

## Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa con docentes

New meanings of school coexistence: systematization of  
participatory action research experience with teachers

Novos sentidos da convivência na escola: sistematização  
de uma experiência de Pesquisa-Ação Participativa com  
professores

Rivero Espinosa, Erika

 Erika Rivero Espinosa

e.rivero@crim.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México, México

### Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

ISSN: 2707-8914

ISSN-e: 2707-8922

Periodicidad: Semestral

vol. 3, núm. 5, 2022

[revistapaz@unah.edu.hn](mailto:revistapaz@unah.edu.hn)

Recepción: 30 Marzo 2021

Aprobación: 19 Octubre 2021

URL: [http://portal.amelica.org/ameli/  
jatsRepo/335/3352276008/index.html](http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/335/3352276008/index.html)

DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>

**Cómo citar / citation:** Rivero, E. (2022). Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela: sistematización de una experiencia de investigación acción participativa con docentes, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 3, Número 5, 87-104. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v3i5.12649>

**Resumen:** Se presenta la sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) titulada “Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela”, en el marco de la cual se desarrolló un taller dirigido a docentes de secundaria en Morelos, México. Este taller fue concebido como un espacio de participación docente para la promoción de la reflexión crítica, la resignificación de la práctica educativa y la construcción de estrategias pedagógicas que puedan dirigirse a promover nuevas formas de convivencia en la escuela. Se utilizó el enfoque psicosocial crítico para abordar la convivencia desde un sentido político que toma como base la vida en común a partir de sus posibilidades para la transformación social. La metodología de la sistematización aborda en un primer momento los fundamentos teóricos y prácticos de la IAP, en un segundo momento se describe el Plan de Investigación Acción, en un tercer momento se analizan los procesos de sensibilización, formación, apropiación y acción promovidos en el taller en las y los docentes y finalmente se describen los aportes de la experiencia para la reflexión teórica y de intervención sobre la convivencia escolar. Se encuentra que la sistematización de experiencias es una metodología que permite una mirada crítica y contextualizada sobre la intervención realizada y que este proceso aporta a nuevos conocimientos en la esfera teórica y práctica para ampliar la reflexión sobre la convivencia en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Convivencia escolar, Investigación Acción Participativa, sistematización de experiencia, formación docente.

**Abstract:** The systematization is presented of a Participative Action Research (PAR) experience titled “New Meanings of School Coexistence”, in the framework of a workshop directed to middle school teachers in Morelos, Mexico. This workshop was applied to develop a teacher participation space to promote critical reflection, resignification of the educational practice and construction of pedagogical strategies that could be directed to promoting new ways to coexist in schools. A critical psychosocial

focus was used to approach coexistence from a political sense based on life in common through their own possibilities for social transformation. At first, the systematization methodology approaches theoretical and practical fundamentals of the PAR, and next, it describes the Action Research Plan. After that, the processes of sensitization, training, appropriation and actions promoted by the PAR are analyzed in teachers, and lastly, contributions of the experience are described for theoretical reflection and intervention in school coexistence. It is seen that the systematization of experiences is a methodology that allows taking a critical and textualized look at the intervention accomplished and that this process contributes new knowledge to the theoretical and practical sphere to extend reflection on coexistence in the educational setting, mainly teacher training.

**Keywords:** School coexistence, Participatory Action Research, systematization of experience, teacher training.

**Resumo:** Apresenta-se a sistematização de uma experiência de Pesquisa-Ação Participativa (PAP) intitulada “Novos sentidos da convivência na escola”, em cujo âmbito desenvolveu-se uma oficina dirigida a professores do ensino médio no estado de Morelos, México. Esta oficina foi concebida como um espaço de participação docente para a promoção da reflexão crítica, a ressignificação da prática educativa e a construção de estratégias pedagógicas que possam ser dirigidas à promoção de novas formas de convivência na escola. Utilizou-se o enfoque psicossocial crítico para abordar a convivência desde um sentido político que toma como base a vida em comum a partir das suas possibilidades para a transformação social. A metodologia da sistematização aborda num primeiro momento os fundamentos teóricos e práticos da PAP, num segundo momento descreve-se o Plano de Intervenção Ação, num terceiro momento analisam-se os processos de sensibilização, formação, apropriação e ação promovidos pela PAP nos professores e finalmente são descritas as contribuições da experiência para a reflexão teórica e de intervenção sobre a convivência escolar. Verifica-se que a sistematização de experiências é uma metodologia que permite um olhar crítico e contextualizado sobre a intervenção realizada e que este processo contribui para novos conhecimentos na esfera teórica e prática para ampliar a reflexão sobre a convivência no âmbito educativo.

**Palavras-chave:** Convivência escolar, Pesquisa-Ação Participativa, Sistematização da experiência, Formação de professores.

---

## NOTAS DE AUTOR

**Erika Rivero Espinosa:** Psicóloga, Maestra en investigación educativa y Doctora en educación; actualmente se desempeña como Investigadora de Tiempo Completo en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se encuentra adscrita al Programa de Estudios sobre Equidad y Género del CRIM y es integrante del Laboratorio de felicidad y bienestar subjetivo de la misma institución. Las líneas de investigación sobre las que ha trabajado son las siguientes: convivencia escolar, violencia escolar, pedagogía de la convivencia, cultura del buen trato, formación docente y análisis de políticas educativas. Ha desarrollado diversos proyectos de intervención para la formación docente desde la perspectiva psicossocial.

## EXTENDED ABSTRACT

Speaking of coexistence in the school implies recognizing the relational character of learning and highlighting the need to recognize interaction as a main element of any formative process. From a critical psychosocial perspective, it is acknowledged to be possible and pertinent to work on interrelationships and develop them on a day-to-day basis toward desirable ways to relate, which implies recognizing coexistence because of its possibilities for social transformation. This leads us to consider it from a political sense that has life in common as its base (Rivero, 2020a) and allows reflecting on the quality of life (Arango, 2003) wanted for day-to-day building with others. On the one hand, through processes we would have to develop, sustain or modify to achieve it, and on the other hand, through effects and possibilities that relationships have on social fabric.

In the school context, a challenge for coexistence would imply influencing pedagogical practices that are planned, managed and developed in daily life at school. In view of this, an important need for an approach is identified, which refers to training processes for education agents involving school coexistence and a priority to "strengthen the pedagogical and management capacities of agents participating in school life" (Fierro-Evans, 2020, p.176). This is a line scarcely addressed in Mexico that needs to be recognized, analyzed and documented in order to learn from different experiences and enrich them.

The objective of this article contributes to this line by presenting reflections and results of a Participatory Action Research (PAR) experience called "New meanings of coexistence at school", which was developed through a workshop with basic education teachers in Morelos, Mexico on two axes of reflection and action: the gender perspective and inclusive education.

