

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

---

## **De la convivencia reactiva a la paz duradera: Resultados del autodiagnóstico en la Primaria “C” de Durango, México**

From reactive coexistence to durable peace: results of the self-  
assessment conducted at elementary school “C” in Durango, México

---

**Héctor Salvador Gurrola Torres**

1183096@alumnos.ujed.mx

<https://orcid.org/0009-0002-4866-4407>

Universidad Juárez del Estado de

Durango

México

**DOI:** <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5083>

**Artículo recibido:** 25 de agosto de de 2025.

**Aceptado para publicación:** 26 de diciembre  
de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.



**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5083>

## De la convivencia reactiva a la paz duradera: Resultados del autodiagnóstico en la Primaria "C" de Durango, México

From reactive coexistence to durable peace: results of the self-assessment conducted at elementary school "C" in Durango, México

**Héctor Salvador Gurrola Torres**

1183096@alumnos.ujed.mx

<https://orcid.org/0009-0002-4866-4407>

Universidad Juárez del Estado de Durango  
México

Artículo recibido: 25 de agosto de 2025. Aceptado para publicación: 26 de diciembre de 2025.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

La convivencia escolar constituye un mecanismo para el fortalecimiento de una paz duradera en contextos vulnerables, aunque a menudo se ve limitada por condiciones de precariedad institucional. Bajo esta premisa, el presente estudio aborda la problemática de la violencia estructural y la exclusión en la Primaria "C" de Durango, México, condiciones que obstaculizan la consolidación de dicho proceso. Participaron en esta fase diagnóstica el personal adscrito a la institución: el director-docente y el administrativo, quienes atienden a una población estudiantil en situación de rezago. Se empleó un diseño de estudio de caso cualitativo, mediante la aplicación de la Guía de autodiagnóstico para la convivencia en la escuela bajo una modalidad de entrevista reflexiva para consensuar categorías de desempeño y determinar niveles de riesgo. Los resultados revelaron un riesgo bajo en la atención a la diversidad, producto de adaptaciones curriculares por necesidad; un riesgo medio en las formas de trato y cumplimiento de normas; y un riesgo alto en la participación, caracterizado por la ausencia de reglamentos y una fractura en el vínculo con las familias. Se concluyó que, si bien existe una convivencia basada en la empatía individual y la contención inmediata (reactiva), la institución carece de las estructuras pedagógicas y de gestión necesarias para sostener la paz de manera sistémica e institucional.


*Palabras clave:* convivencia escolar, violencia estructural, paz duradera, diagnóstico escolar, educación primaria

### Abstract

School coexistence constitutes a mechanism for the strengthening of durable peace in vulnerable contexts, although it is often limited by conditions of institutional precariousness. Based on this premise, the present study addresses the problem of structural violence and exclusion at Elementary School "C" in Durango, Mexico, conditions that hinder the consolidation of said process. The participants in this diagnostic phase were the personnel assigned to the institution: the teacher-director and the administrative staff, who serve a student population in a situation of academic lag. A qualitative case study design was employed, applying the Self-Assessment Guide for School Coexistence through a reflective interview modality to reach a consensus on performance categories and determine risk levels. The results revealed a low risk in attention to diversity, due to curricular

adaptations driven by necessity; a medium risk in forms of treatment and compliance with norms; and a high risk in participation, characterized by the absence of regulations and a fracture in the bond with families. It was concluded that, although there is coexistence based on individual empathy and immediate containment (reactive), the institution lacks the pedagogical and management structures necessary to sustain peace systemically and institutionally.

*Keywords:* school coexistence, structural violence, durable peace, school diagnosis

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Gurrola Torres, H. S. (2025). De la convivencia reactiva a la paz duradera: Resultados del autodiagnóstico en la Primaria "C" de Durango, México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (6), 2678 – 2690. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5083>

## **INTRODUCCIÓN**

La violencia estructural y la desigualdad representan desafíos para los sistemas educativos en México, particularmente en contextos donde las instituciones escolares operan como el último refugio de estabilidad para estudiantes en situación de vulnerabilidad (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013). En este escenario, la escuela deja de ser únicamente un espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en un entorno donde se negocian cotidianamente las tensiones sociales, por lo tanto, la importancia de investigar la convivencia escolar en estos contextos como el de la Primaria "C" radica en la urgencia de trascender la noción de paz como la mera ausencia de agresión directa (paz negativa) para avanzar hacia una construcción que asegure condiciones de justicia y bienestar, entendida como paz duradera (Galtung, 2016). Sin embargo, en escuelas como la que despierta el interés de este estudio, las respuestas para resolver estos problemas suelen ser reactivas, atendiendo lo inmediato sin lograr transformar las estructuras que lo generan.

