogo, hacerse vulnerable, aportar la propia historia y personalidad. Este modo de afrontar las exigencias lo llamamos involucramiento en contraste con el modo de distanciamiento, que ya ha quedado claro en varios lugares en las citas. El distanciamiento es una reacción a la contradicción de las expectativas que se experimentan y se orienta hacia la evitación del riesgo y el deseo de control y autoridad. También se asocia con una limitación de la propia responsabilidad: “Yo hago lo que puedo con lo que tengo. Y no me estreso ya de más de lo que me piden y lo que me piden y lo que el programa dice de cómo van a salir mis alumnos.” (Sofía, escuela primaria urbana)

El tamaño de la muestra no permite sacar conclusiones sobre las condiciones que conducen al desarrollo o al predominio de uno u otro marco de referencia. Los dos grupos que siguen más claramente el patrón de la involucramiento y en los que – a pesar de todos los problemas – se documenta un sentimiento más fuerte de autoeficacia en sus propias acciones son las escuelas más pequeñas en las que los docentes pasan una cantidad de tiempo relativamente amplio con un grupo de alumnos y en las que ven los retos como una tarea compartida. Sin embargo, un análisis sociogenético de este tipo queda reservado para estudios posteriores.

### **Discusión: Perspectivas de la Convivencia Escolar en Guanajuato**

Los marcos de referencia implícitos en las declaraciones de los docentes aluden a dos niveles u órdenes desde los cuales se hace manifiesta la referencia a la convivencia escolar. Algunos de ellos versan sobre lo que Perales (2022) denomina “prácticas explícitas de convivencia” como son la prevención de conflictos y el manejo de conflictos con estudiantes y/o padres y madres de familia. Y las “prácticas implícitas”, es decir, las alusiones a cuestiones como la atención de necesidades del alumnado o la atención a necesidades de mantenimiento y mejora de la escuela. Entre ambos tipos de asuntos se expresan tanto las tensiones como los marcos de actuación docente de cara a una nueva propuesta de política de convivencia.

Revisando de conjunto las declaraciones de los docentes, podemos apreciar que los cinco grupos comparten dos experiencias (interconectadas) de discrepancia con respecto a la nueva propuesta de política de convivencia escolar, las cuales juegan un papel importante en las entrevistas: Experimentan la práctica escolar en tensión con los contextos familiares y sociales de donde provienen sus alumnos y perciben una responsabilidad más amplia hacia sus alumnos, que les resulta difícil cumplir desde su propia perspectiva.

Esto provoca sistemáticamente incertidumbre y una necesidad de orientación que, como se ha expuesto en la sección 2, no está dada con claridad. Se documenta un dilema: *La preocupación pedagógica por los alumnos y el reconocimiento de la correspondiente necesidad de acción están en tensión con la restricción a la tarea docente de implicación con los estudiantes y el rechazo de las expectativas que van más allá de sus posibilidades, las cuales se etiquetan como no realizables.*

En relación con este dilema, se pueden diferenciar dos modos de actuación, que no difieren de forma categórica sino gradual. Esto significa que hay docentes que podemos clasificar claramente, pero muchos también se mueven entre estos dos polos.

1. *Involucramiento*: Los docentes aceptan los retos y buscan la manera de tener un impacto educativo en los alumnos (y en sus padres y madres de familia), aunque esto pueda resultar agotador y estresante.
2. *Distanciamiento*: Los docentes evitan las injerencias y los riesgos asociados, trazan límites claros, lamentan la falta de autoridad docente (perdida) y tienden a orientarse hacia una lógica de protocolos.

Esta distinción aún no contiene ningún juicio. Tanto la involucración como el distanciamiento parecen legítimos con respecto a las políticas públicas (véase la sección 2). La referencia a la tensión con los contextos familiares y sociales de los estudiantes remite a un núcleo profundamente enraizado en las comprensiones docentes sobre la problemática escolar. Tal como lo señala Perales (2022, p. 244): “las causas de los problemas de convivencia se sitúan generalmente en las familias y comunidades que realizan una labor inadecuada de crianza y socialización de los niños, y los actores escolares perciben la influencia del contexto como tan fuerte que hay poco margen de mejora”. Este no es un fenómeno típicamente mexicano, como lo muestra la revisión de literatura de hacen Cardemil y Lavín (2015): se trata de una historia de desencuentros, distancia y recriminaciones