The following were specific objectives of the workshop:

- Recover teachers' involvement, participation and autonomy as emancipating and transforming dimensions of coexistence.
- Promote a contextualized, situated and critical educational praxis in teachers through a transformative pedagogical vision.
- Reflect on coexistence from more critical and broader visions that allow recovering the constructive sense of coexistence towards new relationship models and common welfare projects.
- Mobilize teachers' personal elaborations and meanings, conceptions, attitudes and beliefs in their pedagogical practice along two main lines: gender perspective and an inclusive education perspective.
- Open reflective dialogue and collaborative learning among teachers by placing daily experiences at the center of the discussion.

The workshop was directed to 20 teachers from a public high school in Zacatepec, Morelos, Mexico. The teachers are representatives of the academies of Mathematics, Spanish, Art and Physical Education, 14 are women and 6 are men, 10 are from the morning shift and 10 from the afternoon shift. The workshop lasted 12 hours divided into 6 sessions of 2 hours each between the months of August and October 2019. In the workshop, coexistence is conceived from a broad and constructive point of view as an educational object in itself and from its possibilities for social transformation. The aim of systematization of the workshop is to offer a critical reflection on the experience in an intentional and rigorous way in order to recognize and value it from its social and educational relevance.

For systematization, the main author was Jara (2018), who characterizes the systematization of experiences as an individual and collective reflection on a developed practice that requires orderly reconstruction of what happened to promote a critical look at the experience and produce new knowledge. Information from the workshop experience was compiled through a field diary developed in each session. Each session was videotaped with the permission of the participants, which made it possible to contrast and complement the field diary through the videos. In a complementary manner, exploratory interviews with teachers and members of the educational community were included, as well as participant observation. In the final

session of the workshop, an open-ended questionnaire of self-evaluation of the workshop was applied. The information was analyzed and reflected upon by means of inductive-deductive interpretation of the following categories: sensitization, training, appropriation and action, which were conceived as key processes in the workshop.

It was found that the workshop experience had important repercussions for conceiving teachers as political subjects with the possibility of involvement over coexistence. The dialogic and participatory spaces among teachers opened paths to the development of a constituent subjectivity that, according to Martínez (2006), goes beyond a purely technical rationality on teaching. This constituent subjectivity manifested itself through critical reflection on one's own pedagogical practice and on the beliefs, meanings and perceptions that shape it in such a way that critical reflection emerges when contrasting one's own experience with that of other people. Participation in collaborative learning spaces becomes the central axis to recover teachers' involvement, participation and autonomy as transforming dimensions of coexistence. This systematization exercise made it possible to identify contribution of the intervention in the promotion of critical reflection, re-signification of educational practice and construction of pedagogical strategies aimed at building new forms of coexistence in the school.

Coexistence in the workshop experience is a necessary space in which teachers' critical reflection takes place, where mobilization of knowledge is put into play and where it is possible to build collective knowledge. On the other hand, it is also the dynamic process intended to influence the school and classroom through work with teachers and resignification of their practice for new forms of social interrelation aimed at developing inclusive social bonding processes through social actions, practices and shared meanings.

## 1. INTRODUCCIÓN

La convivencia como objeto de estudio y de intervención adquiere especial relevancia en el ámbito educativo para desarrollar formas de relación social incluyentes, participativas y democráticas; este reconocimiento es ineludible dado que según Aguado (2016) la educación es decisiva para reducir la discriminación, tomar conciencia frente a estereotipos y prejuicios y favorecer la participación social. Un reto actual en torno a este reconocimiento destaca la necesidad de integrar estos objetivos de manera transversal e integrada a los procesos formativos relacionales y a las prácticas pedagógicas que se planean, gestionan y se desarrollan en la cotidianidad escolar. Abrir posibilidades de recuperar desde la educación principios de justicia social es primordial para que en la vida colectiva se tengan más opciones para enfrentar procesos de fragmentación social; no solo para atender y prevenir situaciones violentas sino también para promover “nuevas formas de relación a partir de múltiples posibilidades de construcción para la transformación social” (Rivero, 2020b, p.2).

El tema de convivencia escolar se considera emergente dentro de un campo polisémico de estudio (Ascorra, et al, 2018) el cual se encuentra en proceso de clarificación, aunque con líneas temáticas de estudio y abordaje identificables (Fierro-Evans, 2020). Una línea importante es en la que se concibe a la convivencia como medio para alcanzar mejores resultados de aprendizaje y reducir la deserción escolar, esta concepción ha sido sostenida en Latinoamérica por organismos como el Banco Mundial (Bruns y Luque, 2015) y la Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2010), esta línea se reafirma a través de mecanismos de rendición de cuentas y se acota a resultados sobre logro académico a través de resultados de exámenes estandarizados Internacionales (Bruns y Luque, 2015; Rivero, 2020a; Fierro-Evans y Tapia, 2013).

Otra línea que se destaca y que predomina en Latinoamérica es la de atención y prevención de la violencia (Hirnas y Carranza, 2009). De manera específica en México; con un enfoque normativo prescriptivo (Fierro-Evans y Tapia, 2013); en este contexto, se encuentra que la convivencia en el país ha sido un tema persistentemente subordinado a la violencia directa y que poco se ha abordado a partir de visiones más amplias que aborden líneas constructivas y críticas (Rivero, 2020a). Sobre esta última, Carbajal y Fierro-Evans

(2021) retoman a Galtung (1969) para considerar las nociones de paz efímera y paz duradera en las escuelas y contrastar precisamente la visión desde la violencia con otra más constructiva; en la primera se mantiene una visión escolar reducida a la contención de actos de agresión y en la segunda se reconoce la necesidad de cuestionar la violencia estructural que se ejerce a través de la exclusión y la distribución inequitativa de poder; implica enfocarse en el trabajo sobre las creencias de los actores de la comunidad que justifican la violencia estructural y directa, lo que implica intervenciones profundas en el ámbito escolar que se dirijan a transformar prácticas. Al respecto, se identifica una necesidad de abordaje importante que se refiere a procesos de formación de agentes educativos para la convivencia escolar y que es prioritaria para “potenciar las capacidades pedagógicas y de gestión de los agentes que participan de la vida escolar” (Fierro-Evans, 2020, p.176). De acuerdo con la autora los procesos de formación docente en torno al tema de convivencia escolar han sido escasamente abordados en México y son necesarios de reconocer, analizar y documentar para aprender de las distintas experiencias y enriquecerlas. En este sentido y hacia la paz duradera se requiere apostar por prácticas pedagógicas creativas con “potencialidad crítica y de recuperación teórico-metodológica al resignificarse en espacios donde se produce el diálogo intersubjetivo” (Pérez-Luna, Sánchez y Alfonzo, 2009, pp. 425-426). En el presente estudio se contribuye a dicha línea de análisis en la que se concibe al docente como:

Un ente crítico, que desarrolla el proceso de toma de conciencia en la comunidad, si la incorpora a la actividad de indagación y descubrimiento de sus propios problemas y a la lucha en la búsqueda de las soluciones. Se trata de ubicar al docente como investigador que revaloriza la necesidad de asumir el contexto aula comunidad como centro de estudio y reflexión de saberes. (Pérez-Luna, Sánchez y Alfonzo, 2009, p.429).