En este sentido, las investigaciones realizadas en Latinoamérica durante las últimas dos décadas dan cuenta de un cambio en la comprensión conceptual de la convivencia escolar. Este constructo ha transitado por un modelo evolutivo complejo. Inicialmente, las políticas y estudios realizados en la región priorizaron una perspectiva de seguridad (Morales & López, 2019), centrada en la contención de la violencia y el control disciplinario; un enfoque que, aunque visibilizó el conflicto, resultó insuficiente al reducir la convivencia a la mera ausencia de agresiones (Chávez et al., 2016).

En un segundo momento, la investigación se desplazó hacia modelos de salud mental y desarrollo de habilidades socioemocionales (Morales & López, 2019; Moreno Padilla, 2020) los cuales, si bien incorporaron la dimensión individual del sujeto, no lograron impactar las estructuras de exclusión que impiden una paz duradera. Frente a estas limitaciones, se ha consolidado una perspectiva democrática y transformadora (Ascorra et al., 2021). Bajo esta lógica, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) proponen un modelo de intervención multidimensional que integra las prácticas institucionales, pedagógicas y relacionales, entendiendo que la convivencia no es solo un fin, sino un medio para construir justicia social en escuelas situadas en contextos vulnerables.

De esta manera la consolidación de la convivencia escolar como un constructo multidimensional que permite analizar estas dinámicas más allá de la disciplina. Fierro-Evans, para promover la inclusión y la justicia social. Desde un enfoque sistémico, diversos autores (Arias, 2023; Fierro et al., 2013) coinciden en que la convivencia se articula en tres dimensiones analíticas: la gestión, la pedagógica y la relacional.

En la dimensión de gestión, los estudios subrayan que la convivencia solo es viable mediante el fortalecimiento de estructuras que favorezcan la participación y la corresponsabilidad (Blanco et al., 2008), por lo tanto, la ausencia de reglamentos consensuados o la débil vinculación con las familias generan procesos inestables que afectan el clima escolar. Por su parte, en la dimensión pedagógica, Carbajal (2016) destaca la necesidad de incorporar el reconocimiento de la diversidad y la redistribución del poder, ya que una pedagogía vertical obstaculiza el desarrollo socioemocional, mientras que aquellas que democratizan las decisiones fortalecen el sentido de pertenencia. Finalmente, la dimensión relacional se centra en la calidad de los vínculos y la empatía como motores de cohesión social (Wang & Degol, 2016), elementos indispensables para que la paz perdure.

A pesar de este marco, existe una brecha en la comprensión de cómo estas dimensiones operan en micro-contextos marcados por la violencia estructural, como es el caso de la Primaria "C" en Durango. En esta institución, las carencias sistémicas condicionan que la paz perdure, generando una convivencia reactiva que, aunque contiene el conflicto, no logra resolver las desigualdades de fondo.

Ante esta problemática, el presente estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo estimular una paz duradera, mediante la convivencia escolar, en un entorno educativo marcado por la violencia estructural que padecen sus miembros? Para responder a esta interrogante, el diseño de investigación adopta un enfoque de estudio de caso. Esta aproximación metodológica se conecta con la teoría al utilizar la Guía de autodiagnóstico para la convivencia en la escuela (Fierro et al., 2020) no solo como un instrumento de recolección, sino como una herramienta reflexiva que permite a los actores institucionales examinar sus propias prácticas. De este modo, el autodiagnóstico funge como el primer paso crítico para transitar de la reacción inmediata a la construcción de estrategias sostenibles de paz.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño de la investigación**

El artículo se desarrolló bajo un diseño cualitativo no experimental, adoptando la estrategia de indagación en profundidad de un objeto único (Stake, 1999; Simons, 2011). El escenario de estudio corresponde a la Primaria "C" de la ciudad de Durango, una institución pública que atiende a estudiantes en condición de rezago y expuestos a violencia estructural. Cabe señalar que, si bien este trabajo se inserta en una investigación más amplia, los hallazgos aquí reportados se circunscriben a la fase diagnóstica. Por tanto, el análisis se centra en los resultados derivados de la aplicación de la Guía de autodiagnóstico de la convivencia en la escuela (Fierro et al., 2020), utilizada como un dispositivo reflexivo para examinar las dinámicas institucionales que configuran la realidad del plantel, desde la percepción del personal docente y administrativo

### **Población y muestra**

En coherencia con el enfoque cualitativo, la guía se utilizó como una herramienta de categorización ordinal de riesgo y de producción de relato, más que como una medición destinada a realizar inferencias estadísticas.