mutuas entre familias y escuelas que tiene profundas raíces en latinoamérica. En este contexto, una propuesta de política de convivencia que convoca a la cercanía y la colaboración con las familias, exacerba y tensiona aún más esta situación, ante la falta de herramientas efectivas y puntuales que permitan a los docentes establecer sencillos y progresivos vínculos de colaboración. Los patrones de relación entre familias y escuelas que reporta Perales (2022): alianza, confrontación, distanciamiento y/o colaboración, se aprecian claramente en las alusiones de los docentes frente a las situaciones han de abordar con padres y madres de familia; en este caso predomina el distanciamiento.

Por otra parte, la percepción de tener una responsabilidad más amplia de la que les es posible asumir, remite también a un fenómeno claramente identificado en el entorno amplio de la profesión, el cual de acuerdo con diversos analistas, se resume en las tendencias a la sobrecarga, la diversificación, y la complejización de su quehacer (Perrenoud, 1996; Tardif, 2013; Tenti, 2013). Esta sobrecarga de tareas hacia los docentes, que supone una disminución del tiempo de trabajo directo con los estudiantes, aunada a las tensiones intra clase y escuela derivadas de los protocolos escolares para prevención de violencias, profundiza un problema de la profesión que ya era señalado años atrás, en el sentido de un vaciamiento de la conexión socioemocional, esencial para la construcción de identidades sociales y la solidaridad (Anderson, 2013, p. 96). Este fenómeno documentado a nivel internacional en la profesión se aprecia en los testimonios de las y los docentes cuando manifiestan el percibir una responsabilidad más amplia hacia sus alumnos, y que, sin embargo, les resulta difícil cumplir, debido a otras regulaciones también vigentes.

En este mismo sentido, la preocupación pedagógica por los alumnos y la atención a sus demandas de escucha, apoyo y consejo, está en tensión con la restricción a establecer algún tipo de diálogo e implicación con los estudiantes, así como con la indicación de hacer un seguimiento estricto de los protocolos y reglamentos, toda vez que alguna omisión en su manejo da lugar a sanciones e incluso al cese laboral. Aquí la voz de Magendzo, Toledo y Gutierrez (2013) ofrece una pista relevante para la discusión. Si bien el Modelo en tanto que propuesta de política refleja un diálogo fructífero entre la legislación nacional y estatal para la prevención de violencia y la convivencia, con los principales hallazgos de la investigación en este campo (Fierro y Carbajal, 2021), esto no significa en modo alguno que el camino del Modelo hacia la práctica de los docentes en sus escuelas esté allanado. Su formulación representa el momento de diseño, solamente el punto de partida de una propuesta de política educativa.

Tal como lo reporta la investigación en innovación educativa (Fullan, 2015) al responder a la pregunta por lo que hace funcionar a una propuesta innovadora, nos encontramos, en este caso, con el hecho de que los marcos comprensivos de docentes, autoridades y funcionarios no han sido puesto en diálogo de manera progresiva y constante. Este diálogo abierto y profundo es el que permite resignificar el sentido de determinadas formas de intervención con los estudiantes que enfatizan la sanción sobre la reflexión y la expulsión sobre la reparación del daño en casos de faltas leves o graves. Por su parte, la administración nacional y estatal ha promovido por más de 15 años la aplicación de protocolos. La tendencia de privilegiar la violencia sobre la convivencia, a la que referimos al inicio de este trabajo, tiene también su peso específico en las culturas escolares, lo que lleva a enfocar los conflictos como preludio de las violencias más que como oportunidades para desarrollar capacidades de diálogo y negociación.

En este orden de cosas, se experimenta el problema al que apunta el trabajo de Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013) en el sentido de que paradigmas opuestos entran en contradicción al momento de su puesta en práctica en las escuelas. Lo que en el papel coexiste, en la práctica se confronta. Y es necesario optar por uno y otro. En la alternativa de involucramiento, en la cual los docentes aceptan los retos y buscan la manera de tener un impacto educativo en los alumnos y en sus padres y madres de familia, está el riesgo de consecuencias y sanciones laborales, aunque queda

la satisfacción personal por el compromiso profesional. En el caso de optar por el distanciamiento, cuando los docentes evitan las injerencias y los riesgos asociados, trazan límites claros, lamentan la falta de autoridad docente y tienden a orientarse hacia una lógica de protocolos, se logra, como dicen ellos “salvar el pellejo”. Pero queda al frente la imagen de los estudiantes, su vulnerabilidad y el reconocimiento de haber marcado distancia frente a una demanda de escucha, de apoyo u orientación de su parte. Entre ambos extremos hay un espectro de marcos de actuación que contemplan opciones intermedias, experimentando, moviéndose en una dirección u otra, en función de su particular lectura de los datos del contexto.