En este contexto partimos de una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) para promover estos espacios de producción de diálogo intersubjetivo con y entre docentes de educación básica en Morelos, México en el marco de un taller denominado “Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela”. En el presente artículo se tiene como objetivo presentar resultados de su sistematización con el propósito de ofrecer una reflexión crítica sobre la experiencia de manera intencionada y rigurosa para reconocerla y valorarla desde su relevancia social y educativa. El taller parte de las metodologías participativas como uno de los fundamentos clave de la perspectiva de IAP; éstas apuntan a la “puesta en práctica del saber y al cambio social desde las realidades de los sujetos y a generar las condiciones para que surjan los saberes desde la vida cotidiana de los sujetos relacionales e interconectados” (Álava y Orellana, 2014, p.8). La sistematización desde este punto de vista permite la comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica, promueve el fortalecimiento de ésta mediante la re-apropiación de la experiencia y los sentidos que la orientan y posibilitan y aporta a la reflexividad y transformación social al identificar aprendizajes y nuevos desafíos que orientan la praxis desde un posicionamiento crítico (Torres, 2019).

Para lograr nuestro propósito se proponen los siguientes objetivos específicos que dan contenido al presente artículo.

1. Distinguir los fundamentos teóricos y prácticos de la IAP desarrollada en el marco del Taller.
2. Describir el Plan de Investigación Acción co-construido con el grupo de docentes.
3. Analizar la experiencia a través de tres ejes: sensibilización, formación, apropiación y acción.
4. Dar cuenta de los aportes de la experiencia para contribuir a la reflexión teórica y de intervención sobre la convivencia escolar.

## 2. METODOLOGÍA

La sistematización de experiencias es un proceso de documentación, organización, análisis e interpretación de una experiencia formativa. Implica, según Jara (2018), la reflexión individual y colectiva en torno a una práctica desarrollada que requiere una reconstrucción ordenada de lo ocurrido para promover una mirada

crítica sobre la experiencia y producir nuevos conocimientos. Algunas de sus características principales, de acuerdo con el autor, son las siguientes:

- La sistematización de experiencias va más allá de ordenamiento y clasificación de distintos tipos de datos; implica más bien un esfuerzo complejo de problematización y de reflexión crítica de los procesos a partir de una noción interpretativa y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación.
- Aborda la lógica y el sentido de lo vivido, los diversos factores que intervinieron y sus relaciones; esto implica reconocer las tensiones y las continuidades de la experiencia.
- En un proceso de investigación implica una apropiación del sentido de la persona que investiga la cual se realiza de forma consciente, planeada, rigurosa e intencionada a través de un giro reflexivo e interpretativo de mayores alcances y perspectivas.
- Se inserta en un marco epistemológico dialéctico, interpretativo, crítico e histórico.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas con una perspectiva transformadora.

## 2.1 Población

De acuerdo con Jara (2018), para la realización de una sistematización es necesario delimitar el objeto a sistematizar. Esto implica “delimitar el campo de la experiencia en torno al que vamos a realizar el ejercicio sistematizador. Consiste, entonces, en escoger la experiencia concreta a sistematizar, claramente ubicada en los límites del espacio y del tiempo” En este caso la experiencia que se sistematiza es el taller “Nuevos sentidos de la convivencia en la escuela”; éste fue dirigido a 20 docentes de una secundaria pública de Zacatepec, Morelos México. Los docentes son representantes de las academias de Matemáticas, Español, Arte y Educación física, 14 son mujeres y 6 hombres, 10 son del turno matutino y 10 del vespertino. El taller tuvo una duración de 12 horas divididas en 6 sesiones de 2 horas cada una entre los meses de agosto y octubre de 2019. Si bien el taller es parte de una experiencia de IAP más amplia cabe aclarar que es la sistematización del éste lo que se presenta en el artículo.

## 2.2 Instrumentos y técnicas de recopilación de información

La información del taller se recopiló a través de un diario de campo que se desarrolló en cada una de las sesiones, cada sesión fue videograbada con el permiso de las personas participantes lo que permitió a través de los videos contrastar y complementar el diario de campo. De manera complementaria, se incluyeron entrevistas exploratorias con docentes y personas de la comunidad educativa, así como observación participante en sus Conejos Técnicos Escolares<sup>1</sup>.

Instrumento de autovaloración del taller: El instrumento utilizado en la sesión final del taller fue un cuestionario de autovaloración docente sobre el taller que constó de 10 preguntas abiertas sobre las siguientes categorías: sensibilización, formación, apropiación y acción. La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

## 2.3 Procesamiento de los datos

A continuación, se describen las categorías que se recuperaron en el instrumento de autovaloración docente sobre el taller y posteriormente se describe su procesamiento.

- **Sensibilización.** Según Piñones (2012) se considera un proceso educativo y de aprendizaje que incide en “las creencias y experiencias personales, en las creencias y prejuicios de la sociedad, en la información basada en conceptos y datos y en la práctica y aplicación del conocimiento en situaciones concretas” (p.155). A través de este proceso según la autora se propicia la revisión de conductas y comportamientos individuales y colectivos para reconocer prácticas que se desean transformar. En este proceso se integran los siguientes subprocesos: autorreflexión y aprendizaje colaborativo; ambos son indispensables para la sensibilización desde nuestro punto de vista ya que reconocen la reflexión sobre la experiencia propia y la construcción de ésta en diálogo crítico con otros y otras docentes que participan en el taller.
- **Formación.** Este proceso implica la apropiación de temas centrales de la perspectiva de género y de educación inclusiva en éste se reconoce la propia reflexión, la experiencia personal y las posibilidades de poner en práctica los temas no como conceptos vacíos de significado sino contextualizados en prácticas cotidianas. Implica también el aprendizaje colaborativo que se construye en la reflexión sobre la práctica con otras personas.
- **Apropiación y acción.** Estos procesos implican la resolución concreta del trabajo personal y colectivo que se moviliza a través de la sensibilización y la formación y las posibilidades de desarrollar nuevas prácticas pedagógicas dirigidas conscientemente a construir y promover nuevas formas de convivencia para la transformación social en la escuela y el aula. Implica resignificar la práctica cotidiana hacia la praxis crítica, reflexiva y transformadora.

El procesamiento de los datos se realizó mediante un análisis inductivo-deductivo a partir del enfoque de análisis de contenido (Andréu, 2002), se tomaron como base las categorías previamente descritas y se realizaron las siguientes actividades: determinación de las unidades de análisis, elección de unidades de registro y desarrollo de la codificación.