Los participantes fueron los dos actores institucionales responsables del funcionamiento cotidiano de la Primaria "C":

El docente/director, responsable de la gestión escolar, la enseñanza y el vínculo con las familias.

El trabajador administrativo, encargado de apoyo operativo, la limpieza de la escuela y el contacto cotidiano con los estudiantes y sus cuidadores.

Ambos, constituyen la totalidad del personal de la escuela en el ciclo en que se realizó el estudio (2024-2025), lo que permite recuperar la perspectiva completa del equipo que sostiene la vida escolar. Los criterios de inclusión fueron: (a) tener adscripción vigente a la Primaria "C"; (b) participar de manera voluntaria; y (c) firmar el consentimiento informado. No se establecieron criterios de exclusión adicionales.

Para la muestra, se utilizó un muestreo intencional de caso único (Montero Castillo et al., 2022; Stake, 1999), dado que la escuela representa un escenario afectado por: matrícula reducida, estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas y familias en situación de pobreza y violencia estructural.

Dado que el personal está conformado únicamente por un docente/director y un trabajador administrativo, se trabajó con el universo de actores institucionales del plantel. La sesión de autodiagnóstico se llevó a cabo en la dirección de la escuela, en horario escolar, sin presencia de estudiantes, para favorecer una conversación confidencial y reflexiva.

### **Técnicas e instrumento de recolección de datos**

El instrumento utilizado para diagnosticar la percepción del personal fue la Guía de autodiagnóstico de convivencia en la escuela (Fierro et al., 2020), diseñada para promover espacios de conversación colegiada sobre la convivencia escolar en escuelas de educación básica. La guía organiza el análisis en cuatro bloques temáticos, cada uno integrado por siete ítems (28 en total):

- Reconocimiento y atención a la diversidad.
- Formas de trato.
- Cumplimiento de normas y atención de conflictos.
- Participación, corresponsabilidad y mejora de la enseñanza.

Cada ítem se responde mediante una escala ordinal de cinco categorías:

A = "Nunca"

B = "Muy rara vez"

C = "Con bastante frecuencia"

D = "De forma habitual"

Z = "No hay acuerdo"

En su diseño original, la guía es un instrumento autoadministrado para equipos docentes. En este estudio se adaptó al formato de entrevista reflexiva guiada, en la que el investigador leyó cada enunciado, abrió un espacio de conversación y promovió que el director y el trabajador administrativo llegaran a un puntaje consensuado.

En cuanto a la técnica de entrevista y registro de los datos. La aplicación de la guía se realizó en una única sesión de aproximadamente 120 minutos. El procedimiento contempló:

- Presentación del propósito del autodiagnóstico y explicación de la dinámica de trabajo.
- Lectura por bloques temáticos; tras cada ítem, se solicitó a los participantes que describieran situaciones concretas de la escuela relacionadas con la afirmación.
- Negociación de la respuesta (A, B, C, D o Z) a partir de la conversación; la respuesta consensuada se registró en la hoja de la guía.
- Registro de la oralidad: la sesión fue grabada en audio y acompañada de una nota de campo para conservar matices de énfasis, silencios y comentarios.

De este modo, cada ítem generó simultáneamente: (a) una categoría ordinal de frecuencia y (b) uno o varios fragmentos narrativos que explican y matizan la valoración.

### **Diseño operacional de las variables**

Conceptualmente, la convivencia escolar se entiende como "procesos y resultados del esfuerzo 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 abordan de manera constructiva el conflicto" (Fierro et al., 2020).