Sí, efectivamente, los docentes están entre la espada y la pared. Esto indica la necesidad de abrir rutas alternas de actuación en uno o varios sentidos. Suavizar la presión en cuanto al manejo de protocolos se presenta como una tarea importante desde la autoridad, si se espera fortalecer la convivencia e ir más allá del control. Aprender si desde la autoridad los mensajes conducen de manera explícita o inadvertida, a privilegiar los mensajes que fortalecen las acciones de ‘mano dura’.

Establecer coloquios y espacios orientados a discutir, compartir y analizar las experiencias en curso en la puesta en marcha de esta propuesta de política pública es otra tarea relevante, que por cierto recién ha tenido lugar en la entidad. Identificar y fortalecer experiencias en la gestión de la convivencia escolar que resulten significativas (no necesariamente exitosas) y que puedan ser objeto de análisis y discusión. Desde la investigación y las áreas de formación parece relevante revisar los marcos comprensivos desde los cuales las y los docentes reflexionan y toman decisiones a propósito de los temas de convivencia, así como apoyar el desarrollo de herramientas para un manejo dialógico de los conflictos escolares a través de la mediación y otros procesos.

En fin, un camino amplio y diverso es el que puede contribuir a la construcción de un diálogo efectivo en las escuelas, que ofrezca un espacio, por pequeño que sea, que anime – sin riesgos – a experimentar otras posibles maneras de abordar las tensiones relativas a la convivencia escolar.

## Referencias

- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 75-97.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473244>
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. En R. Bohnsack y I. Nentwig-Gesemann (Eds.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (pp. 23–62). Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.4>
- Bohnsack, R. (2017). Praxeological sociology of knowledge and documentary method: Karl Mannheim’s framing of empirical research. En D. Kettler y V. Meja (Eds.), *The Anthem companion to Karl Mannheim* (pp. 199–220). Anthem Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1xhr7g6.13>
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., y Nieswand, B. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>

- Cardemil, C., y Lavín, S. (2015). *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*. Ciudad de México: SM.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (Eds.). *Violencia escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*. [Tesis doctoral]. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto.
- Carbajal, P., y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para Atender, prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana-León/Secretaría de educación de Guanajuato. <https://www.iberoleon.mx/images/library/free-books/Modelo-de-convivencia-para-atender-prevenir-y-erradicar-la-violencia-escolar.pdf>
- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602. <https://doi.org/10.1108/09578230310504607>
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ezpeleta, J. (1980). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. Cuadernos de Investigación Educativa. DIE: México.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En: J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps). *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 268-277). UNESCO.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2ª ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Diálogos Magistrales* (pp.127-147). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/982>. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro, C., et al. (2024). Convivencia escolar: Un tema en construcción. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.). *Redistribution or recognition? A political philosophical-exchange* (pp. 7-109). Verso.

- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. M. Piña, A. Furlán & L. Sañudo (Eds.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación en México 1992-2002* (pp. 243-407). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Furlán, A., & Spitzer, T. (Eds.) (2013). *Violencia en las escuelas. Problemas de convivencia y disciplina*. COMIE/ANUIES.
- Furlán, A. J., Prieto, M. T., y Ochoa, N. E. (2024). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5ª ed.). Teachers College Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2013). *Conflict transformation by peaceful means (The Transcend Method)* [Manual]. Crisis Environments Training Initiative and the Disaster Management Training Programme, United Nations.
- Global Education Evidence Advisory Panel. (2022). *Prioritizing learning during COVID-19: The most effective ways to keep children learning during and post-pandemic*. The World Bank. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-32481-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-642-32481-9_5)
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2009). Change wars: A hopeful struggle. In A. Hargreaves & M. Fullan (Orgs.), *Change wars* (pp. 1-9). Solution Tree.
- H. Congreso del Estado de Guanajuato. (2013). *Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios*. 22/07/2013, [https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/reforma/pdf/3497/LCLVEEEG\\_DL\\_225\\_REF\\_24Oct2023.pdf](https://congreso-gto.s3.amazonaws.com/uploads/reforma/pdf/3497/LCLVEEEG_DL_225_REF_24Oct2023.pdf)
- Hinzke, J.-H., Bauer, T., Damm, A., Kowalski, M., y Matthes, D. (Eds.). (2023). *Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkte: Schulentwicklung - Schulkultur - Schule als Organisation*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022>
- Hirmas, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. OREALC/Unesco.
- Kramer, R.-T. (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. En E. Zala-Mezö, J. Häbig y N. Bremm (Eds.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (pp. 17-35). Waxmann.
- Krzychała, S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979-1013. <https://doi.org/10.3102/0002831219868461>
- Landeros L., y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación.
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Garantía de la Calidad Educativa de Chile: El caso de las denuncias escolares. *Praxis Educativa*, 15(SI), 1-22. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15452>.

- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Perales, C. (2022). *School-community relationships. A study of school convivencia in México*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Fundación Paideia de Madrid, Morata.
- Pfaff, N., Bohnsack, R., y Weller, W. (2010). Reconstructive research and the documentary method in Brazilian and German educational science – An introduction. En R. Bohnsack, N. Pfaff y W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 7–38). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649236>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2003). Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. *Serie Prevención de la Violencia Escolar*, 1(1).
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12). <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Schatzki, T. (2019). Social change in a material world: A précis. En S. Schäfer y J. Everts (Eds.), *Handbuch Praktiken und Raum: Humangeographie nach dem Practice Turn* (pp. 77–92). transcript. <https://doi.org/10.4324/9780429032127>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación*. SEP
- Skiba, R., y Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. In R. J. Skiba & G. G. Noam (Eds.), *Zero tolerance: Can suspension and expulsion keep school safe? New directions for youth development* (Vol. 92, pp. 17–43). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/yd.23320019204>
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 15-47). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de la evaluación. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 121-142). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Wagener, B. (2022). The historical development of the documentary method and its sequence analysis in the range of text and visual data. *Gesprächsforschung*, 23, 190–212.

- Weller, W. (2019). Group discussions and the documentary method in education research. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.358>
- Zurita-Rivera, U. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlan y T. C. Spitzer Schwartz (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 -2011* (pp. 457-520). México: COMIE/ANUIES.
- Zurita-Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

## Sobre los Autores

### Cecilia Fierro Evans

Profesora e investigadora en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, UNAM, León, México, adscrita al Laboratorio Interdisciplinario para la Docencia e Innovación Educativa. Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, por el DIE-CINVESTAV-IPN México. Investigadora asociada a la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia.  
cfierroe@enes.unam.mx

### Christopher Hempel

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Alemania  
Doctor en Ciencias de la Educación, actualmente es profesor de didáctica interdisciplinaria de la escuela primaria. Anteriormente fue por un año investigador visitante en la ENES León, financiado por una beca del DAAD.  
christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

## Sobre los Editoras

### Vidya Shah

York University

[vidshah@edu.yorku.ca](mailto:vidshah@edu.yorku.ca)

<https://orcid.org/0000-0003-3413-9994>

Vidya Shah es una educadora, académica y activista comprometida con la equidad y la justicia racial al servicio de la educación liberadora. Es profesora adjunta en la Facultad de Educación de la Universidad de York y su investigación explora enfoques antirracistas y descoloniales del liderazgo en escuelas, comunidades y distritos escolares.

### Caitlin C. Farrell

University of Colorado Boulder

[caitlin.farrell@colorado.edu](mailto:caitlin.farrell@colorado.edu)

<https://orcid.org/0000-0002-7589-4921>

Caitlin C. Farrell es profesora adjunta de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Colorado en Boulder. Su trabajo se centra en la dinámica de la formulación de políticas en los distritos escolares y en la relación entre la investigación y la práctica para la mejora y la transformación de las escuelas.

**Número Especial**  
**Transformando los Sistemas Escolares**

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 6

28 de enero 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University y la Universidad de San Andrés de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)