Determinación de las unidades de análisis: se retomaron cada uno de los cuestionarios abiertos individuales de autovaloración que los docentes contestaron de manera escrita sobre el taller.

Elección de unidades de registro: las unidades de registro fueron los elementos discursivos textuales de las respuestas más representativas en cada categoría.

Desarrollo de la codificación. Se identificaron con apoyo de la teoría elementos clave de cada categoría como se puede observar en la tabla 1.

TABLA 1.  
Elementos clave de codificación por categorías

CATEGORÍA	ELEMENTOS CLAVE
Sensibilización	-Reflexión sobre la propia práctica. -Reflexión sobre la vida cotidiana y experiencia personal. -Reconocimiento de la práctica de otras y otros docentes.
Formación	-Apropiación de temas centrales. -Aprendizaje colaborativo.
Apropiación y control	-Construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas.

Elaboración propia

## 2.4 Análisis y reflexión sobre la experiencia

Para llevar a cabo la sistematización de la experiencia fue necesario considerar los objetivos específicos del presente artículo a modo de etapas que permitieran la reflexión y el análisis de manera ordenada. A continuación, se describe cada uno de éstos junto con los elementos considerados para cada uno:

1. Distinguir los fundamentos teóricos y prácticos que sirvieron como fundamento del taller. Este objetivo incluye describir la concepción que se tiene de convivencia escolar, los elementos de intervención, los elementos centrales del enfoque psicosocial crítico y de la estrategia específica utilizada en este caso: la IAP.
2. Describir el Plan de Investigación Acción desarrollado con el grupo de docentes. Este objetivo implica la identificación y descripción de los ejes de análisis de la convivencia, los procesos de intervención y los giros de la espiral de ciclos de la IAP. También implica la descripción de las principales técnicas y estrategias utilizadas.
3. Analizar la experiencia a través de los siguientes procesos: sensibilización, formación, apropiación y acción. Este análisis se realiza en términos de la valoración que hicieron los docentes sobre el taller.
4. Dar cuenta de los aportes de la experiencia para contribuir a la reflexión teórica y de intervención sobre la convivencia escolar. Este objetivo implica considerar los aportes del taller sobre ésta en el contexto educativo y las implicaciones del uso de la sistematización de experiencias como metodología de análisis y reflexión.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DEL TALLER NUEVOS SENTIDOS DE LA CONVIVENCIA.**

Para el taller se utilizó el enfoque psicosocial crítico como una perspectiva de reflexión y abordaje práctico, y se recurrió a los fundamentos y principios participativos de la Investigación Acción Participativa (IAP) para el diseño del Taller. El propósito general de la intervención fue: desarrollar un espacio de participación docente para la promoción de la reflexión crítica, la resignificación de la práctica educativa y la construcción o reconstrucción de estrategias pedagógicas que puedan dirigirse a promover nuevas formas de convivencia en la escuela.

#### **3.1 Fundamentos teóricos**

La convivencia se entiende como un proceso de interrelación social dinámico en el que intervienen acciones y prácticas entre personas diversas. La interacción se realiza a través de una gran diversidad de mediaciones complejas comunicativas, afectivas y de vinculación, las cuales se manifiestan en expresiones relacionales que van cargadas de significados personales y colectivos. En el caso de la escuela hablar de convivencia implica reconocer el carácter relacional del aprendizaje y destacar la necesidad de reconocer la interacción como elemento central de cualquier proceso formativo. Desde una perspectiva psicosocial crítica se reconoce que es posible y pertinente trabajar sobre las interrelaciones y desarrollarlas día a día hacia formas deseables de relación lo que implica reconocer la convivencia a partir de sus posibilidades para la transformación social. Esto nos lleva a considerarla desde un sentido político que tiene como base la vida en común (Rivero, 2020b) y que permite reflexionar sobre la calidad de la vida (Arango, 2003) que se quiere construir día a día con otros/as; por un lado, a través de los procesos que tendríamos que desarrollar, sostener o modificar para lograrlo. Por otro lado, a través de los efectos y posibilidades que las relaciones tienen sobre el tejido social.

Desde una perspectiva psicosocial crítica, según Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro (2015), los elementos de intervención clave son: la interacción grupal y comunitaria y el ámbito de las relaciones interpersonales. En la primera, se reconoce la importancia del fomento del capital social, en la construcción de lo político, lo público y el desarrollo de competencias ciudadanas. Por otro lado, en el ámbito de las relaciones interpersonales se considera que la “interacción social tiene un papel preponderante en la configuración de

condiciones de desarrollo humano, bienestar psicológico, subjetivo y social” (Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro, 2015, p.12).

Desde la perspectiva psicosocial toma especial relevancia la comunidad como:

Un espacio simbólico y físico con significación para quienes lo habitan, donde se interrelacionan sujetos de manera informal y se evidencian construcciones de sentido, subjetividades, relaciones sociales y micropoderes. Esta perspectiva le da plena importancia al sujeto y a su contexto social y ecológico, pues este le da forma (y viceversa). Sin embargo, también se comprende que el sujeto construye en ese contexto identidades, autonomía y singularidad. (Moreno y Bohórquez p.69).

La convivencia desde este punto de vista debe construirse y analizarse desde la propia experiencia de los sujetos; según Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro (2015) a través del trabajo con los significados personales, las concepciones, creencias, actitudes y percepciones que se posicionan entre grupos o en la cultura considerando también la memoria histórica y los distintos entornos relacionales. De acuerdo con las autoras, la intervención desde la perspectiva psicosocial se concentraría en dos vías: favorecer la elaboración de las experiencias (dotarlas de sentido y potenciar los recursos individuales, familiares, colectivos y de organización), y, por otro lado: “enfocarse en la capacidad para agenciar recursos y generar propuestas de participación, organización y búsqueda de alternativas” (p.32).

En este contexto los objetivos específicos del taller fueron los siguientes:

1. Recuperar de las y los docentes su agencia, participación y autonomía como dimensiones emancipadoras y transformadoras sobre la convivencia.
2. Promover en docentes una praxis educativa contextualizada, situada y crítica a través de una visión pedagógica transformadora.
3. Reflexionar sobre la convivencia desde visiones más críticas y amplias que permitan recuperar el sentido constructivo de la convivencia hacia nuevos modelos de relación y proyectos comunes de bienestar.
4. Movilizar en las y los docentes elaboraciones y significados personales, concepciones, actitudes y creencias en su práctica pedagógica sobre dos grandes líneas: perspectiva de género y perspectiva de educación inclusiva.
5. Abrir el dialogo reflexivo y el aprendizaje colaborativo entre docentes colocando la experiencia cotidiana en el centro de la discusión.

El taller se fundamentó sobre dos grandes líneas de análisis y de reflexión: la perspectiva de género y la de educación inclusiva. A continuación, se describe la importancia de cada una en el fomento de nuevas formas de convivencia.