En términos operacionales, se trabajó con cuatro bloques temáticos de la convivencia derivados de la guía (diversidad, formas de trato, normas y conflictos, participación y corresponsabilidad). La evaluación de cada bloque arrojó niveles ordinales de riesgo, obtenidos mediante la suma de los puntajes de los siete ítems correspondientes (rango 0–42) Posteriormente, estos se clasificaron según

la escala de interpretación del instrumento: 0–14 (riesgo bajo), 15–29 (riesgo medio) y 30–42 (riesgo alto).

### Procedimiento

En cuanto al procedimiento para esta fase se desarrolló en tres pasos. Primero, la preparación y consentimiento, que consistió programar un primer contacto con el docente/director para presentar el proyecto y acordar la realización del autodiagnóstico, donde la finalidad fue explicar los objetivos específicos de la fase diagnóstica y proceder a la firma de los consentimientos informados por parte de los trabajadores.

Como segundo paso, se aplicó la guía mediante una entrevista reflexiva, conducida por parte del investigador, quien fungió como moderador, se realizó la lectura de los 28 ítems, para después promover una conversación guiada sobre cada uno, la conversación fue grabada y registrada mediante una nota de campo adicional, en cuanto a los acuerdos estos se registraron en el apartado de puntuación designado en la guía.

El tercer paso fue la sistematización inicial, referente a la transcripción de fragmentos significativos de la conversación, conservando elementos de la oralidad. A la par se realizó el registro de las respuestas en una matriz de codificación de cada uno del ítem, lo que permitió realizar el cálculo de puntajes por bloque y del puntaje global para asignar el nivel de riesgo según los puntos de corte de la guía.

En coherencia con la ruta de abordaje elaborada para el proyecto (fase de contacto, pretest, intervención y postest), el procedimiento específico para esta parte se expone en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Procedimiento para la aplicación de la Guía de Autodiagnóstico al personal*

Fase	Acciones principales
1. Preparación y contacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proyecto al director.</li> <li>• Acuerdo para realizar el diagnóstico con el personal.</li> <li>• Definición del espacio (dirección de la escuela) y del horario.</li> </ul>
2. Consentimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación verbal de los objetivos de la fase diagnóstica y del uso de la Guía.</li> <li>• Obtención de consentimiento informado, conforme al procedimiento general del proyecto.</li> <li>• Colocación del dispositivo de grabación y apertura de la nota de campo.</li> </ul>
3. Aplicación de la Guía de autodiagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura por bloques.</li> <li>• Explicación de cada ítem, se promueve la reflexión y registro de ejemplos.</li> <li>• Acuerdo de un puntaje consensuado (A–D/Z).</li> <li>• Registro simultáneo en la hoja de respuesta.</li> </ul>
4. Cierre de sesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recapitulación de temas relevantes (rezago, contextos familiares, uso de cámaras, reglamento, etc.).</li> <li>• Agradecimiento por la participación.</li> </ul>
5. Sistematización inmediata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción de fragmentos clave, preservando códigos de oralidad.</li> <li>• Puntuación de la escala</li> <li>• Preparación de los datos.</li> </ul>

**Nota:** La información de la tabla corresponde a la fase de pretest del plan de intervención y constituye un insumo para los resultados de la aplicación de la Guía de Autodiagnóstico al personal escolar.

**Fuente:** elaboración propia.

### Análisis de datos

El procesamiento de la información se efectuó en dos niveles, respetando la lógica cualitativa del diseño, el primero referente al análisis de los puntajes donde se asignaron valores numéricos a las respuestas consensuadas (A=0, B=2, C=4, D=6, Z=0), siguiendo el sistema de codificación de la guía. Se obtuvieron las sumatorias por eje y el puntaje global para clasificar a la escuela en niveles de riesgo (alto, medio, bajo). Estos valores se trataron como categorías ordinales descriptivas y no como estimaciones inferenciales.

Posteriormente, se realizó un análisis temático de los relatos, donde se construyó una matriz de categorías que vinculó cada ítem con su cita narrativa correspondiente. Los fragmentos se agruparon en torno a las tres dimensiones analíticas de la convivencia escolar: gestión, pedagógica y relacional (Arias, 2023; Fierro et al., 2013; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). El análisis consistió en buscar patrones de sentido que explicaran la ubicación de ciertos ejes en niveles de riesgo alto o medio, con especial atención a las referencias sobre violencia estructural, prácticas de inclusión y participación familiar.