- **Perspectiva de género:** La perspectiva de género tiene la ventaja de poder destacar el papel constructivo de la interacción social en el desarrollo de las identidades como un elemento clave de comprensión y acción sobre el género y sobre todas sus expresiones. En este sentido, la mirada crítica de género es una de las tareas pendientes en las personas de la comunidad educativa ya que para entender, replantear y reconstruir interacciones en condiciones de reconocimiento y redistribución es necesario que los y las docentes puedan desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión crítica sobre evocaciones de género estereotipadas e individuales que permean, se reproducen y se legitiman en las relaciones cotidianas, no solo porque éstas dañan el tejido de las relaciones sino también porque al hacerlo “permite educar en la diversidad y en la complejidad” (Maceira, 2006 p. 128).

La perspectiva de género representa una mirada que permite “visibilizar y valorar las voces subalternas de mujeres y hombres en pro de la igualdad, generar espacios para la transformación cultural, ubicar la educación como clave en estos procesos y abrir camino hacia una ciudadanía basada

en la justicia social” (Martínez, 2016, p.139). Según la autora; la educación desde este sentido se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones.

- Perspectiva de educación inclusiva: la perspectiva de inclusión aborda la interculturalidad y la multiculturalidad, para Zubieta, Sosa y Beramendi (2011 citado en Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, Á. y Torres-Mosquera, L. 2021), la multiculturalidad “no se puede comprender como una simple actuación para facilitar la inserción social de personas con otra procedencia cultural, sino como la aceptación de realidades plurales que enriquezcan la convivencia” (p.342). Este enriquecimiento requiere el intercambio de experiencias para la comprensión de las singularidades de cada persona en coexistencia teniendo como base la diversidad (Coronado-Peña, Estrada-Mosquera, y Torres-Mosquera, 2021). En este contexto, la inclusión de manera amplia se constituye como un conjunto de recursos para estructurar las relaciones interculturales, su integración e interacción.

La educación inclusiva tiene como base el enfoque de derechos humanos que busca una educación para todas las personas, “en virtud de la condición de persona con derechos, en igualdad de condiciones, sin distingos de edad, sexo, capacidades, nacionalidad, condición social, procedencia y otros” (Castillo-Briseño, 2015) esto propicia las bases para una educación con equidad y justicia social. A partir de esta mirada se subraya la importancia de desarrollar procesos educativos que persigan la sensibilización y contribuyan a la percepción de la pluralidad cultural como una gran oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje no solo para prevenir la intolerancia y la discriminación sino para recuperar el sentido de la “diversidad como la materia misma de la que están hechas las interacciones educativas” (Aguado, 2011).

### 3.2 Fundamentos prácticos de intervención

A continuación, se describen los fundamentos prácticos del taller desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa

- La IAP y su carácter dialógico.  
El fundamento dialógico de la IAP encuentra sus bases en el socio construccionismo; a través de éste se posibilita comprender los procesos psicosociales, y en ellos las construcciones que al respecto del grupo, la acción colectiva y sus formas de identidad emergen en la interacción social dadas por las elaboraciones lingüísticas compartidas. Desde allí el trabajo sobre lo psicosocial se ancla en los sentidos socialmente compartidos, contruidos y reconstruidos a través del lenguaje (Ramírez-Ramírez y Martínez-Chaparro, 2015). Esta postura siguiendo a las autoras implica posicionar contenidos diferentes para el análisis de los discursos existentes e introducir con distintas estrategias y herramientas elementos significativos para que las personas y los grupos logren un objetivo común. En este contexto el discurso se vuelve el núcleo de análisis y de acción en el que las narrativas derivadas de la reflexión sobre la propia vida y las prácticas cotidianas lleva al desarrollo de conciencia crítica de los participantes.  
El diálogo es el principal proceso de comunicación a través del cual se crean, se definen y resuelven las estrategias del proceso de investigación. De acuerdo con Campo (2004) “es a partir del desarrollo de habilidades para el diálogo, de la reciprocidad y la creación de espacios de comunicación como se implementa el proceso de investigación” (p.30). A partir de estos espacios de comunicación se construyen espacios de socialización, participación y organización comunitaria.
- La IAP y su carácter comunitario.  
La IAP tiene como principal sustento la aportación comunitaria, lo que implica según Chávez y Daza (2003) “enlazar la subjetividad de la comunidad con la mirada de la persona que realiza la investigación; su principal característica puede ubicarse en el sentido e interrelación que tiene la

acción y la participación durante la investigación” p. (122). La teoría desde esta visión se construye en colectivo y será resultado del trabajo grupal y se justificará y orientará a través de métodos científicos. La IAP provee un contexto y un proceso de investigación distinto en el que se involucra la persona que investiga en la comunidad en donde las y los actores de la comunidad se perciben como agentes de cambio.

En el caso de docentes y desde la perspectiva psicosocial crítica consideramos de vital importancia su propia experiencia e interpretación sobre la cotidianidad escolar especialmente sobre su práctica pedagógica pues en el sentido crítico; la práctica docente es reflejo y no puede ser separada de su dimensión reflexiva (Bazán y Gonzáles, 2007); en este sentido los espacios colaborativos se vuelven un medio hacia la praxis pedagógica. Según Piñones (2012) la praxis pedagógica implica la integración de la reflexión, el análisis, la creatividad y la acción para la práctica pedagógica transformadora.

En concordancia con lo anterior, la experiencia se convierte en el elemento nuclear de posibilidad de agencia. Ésta es entendida como un entramado complejo de factores objetivos y subjetivos que se dinamizan a partir de múltiples dimensiones y direcciones que se intercambian y desarrollan en “una dinámica histórica de vinculaciones y movimientos que nunca concluye” (Jara, 2018, p.54). Siguiendo a los autores la experiencia implica una vinculación física, emocional e intelectual con el conjunto de elementos del entramado en el que se dan las relaciones. Las experiencias son: “lugares vivos de creación y producción de saberes” (p.54). De esta manera, el intercambio experiencial que se da en la convivencia entre docentes se convierte en el escenario de la reflexión, y al mismo tiempo de acción en su escuela mediante su práctica pedagógica resignificada.

La educación desde una perspectiva comunitaria se concibe desde la posibilidad de constituir procesos que favorecen a toda la comunidad a partir de la atención de sus individuos y el despliegue de sus capacidades para el beneficio social (Ramírez, 2017). Siguiendo a la autora; la comunidad se convierte en el ámbito que posibilita la mejora de las formas de vida de los sujetos, en este sentido “los procesos educativos no son prácticas aisladas de los acontecimientos sociales, sino que se concretan en acciones enmarcadas en la vida diaria de la sociedad” (p.84).

- Proceso de la IAP y el Plan de Investigación Acción.

Para el Plan de Investigación Acción se retomó la propuesta pedagógica de Piñones (2012) basada en los procesos formativos del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta propuesta pedagógica se integra en un modelo con el que se ha promovido la perspectiva de género en diversas instituciones. Para la intervención se retoman los giros de espiral y sus procesos y se adecuan al tema de convivencia escolar. El proceso de IAP según Piñones se realiza a través de giros los cuales se caracterizan por ser flexibles, dinámicos e integrales. Son flexibles dado que las actividades, dinámicas, las secuencias son cambiantes dependiendo del grupo al que se aplique, estas modificaciones se realizan de acuerdo con las problemáticas y las necesidades de las distintas comunidades.

Los giros son dinámicos ya que un contenido puede ser abordado a través de distintos ángulos y permite el movimiento y la conjugación de saberes y experiencias entre los participantes. Son integrales ya que buscan tanto la adquisición de conocimientos como “el desarrollo de habilidades de manejo, conducción grupal, gestoría, comunicación e investigación, y revisión de actitudes y conductas, es decir, “correlaciona la teoría con la práctica en todo momento” (Piñones, 2012, p.151). Un elemento importante de la espiral de ciclos se refiere a los “bucles de la espiral que discurren una y otra vez entre la identificación de necesidades, la construcción de conocimientos, actitudes y habilidades, y el desarrollo de actividades para su aplicación en la experiencia directa” (Piñones, 2012, p.151). A través de cada uno de los bucles se incide en las prácticas, las actitudes y los conocimientos mediante el aprendizaje colaborativo.

Para la intervención se retoman las dimensiones propuestas por Sanz (1995) en su modelo de la cultura del buentrato: la personal, relacional y social para el abordaje de la convivencia y se integran al modelo en los giros de espiral y sus procesos. Según Arango (2003) retomando estas dimensiones el trabajo sobre lo psicosocial puede concebirse a partir de la autopercepción que las personas tienen de sí mismas, de su forma de relacionarse o vincularse con las demás y de su contexto sociocultural. Se reconoce entonces una relación dialéctica “entre la estructura sociocultural y la experiencia de la persona que se concreta, se interioriza, se exterioriza, se desarrolla y cambia a través de o por la mediación de las formas de relación o los vínculos entre las personas” (Arango, 2003, p.73).

A continuación, en la tabla 2 se presenta la propuesta del Plan de Investigación - Acción en el que se integran las dimensiones, los ejes, los giros de espiral y los procesos del taller.

TABLA 2  
Plan de Investigación- Acción

DIMENSIÓN	EJES DE ABORDAJE Y ANÁLISIS	PROCESO DE LA IAP	GIROS DE LA ESPIRAL DE CICLOS
PERSONAL	Experiencia personal	1)Comprender a través de un proceso de sensibilización las propias interpretaciones sobre los hechos y las particulares maneras de afrontarlos y concebirlos ( <b>reflexión personal/consciencia crítica</b> ).	<b>Primer Giro/sensibilización</b> La autorreflexión docente en torno a creencias, perspectivas y valoraciones sobre la convivencia; implica reflexionar críticamente sobre los modos de subjetivación instaurados en la vida cotidiana y escolar.
RELACIONAL	Experiencia socioeducativa en la escuela y en el aula	2)Dotar de sentido las experiencias personales y de la propia práctica educativa haciendo uso de los recursos personales y de los que disponga la comunidad ( <b>aprendizaje colaborativo/ resignificación de la práctica</b> ).	<b>Segundo Giro/ sensibilización y formación</b> La reflexión crítica grupal de las creencias, perspectivas y valoraciones sobre la convivencia a partir del reconocimiento de sus efectos en la práctica docente para resignificar su sentido.
SOCIAL	Proceso de construcción educativa para la transformación	3)Aportar al grupo y a su propia práctica el agenciamiento de recursos y la búsqueda de alternativas para la construcción de nuevas estrategias ( <b>asimilación e incorporación/construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas</b> ).	<b>Tercer Giro/apropiación y acción</b> La posibilidad de la acción sobre nuevas prácticas educativas a favor de nuevas formas de convivencia en tres ámbitos de experiencia directa: sus propias actitudes y comportamientos, en relaciones interpersonales en la escuela y en actividades curriculares.

Elaboración propia, con base en Piñones (2012)

Las principales técnicas utilizadas fueron participativas, dialógicas, de sensibilización, expresivas y autobiográficas. Las distintas actividades que se llevaron a cabo en el taller incluyeron combinaciones flexibles de las distintas técnicas y estrategias, cabe mencionar que las actividades en todo momento tomaron como base los procesos de la IAP y los giros de la espiral de ciclos con el propósito de abarcarlos de manera amplia y abordaron contenidos fundamentales de las perspectivas de género y de educación inclusiva.

Las actividades llevadas a cabo en el taller fueron altamente flexibles y no lineales, si bien se cuenta con un modelo que guía los procesos, es posible concebir que cada actividad atravesó distintos elementos y múltiples dimensiones, también se confirma que los giros de espiral de ciclos se interrelacionan en todo momento. A continuación, se analiza la manera en que los docentes valoraron el taller respecto a los siguientes procesos: sensibilización, formación, apropiación y acción.

## **4.RESULTADOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **4.1 La voz de los docentes**

Para analizar la experiencia del taller sobre estos procesos se consideró el cuestionario de autovaloración docente con el que se abordaron las categorías antes mencionadas: sensibilización, formación, apropiación y acción. A continuación, se muestra la tabla 3 en el que se da cuenta del discurso más representativo en cada categoría.