La integración de ambos permitió interpretar los niveles de riesgo más allá del puntaje numérico, entendiéndose como el resultado de prácticas específicas de gestión, enseñanza y relación que configuran una convivencia predominantemente reactiva y sustentada en esfuerzos individuales.

### RESULTADOS

Los hallazgos que se presentan a continuación derivan de la aplicación de la Guía de autodiagnóstico para la convivencia en la escuela al personal directivo y administrativo de la Primaria "C". Dado el diseño de estudio de caso único, se exponen los datos consensuados para cada uno de los cuatro bloques temáticos explorados. La Tabla 1 resume los puntajes obtenidos por ítem, la sumatoria por eje temático y el nivel de riesgo resultante tras la codificación (donde 0-14 indica riesgo bajo, 15-29 riesgo medio y 30-42 riesgo alto).

**Tabla 2**

*Puntajes y niveles de riesgo por bloque temático en la Primaria "C"*

Bloque Temático	Ítems (1-7)	Respuestas	Puntaje Total	Nivel de Riesgo
I. Diversidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A, A, A, A, A, A, A	0	Bajo (verde)
II. Trato	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A, A, D, A, D, D, D	24	Medio (amarillo)
III. Normas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	D, A, C, B, A, D, C	22	Medio (amarillo)
IV. Participación	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A, D, D, D, D, D, A	30	Alto
Puntaje Global	Total	—	76	Riesgo Medio

**Nota:** Elaboración propia a partir de la aplicación de la Guía de autodiagnóstico.

Para la exposición de los resultados, se integraron dos tipos de evidencia: los puntajes brutos derivados de la codificación (ver Tabla 2) y los registros cualitativos obtenidos durante la sesión con el director/docente y el administrativo (ver Tabla 3). Esta organización permite articular las respuestas numéricas con su contexto interpretativo, evitando una lectura aislada de los datos. De este modo,

cada valoración cuantitativa se vincula con fragmentos narrativos de la transcripción, los cuales aportan ejemplos concretos y matices explicativos que emergieron durante la conversación reflexiva.

**Tabla 3**

*Puntuaciones y citas textuales por bloque temático*

Ítem	Respuesta	Puntaje	Cita textual
<b>I. Reconocimiento y atención a la diversidad</b>			
1	A	0	"Pues... sí. Mire, muchos niños ya no corresponden al grado que deberían y es la razón por la que están aquí. Están desfazados... la mayoría están desfazados del grado." (DIR)
2	A	0	"Aquí se plantean sus trabajos de una manera... de acuerdo al nivel. No es para todos igual." (DIR)
3	A	0	"Sí... pues casi siempre." (al preguntar si se considera potencial, capacidades e intereses de los alumnos). (DIR)
4	A	0	"Son diferentes tipos de muchachos, diferentes caracteres y diferentes problemas de aprendizaje. A pesar de las dificultades del contexto... (pausa larga) ... SÍ AVANZAN. Tenemos el caso de David, ¿se acuerda?" (DIR)
5	A	0	"Llegó aquí a segundo grado sin tener antecedentes escolares. Llegó y salió de sexto el año pasado, y ahorita ya leyendo y escribiendo..." (DIR)
6	A	0	"En la escuela, ¿se informa de las causas que originan las inasistencias?" – "Sí. Los padres hablan... se comunican cuando hay algún problema. Cuando no contestan, yo les digo: 'Por favor denos un teléfono que sí conteste, no es para molestarlos, es para una emergencia'." (DIR/INT)
7	A	0	"Y los papás... pues muchos no tienen recursos. Varía mucho. Por ejemplo, los de la señora que trae a los niños... vienen desde Río Dorado. Una semana sí, otra no... porque no completan para el camión. Otros vienen del Carril 2000." (INT)
<b>II. Formas de trato</b>			
1	A	0	"Hay apoyo, confianza. Gustavo y yo no estamos siempre juntos, pero sí." (DIR)
2	A	0	"Creemos que vienen de ambientes muy feos. Por ejemplo, de repente se salen... de repente se enojan y estallan. Te pueden decir una grosería, hasta recordarte el 10 de mayo... cosas así." (INT)
3	D	6	"En reuniones del personal, pues... (pausa) se reflexiona poquito. En los consejos técnicos es difícil... muy difícil." (DIR)
4	A	0	"Pero también traen problemas en su casa. Pedro atiende a sus hermanos. El caso del otro... Ángel, su mamá trabaja en Estados Unidos. La abuelita lo cuida." (DIR)
5	D	6	"La situación cambió desde la Reforma, cuando le quitaron la autoridad al director, al maestro." (alude a relaciones de autoridad y trato) (INT)
6	D	6	"Estoy atado de manos. Si les hablas fuerte... inmediatamente ya no, se puede grabar, no está permitido tener cámaras." (DIR)
7	D	6	"Es una evidencia por que [sic] desgraciadamente puede alegar el alumno, que el maestro le hizo algo y con la evidencia, pues resulta que es todo lo contrario." (INT)
<b>III. Cumplimiento de normas y atención de conflictos</b>			
1	D	6	"Es muy difícil... desgraciadamente los caracteres de los niños son diferentes. Piensan que la educación la tiene que generar uno aquí, y la educación viene desde la casa." (DIR)