TABLA 3  
Análisis discursivo por categorías

CATEGORÍA	ELEMENTOS CLAVE	VALORACIÓN
Sensibilización	Reflexión sobre la propia práctica	<p><i>“El taller ayudó a que reflexionara sobre la equidad de género de los alumnos. Ayudó a que pudiera reconocer algunos prejuicios que tengo sobre los niños y las niñas al inicio del ciclo escolar ya que les pedí que forraran sus libros las niñas de rosa y los niños de azul y ahora puedo reflexionar que esto venía de un prejuicio mío”</i> (inf 2)</p> <p><i>“Siempre he tenido mayor empatía con las niñas y era más considerada con ellas y con los niños más dura. Sin embargo, he visto gracias al taller que puedo ser considerada con todos por igual”</i> (informante 6)</p>
	Reflexión sobre la vida cotidiana y experiencia personal	<p><i>“Tengo una hija y quisiera que ella tenga una formación diferente es decir que su generación tuviera otras formas de concebir a la mujer”</i> (informante 1)</p> <p><i>“En la reflexión de mi propia vida considero que he luchado por tener oportunidades y crecimiento profesional a partir de mi desempeño y participación sin embargo me he sentido acosada y limitada en el ámbito personal y laboral”</i> (informante 2)</p>
	Reconocimiento de la práctica de otros y otras docentes	<p><i>“Me gustó conocer lo que hacen los demás docentes, me sentí motivada para implementar nuevas estrategias didácticas, pude obtener de las demás colegas recomendaciones para trabajar temas en donde exista equidad de género e inclusión”</i> (informante 8)</p>
Formación	Apropiación de temas centrales	<p><i>“A veces damos por hecho que se han superado desigualdades, pero al reflexionar sobre lo cotidiano vemos que nos hace falta mucho todavía pero que con pequeñas acciones por ejemplo integrando implícitamente estos temas en las planeaciones de nuestras clases podemos lograr grandes avances”</i> (informante 3)</p> <p><i>“Reconocí que es muy importante no hacer siempre lo mismo y ahora quiero buscar estrategias de convivencia para mi salón de clases”</i> (informante 7)</p>
	Aprendizaje colaborativo	<p><i>“Cuando los otros docentes aportan sus ideas analizo si eso me ha sucedido a mí o me podría suceder, las aportaciones me permiten reflexionar sobre formas de solución”</i> (informante 8)</p> <p><i>“Escuchando las experiencias de mis compañeros y compañeras pude aprender y pude pensar en formas diferentes de enseñar con esto quise retomar varias cosas en mi práctica profesional y en mi vida cotidiana”</i> (informante 2)</p> <p><i>“Pude entender que todos tenemos experiencias diversas y que a partir de ello son nuestros pensamientos y acciones y que de esto podemos aprender”</i> (informante 8)</p>
Apropiación y acción	Construcción y reconstrucción de estrategias pedagógicas	<p><i>“Pensé en temas de convivencia e inclusión que puedo abordar en un panel, un debate o una mesa redonda que permitan construir conciencia en los alumnos”</i> (informante 3)</p> <p><i>“He puesto mayor atención a los aspectos de género al momento de planear y llevar a cabo las actividades de aprendizaje”</i> (informante 8)</p> <p><i>“Ahora trato de ser inclusiva en mis propuestas y que la inclusión este siempre de fondo en mis planeaciones”</i> (informante 12)</p> <p><i>“Con los padres de familia de mi grupo de tutorados abrí debates sobre la inclusión y por qué es importante”</i> (informante 2)</p>

Elaboración propia con base en las respuestas textuales del cuestionario de autovaloración docente

#### 4.2 Aportes de la experiencia

A continuación, se presentan los aportes de la experiencia tomando en consideración las categorías de análisis previamente enunciadas: sensibilización, formación y apropiación y acción.

### *Sensibilización*

Se reconoce que las y los docentes pudieron reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en el aula y también en su vida personal como sujetos con vivencias de género; se encuentra que pudieron detectar algunas acciones y actitudes que querían modificar; lograron reconocer que algunas estrategias que utilizaban en el aula promovían estereotipos de género. Se puede notar en el discurso docente que reconocen la práctica de sus colegas como fuente de aprendizaje y oportunidad.

### *Formación*

Un resultado importante en esta categoría es que los docentes fueron capaces de centrarse en temas clave como la desigualdad, se encuentra también que a través de la discusión de los temas con otros docentes logran construir conocimiento compartido que les permite resignificar su propia práctica. Puede decirse de acuerdo con los resultados que la perspectiva dominante que mayormente comentan las y los docentes en esta categoría son los temas que se abordaron en el taller desde la perspectiva de género.

### *Apropiación y acción*

Se encontró que los docentes fueron capaces de hacer consciencia sobre su rol en el aula y reconocer que tienen posibilidades de agencia sobre la convivencia. Las maestras y maestros pudieron identificar que es necesario fundamentar su práctica a partir de temas transversales como la inclusión y la convivencia y que éstos son posibles de integrar en las planeaciones curriculares. Se pudo encontrar que mencionan estrategias específicas de trabajo con alumnos/as y sus familias como debates, mesas redondas, paneles en los que se pueden y se busca discutir los temas. Este último punto es muy importante porque es posible decir que las y los docentes están concibiendo en los espacios de participación una oportunidad importante de reflexión que ellos mismos están buscando abrir o replicar en sus aulas y con la comunidad educativa. Esto implica un reconocimiento del potencial de los espacios participativos y dialógicos, muestra de que se está dando una resignificación de la práctica a través de nuevas estrategias y actividades que combinan el análisis, la reflexión y la creatividad en la construcción de práctica pedagógica transformadoras.

Sobre la línea de formación docente se puede afirmar que la experiencia del taller desde la IAP tuvo repercusiones importantes al concebir a los maestros y maestras como sujetos políticos con posibilidad de agencia sobre la convivencia. Los espacios dialógicos y participativos entre docentes abrieron caminos al desarrollo de una subjetividad constituyente que según Martínez (2006) va más allá de una racionalidad puramente técnica sobre la enseñanza. Esta subjetividad constituyente se manifestó a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica y sobre las creencias, significados y percepciones que le dan forma; de tal modo que la reflexión crítica emerge al contrastar la experiencia propia con la de las demás personas. La participación en espacios de aprendizaje colaborativo deviene en el eje central para recuperar de los y las docentes su agencia, participación y autonomía como dimensiones emancipadoras y transformadoras sobre la convivencia.

Según Martínez (2006) las y los docentes se constituyen como sujetos políticos cuando se reconocen como:

- sujetos productores que pueden actuar sobre lo que producen
- con voluntad de acción para la construcción de proyectos alternativos
- capaces de reflexividad -expresada en auto-reflexiones y reflexiones colectivas sobre sí mismos, sobre los otros y lo otro
- creadores de un modo de conocimiento intersubjetivo

- con capacidad de discurso y acción
- capaces de hacer crítica y de cuestionar
- con capacidad de proponer acciones en las que la defensa y construcción de lo público y el reconocimiento del otro, como 'legítimo otro', sean la medida ética de sus actuaciones
- con capacidad de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo del presente artículo fue presentar reflexiones y resultados de la sistematización de una experiencia de Investigación Acción Participativa con docentes de educación básica en Morelos, México. Para ello se desarrollaron distintos apartados que permitieron ordenar y analizar la información desde los aspectos teóricos y fundamentales del modelo de investigación -acción, pasando por los procesos prácticos de trabajo hasta llegar a la valoración que los propios docentes realizaron de su experiencia. Este ejercicio permitió identificar el aporte del taller en la promoción de la reflexión crítica, la resignificación de la práctica educativa y la construcción de estrategias pedagógicas dirigidas a construir nuevas formas de convivencia en la escuela. La metodología de sistematización de experiencias parte de un marco dialéctico, interpretativo, crítico e histórico (Jara, 2018) que encontramos que tiene varios núcleos de acción en común con el propio modelo de IAP presentado en este artículo el cual se fundamenta en la perspectiva psicosocial crítica. Los puntos en común son: el uso reflexivo de la experiencia como punto de partida y de análisis, la necesidad de la interpretación contextualizada, la recuperación de la subjetividad como proceso de aprendizaje y la necesaria mirada desde la complejidad y la diversidad. No es casualidad que en la propuesta de investigación- acción con docentes se consideraran estos elementos también como procesos clave para el abordaje de la convivencia en la escuela.