2	A	0	"No se corrigen errores; se respeta el habla tal cual." el registro en la nota, refleja ausencia de reglamento escolar explícito.
3	C	4	"Pues sí... cuando vienen sus papás, se habla con ellos. Pero que los niños consideren las consecuencias de sus actos... no." (DIR)
4	B	2	"Algo subieron en una escuela... algo así prohibieron el uso de las cámaras. Si mandaron oficios." (DIR)
5	A	0	"Tal vez en las relaciones con las familias de los estudiantes predominen las acusaciones y reproches mutuos..." (INV)
6	D	6	"Ya no permiten cámaras de video para monitorear. Mandaron oficios prohibiéndolas. (...) Y es que las cámaras ayudan... para defensa del maestro también." (DIR)
7	C	4	"Bueno ya hace días que estoy ahí en la supervisión (...) y el profe de la Ricardo también estaba demandado (...) le ayudaba más bien a redactar unos documentos (...) por pura a Derechos Humanos." (DIR)
<b>IV. Participación y corresponsabilidad en la mejora</b>			
1	A	0	"se les da la oportunidad de que se explayen." (DIR)
2	D	6	"Nos faltaría para el de T1 (codificación del nombre de un estudiante, pero ese niño tiene más de un mes que no viene. A la mamá le dio parálisis facial. No puede hablar la señora, no puede dirigirse. El papá trabaja en un rancho..." (contexto de participación muy limitada por condiciones familiares) (INT)
3	D	6	"pues es difícil." (en relación a trabajar en equipo con los padres de familia) (DIR)
4	D	6	"Ok, entonces hablando de actividades culturales, deportivas pues también sería complicado." – "Es imposible." (DIR/INT/INV)
5	D	6	"Y no se cobra ninguna cuota para entrar; por eso los padres están muy a gusto." (relacionado con participación condicionada por economía) (DIR)
6	D	6	"Este ciclo, ¿los han visitado de otras dependencias?" – "NO..... ()." (DIR/INV)
7	A	0	"No, casi no. Pues hay ocasiones en que vienen, pero vienen de otras dependencias, este. Trabajan con ellos, platican." (sobre asambleas / espacios colectivos) (DIR)

**Nota:** DIR: director-docente; INT: personal administrativo/intendencia; INV: investigador.

**Fuente:** elaboración propia.

A continuación, se describen los hallazgos para cada dimensión, integrando el dato numérico con la evidencia narrativa recabada:

**Reconocimiento y atención a la diversidad:** Este bloque obtuvo un puntaje de 0 puntos, ubicándose en un nivel de riesgo bajo. La respuesta consensuada fue invariablemente "A" en todos los ítems. A pesar de este puntaje, los relatos sugieren que la atención a la diversidad ocurre como una respuesta de supervivencia ante las carencias del contexto, más que como una estructura pedagógica formalizada. El director/docente señaló que la diversidad de los estudiantes está marcada por el desfase de grados, obliga a una adaptación constante de las actividades, aunque esta no se refleje en una puntuación alta dentro de la matriz de la guía.

**Formas de trato:** Con una sumatoria de 24 puntos, este eje se sitúa en un nivel de riesgo medio. Los resultados muestran contrastes en las interacciones (alternancia entre respuestas "A" y "D"). Si bien existen indicadores de confianza al interior de la comunidad, persisten tensiones que el personal señala son derivadas del contexto del que provienen los estudiantes. En este sentido, el personal

administrativo describió estas dinámicas como reacciones abruptas condicionadas por los entornos familiares difíciles de los alumnos, lo que explica la ubicación del eje en un nivel intermedio, donde según lo relatado, tratan de establecer estrategias de apoyo y acompañamiento en situaciones de conflicto dentro de la escuela, que funcionan solo en el acto, pero que en realidad no asegura estabilidad, ni reducen los conflictos, tampoco apuntan a cambios reales en la forma de trato entre los miembros de la escuela.

**Cumplimiento de normas y atención a conflictos:** Este eje alcanzó 22 puntos, manteniéndose en un nivel de riesgo Medio. Los resultados son por la falta de un reglamento sistematizado (Ítem 2 puntuado con "A"), lo que genera una gestión normativa que depende de reacciones espontáneas sin planeación previa. Por otro lado, la percepción de la autoridad escolar oscila entre la necesidad de contención y la sensación de limitación para aplicar correcciones, lo que impide que este eje avance hacia un nivel superior de consolidación normativa.

**Participación y corresponsabilidad:** En este bloque se evidencia una fractura estructural en la vinculación con las familias. De la misma manera, la participación, aunque puntuada alto en la escala, se enfrenta a barreras como la salud y la economía que impiden una corresponsabilidad plena, sugiriendo que, en este contexto las adaptaciones que la escuela realiza para sostener el vínculo con las familias no son suficientes para enfrentar la ausencia física de los tutores. A partir de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos, se describen a continuación las dinámicas observadas en las tres dimensiones analíticas de la convivencia escolar:

**Dimensión de Gestión:** En el ámbito organizativo, los resultados evidencian una gestión flexible orientada a garantizar la permanencia escolar, sin embargo, estas son hechas de facto. En cuanto al aspecto normativo, se identificó la ausencia de un reglamento explícito (Eje III), lo que deriva en una gestión de conflictos reactiva. Asimismo, la vinculación con las familias se caracteriza por la imposibilidad de participación debido a condiciones de salud y laborales de los tutores, más que por una falta de voluntad institucional.

**Dimensión Pedagógica:** En cuanto al reconocimiento de la diversidad, el personal reportó prácticas de ajustes individualizados ("No es para todos igual"). No obstante, estas prácticas surgen como respuesta inmediata a las carencias académicas de los estudiantes ("Están desfasados") y no necesariamente como una estrategia pedagógica estructurada. A pesar de que se reporta dar oportunidad a los estudiantes para expresarse, el Eje II muestra que no existen espacios sistemáticos de debate o reflexión colegiada entre el personal sobre las metodologías pedagógicas para abordar la convivencia.

**Dimensión Relacional:** El análisis de los resultados sobre esta dimensión permite observar una polarización. Por un lado, existen relaciones de confianza y apoyo entre el personal (puntajes bajos de riesgo en trato interno). Por otro lado, las relaciones con los estudiantes y sus familias están mediadas por la tensión y la desconfianza. Esto puede corroborarse a partir de las narrativas sobre el uso de cámaras y grabaciones ("estoy atado de manos") y las percepciones que tanto el director/docente como el administrativo tienen sobre el origen de los alumnos ("vienen de ambientes muy feos") lo cual indican un clima donde la autoridad se percibe vulnerada, limitando la construcción de vínculos formativos más allá de la contención inmediata.

## COMENTARIOS

Los resultados de este autodiagnóstico confirman la premisa inicial de la investigación: en la Primaria "C", la violencia estructural no solo opera como un factor externo, sino que condiciona las dinámicas internas de la escuela, configurando lo que hemos denominado una convivencia reactiva. A diferencia de la paz duradera propuesta por Galtung (2016), que requiere estructuras de justicia y equidad, por lo tanto, la paz en esta institución se sostiene sobre la contención inmediata de conflictos y la adaptación intuitiva del personal ante la precariedad.

Un hallazgo revelador es la paradoja en el reconocimiento de la diversidad (Eje I). Aunque el puntaje sugiere un riesgo bajo debido a la atención personalizada, la evidencia cualitativa aclara que esta atención no obedece a una pedagogía de la inclusión planificada (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), sino a una respuesta de supervivencia ante el rezago educativo severo. El personal "adapta" porque el estudiante "no corresponde al grado", lo que transforma la inclusión en un acto remedial más que en una valoración de la diferencia. Esto coincide con lo señalado por Moreno Padilla (2020), quien advierte que, sin estrategias socioemocionales estructuradas, las intervenciones pedagógicas corren el riesgo de quedarse en el asistencialismo académico sin tocar la integración social.