La experiencia de IAP buscó generar caminos reflexivos para la concientización, ésta pudo abordarse en los términos de Chávez y Daza (2003) como sensibilización - formación -educación para la acción y desde la acción con el objetivo de generar prácticas que produjeran cambios creativos; en este caso, los cambios se produjeron en el ámbito de la interrelación social y de manera específica a través de la construcción de "relaciones sociales positivas" (Carbajal y Fierro-Evans, 2021) en la convivencia; esta mirada implica reconocer ésta última como un espacio formativo en sí mismo que puede aportar en distintos aspectos: para valorar la pluralidad de ideas, aprender a reconocer la diversidad de identidades y capacidades de otras personas; participar en espacios de deliberación y argumentación y desarrollar herramientas dialógicas. La convivencia en la experiencia del taller es el espacio necesario en el que se produce la reflexión crítica de los docentes, donde se pone en juego la movilización de saberes y en el que es posible construir conocimiento colectivo. Por otro lado, es también el proceso dinámico sobre el que se pretende incidir en la escuela y el aula a través del trabajo con docentes y la resignificación de su práctica hacia nuevas formas de interrelación social dirigidas a desarrollar procesos de vinculación social incluyentes a través de las prácticas y los significados compartidos.

Es importante mencionar que en la experiencia del taller la promoción de la reflexión crítica requiere trabajarse desde dos líneas: con información teórica y práctica sobre los distintos temas lo cual sirve como insumo para la discusión y también con información de la propia experiencia personal y educativa dado que para que se desarrolle la reflexión crítica es necesario movilizar las experiencias principalmente desde la esfera afectiva; ya que se encuentra en el taller que las emociones producidas con las distintas situaciones desde la experiencia permiten conjuntar los saberes, los sentires y las acciones y destacar sus contradicciones o continuidades.

Otro elemento a destacar es que a partir del conocimiento contextualizado, la persona o personas facilitadoras del taller requieren buscar ser reconocidas como parte de la comunidad, esto no es sencillo, requiere mucho tiempo y esfuerzo pues es necesario hacerse presentes en el contexto escolar no solo

desde los espacios de investigación y reflexión, sino en momentos importantes de la comunidad escolar, es indispensable al desarrollar una IAP conocer a detalle, las problemáticas, las tensiones, los modos de relacionarse, las necesidades, y también los intereses, las fortalezas y sobre todo los recursos materiales y simbólicos del colectivo porque estos fungirán como materia prima para la reflexión- acción, tanto en la esfera práctica como en los cuestionamientos que constantemente se estarán desarrollando y contrastando con el modelo teórico que se utilice de base y también para la toma de decisiones sobre las estrategias que se implementen y su adecuación a la realidad específica de ese contexto.

## 6. REFERENCIAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 23-42
- Aguado, T. (2016). Educación intercultural para la equidad y la justicia social. *Convives. Asociación para la convivencia positiva en los centros educativos*. 14, 5-12
- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*. 11, (1), 70-103
- Álava, G y Orellana, E. (2014). Metodologías participativas con enfoque integrador desde la complejidad. *Revista Economía y Política*. 20, 1-20.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Ascorra, P; López, V; Carrasco-Aguilar, C; Pizarro; Cuadros, O; Núñez, C.G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *PSYKHE*. 27. (1). 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bazán, D y Gonzáles, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 69-90
- Bruns, B y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial
- Campo, D. (2004). *Caracterización psicosocial de la violencia familiar en las comunas 1, 8 y 15 de la ciudad de Cali*. Informe final. Alcaldía de Santiago de Cali secretaria de Desarrollo Territorial y Bienestar social - programa BID
- Carbajal, P y Fierro-Evans, C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar León, Guanajuato*. Promoción de la cultura y la Educación Superior del Bajío, A.C., PROCESBAC. Universidad Iberoamericana León.
- Castillo-Briseño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Educación*. 39. (2), 123–152. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Chávez, M y Daza, J. (2003). Reflexión metodológica sobre la aplicación concreta de la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos rurales del estado de Colima. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 9, (17), 115-146
- Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, Á. y Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364 <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3, pp. 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Fierro-Evans, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-113). México: ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Fierro-Evans, C. (2020). ¿Qué se piensa sobre la convivencia escolar hoy? En Furlan, A y Ochoa N.E (Coord). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. Homosapiens, 139-185).

- 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*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- Jara, O (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. 1era edición, Colombia.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar*, 36,1-10
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*.2. (19), 243-250
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*. 14. (20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Moreno, N.D y Bohórquez, D. (2015). Lo psicosocial como categoría transdisciplinar. En Moncayo J.E y Díaz. A. (coords.) *III libro de psicología social crítica Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana,67-86
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resumen ejecutivo*.
- Pérez-Luna, E; Sánchez, J; Alfonso, N. (2009). Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus*, 15 (29), 421-434
- Piñones, P. (2012). *Comunidad educativa. Redes de equidad y materiales de apoyo*. En Seminario internacional Equidad de género y no violencia en educación básica. Cd. México
- Ramírez, A.A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Ramírez-Ramírez, L. y Martínez-Chaparro, A. M. (2015). *Perspectivas para la intervención psicosocial*. (Documento de docencia No. 11). Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1161>
- Rivero, E (2020a). Nuevos sentidos de la convivencia escolar para la transformación social. En Oswald, U y Hernández, R. Vázquez, M. (coords). *Transformando al mundo y a México. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030: Justicia, bienestar, igualdad y paz con perspectiva de género*. CRIM-UNAM y Juan Pablos Editor. 161-180
- Rivero, E. (2020b). Convivencia en bienestar: un reto de la crisis ante la pandemia del nuevo Coronavirus. *Notas de coyuntura del CRIMN*. 13, México, CRIM-UNAM, 5 pp.
- Sanz, F. (1995). *Los vínculos amorosos: Amar desde la identidad en la Terapia del Reencuentro*. Barcelona: Kairós.
- Torres, A. (2019). La sistematización como investigación participativa. En Paño, P; Rébola, R; Suárez, M. (coords). *Procesos y Metodologías Participativas Reflexiones y experiencias para la transformación social*. CLACSO – UDELAR. 74-92
- Zubieta, E., Sosa, F. y Beramendi, M. (2011). Adaptación Cultural, actitudes hacia el multiculturalismo y ansiedad intergrupala en población militar. *Boletín de Psicología*, 102, 55–69.

## NOTAS

- 1 El Consejo Técnico Escolar es un órgano colegiado conformado por directivos/as y docentes en el que se planean y se toman decisiones institucionales.