En cuanto a la dimensión normativa (Eje III), los resultados exponen una desconexión entre la regulación oficial y la realidad escolar. Por ejemplo, la ausencia de un reglamento escrito y consensuado, sumada a la percepción del director de estar "atado de manos", genera una gestión disciplinaria basada en el miedo a la sanción externa más que en la formación del estudiante. Esta situación refleja lo que Morales y López (2019) identifican como la "judicialización" de la convivencia donde la escuela deja de ser un espacio formativo para convertirse en un escenario de litigio potencial, donde la norma sirve para proteger al docente de las familias, en lugar de regular la vida en común.

El punto más crítico reside en la participación (Eje IV), la narrativa desvela que la "corresponsabilidad" es una expectativa institucional imposible de cumplir para familias atrapadas en la subsistencia económica y la precariedad sanitaria. Al interpretar la inasistencia de los padres como falta de interés ("Es imposible", "No completan para el camión"), la escuela corre el riesgo de revictimizar a las familias, ignorando que su ausencia es un síntoma de la violencia estructural y no una elección. Esto valida la tesis de Fierro et al. (2013) sobre la necesidad de que la gestión escolar en contextos vulnerables transite de un enfoque de "demandar participación" a uno de "comprender las condiciones de posibilidad" de dicha participación.

Es necesario reconocer que estos resultados provienen de un estudio de caso único con una muestra censal reducida (N=2), lo que impide la generalización estadística. Asimismo, al tratarse de un autodiagnóstico, existe un sesgo de deseabilidad social o de autoprotección en las respuestas del personal. Sin embargo, la triangulación con la entrevista reflexiva permitió matizar estos sesgos, revelando las tensiones subyacentes que un cuestionario cerrado no habría detectado.

## **CONCLUSIÓN**

En síntesis, la Primaria "C" ha logrado construir una convivencia funcional basada en la empatía individual y la reacción inmediata (paz efímera/reactiva), lo cual es meritorio dado su contexto. Sin embargo, carece de los andamiajes institucionales, como reglamentos consensuados, pedagogías colegiadas y canales de comunicación empáticos con las familias, necesarios para sostener una paz duradera. La implicación práctica de este estudio sugiere que la intervención no debe centrarse en "capacitar" al personal, sino en dotar a la escuela de herramientas de gestión que formalicen lo que ya hacen por intuición, transformando la reacción de supervivencia en una estrategia institucional de justicia social.

## REFERENCIAS

Arias Arias, O. B. (2023). Gestión de la convivencia escolar desde la percepción de directivos y actores responsables de instituciones educativas en Valledupar-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2360–2380. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7055](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7055)

Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., & González, C. (2021). Relación entre Estilos de Convivencia e Indicadores de Desarrollo Personal y Social en Escuelas Chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2), 86-99. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>

Blanco, R., Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC

Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas: Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello & A. Furlán (Coords.), *Violencia escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52–81). Universidad Nacional Autónoma de México; Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE).

Chávez, C., Gómez, A., Ochoa, A., & Zurita, Ú. (2016). La política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 14(1), 2-13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 55–78.

Fierro, C., Lizardi, A., Tapia-García, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En *Violencia en las escuelas. Problemas de convivencia y disciplina* (pp. 73–131). ANUIES / COMIE.

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, M. B., Martínez-Parente, R., & Jiménez, C. (2020). *Guía de autodiagnóstico de convivencia en la escuela* (Adaptación inédita). Universidad Iberoamericana León / Ciseduc.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1520>

Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (Coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf#page=457>

Galtung, J. (2016). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization* (Reimpresión). PRIO / SAGE.

Montero Castillo, P. M., Jaimes Morales, J., & Martelo Gómez, R. J. (2022). Efectos de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico. *Revista de Filosofía*, 39(102), 585–601. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7055128>


Morales, M., & 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>

Moreno Padilla, M. A. (2020). Aprendizaje de habilidades Socioemocionales para la Convivencia Inclusiva [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2121>

Simons, H. (2011). *Case study research in practice*. SAGE.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.). Morata.

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .