



María del Carmen López Meza, Alejandro Méndez Méndez

EL ECOSISTEMA ESCOLAR COMO ESPACIO DE FORMACIÓN CIUDADANA

Convivencia y cuidado en la Educación Media Superior



María del Carmen López Meza, Alejandro Méndez Méndez

El ecosistema escolar como espacio de formación ciudadana

*Convivencia y cuidado en la Educación
Media Superior*

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

*The school ecosystem as a space for citizenship education.
Coexistence and care in upper secondary education*

*O ecossistema escolar como espaço de formação cidadã.
Convivência e cuidado no Ensino Médio*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahí Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Víctor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones
CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the
CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL.



Título: El ecosistema escolar como espacio de formación ciudadana.
Convivencia y cuidado en la Educación Media Superior

Derechos de autor | Copyright: María del Carmen López Meza, Alejandro Méndez Méndez

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JPVH - Derechos humanos, derechos civiles | JNF - Estrategias y políticas educativas | JNLC - Escuelas secundarias

BISAC: EDU003000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-09-01

ISBN: 978-9907-845-07-5

[APA 7]

López Meza, M. del C., & Méndez Méndez, A. (2026). *El ecosistema escolar como espacio de formación ciudadana. Convivencia y cuidado en la Educación Media Superior*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.479>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE

AUTHORS

María del Carmen López Meza

Secretaría de Educación Pública | Puebla | México

<https://orcid.org/0009-0000-3644-4736>

maca_lome@hotmail.com

Doctora en Ecoeducación por el Instituto Universitario Puebla (IUP), Maestra en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y Licenciada en Derecho (UNIDES). Actualmente se desempeña como Supervisora escolar del nivel Medio superior de la zona 089. Tiene una amplia trayectoria como responsable jurídico en la Secretaría de Educación del estado de Puebla, México; docente y formadora de docentes.

Alejandro Méndez Méndez

Benemérita Universidad Autónoma, ICGDE-BUAP | Puebla | México

<https://orcid.org/0000-0002-0644-3107>

alejandro.mendezmendez.icgde@viep.com.mx

Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Maestro en Educación Superior por la BUAP. Actualmente se desempeña como profesor investigador en estancia posdoctoral en el ICGDE-BUAP con apoyo de la SECIHTI. Tiene una amplia trayectoria como docente y formador de docentes. Sus publicaciones versan sobre política pública educativa y desarrollo sostenible.

Resumen

La Educación Media Superior en México enfrenta el desafío de formar ciudadanos activos y garantizar una convivencia escolar sana. Esta obra propone un enfoque ecoeducativo como alternativa para transformar las políticas y prácticas en el nivel medio superior, ante la insuficiencia del marco normativo actual, que recurre a manuales diseñados para educación básica. A partir de un análisis integral que involucra a estudiantes, docentes, directivos y supervisores, se argumenta la necesidad de construir protocolos específicos que respondan a las particularidades de la adolescencia. La propuesta integra principios de interdependencia, sostenibilidad y pensamiento crítico, promoviendo una cultura de paz, participación democrática y corresponsabilidad. Se concluye que la ecoeducación ofrece un camino viable para fortalecer la formación ciudadana y transformar los espacios escolares en entornos seguros, inclusivos y comprometidos con el bien común.

Palabras clave:

Ecoeducación; Convivencia; Ciudadanía; Normatividad; Responsabilidad.

Abstract

Upper Secondary Education in Mexico faces the challenge of forming active citizens and ensuring healthy school coexistence. This work proposes an eco-educational approach as an alternative to transform policies and practices at the upper secondary level, given the insufficiency of the current regulatory framework, which resorts to manuals designed for basic education. Based on a comprehensive analysis involving students, teachers, principals and supervisors, the need to build specific protocols that respond to the particularities of adolescence is argued. The proposal integrates principles of interdependence, sustainability and critical thinking, promoting a culture of peace, democratic participation and co-responsibility. It is concluded that eco-education offers a viable path to strengthen citizenship education and transform school spaces into safe, inclusive environments committed to the common good.

Keywords:

Eco-education; Coexistence; Citizenship; Regulations; Responsibility.

Resumo

O Ensino Médio no México enfrenta o desafio de formar cidadãos ativos e garantir uma convivência escolar saudável. Esta obra propõe uma abordagem ecoeducativa como alternativa para transformar as políticas e práticas no nível médio, diante da insuficiência do marco normativo atual, que recorre a manuais elaborados para a educação básica. A partir de uma análise abrangente que envolve estudantes, professores, diretores e supervisores, argumenta-se a necessidade de construir protocolos específicos que respondam às particularidades da adolescência. A proposta integra princípios de interdependência, sustentabilidade e pensamento crítico, promovendo uma cultura de paz, participação democrática e corresponsabilidade. Conclui-se que a ecoeducação oferece um caminho viável para fortalecer a formação cidadã e transformar os espaços escolares em ambientes seguros, inclusivos e comprometidos com o bem comum.

Palavras-chave:

Ecoeducação; Convivência; Cidadania; Normatividade; Responsabilidade.

EL ECOSISTEMA ESCOLAR COMO ESPACIO DE FORMACIÓN CIUDADANA

Convivencia y cuidado en la Educación Media Superior

CONTENIDO

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	11
Resumo	11
Introducción	16

Capítulo 1 25

La construcción del objeto de estudio. De la normativa supletoria a la necesidad de una política propia 25

La ecoeducación como enfoque transformador para la convivencia escolar 31

Hacia una propuesta ecoeducativa. Prevención, participación y formación ciudadana 34

Capítulo 2 41

La arquitectura conceptual de la formación ciudadana. Políticas públicas, ecoeducación y convivencia escolar en la educación media superior 41

La importancia estratégica del análisis de políticas públicas para la transformación educativa 42

La ciudadanía como concepto dinámico y sus dimensiones interrelacionadas 48

La evolución de la formación ciudadana en el contexto mexicano. Entre la tradición cívica y los nuevos paradigmas 53

Los objetivos de la formación ciudadana en la educación media superior. Hacia una ciudadanía activa y comprometida 59

La escuela como espacio privilegiado para la formación ciudadana. Entre la reproducción y la transformación 65

La ecoeducación como enfoque transformador. Fundamentos y principios para una ciudadanía sostenible 71

La convivencia escolar como eje de la experiencia educativa. Definición, componentes y desafíos 76

La construcción conceptual de la violencia escolar. Tipología, agentes y consecuencias 85

El contexto de la educación media superior en México. Trayectoria, desafíos y perspectivas	89
El Bachillerato General Estatal en Puebla. Historia, características y desafíos específicos	95

Capítulo 3 102

El entramado normativo de la convivencia escolar en la educación media superior. Vacíos, urgencias y la construcción de un marco propio	102
Los documentos vigentes y sus limitaciones estructurales para atender la realidad del bachillerato	103
Las particularidades de la educación media superior que exigen un abordaje normativo diferenciado	109
El papel estratégico de directivos y supervisores en la construcción de una convivencia positiva	114
Protocolos de prevención y atención a las violencias. Responsabilidades compartidas entre directivos y supervisores	119
La construcción de un protocolo, reglamento y manual de convivencia para el Bachillerato General Estatal de Puebla	122
Consideraciones sobre la edad de los estudiantes y el lenguaje incluyente en los instrumentos normativos	125
Los intereses de la sociedad y la formación de ciudadanos para un futuro sostenible	129
La urgencia de un marco normativo integral para el Bachillerato General Estatal de Puebla	131

Capítulo 4 135

La ecología de la convivencia escolar. Fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y rutas de investigación para la transformación educativa	135
El enfoque ecoeducativo como paradigma para la prevención de la violencia escolar	136
Fundamentos teóricos de la convivencia escolar desde una perspectiva ecológica	145
El trayecto metodológico. Articulación entre paradigma mixto y enfoque pragmático	151

Capítulo 5 165

Hallazgos y reflexiones en torno a la convivencia escolar. Un análisis multidimensional desde las voces de los actores educativos	165
---	-----

La triangulación como estrategia metodológica para la comprensión integral de la convivencia escolar	166
La triangulación como dispositivo de validación y profundización en la investigación educativa	168
El valor añadido de la triangulación en el estudio de la convivencia escolar	171
El diseño muestral como fundamento de la representatividad y la profundidad interpretativa	174
La integración analítica como eje de la comprensión holística	177
Caracterización de la muestra: perfiles y voces de la comunidad educativa	180
Los hallazgos desde la mirada de los actores educativos	185
Análisis de las percepciones de directivos y supervisores	188
Declaratorias establecidas en la Ley para garantizar espacios escolares con convivencias sanas	189
Las faltas y medidas disciplinarias aplicables en Educación Básica para el logro de una convivencia escolar sana	197
Autoridades en materia de seguridad escolar	202
Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo	204
Análisis de las percepciones de docentes y alumnos	209
Autoridades en materia de seguridad escolar desde la perspectiva de docentes y alumnos	212
Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo desde la perspectiva de docentes y alumnos	215
Capítulo 6	222
La complejidad de la convivencia escolar en la educación media superior	222
Hacia un enfoque ecoeducativo para la transformación de las prácticas escolares	227
Construyendo una cultura de paz desde la corresponsabilidad educativa	231
Referencias	235

Introducción

La Educación Media Superior en México representa un momento decisivo en la vida de los jóvenes. No es únicamente el puente entre la educación básica y la superior, ni tampoco un simple tránsito hacia el mundo laboral; es, ante todo, un espacio donde se fraguan identidades, se ensayan roles sociales, se confrontan expectativas y se construyen, a veces con dolor y otras con esperanza, las primeras respuestas a las grandes preguntas de la existencia. Es en estos años, que van aproximadamente de los quince a los dieciocho, cuando el ser humano define gran parte de su relación con el conocimiento, con la autoridad, con los pares y consigo mismo. Por ello, lo que ocurre dentro de las aulas y fuera de ellas, en los patios y en los pasillos, en los consejos técnicos y en las reuniones de padres, tiene una relevancia que trasciende lo meramente académico y se instala en el corazón mismo de la formación ciudadana. La escuela, en este sentido, no es un espacio neutral donde simplemente se transmiten saberes; es un microcosmos social donde se reproducen y, a veces, se transforman las lógicas de poder, las desigualdades y los valores que imperan en la sociedad más amplia. Por ello, la calidad de la convivencia que se gesta en su interior es un indicador privilegiado de la salud de nuestra democracia y de la capacidad de nuestras instituciones para formar sujetos libres, responsables y solidarios.

Sin embargo, quien se asoma a la realidad cotidiana de los bachilleratos mexicanos encuentra un paisaje contradictorio. Por un lado, el discurso oficial, plasmado en planes y programas de estudio, en leyes y declaraciones de principios, proclama la necesidad de formar ciudadanos activos, críticos, comprometidos con la democracia y el respeto a los derechos humanos. La Nueva Escuela Mexicana, con su énfasis en la formación integral y en la centralidad de los aprendizajes significativos, ha colocado en el centro del debate la urgencia de una educación que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que aborde las dimensiones emocional, social y ética de los estudiantes. Este discurso reconoce que la educación no puede reducirse a la preparación para el mercado laboral o para el ingreso a la universidad, sino que debe formar personas capaces de vivir en comunidad, de resolver conflictos de manera pacífica y de participar en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad. Por otro lado, la realidad de las escuelas muestra una profunda brecha entre esos ideales y las prácticas efectivas. Las instituciones de nivel medio superior, en su gran mayoría, continúan rigiéndose en materia de convivencia y disciplina por el Manual para la Convivencia Escolar de Educación Básica, un instrumento normativo que, por más valioso que haya sido en su contexto original, fue concebido para atender las necesidades y características de la niñez, no de la adolescencia. Esta situación genera una profunda desarticulación entre

lo que se predica y lo que se practica, entre la retórica de la formación ciudadana y la realidad de unas normas que no reconocen la creciente madurez de los jóvenes.

Esta supletoriedad normativa, lejos de ser una solución pragmática, constituye el núcleo de una problemática que afecta a toda la comunidad educativa. Los jóvenes de bachillerato, inmersos en procesos de definición identitaria, en la exploración de su autonomía y en la confrontación con un mundo adulto que a menudo les resulta ajeno y contradictorio, se enfrentan a normas que no reconocen su creciente madurez, que no responden a sus inquietudes y que, en muchos casos, resultan percibidas como injustas o arbitrarias. La aplicación de un manual diseñado para niños a una población adolescente genera una sensación de desajuste que mina la legitimidad de la autoridad escolar y dificulta la construcción de un clima de confianza y respeto mutuo. Los directivos y docentes, por su parte, se ven forzados a interpretar y aplicar un marco normativo que no se ajusta a la realidad de los jóvenes, generando tensiones, inseguridad jurídica y, en última instancia, un menoscabo de su autoridad pedagógica y de la confianza en la institución escolar. Esta situación no es un problema menor de orden administrativo; es una falla de política educativa que impacta directamente en la calidad de los aprendizajes y en la formación ciudadana de los jóvenes, al enviar un mensaje implícito de que las normas son ex-

ternas, impuestas y ajenas a sus vidas, y no el resultado de un pacto colectivo construido democráticamente.

La conciencia de esta brecha ha ido creciendo en los últimos años, alimentada por investigaciones académicas, por informes de organismos internacionales y, sobre todo, por la experiencia cotidiana de quienes habitan las escuelas. Los estudios sobre convivencia escolar en el nivel medio superior han evidenciado que las dinámicas de violencia, acoso, discriminación y exclusión no son fenómenos marginales, sino realidades que afectan a un porcentaje significativo de estudiantes y que generan climas escolares deteriorados, donde el miedo, la desconfianza y el desánimo se instalan como moneda corriente. La violencia entre pares, el acoso cibernético, la exclusión por razones de género, orientación sexual, origen étnico o condición socioeconómica, son manifestaciones de un malestar profundo que no puede ser atendido con sanciones aisladas ni con la mera aplicación de un protocolo genérico. Estos fenómenos no surgen de la nada; son el reflejo de desigualdades estructurales, de estereotipos arraigados, de modelos de masculinidad y feminidad que perpetúan la dominación, y de una cultura que a menudo legitima la violencia como forma de resolución de conflictos. La escuela, en este contexto, puede ser un espacio que reproduzca esas lógicas o, por el contrario, un laboratorio donde se ensayen formas alternativas de relación basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. La opción por

lo segundo requiere de un enfoque integral que aborde las causas estructurales de la violencia, que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales y que construya una cultura de paz basada en el respeto a la diversidad y en la participación democrática.

La ecoeducación emerge en este contexto como un enfoque transformador de gran potencial. Lejos de ser una simple educación ambiental o una moda pedagógica, la ecoeducación propone una reestructuración profunda de la educación en todos sus aspectos, a partir de una visión sistémica, relacional y de respeto por la vida. Sus principios fundamentales, la interdependencia, la sostenibilidad, la complejidad y el pensamiento crítico, ofrecen un marco teórico y práctico para repensar la convivencia escolar. La interdependencia nos recuerda que todos los miembros de la comunidad educativa están conectados, que las acciones de cada uno tienen consecuencias en el bienestar de los demás, y que el cuidado de las relaciones es tan importante como el cuidado del entorno material. La sostenibilidad nos invita a trascender la lógica del corto plazo y a pensar en el bienestar de las generaciones futuras, tanto en el plano ecológico como en el social y el ético. La complejidad nos exige abandonar las visiones simplistas y abordar los problemas desde múltiples perspectivas, reconociendo que la violencia escolar no tiene una única causa ni una única solución. El pensamiento crítico, finalmente, nos dota de las herramientas para cuestionar

las estructuras de poder, los discursos dominantes y las prácticas insostenibles que perpetúan la injusticia y el sufrimiento. Esta constelación de principios no se reduce a una teoría abstracta, sino que se traduce en una manera de habitar la escuela, de relacionarse con los otros y de concebir el acto educativo como un proceso de cuidado mutuo y de construcción colectiva.

Aplicada al ámbito de la convivencia escolar, la ecoeducación propone un desplazamiento fundamental: de una lógica de control y sanción a una lógica de cuidado y responsabilidad compartida. No se trata de eliminar las normas o de renunciar a la disciplina, sino de construir normas y procedimientos de manera participativa, involucrando a todos los actores en su definición y en su cumplimiento. Se trata de promover espacios de diálogo genuino donde las voces de los jóvenes sean escuchadas y tomadas en cuenta, de fomentar la participación democrática en la toma de decisiones que afectan la vida de la comunidad, y de desarrollar habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones y resolver sus diferencias de manera constructiva. La ecoeducación nos invita a concebir la escuela como un ecosistema vivo, donde cada interacción es una oportunidad para aprender a convivir, y donde el conflicto, lejos de ser un problema a eliminar, es una ocasión para el crecimiento y la transformación. Esta perspectiva implica un cambio radical en la forma de entender la autoridad, que pasa de ser un poder

unidireccional e impositivo a ser un liderazgo facilitador y democrático. Los docentes y directivos, desde esta mirada, no son meros aplicadores de normas, sino acompañantes en el proceso de construcción de una comunidad ética, donde cada miembro asume la responsabilidad de sus actos y se compromete con el bienestar de todos.

Esta obra se inscribe en esa línea de pensamiento y acción. No se trata de un manual de buenas prácticas ni de un recetario de soluciones mágicas, sino de una reflexión profunda y fundamentada sobre los desafíos y las posibilidades de la convivencia escolar en la Educación Media Superior. El lector encontrará aquí un análisis detallado de las voces de estudiantes, docentes, directivos y supervisores, así como una propuesta articulada para transitar de una lógica de control a una cultura de cuidado, participación y corresponsabilidad. La obra no elude las dificultades ni simplifica la complejidad; por el contrario, asume la tensión entre lo que es y lo que debería ser como el motor mismo de la reflexión y de la acción transformadora. Se parte de la convicción de que la escuela es, a pesar de todo, un espacio de posibilidad, donde cada día se abre la oportunidad de hacer las cosas de otro modo, de ensayar nuevas formas de relación y de construir, desde lo pequeño y lo cotidiano, un horizonte de justicia y de esperanza

En las páginas que siguen, el lector encontrará un recorrido que va del diagnóstico a la propuesta, de la crí-

tica a la construcción, de la denuncia a la alternativa. No se ofrece una fórmula única ni un camino prefijado, sino herramientas conceptuales y metodológicas para que cada comunidad educativa, en su singularidad, pueda diseñar su propio camino hacia una convivencia más justa y solidaria. Se reconoce que las realidades son diversas y que no existen recetas universales, pero sí principios orientadores y experiencias significativas que pueden iluminar el camino. La ecoeducación, en este sentido, no es un destino, sino un horizonte que orienta la marcha; no es una certeza, sino una apuesta por la vida y por el potencial transformador de la educación. La invitación, finalmente, es a sumarse a esa apuesta, a asumir el desafío de construir escuelas donde la convivencia no sea un problema a gestionar, sino el corazón mismo de la experiencia educativa.

.

Capítulo 1

La construcción del objeto de estudio. De la normativa supletoria a la necesidad de una política propia

La gestión de la convivencia escolar en el nivel educativo medio superior en México enfrenta un vacío normativo de profundas consecuencias. En la actualidad, las instituciones que imparten este nivel se rigen, en materia de disciplina y relaciones interpersonales, por el Manual para la Convivencia Escolar de Educación Básica, un documento que, si bien ha demostrado ser pertinente en su estructura y enfoque formativo, fue concebido para atender las necesidades y características de la niñez, no de la adolescencia. Esta supletoriedad normativa, lejos de ser una solución práctica, constituye el núcleo de una problemática que afecta a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y autoridades educativas. La cuestión no es menor, pues las dinámicas relacionales, los conflictos y las faltas que se presentan en el bachillerato son de una naturaleza cualitativamente distinta a las de la educación básica, pues responden a una etapa de desarrollo biológico, psíquico y social en la que los jóvenes enfrentan procesos de definición identitaria, cuestionamientos sobre su futuro y una exposición a estímulos y riesgos que demandan respuestas institucionales específicas. La experiencia escolar, como bien lo señala Guerrero (2012), “no se restringe a las vivencias de los sujetos como estudiantes, también incluye su experiencia de vida como jóvenes” (p. 125), y es precisamente esa integralidad de la vivencia juvenil la que exige un marco normativo que la reconozca y la aborde en toda su complejidad.

La ausencia de un protocolo o manual diseñado expresamente para la educación media superior genera un escenario de incertidumbre y dispersión de responsabilidades. Ante la falta de claridad sobre los roles y obligaciones de cada agente educativo, las decisiones disciplinarias y los procesos de mediación quedan sujetos a la interpretación personal de directivos y docentes, lo que puede derivar en actuaciones discrecionales, inequitativas o, en el peor de los casos, en la omisión de intervenciones necesarias. Esta situación se agrava si se considera que el Manual para la Convivencia Escolar de Educación Básica atribuye, como se señala en el planteamiento original, responsabilidades excesivas a directores y personal docente, sin delimitar con precisión las obligaciones de los padres de familia y de los propios alumnos. La falta de un marco compartido y acordado institucionalmente no solo dificulta la prevención de conflictos, sino que también obstaculiza la aplicación de sanciones proporcionales y pedagógicas cuando estas son necesarias. En este sentido, Carro Olvera y Lima Gutiérrez (2020), han documentado cómo, ante los resultados poco efectivos del enfoque correctivo para atender la violencia escolar, han surgido propuestas orientadas a la prevención, demostrando que es mejor anticiparse a las conductas antisociales que corregirlas, y que la convivencia escolar se ha inscrito como una herramienta de trabajo ampliamente acogida tanto en la academia como en el plano institucional en México. Sin embargo, la adopción

de este enfoque preventivo requiere de instrumentos normativos adecuados a cada nivel educativo, algo que en la educación media superior aún está pendiente.

La adolescencia, como etapa vital en la que se sitúa la educación media superior, es un período de transición y definición crucial. Los jóvenes de entre 15 y 18 años no solo deben resolver la pregunta existencial sobre su futuro académico y profesional, sino que también se enfrentan a un entorno social y familiar que, en muchos casos, presenta condiciones de vulnerabilidad, desigualdad o conflicto. Este cúmulo de presiones y estímulos, tanto positivos como negativos, moldea de manera significativa las formas en que los estudiantes se relacionan entre sí y con las figuras de autoridad. La escuela, en este contexto, puede convertirse en un espacio de contención y desarrollo, o bien, en un escenario de riesgo donde las tensiones se exacerbaban y la convivencia se deteriora. Diversos estudios han evidenciado que la convivencia escolar en secundaria requiere un enfoque integral que articule intervenciones pedagógicas, compromiso familiar y políticas institucionales coherentes, elementos que contribuyen a la construcción de entornos educativos seguros, armónicos y favorables para el desarrollo integral del estudiantado (Suárez, 2026). No obstante, la implementación de dicho enfoque integral se ve seriamente comprometida cuando el marco normativo que debería guiarlo es, en esencia, un “parche” de otro nivel educativo.

El vacío normativo no es un problema menor de orden administrativo; es una falla de política educativa que impacta directamente en la calidad de los aprendizajes y en la formación ciudadana de los jóvenes. Chávez Romo (2023), ha señalado que, si bien en la educación básica se ha impulsado de manera sistemática un conjunto de acciones curriculares, extracurriculares y no escolarizadas para la formación cívica y ética, no sucede lo mismo en la educación media superior, a pesar de que este tipo educativo atiende a jóvenes y de que, a partir de 2012, se estableció la obligatoriedad del bachillerato en México con el compromiso de “formar para una ciudadanía competente”. Esta desatención es particularmente grave si se considera que la convivencia escolar no es un fin en sí mismo, sino un medio para la formación de ciudadanos autónomos, responsables y respetuosos de los derechos de los demás. La ausencia de un protocolo de convivencia adaptado a la media superior no solo deja desprotegidos a los estudiantes ante posibles situaciones de violencia o acoso, sino que también desaprovecha una oportunidad pedagógica fundamental para enseñar, desde la práctica institucional, los valores y procedimientos de una cultura democrática y pacífica. La investigación de García-Aguilera (2026), ha evidenciado que la convivencia escolar en América Latina se logra gracias a aspectos como la comunicación asertiva, la consideración de la ética y la solución apropiada de conflictos, pero estos aspectos difícilmente

pueden florecer en un entorno donde las reglas del juego son improvisadas o heredadas de un contexto ajeno.

La problemática aquí descrita trasciende, por tanto, la mera carencia de un documento administrativo. Se trata de una cuestión de justicia educativa y de coherencia política. Si el Estado mexicano ha asumido el compromiso de ofrecer una educación media superior obligatoria y de calidad, y si las propias políticas educativas han puesto en el centro la formación para la ciudadanía, resulta contradictorio que el principal instrumento para regular la vida en común en las escuelas de este nivel sea un manual pensado para niños. Esta contradicción se manifiesta en la cotidianidad de los planteles, donde directivos y docentes se ven forzados a interpretar y aplicar un marco normativo que no se ajusta a la realidad de los jóvenes, generando tensiones, inseguridad jurídica y, en última instancia, un menoscabo de la autoridad pedagógica y de la confianza en la institución escolar. Es, precisamente, esta constatación la que fundamenta la necesidad de construir un objeto de estudio que no se limite a diagnosticar un problema, sino que se oriente a la generación de una propuesta alternativa, fundada en un enfoque que pueda responder a la complejidad de la convivencia en la educación media superior.

La ecoeducación como enfoque transformador para la convivencia escolar

Frente al diagnóstico de un vacío normativo y la insuficiencia de un enfoque correctivo o meramente sancionador, la ecoeducación se presenta como una perspectiva teórica y práctica de gran potencial transformador. La ecoeducación, entendida no como una simple educación ambiental, sino como una estrategia para reestructurar la educación en todos sus aspectos desde una visión sistémica, relacional y de respeto por la vida, ofrece un marco fértil para repensar la convivencia escolar (Clark, 2008, como se citó en Jiménez, 2012). Este enfoque propone una pedagogía que reconoce la interdependencia entre los seres humanos y su entorno, y que traslada ese principio de interdependencia y cuidado a las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa. En lugar de centrarse en la sanción de las faltas, la ecoeducación invita a cultivar un ecosistema escolar donde la cooperación, la empatía y la responsabilidad compartida sean los ejes articuladores de la vida cotidiana. Se trata, en definitiva, de pasar de una lógica de control a una lógica de cuidado, de fomentar una ciudadanía activa y comprometida con el bien común, tanto dentro como fuera de las aulas.

La propuesta ecoeducativa para la convivencia escolar parte de la premisa de que el clima escolar es un ecosistema vivo en el que cada acción, cada palabra y cada

política tiene un efecto en el todo. Así como en un ecosistema natural la salud del conjunto depende del equilibrio de sus partes, en el ámbito escolar la calidad de la convivencia depende de la calidad de las relaciones entre todos los actores: estudiantes, docentes, directivos, familias y personal de apoyo. Una intervención ecoeducativa no se limita, por tanto, a implementar talleres o campañas aisladas, sino que busca transformar la cultura institucional, los patrones de comunicación y las prácticas de resolución de conflictos. Esto implica, entre otras cosas, promover espacios de diálogo genuino donde las voces de los jóvenes sean escuchadas y tomadas en cuenta, fomentar la participación democrática en la construcción de las normas de convivencia, y desarrollar habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones y resolver sus diferencias de manera constructiva. La literatura especializada ha mostrado que la aplicación de programas de mediación escolar, educación emocional y fortalecimiento de habilidades socioemocionales tiene un impacto positivo en la disminución de conflictos y en la mejora del clima institucional (Suárez, 2026), hallazgos que se alinean perfectamente con los principios de la ecoeducación.

Desde la perspectiva ecoeducativa, la prevención de la violencia escolar adquiere un significado más profundo que el mero cumplimiento de un protocolo. No se trata solo de evitar que ocurran incidentes, sino de construir

las condiciones relacionales y estructurales que hagan de la violencia una opción cada vez más improbable. Esto supone, por un lado, el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes, entendidas como la capacidad de participar de manera informada, crítica y responsable en la vida social, y, por otro, el fortalecimiento de una comunidad educativa cohesionada y comprometida con el bienestar de todos sus miembros. La ecoeducación propone, en este sentido, una mirada holística que integra la dimensión ética, la dimensión emocional, la dimensión social y la dimensión ecológica en un mismo proyecto formativo. Se trata de educar para la vida, no solo para el examen, y de entender que la escuela es un espacio privilegiado para el aprendizaje de la convivencia democrática. Como señala Jiménez (2012), la ecoeducación ofrece una visión para la convivencia planetaria, una visión que, aplicada al ámbito escolar, nos invita a pensar en las relaciones interpersonales como parte de un entramado más amplio de responsabilidad y cuidado mutuo.

La implementación de una propuesta ecoeducativa para la convivencia escolar en el nivel medio superior requeriría, necesariamente, de un proceso de participación y construcción colectiva. No se trata de imponer un manual desde las autoridades educativas, sino de cocrear, con todos los actores involucrados, un protocolo que responda a las necesidades, particularidades y aspiraciones de cada comunidad escolar. Este proceso de cocreación sería, en sí

mismo, un ejercicio de formación ciudadana y de aprendizaje democrático, en el que los jóvenes tendrían la oportunidad de experimentar la responsabilidad de construir y hacer cumplir las normas que regirán su vida en común. La ecoeducación, en este sentido, no ofrece recetas, sino principios y metodologías para el diálogo, la reflexión y la acción conjunta. La investigación de Andrades-Moya (2020), ha mostrado que la convivencia escolar ha sido investigada en áreas que van desde la violencia escolar hasta la inclusión educativa, transformándose en un tema central que exige abordajes integrales. Precisamente, la ecoeducación, con su énfasis en las interconexiones y la sostenibilidad, proporciona un marco para esa integralidad que tanto demandan los estudios sobre convivencia.

Hacia una propuesta ecoeducativa. Prevención, participación y formación ciudadana

La construcción de una propuesta ecoeducativa para la sana convivencia escolar en la educación media superior se sostiene sobre tres pilares fundamentales: la prevención de la violencia, la participación democrática y la formación ciudadana. Estos tres ejes no son compartimentos estancos, sino dimensiones de un mismo proceso que se retroalimentan y se refuerzan mutuamente. La prevención, entendida como la creación de condiciones institucionales y relacionales que desincentiven la violencia y el acoso, requiere de políticas claras, de canales de denuncia y atención efectivos, y de una formación continua del personal docente y directivo en la detección temprana de situaciones de riesgo. La participación, por su parte, implica la creación de espacios y mecanismos para que los estudiantes, los docentes y las familias tengan voz y voto en la definición de las normas y en la solución de los conflictos. Finalmente, la formación ciudadana se refiere al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los jóvenes actuar como ciudadanos informados, críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

La prevención de la violencia escolar, desde una óptica ecoeducativa, no puede limitarse a la aplicación de sanciones o a la vigilancia. Debe implicar, ante todo, la

promoción de una cultura de paz y de respeto a la diversidad. Esto supone trabajar con los jóvenes en el desarrollo de su inteligencia emocional, en el fortalecimiento de su autoestima y en la adquisición de herramientas para la gestión no violenta de los conflictos. También supone abordar las causas estructurales de la violencia, como la desigualdad, la exclusión y la discriminación, que a menudo se reproducen en el interior de las escuelas. La investigación de Prieto Quezada et al. (2005), sobre la violencia entre iguales en el bachillerato de la Universidad de Guadalajara evidenció la importancia de trabajar en la toma de conciencia de los estudiantes sobre sus roles en este fenómeno, un hallazgo que subraya la necesidad de intervenciones formativas que trasciendan el ámbito normativo y se adentren en el terreno de las subjetividades y las relaciones interpersonales. La prevención efectiva requiere, por tanto, de un enfoque que combine la regulación normativa con la pedagogía de la convivencia.

La participación democrática, como segundo pilar, es un elemento central de cualquier propuesta ecoeducativa. No se trata de una participación meramente consultiva o simbólica, sino de una participación real y vinculante en la toma de decisiones que afectan la vida de la comunidad escolar. Esto implica, por ejemplo, que los estudiantes participen en la elaboración y revisión del protocolo de convivencia, que tengan representación en los consejos escolares y que puedan proponer iniciativas para mejorar

el clima institucional. La participación, en este contexto, no es solo un derecho, sino también una herramienta pedagógica que permite a los jóvenes aprender a ejercer su ciudadanía de manera activa y responsable. Chávez Romo (2023), ha señalado la importancia de revisar el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior desde el enfoque de formación cívica y ética, un llamado que resuena con la necesidad de que la participación no sea solo un discurso, sino una práctica institucional concreta. Una comunidad educativa que participa en la construcción de sus normas es una comunidad que se siente corresponsable de su cumplimiento, y que está mejor preparada para resolver sus conflictos de manera autónoma y pacífica.

El tercer pilar, la formación ciudadana, es el horizonte último de la propuesta ecoeducativa. La educación media superior no solo debe preparar a los jóvenes para el mundo laboral o para la educación superior, sino también para la vida en común, para el ejercicio de sus derechos y para el cumplimiento de sus deberes como ciudadanos. La formación ciudadana, en este sentido, no es una asignatura más, sino una dimensión transversal que debe impregnar todo el currículo y toda la vida escolar. Implica el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, el diálogo respetuoso, la empatía, la solidaridad y el compromiso con el bien común. También implica el conocimiento de los derechos humanos, de las instituciones democráticas y de los mecanismos de participación ciuda-

dana. La ecoeducación, con su énfasis en la interdependencia y la sostenibilidad, aporta una mirada integral a esta formación ciudadana, recordándonos que somos parte de una comunidad más amplia que incluye a otros seres humanos, a otras especies y al planeta mismo. La urgencia de una propuesta de esta naturaleza se hace evidente al considerar los datos sobre violencia escolar reportados en el planteamiento original. Miranda y Mendieta (2021), documentaron que, en la aplicación de Planea en Educación Media Superior, los insultos (32.9%), el robo o esconder pertenencias (26.3%), la exclusión (23.1%) y las agresiones físicas (13.7%) eran actos de violencia reportados con frecuencia por los estudiantes, cifras que reflejan un clima escolar deteriorado que clama por intervenciones estructurales y formativas, no solo por sanciones aisladas.

En síntesis, la propuesta ecoeducativa para la convivencia escolar en educación media superior se configura como una respuesta integral a un problema complejo y multifacético. No se trata de un simple manual de procedimientos, sino de un proyecto de transformación cultural que coloca en el centro el cuidado de las relaciones, la participación democrática y la formación de ciudadanos comprometidos con una cultura de paz. Este proyecto, para ser efectivo, debe ser construido de manera participativa, debe ser implementado con el apoyo de toda la comunidad educativa y debe ser evaluado de manera continua para ajustarse a las necesidades cambiantes de los

jóvenes y de la sociedad. La ecoeducación, con su enfoque sistémico y su vocación transformadora, ofrece un marco teórico y práctico de gran potencial para abordar este desafío, y su aplicación en el nivel medio superior podría marcar un antes y un después en la manera de entender y gestionar la convivencia en las escuelas mexicanas. La urgencia de esta tarea se hace cada vez más patente, como lo reflejan los reportes periodísticos citados en el planteamiento original, que dan cuenta de hechos de violencia escolar con consecuencias fatales, y que nos interpelan a pasar del diagnóstico a la acción, de la denuncia a la propuesta. La construcción de una propuesta ecoeducativa no es, por tanto, un ejercicio académico menor, sino una respuesta ética y pedagógica a una de las problemáticas más acuciantes de la educación contemporánea.

Capítulo 2

*La arquitectura conceptual de la formación ciudadana.
Políticas públicas, ecoeducación y convivencia escolar
en la educación media superior*

La importancia estratégica del análisis de políticas públicas para la transformación educativa

El análisis de las políticas públicas en materia de formación ciudadana y convivencia escolar en la Educación Media Superior (EMS) constituye un ejercicio de primera importancia para comprender las posibilidades y los límites de la acción educativa del Estado mexicano. Lejos de ser un mero requisito metodológico o una formalidad académica, este análisis permite desentrañar el entramado normativo, institucional y discursivo que configura el horizonte de sentido dentro del cual se desarrollan las prácticas educativas cotidianas. Las políticas públicas educativas no son documentos neutrales o técnicos; son expresiones de concepciones de sociedad, de sujeto y de bien común que moldean de manera profunda la experiencia escolar de los jóvenes y, con ella, sus trayectorias de vida y sus formas de relación con el mundo (Aguilar Villanueva, 2018; Merino, 2019). Por ello, adentrarse en su estudio implica asumir una postura crítica que permita identificar no solo lo que las políticas dicen, sino también lo que silencian, lo que priorizan y lo que dejan fuera del radar de la acción estatal. La investigación de Chávez Romo (2023), ha evidenciado que, si bien en la educación básica se ha impulsado de manera sistemática un conjunto de acciones para la formación cívica y ética, no sucede

lo mismo en la educación media superior, a pesar de que este tipo educativo atiende a jóvenes y de que, a partir de 2012, se estableció la obligatoriedad del bachillerato en México con el compromiso de formar para una ciudadanía competente. Esta desatención revela una contradicción profunda entre el discurso de las políticas y su concreción en instrumentos normativos específicos para cada nivel educativo, una contradicción que se manifiesta en la cotidianidad de los planteles y que afecta la calidad de la formación ciudadana que reciben los jóvenes.

Las políticas públicas constituyen el marco contextual y regulatorio dentro del cual operan las instituciones educativas. Comprenden las leyes, planes, programas, estrategias y normativas que guían la acción del Estado en el ámbito educativo y establecen los objetivos, prioridades y lineamientos para la formación de los estudiantes. Analizar estas políticas permite comprender el marco legal e institucional que influye directamente en la forma en que se concibe y se implementa la formación ciudadana y la promoción de la convivencia escolar en la EMS. Este análisis no puede limitarse a una revisión superficial de los documentos oficiales, sino que debe implicar un escrutinio profundo de los supuestos antropológicos, éticos y políticos que subyacen a ellos, así como un rastreo de cómo esos supuestos se traducen, o se deforman, en las prácticas cotidianas de las escuelas. En este sentido, la tarea del investigador se asemeja a la de un arqueólogo

que desentierra capas de significado y de poder para comprender la lógica profunda que organiza el sistema educativo (Salazar Vargas, 2020). La investigación de Treviño et al. (2020) ha señalado la asociación existente entre los constructos de convivencia escolar, inclusión y disciplina escolar con la violencia escolar en Educación Media Superior en México, evidenciando que las políticas que no consideran estas interrelaciones de manera integral corren el riesgo de ser ineficaces o incluso contraproducentes. Este hallazgo subraya la necesidad de que las políticas de convivencia escolar sean diseñadas con un enfoque sistémico que considere la complejidad de las relaciones que se tejen en el interior de las escuelas.

El estudio de las políticas públicas permite identificar las prioridades y los desafíos que el Estado mexicano ha definido en relación con la formación ciudadana y la convivencia escolar. A través del análisis de los documentos oficiales, es posible determinar cuáles son los problemas que se busca atender, cuáles son las metas que se pretenden alcanzar y cuáles son las estrategias que se consideran más adecuadas para lograrlo. Este diagnóstico es un punto de partida esencial para comprender el estado actual de la cuestión y las perspectivas de mejora, pero también para evidenciar las contradicciones y las brechas entre el discurso oficial y la realidad de las escuelas. Por ejemplo, mientras los documentos normativos suelen enfatizar la importancia de la participación democrática y el respeto a

los derechos humanos, la evidencia empírica muestra que en muchas escuelas persisten prácticas autoritarias, discriminatorias y violentas que contradicen abiertamente esos principios. La investigación de Retana (2022), sobre la violencia escolar en instituciones de educación media superior en la Ciudad de México ha subrayado la urgencia de políticas que no solo atiendan las manifestaciones visibles de la violencia, sino que aborden sus causas estructurales y culturales, un enfoque que la ecoeducación puede aportar de manera significativa. En esta línea, resulta fundamental preguntarse no solo qué dicen las políticas, sino también cómo se implementan, qué obstáculos enfrentan los actores educativos en su aplicación y qué resultados efectivos se están obteniendo en términos de formación ciudadana y mejora de la convivencia escolar.

La evaluación de la implementación y el impacto de las políticas públicas es quizás la dimensión más compleja y la más relevante, pues pone en evidencia la distancia entre lo prescrito y lo efectivamente realizado, así como los obstáculos que enfrentan los docentes, los directivos y los estudiantes en su quehacer cotidiano. Esta evaluación permite identificar las fortalezas y debilidades de las políticas, y proponer ajustes que permitan alcanzar los objetivos deseados. Sin embargo, esta tarea requiere de una mirada atenta a las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo escolar, así como a las subjetividades de los actores involucrados, pues son ellos quienes, en

última instancia, interpretan y resignifican las políticas en el terreno de la práctica. La investigación de Garduño (2026) sobre convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto postpandémico ha mostrado cómo las políticas educativas, para ser efectivas, deben considerar las condiciones reales de operación de las escuelas y no suponer que todas las instituciones cuentan con las mismas condiciones de operación, tal como ha sido criticado en el diseño de la política pública para la educación media superior (Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior, 2020). La evaluación de impacto, por tanto, no puede ser un ejercicio técnico descontextualizado, sino que debe implicar un diálogo con las comunidades escolares y una comprensión de sus dinámicas particulares. La reciente emisión de los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar (Acuerdo número 03/04/26, 2026) representa un avance en la materia, pero su implementación efectiva en las escuelas aún es un desafío pendiente que requerirá de un seguimiento riguroso y de la participación activa de todos los actores educativos.

El análisis de las políticas públicas es esencial para fundamentar una propuesta alternativa, como la que se desarrolla en esta investigación. La propuesta ecoeducativa para la formación ciudadana y la convivencia escolar

en la EMS debe estar en consonancia con los objetivos y principios de las políticas públicas, pero también debe aportar una perspectiva innovadora que permita superar las limitaciones existentes. Para ello, es necesario identificar las oportunidades y los desafíos que existen en el marco normativo e institucional, y diseñar una propuesta que sea viable y relevante en el contexto mexicano. Esto implica, entre otras cosas, reconocer que las políticas no son monolíticas ni inmutables, sino que pueden ser interpeladas, cuestionadas y transformadas desde la acción colectiva de los actores educativos. La ecoeducación, como se explorará en detalle más adelante, ofrece un marco teórico y práctico que permite trascender el enfoque correctivo o meramente sancionador que ha predominado en las políticas de convivencia escolar, para avanzar hacia un enfoque sistémico, relacional y de cuidado que reconozca la interdependencia entre todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno. La investigación de Carnero (2022) sobre ecoeducación participativa ha mostrado que las escuelas pueden convertirse en núcleos dinamizadores de tendencias de transformación ambiental y socioterritorial, cuando adoptan un enfoque ecoeducativo que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de un proyecto común. Finalmente, el análisis de las políticas públicas contribuye al debate académico y político sobre la formación ciudadana y la convivencia escolar en la EMS. Al analizar críticamente las políticas existentes,

se pueden identificar áreas de mejora y proponer alternativas que sean más efectivas y justas. Este ejercicio de reflexión crítica puede influir en la formulación de nuevas políticas y en la mejora de las prácticas educativas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más democrática, participativa y sostenible. En este sentido, la investigación no se agota en el diagnóstico, sino que aspira a incidir en la transformación de la realidad, ofreciendo elementos para el diseño de políticas más pertinentes y para el fortalecimiento de las capacidades de las comunidades escolares.

La ciudadanía como concepto dinámico y sus dimensiones interrelacionadas

La noción de ciudadanía, lejos de ser un concepto unívoco y estable, se ha ido resignificando a lo largo de la historia, adoptando matices y dimensiones que reflejan las transformaciones de las sociedades y de las concepciones políticas que las animan. En su origen moderno, la ciudadanía se asoció fundamentalmente con la pertenencia a un Estado-nación y con el ejercicio de derechos políticos, particularmente el derecho al voto. Sin embargo, esta concepción legalista y formal ha sido ampliamente superada por enfoques que entienden la ciudadanía como un estatus que implica derechos civiles, políticos y sociales, así como deberes y responsabilidades para con

la comunidad. La ciudadanía, en esta perspectiva, no es un atributo pasivo que se recibe al cumplir cierta edad, sino una práctica activa que se construye y se ejerce en la vida cotidiana, en las relaciones con los otros y en la participación en los asuntos públicos. Marshall (1950), en su célebre análisis, estableció una distinción fundacional entre los derechos civiles, políticos y sociales, sentando las bases para una comprensión amplia de la ciudadanía que trasciende la mera adscripción legal. Esta visión ha sido posteriormente enriquecida por otras perspectivas que han incorporado dimensiones culturales, económicas y ecológicas, reconociendo la complejidad y la multidimensionalidad del concepto. La investigación de Molina García (2023) sobre ciudadanía y educación ha subrayado que la formación ciudadana escolar ha llevado a mirar el concepto de manera diferente, reconociendo que la ciudadanía no se reduce a un conjunto de conocimientos cívicos, sino que implica disposiciones, habilidades y prácticas que se construyen en la experiencia cotidiana.

Tamayo y Navarro (2019) han señalado con acierto que la ciudadanía es un concepto que se ha resignificado en los últimos cuarenta años, tanto en el mundo como en México, a partir de la expansión de la economía basada en el modelo del libre mercado, la globalización y el neoliberalismo. Este proceso de resignificación ha implicado un desplazamiento desde una concepción centrada en los derechos colectivos y la solidaridad hacia una visión que

enfatisa la autonomía y la responsabilidad individuales, en sintonía con el imaginario liberal que ha predominado en las últimas décadas. Los autores sostienen que la ciudadanía “encarnó sustancialmente en el imaginario liberal que se edificó sobre los fundamentos de la autonomía y la responsabilidad individuales” (Tamayo y Navarro, 2019, p. 29), mostrando la complejidad de la definición y caracterización del concepto. Esta tensión entre lo colectivo y lo individual, entre los derechos y las responsabilidades, entre la pertenencia y la autonomía, atraviesa de manera transversal las discusiones actuales sobre la formación ciudadana y plantea desafíos importantes para la educación. La investigación de Bautista (2019) sobre bachilleres mexicanos y ciudadanía ha mostrado que los estudiantes de educación media superior a menudo perciben la formación ciudadana como un conjunto de conocimientos abstractos y descontextualizados, poco conectados con sus experiencias y preocupaciones cotidianas, lo que evidencia las limitaciones del enfoque tradicional y la necesidad de una formación ciudadana más significativa y participativa.

La ciudadanía se manifiesta en diversas dimensiones interrelacionadas que es necesario considerar para comprender su complejidad y su alcance. La dimensión política se refiere a la capacidad de los ciudadanos para participar en la toma de decisiones que afectan a la sociedad, a través del ejercicio del voto, la participación en organi-

zaciones políticas y la defensa de sus derechos (Habermas, 1992). Esta dimensión ha sido tradicionalmente la más reconocida y la que ha concitado mayor atención en los sistemas educativos, aunque a menudo se ha reducido a la transmisión de información sobre las instituciones y los procedimientos democráticos, sin lograr desarrollar en los estudiantes una auténtica conciencia crítica y una disposición a la acción transformadora. La dimensión social, por su parte, implica el acceso a los derechos sociales básicos, como la educación, la salud, la vivienda y el trabajo, así como la participación en la vida comunitaria y el desarrollo de relaciones de solidaridad y cooperación (Turner, 1993). Esta dimensión pone el acento en la necesidad de garantizar condiciones materiales y sociales que permitan a todas las personas ejercer plenamente su ciudadanía, y cuestiona las desigualdades estructurales que limitan el acceso a esos derechos. En el ámbito escolar, esta dimensión se traduce en la preocupación por la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad, así como en el fomento de valores como la solidaridad y la cooperación entre los estudiantes. La investigación de Beltrán (2020) sobre elementos de formación ciudadana presentes en los planes de estudio ha mostrado que, aunque existen avances en la inclusión de estos temas, a menudo se abordan de manera superficial y descontextualizada, sin lograr que los estudiantes desarrollen una verdadera conciencia crítica.

La dimensión cultural se refiere al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, la promoción de la identidad y el patrimonio cultural, y la participación en la vida cultural de la comunidad (García Canclini, 1995). Esta dimensión ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, a medida que las sociedades se han vuelto más diversas y multiculturales, y que han emergido demandas de reconocimiento por parte de grupos históricamente marginados. En el contexto educativo, esta dimensión implica la necesidad de construir currículos y prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural, que promuevan el diálogo intercultural y que combatan la discriminación y el racismo. La dimensión económica, finalmente, implica la participación en la actividad económica, el acceso a oportunidades de empleo y desarrollo, y la promoción de la justicia social y la equidad económica (Sen, 1999). Esta dimensión pone de relieve la importancia de la educación para el trabajo y el desarrollo de competencias que permitan a los jóvenes insertarse en el mercado laboral en condiciones dignas, pero también cuestiona un modelo económico que genera desigualdades y exclusiones. La interrelación de estas dimensiones es fundamental para construir una ciudadanía plena y activa, capaz de transformar la realidad social y promover el bien común, y exige que las políticas educativas y las prácticas escolares consideren al sujeto en su totalidad, más allá de su rol como estudiante. Cuando hablamos entonces de las re-

gulaciones en los aspectos institucionales, debe considerarse la estructura dimensional del sujeto llámese: docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia y alumnos, reconociendo que cada uno de estos actores ejerce su ciudadanía de manera diferenciada en el espacio escolar. La investigación de Viveros (2024) sobre la participación política de jóvenes de educación media superior ha mostrado que, si bien los jóvenes muestran interés en participar, a menudo carecen de los canales y las oportunidades para hacerlo de manera significativa, lo que subraya la importancia de crear espacios institucionales que faciliten la participación estudiantil y que reconozcan las múltiples dimensiones de la ciudadanía juvenil.

La evolución de la formación ciudadana en el contexto mexicano. Entre la tradición cívica y los nuevos paradigmas

La formación ciudadana en México ha experimentado una notable transformación a lo largo de las últimas décadas, influenciada por factores políticos, sociales, económicos y culturales que han redefinido las prioridades y los enfoques educativos. Tradicionalmente, la formación ciudadana se asociaba con la transmisión de valores patrios y el cumplimiento de deberes cívicos, un enfoque que, según algunos autores, resultaba limitado y poco efectivo para promover una ciudadanía activa y crítica

(Cabrera, 2009). Este modelo, que podemos denominar cívico-patriótico, se caracterizaba por un énfasis en el conocimiento de la historia patria, los símbolos nacionales y las instituciones políticas, así como por la inculcación de valores como el respeto a la autoridad y la obediencia a las leyes. Si bien este enfoque cumplió una función en la construcción de la identidad nacional y en la legitimación del Estado posrevolucionario, resultaba claramente insuficiente para preparar a los jóvenes para los desafíos de una sociedad democrática y plural. La investigación de Santuario (2020) sobre educación cívica y educación ciudadana en México ha mostrado que la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes también tiene un componente fundamental de educación para la paz, que a menudo es descuidado en los currículos y en las prácticas escolares. Esta omisión es particularmente grave en un contexto como el mexicano, donde la violencia y la polarización social han dejado una huella profunda en la vida de las comunidades.

En los últimos años, sin embargo, se ha observado un cambio de paradigma hacia una concepción más amplia y compleja de la formación ciudadana, que busca desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para participar de manera informada, responsable y comprometida en la vida democrática. Este cambio ha sido impulsado por diversos factores, entre los que destacan la transición democrática en México, la creciente diversidad cultural y

social, la globalización, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, y la emergencia de nuevos movimientos sociales que han puesto en el centro de la agenda pública temas como los derechos humanos, la igualdad de género y la justicia social. La reforma educativa de 2013 y, más recientemente, la Nueva Escuela Mexicana, han recogido parcialmente estas demandas, aunque con resultados dispares y con importantes tensiones en su implementación. El estudio de Chávez Romo (2023) sobre el currículo y la formación ciudadana en educación media superior ha identificado que, a pesar de los avances en el plano discursivo, persisten importantes desafíos en la concreción de una formación ciudadana que sea relevante y significativa para los jóvenes, y que trascienda el enfoque academicista y fragmentado que ha caracterizado históricamente a este nivel educativo. La investigación de Hilario (2026) sobre formación en ciudadanía digital crítica en educación media superior ha subrayado la importancia de abordar los derechos humanos en el contexto digital, dado que los jóvenes son cada vez más activos en entornos virtuales donde también se manifiestan formas de violencia y discriminación, lo que amplía el espectro de la formación ciudadana más allá de lo presencial.

En este contexto de cambio, es interesante contrastar las perspectivas de diferentes autores que han abordado la formación ciudadana en el contexto mexicano. Pérez Islas (2018) argumenta que la formación ciudadana debe ir

más allá de la mera transmisión de conocimientos sobre la Constitución y las instituciones políticas, y enfocarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, diálogo intercultural y resolución de conflictos. Este autor destaca la importancia de crear espacios de participación estudiantil donde los jóvenes puedan expresar sus opiniones, debatir ideas y tomar decisiones de manera colectiva, lo que implica una transformación profunda de la cultura escolar y de las relaciones de autoridad. En contraposición, López Maya (2020) enfatiza la necesidad de fortalecer la identidad nacional y el sentido de pertenencia a la comunidad como base para la formación ciudadana. Esta autora propone un enfoque que combine el estudio de la historia y la cultura mexicanas con la reflexión sobre los problemas sociales y políticos que enfrenta el país. Sin embargo, algunos críticos señalan que este enfoque puede caer en un nacionalismo acrítico que dificulte la construcción de una ciudadanía global y cosmopolita, y que no logre interpelar a los jóvenes que se sienten cada vez más desconectados de las narrativas nacionales tradicionales. La investigación de Aguilar (2024), sobre formas de participación estudiantil en educación media superior ha mostrado que los jóvenes valoran positivamente los espacios de participación, pero a menudo los perciben como limitados o superficiales, lo que sugiere la necesidad de profundizar en la democracia participativa dentro de las escuelas.

Por otro lado, González Ramírez (2022), plantea que la formación ciudadana debe incorporar una perspectiva de género que cuestione los estereotipos y las desigualdades que persisten en la sociedad mexicana. Esta autora propone trabajar con los estudiantes temas como la violencia de género, los derechos sexuales y reproductivos, y la participación política de las mujeres, argumentando que la formación ciudadana debe ser un proceso de empoderamiento para las mujeres y las niñas, que les permita ejercer plenamente sus derechos y participar en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En esta línea, diversos autores y autoras han abordado la relación entre género y ciudadanía en México, destacando la necesidad de una transformación cultural para lograr la igualdad política plena (Serret, citado en Instituto Nacional Electoral, 2021), así como la importancia de la educación ciudadana para fortalecer una cultura de participación social y política y para ejercer y respetar los derechos humanos (Conde, 2019; Instituto Nacional Electoral, 2021). El Instituto Nacional Electoral (INE) ha publicado varios documentos que abordan la formación ciudadana y el género, destacando la necesidad de promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en la vida democrática (Instituto Nacional Electoral, 2021). Estas perspectivas han enriquecido el debate sobre la formación ciudadana en México, ampliando su alcance más allá de lo estrictamente cívico para incluir dimensiones

éticas, sociales y culturales que son fundamentales para la construcción de una sociedad democrática y plural. La investigación de García (2024) sobre el ser ciudadano en estudiantes de bachillerato ha identificado que los jóvenes asocian la ciudadanía con el cumplimiento de obligaciones y el respeto a las normas, pero en menor medida con la participación activa y la transformación social, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la dimensión participativa y transformadora de la formación ciudadana.

Además de estas perspectivas, es importante destacar el enfoque de la educación para la paz y los derechos humanos, que ha ganado terreno en los últimos años como una alternativa para la formación ciudadana en México. Autores como Muñoz Gaviria (2023), proponen trabajar con los estudiantes temas como la memoria histórica, la justicia transicional y la reconciliación, con el objetivo de superar el legado de violencia y polarización que ha marcado la historia del país. Este enfoque señala que la educación para la paz y los derechos humanos debe promover el respeto a la diversidad, la tolerancia y el diálogo como herramientas para la resolución pacífica de los conflictos, y que debe estar acompañada de políticas que garanticen la justicia y la reparación a las víctimas. En definitiva, la formación ciudadana en México se encuentra en un proceso de constante evolución y debate, en el que convergen diferentes perspectivas y enfoques. Si bien no existe una fórmula única para formar ciudadanos ac-

tivos y comprometidos, es fundamental que la educación promueva el pensamiento crítico, el diálogo intercultural, la participación democrática y el respeto a los derechos humanos, con el objetivo de construir una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Este proceso, sin embargo, no puede limitarse al aula ni a la transmisión de contenidos, sino que debe implicar una transformación profunda de la cultura escolar y de las relaciones de poder que en ella se tejen. La investigación de Rodríguez-Figueroa (2021), sobre convivencia escolar ha mostrado que la incorporación de principios ecoeducativos en la gestión de la convivencia puede contribuir a la construcción de relaciones más respetuosas y solidarias, y a la prevención de la violencia, siempre que se acompañe de un cambio en la cultura institucional y en las prácticas pedagógicas.

Los objetivos de la formación ciudadana en la educación media superior. Hacia una ciudadanía activa y comprometida

La formación ciudadana en la Educación Media Superior (EMS) tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes las competencias, los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para ejercer una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el bien común (SEP, 2017). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la Educación Media Superior (EMS) tiene como uno de sus

objetivos principales la formación ciudadana, que busca desarrollar en los estudiantes una conciencia social crítica y activa. Este enfoque se centra en promover la responsabilidad ciudadana, la participación democrática y el respeto por la diversidad cultural y social (SEP, 2019). Los objetivos que se derivan de esta visión son múltiples y abarcan distintas dimensiones del desarrollo juvenil, y su concreción requiere de un esfuerzo coordinado de todos los actores educativos, así como de una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de la organización escolar. La investigación de Garduño (2026), sobre convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior ha mostrado que la implementación de la NEM en el nivel medio superior enfrenta desafíos importantes, como la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos y la falta de recursos para la formación docente, lo que limita la capacidad de las escuelas para desarrollar plenamente los objetivos de la formación ciudadana.

En primer lugar, la formación ciudadana busca fomentar la participación de los estudiantes en la vida escolar, comunitaria y política, a través de la promoción de la democracia participativa, el diálogo intercultural y la resolución pacífica de conflictos (Cortina, 1997). Esta participación no se limita al ejercicio del voto en elecciones estudiantiles, sino que implica la capacidad de involucrarse en la toma de decisiones que afectan a la comunidad, de expresar las propias opiniones y de escuchar y respetar las

de los demás, y de trabajar de manera colaborativa para lograr objetivos comunes. La NEM busca garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos socioemocionales y cívicos que les permitan participar activamente en la sociedad (SEP, 2019), lo que implica una concepción de la educación que trasciende lo meramente académico. La investigación de Aguilar (2024), sobre formas de participación estudiantil en educación media superior ha mostrado que los estudiantes valoran positivamente los espacios de participación, pero a menudo los perciben como limitados o superficiales, lo que sugiere la necesidad de profundizar en la democracia participativa dentro de las escuelas. La participación estudiantil no es solo un derecho, sino también una herramienta pedagógica que permite a los jóvenes aprender a ejercer su ciudadanía de manera activa y responsable, y que contribuye a la construcción de un clima escolar más democrático y participativo.

En segundo lugar, la formación ciudadana busca desarrollar en los estudiantes un sentido de responsabilidad individual y colectiva, que les impulse a cumplir con sus deberes ciudadanos, a respetar las leyes y a contribuir al desarrollo sostenible de su comunidad (Bárcena, 2006). Esta responsabilidad implica no solo el conocimiento de los deberes cívicos, sino también la disposición a asumirlos de manera voluntaria y comprometida, y a actuar de manera ética y coherente con los valores democráti-

cos. La formación ciudadana en la EMS se orienta hacia la construcción de una ciudadanía competente, capaz de participar en la vida democrática y resolver conflictos de manera pacífica (SEP, 2017), lo que requiere de un trabajo sistemático en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de pensamiento crítico. La investigación de García (2024) sobre el ser ciudadano en estudiantes de bachillerato ha identificado que los jóvenes asocian la ciudadanía con el cumplimiento de obligaciones y el respeto a las normas, pero en menor medida con la participación activa y la transformación social, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la dimensión participativa y transformadora de la formación ciudadana. Esta dimensión transformadora implica no solo el conocimiento de los deberes cívicos, sino también la capacidad de identificar situaciones de injusticia y de actuar para transformarlas, lo que requiere de un enfoque pedagógico que estimule la curiosidad intelectual y el compromiso ético.

En tercer lugar, la formación ciudadana promueve el conocimiento, la defensa y el ejercicio de los derechos humanos, a través de la educación en valores, la prevención de la discriminación y la promoción de la igualdad de género (CIDH, 2009). Este objetivo implica no solo informar a los estudiantes sobre sus derechos, sino también crear condiciones para que puedan ejercerlos y defenderlos, y para que reconozcan y respeten los derechos de los demás. La NEM fomenta la participación social y la transformación de la sociedad a través de la educación, incen-

tivando a los estudiantes a ser agentes de cambio positivo en su comunidad (SEP, 2019), lo que implica una concepción de la ciudadanía como práctica transformadora. La investigación de Hilario (2026) sobre formación en ciudadanía digital crítica en educación media superior ha subrayado la importancia de abordar los derechos humanos en el contexto digital, dado que los jóvenes son cada vez más activos en entornos virtuales donde también se manifiestan formas de violencia y discriminación. Este enfoque amplía el espectro de la formación ciudadana más allá de lo presencial y reconoce la importancia de los entornos digitales como espacios de ejercicio de la ciudadanía. La investigación de Treviño et al. (2020) ha señalado la importancia de abordar de manera integral la convivencia, la inclusión y la disciplina para prevenir la violencia escolar, lo que requiere de un enfoque que trascienda la mera aplicación de sanciones y que promueva la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía.

En cuarto lugar, la formación ciudadana busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar críticamente la realidad social, política y económica, a través del fomento del pensamiento crítico, la investigación social y la participación en debates públicos (Giroux, 2004). Este objetivo implica ir más allá de la transmisión de información y promover en los estudiantes la capacidad de cuestionar, de problematizar y de buscar alternativas a las situaciones de injusticia y desigualdad. Se promue-

ven valores como la honestidad, el respeto, la justicia y la solidaridad, fundamentales para una sociedad equitativa y democrática (SEP, 2019), lo que requiere de un enfoque pedagógico que estimule la curiosidad intelectual y el compromiso ético. La investigación de Beltrán (2020) sobre elementos de formación ciudadana presentes en los planes de estudio ha mostrado que, aunque existen avances en la inclusión de estos temas, a menudo se abordan de manera superficial y descontextualizada, sin lograr que los estudiantes desarrollen una verdadera conciencia crítica. Finalmente, la formación ciudadana fomenta en los estudiantes el compromiso con el bien común, a través de la promoción de la solidaridad, la cooperación, el voluntariado y la participación en proyectos sociales y ambientales (Santos Guerra, 2000). Este objetivo implica trascender el interés individual y desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la comunidad y hacia el planeta. Se busca crear una cultura de paz que favorezca el diálogo constructivo y la resolución no violenta de conflictos, esencial para una convivencia armónica (SEP, 2019), lo que implica una apuesta por la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. En resumen, la formación ciudadana en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de la Educación Media Superior (EMS) se enfoca en desarrollar estudiantes críticos, participativos y activos que puedan contribuir al bienestar social y a la transformación de su entorno. Este ambicioso objetivo,

sin embargo, se enfrenta a múltiples desafíos en su implementación, entre los que destacan la persistencia de prácticas autoritarias en las escuelas, la falta de formación docente en enfoques participativos, la desigualdad de recursos entre las instituciones y la influencia de factores sociales y culturales que dificultan la construcción de una cultura democrática.

La escuela como espacio privilegiado para la formación ciudadana. Entre la reproducción y la transformación

La escuela desempeña un papel esencial en la formación ciudadana de los jóvenes, trascendiendo su función tradicional de transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio privilegiado para el aprendizaje de valores democráticos, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de identidades ciudadanas (Apple & Beane, 1995). En el contexto actual, se concibe como un laboratorio de ciudadanía donde los estudiantes no solo aprenden sobre democracia, sino que la experimentan activamente. Esta concepción implica un cambio radical en la forma de entender la escuela, que pasa de ser un mero escenario de transmisión de información a convertirse en un espacio de construcción de subjetividades y de prácticas democráticas. La escuela, en este sentido, no puede ser neutral frente a los problemas sociales, sino que debe

asumir un compromiso explícito con la transformación de las condiciones de injusticia y desigualdad, y debe ofrecer a los jóvenes las herramientas para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades. La investigación de Carnero (2022) sobre ecoeducación participativa ha mostrado que las escuelas pueden convertirse en núcleos dinamizadores de tendencias de transformación ambiental y socioterritorial, cuando adoptan un enfoque ecoeducativo que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de un proyecto común.

Para cumplir con este propósito, es fundamental fomentar la participación estudiantil en la toma de decisiones escolares. Esto implica ir más allá de prácticas superficiales como las elecciones de representantes estudiantiles, promoviendo mecanismos inclusivos como consejos escolares, foros de debate y actividades democráticas. La experiencia de involucrar a los estudiantes en las decisiones escolares no solo mejora su motivación, autoestima y aprendizaje, sino que también fortalece las relaciones entre estudiantes, docentes y comunidad (Education Review Office, 2024). Autores recientes subrayan que estas prácticas permiten a los jóvenes desarrollar habilidades esenciales para su vida pública y comunitaria (Mallard, 2024), como la capacidad de argumentar, de negociar y de llegar a acuerdos. La investigación de Aguilar (2024) sobre formas de participación estudiantil en educación media superior ha mostrado que los estudiantes valoran positivamente los espacios de participación, pero

a menudo los perciben como limitados o superficiales, lo que sugiere la necesidad de profundizar en la democracia participativa dentro de las escuelas. La participación estudiantil no es solo un derecho, sino también una herramienta pedagógica que permite a los jóvenes aprender a ejercer su ciudadanía de manera activa y responsable, y que contribuye a la construcción de un clima escolar más democrático y participativo. La investigación de Viveros (2024) sobre la participación política de jóvenes de educación media superior ha mostrado que, si bien los jóvenes muestran interés en participar, a menudo carecen de los canales y las oportunidades para hacerlo de manera significativa, lo que subraya la importancia de crear espacios institucionales que faciliten la participación estudiantil y que reconozcan las múltiples dimensiones de la ciudadanía juvenil.

La convivencia pacífica y la resolución constructiva de conflictos también son pilares fundamentales en la formación ciudadana. En este sentido, enfoques como el Aprendizaje Social Basado en Liderazgo (SBL) han demostrado ser efectivos para transformar conflictos en oportunidades educativas. Este modelo fomenta valores pro-sociales mediante dinámicas grupales, mediación escolar y aprendizaje cooperativo, ayudando a construir relaciones significativas entre estudiantes y docentes (Frontiers in Social Psychology, 2024). Además, programas como la mediación entre pares han mostrado eficacia al reducir

conflictos violentos y promover soluciones colaborativas (Rutgers Policy Lab, 2025), lo que evidencia que la formación ciudadana no es solo un asunto de contenidos, sino también de prácticas y de relaciones. La investigación de Reyna (2015), sobre abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México ha mostrado que las escuelas que implementan enfoques restaurativos y participativos para la resolución de conflictos logran mejores resultados en términos de convivencia y clima escolar que aquellas que mantienen enfoques punitivos y autoritarios. La investigación de Treviño et al. (2020), ha señalado la importancia de abordar de manera integral la convivencia, la inclusión y la disciplina para prevenir la violencia escolar, lo que requiere de un enfoque que trascienda la mera aplicación de sanciones y que promueva la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía. La investigación de Juárez (2019), sobre convivencia escolar en el nivel medio superior ha mostrado que las características de la convivencia en este nivel educativo presentan particularidades que requieren de un abordaje específico, diferenciado del que se realiza en la educación básica.

Otro aspecto crucial es garantizar que las y los estudiantes ejerzan sus derechos como ciudadanos dentro del entorno escolar. Esto incluye educarlos sobre sus derechos y responsabilidades, así como establecer mecanismos para denunciar violaciones a sus derechos. Integrar recursos basados en derechos en las políticas escolares

permite que los estudiantes participen activamente en decisiones que les afectan directamente (Canosa et al., 2022). Esta perspectiva refuerza el compromiso con los derechos humanos y la inclusión, y contribuye a crear un clima escolar donde todos se sientan respetados y valorados. La investigación de Rodríguez-Figueroa (2021), sobre convivencia escolar ha mostrado que la construcción de una cultura de derechos en la escuela es fundamental para prevenir la violencia y promover relaciones positivas, pero que a menudo las escuelas carecen de los mecanismos y la formación necesarios para implementar este enfoque de manera efectiva. La escuela también debe promover el sentido de pertenencia y conexión con la comunidad local y global. Esto puede lograrse mediante proyectos sociales y ambientales que valoren la diversidad cultural e impulsen el diálogo intercultural. Estas iniciativas fortalecen la cohesión social y contribuyen a construir una sociedad más inclusiva (Uribe & Otani, 2024), y permiten a los estudiantes experimentar de manera concreta el significado de la ciudadanía activa y el compromiso con el bien común. La investigación de Garduño (2026), sobre convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto postpandémico ha mostrado que los proyectos comunitarios y las actividades que conectan a los estudiantes con su entorno son especialmente valorados por los jóvenes, y que contribuyen a fortalecer su sentido de pertenencia y su compromiso con la transformación social.

Finalmente, es esencial estimular el pensamiento crítico y la participación activa en debates públicos sobre temas relevantes para la sociedad. Freire (1970) ya planteaba esta necesidad como parte del desarrollo integral del estudiante, y autores contemporáneos enfatizan que preparar a los jóvenes para ser ciudadanos informados y comprometidos con la justicia social es una prioridad educativa (Canosa et al., 2022). Esto implica que la escuela no puede ser neutral frente a los problemas sociales, sino que debe asumir un compromiso explícito con la transformación de las condiciones de injusticia y desigualdad. En conclusión, para cumplir plenamente con su rol como espacio de formación ciudadana, la escuela debe transformarse en un entorno inclusivo, democrático y participativo que fomente el desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos activos y responsables. Esto requiere un cambio profundo en las prácticas pedagógicas, una mayor participación comunitaria y una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la justicia social. Es importante que la escuela sea un espacio inclusivo, participativo, democrático y comprometido con la formación integral de los estudiantes como ciudadanos activos, responsables y comprometidos con el bien común. La investigación de Bautista (2019) sobre bachilleres mexicanos y ciudadanía ha mostrado que los estudiantes de educación media superior a menudo perciben la formación ciudadana como un conjunto de conocimientos abstractos y des-

contextualizados, poco conectados con sus experiencias y preocupaciones cotidianas, lo que evidencia la necesidad de una formación ciudadana más significativa y participativa que se construya a partir de las experiencias y preocupaciones de los jóvenes.

La ecoeducación como enfoque transformador. Fundamentos y principios para una ciudadanía sostenible

La ecoeducación emerge como un paradigma educativo transformador que busca reconectar a los individuos con la naturaleza y promover una ciudadanía activa y comprometida con la sostenibilidad (Heras, 2020; Kahn, 2021; Orr, 2020). En esencia, la ecoeducación se fundamenta en una serie de principios interrelacionados que guían su enfoque pedagógico y su visión del mundo, y que ofrecen una alternativa potente a los modelos educativos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos y en la preparación para el mercado laboral. La ecoeducación propone, por el contrario, una educación que forme sujetos capaces de comprender la complejidad del mundo, de actuar con responsabilidad y de construir relaciones de cuidado y respeto con todos los seres vivos. La investigación de Carnero (2022) sobre ecoeducación participativa ha mostrado que las escuelas pueden convertirse en núcleos dinamizadores de tendencias de transformación

ambiental y socioterritorial, cuando adoptan un enfoque ecoeducativo que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de un proyecto común. La investigación de Albarrán-Silva (2025), sobre ecoeducación para mejorar la competencia gestiona responsablemente el ambiente ha mostrado que los programas ecoeducativos pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de competencias para la sostenibilidad, siempre que estén diseñados de manera participativa y contextualizada.

Uno de los pilares centrales de la ecoeducación es la interdependencia, que reconoce la conexión intrínseca entre todos los seres vivos y los sistemas naturales (Capra & Luisi, 2014; Martí, 2022). Como señala Sterling (2021), la comprensión de esta interdependencia es crucial para superar la visión antropocéntrica que ha dominado la educación tradicional y para fomentar una ética del cuidado hacia el planeta y sus habitantes. En este sentido, la ecoeducación promueve la reflexión sobre cómo nuestras acciones individuales y colectivas impactan en el medio ambiente y en el bienestar de las generaciones futuras, y nos invita a adoptar una perspectiva relacional que trascienda el individualismo y el cortoplacismo. La investigación de Rodríguez (2025) sobre estrategia ecoeducativa para incentivar el desarrollo sostenible en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana ha subrayado que la ecoeducación es una respuesta metodológica para la nueva escuela mexicana, y que su implementación requiere de un

cambio profundo en las concepciones pedagógicas y en la organización escolar. La sostenibilidad es otro principio fundamental de la ecoeducación, entendida no solo como la preservación de los recursos naturales, sino también como la promoción de la justicia social, la equidad económica y la diversidad cultural (Escobar, 2018; Novo, 2019). Para Riechmann (2020), la sostenibilidad implica un cambio profundo en nuestros valores, actitudes y estilos de vida, que nos permita construir una sociedad más justa, solidaria y respetuosa con el medio ambiente. En este sentido, la ecoeducación busca desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para participar activamente en la transición hacia un modelo de desarrollo más sostenible, lo que implica no solo conocimientos técnicos, sino también una disposición ética y política.

La complejidad es otro principio clave de la ecoeducación, que reconoce la naturaleza intrincada y dinámica de los sistemas naturales y sociales (Morin, 2006; Tábara, 2019). Como argumenta Kahn (2021), la ecoeducación debe promover el pensamiento sistémico y la capacidad de analizar los problemas desde múltiples perspectivas, considerando las interacciones y retroalimentaciones que existen entre los diferentes elementos del sistema. Esto implica superar la visión fragmentada y reduccionista que a menudo caracteriza la educación tradicional y fomentar una comprensión más holística y contextualizada de la realidad, que permita abordar los problemas desde una

perspectiva integral. La investigación de Molina García (2023) sobre ciudadanía y educación ha mostrado que la formación ciudadana escolar requiere de un enfoque que reconozca la complejidad de los problemas sociales y ambientales, y que promueva en los estudiantes la capacidad de analizar situaciones desde múltiples perspectivas. El pensamiento crítico es una herramienta esencial en la ecoeducación, que permite a los estudiantes cuestionar las estructuras de poder, los discursos dominantes y las prácticas insostenibles que contribuyen a la crisis socioambiental (Freire, 2018; Sauvé, 2019). Como enfatiza Heras (2020), la ecoeducación debe promover la reflexión crítica sobre los valores, las creencias y los supuestos que subyacen a nuestras acciones y decisiones, y fomentar la capacidad de imaginar y construir alternativas más justas y sostenibles. Este pensamiento crítico no se limita al ámbito académico, sino que se extiende a la vida cotidiana y a la participación política, convirtiendo a los estudiantes en agentes de cambio. La relevancia de la ecoeducación para la formación ciudadana radica en su capacidad para promover una ciudadanía activa, comprometida y responsable con el cuidado del planeta y el bienestar de las comunidades (Biesta, 2019; Wals, 2019). Como argumenta Orr (2020), la ecoeducación no solo proporciona a los estudiantes los conocimientos y las habilidades necesarias para comprender los desafíos socioambientales, sino que también les inspira a actuar como agentes de cambio, par-

ticipando en iniciativas locales y globales que promuevan la sostenibilidad y la justicia social. Además, la ecoeducación contribuye a la promoción de la convivencia escolar al fomentar el respeto a la diversidad, la empatía, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos (Jackson, 2018; Zinn, 2021), construyendo así un clima escolar más armónico y propicio para el aprendizaje.

En definitiva, la ecoeducación se presenta como un enfoque prometedor para abordar los desafíos socioambientales que enfrenta la humanidad y para construir una ciudadanía activa y comprometida con un futuro más justo, sostenible y equitativo (Sterling, 2021). Al integrar los principios de interdependencia, sostenibilidad, complejidad y pensamiento crítico, la ecoeducación ofrece un camino para transformar la educación y para inspirar a las nuevas generaciones a convertirse en guardianes del planeta y promotores del bienestar humano. Su aplicación en el ámbito de la convivencia escolar, como se explorará en los siguientes apartados, abre posibilidades inéditas para construir comunidades educativas más democráticas, participativas y comprometidas con el cuidado de la vida en todas sus formas. La investigación de Rodríguez-Figueroa (2021), sobre convivencia escolar ha mostrado que la incorporación de principios ecoeducativos en la gestión de la convivencia puede contribuir a la construcción de relaciones más respetuosas y solidarias, y a la prevención de la violencia, siempre que se acompañe de un cambio en

la cultura institucional y en las prácticas pedagógicas. La investigación de Santuario (2020), sobre educación cívica y educación ciudadana en México ha mostrado que la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes también tiene un componente fundamental de educación para la paz, que a menudo es descuidado en los currículos y en las prácticas escolares, y que la ecoeducación puede aportar una perspectiva integral para abordar este componente de manera efectiva.

La convivencia escolar como eje de la experiencia educativa. Definición, componentes y desafíos

La convivencia escolar, entendida como el conjunto de relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, constituye un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Ortega-Ruiz, 2020; Román, 2018; UNESCO, 2019). En este sentido, la convivencia escolar no se limita a la mera ausencia de conflictos, sino que implica la construcción de relaciones positivas, el respeto a la diversidad y la promoción de una cultura de paz en el ámbito escolar. La calidad de la convivencia incide de manera directa en el bienestar emocional de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su desarrollo social, por lo que se ha convertido en un tema prioritario en la agenda educativa

a nivel internacional. La investigación de Juárez (2019) sobre convivencia escolar en el nivel medio superior ha mostrado que las características de la convivencia en este nivel educativo presentan particularidades que requieren de un abordaje específico, diferenciado del que se realiza en la educación básica. La convivencia escolar se define como el conjunto de interacciones y relaciones que se dan entre los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familias, personal administrativo y de apoyo) en el marco de la escuela (Fierro et al., 2021; Trujillo & Torrego, 2019). Esta convivencia se manifiesta a través de diversos componentes interrelacionados que es necesario considerar para comprender su complejidad y para diseñar intervenciones efectivas. Las relaciones interpersonales se refieren a los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, caracterizados por el respeto, la confianza, la empatía y la colaboración (García-Carrión et al., 2020). El cultivo de relaciones interpersonales positivas es fundamental para crear un clima escolar seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados (Zinn, 2021; Jackson, 2018). La investigación de García-Carrión et al. (2020) ha mostrado que las relaciones interpersonales positivas en la escuela no solo mejoran el clima escolar, sino que también tienen un impacto significativo en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El clima escolar se define como la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre el ambiente social y emocional que se vive en la escuela (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Un clima escolar positivo se caracteriza por la seguridad, el respeto, la inclusión, la participación y el apoyo, mientras que un clima escolar negativo se asocia con la violencia, el acoso escolar, la discriminación y el estrés. La investigación ha demostrado que un clima escolar positivo está asociado con mejores resultados académicos, menor deserción escolar y mayor bienestar emocional de los estudiantes, por lo que su mejora se ha convertido en un objetivo prioritario de las políticas educativas. La investigación de Gómez (2021) sobre la gestión de la convivencia escolar en la educación básica en Puebla ha mostrado que el clima escolar percibido por los estudiantes está directamente relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales y con la efectividad de las estrategias de gestión de la convivencia implementadas por la escuela. La resolución de conflictos se refiere a la capacidad de la comunidad educativa para abordar los conflictos de manera pacífica y constructiva, a través del diálogo, la negociación, la mediación y la reparación (López, 2018; Serrano et al., 2019). Como enfatiza Ortega-Ruiz (2020), la resolución de conflictos debe ser vista como una oportunidad para aprender y crecer, y no como un simple castigo a los infractores. Esto implica un cambio de paradigma en la forma de entender la

disciplina escolar, que pasa de un enfoque punitivo a un enfoque restaurativo y formativo, centrado en la reparación del daño y en el aprendizaje de habilidades para la convivencia pacífica. La investigación de Reyna (2015) sobre abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México ha mostrado que las escuelas que implementan enfoques restaurativos y participativos para la resolución de conflictos logran mejores resultados en términos de convivencia y clima escolar que aquellas que mantienen enfoques punitivos y autoritarios.

Las normas y reglas, si bien no son un componente relacional directo, son cruciales para la convivencia escolar. Estas deben ser establecidas de manera participativa, promoviendo la claridad, la justicia y la equidad, y deben ser consistentes con los principios de respeto a los derechos humanos y la inclusión (Ríos, 2022). La participación de los estudiantes en la elaboración de las normas no solo aumenta su legitimidad y su cumplimiento, sino que también constituye un ejercicio de ciudadanía activa y de aprendizaje democrático. La investigación de Hernández (2016) sobre convivencia escolar y RIEMS ha mostrado que la implementación del Marco Curricular Común ha tenido un impacto en la forma en que las escuelas abordan la convivencia, pero que aún persisten importantes desafíos en la participación estudiantil y en la construcción de normas de manera democrática. La convivencia escolar juega un papel fundamental en el desarrollo integral de

los estudiantes, ya que influye en su bienestar emocional, su rendimiento académico y su desarrollo social (Román, 2018; UNESCO, 2019). Un ambiente escolar positivo y seguro favorece la autoestima, la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. Además, la convivencia escolar es un factor clave para la prevención de la violencia escolar, el acoso escolar (bullying) y otras formas de maltrato entre iguales (Fierro et al., 2021; Ortega-Ruiz, 2020). Al promover el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, la convivencia escolar contribuye a crear una cultura de paz en la escuela y en la comunidad. La investigación de Treviño et al. (2020), ha señalado la asociación existente entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar, mostrando que una mala gestión de la convivencia y la disciplina puede exacerbar la violencia, mientras que un enfoque inclusivo y participativo puede contribuir a prevenirla.

La convivencia escolar es un fenómeno complejo que está influenciado por una variedad de factores, tanto internos como externos a la escuela (Trujillo & Torregg, 2019). Entre los principales factores que influyen en la convivencia escolar, destacan la familia, con su estilo de crianza, comunicación y apoyo emocional (Repetto et al., 2019); la comunidad, con su contexto social, cultural y económico, y la presencia de violencia o delincuencia (Bradshaw, 2015); los medios de comunicación, con su ex-

posición a contenidos violentos o discriminatorios (Martens, 2018); la cultura escolar, con sus normas, valores y prácticas (Fierro et al., 2021); y las políticas educativas, que promueven la inclusión, la equidad, la participación y la prevención de la violencia (UNESCO, 2019). La interacción de todos estos factores determina la calidad de la convivencia en cada escuela, por lo que las intervenciones deben considerar esta complejidad y actuar en múltiples niveles. A manera de cierre, la convivencia escolar es un componente esencial de la calidad educativa que requiere de la atención y el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa. Al promover relaciones interpersonales positivas, un clima escolar seguro y acogedor, la resolución pacífica de conflictos y la participación de las familias, se puede contribuir a crear una escuela que sea un espacio de aprendizaje, desarrollo y bienestar para todos los estudiantes. Sin embargo, lograr este objetivo implica superar múltiples obstáculos, entre los que destacan la falta de formación docente, la persistencia de modelos disciplinarios autoritarios, la desigualdad de recursos y la influencia de factores sociales y culturales adversos.

Las políticas públicas para la formación ciudadana en México. Un marco en tensión

Las políticas públicas para la formación ciudadana en México constituyen el marco estratégico y normativo que orienta la acción del Estado en la promoción de valores democráticos, el respeto a los derechos humanos, la participación ciudadana y el desarrollo de competencias cívicas en la población (Aguilar Villanueva, 2018; Merino, 2019; Salazar Vargas, 2020). Estas políticas buscan fortalecer la cohesión social, la gobernabilidad democrática y el desarrollo integral de los ciudadanos, a través de la educación, la cultura, la participación social y otras áreas de intervención. Sin embargo, el análisis de este marco revela importantes tensiones y contradicciones que es necesario considerar para comprender su efectividad y sus limitaciones. La investigación de Chávez Romo (2023) ha mostrado que, a pesar de los avances en el plano discursivo, persisten importantes desafíos en la concreción de una formación ciudadana que sea relevante y significativa para los jóvenes, y que trascienda el enfoque academicista y fragmentado que ha caracterizado históricamente a este nivel educativo. El Plan Sectorial de Educación (PSE) es el instrumento de planeación estratégica que establece los objetivos, las metas y las estrategias prioritarias del gobierno federal en materia educativa para un período determinado (SEP, 2019). El PSE define las líneas de ac-

ción para mejorar la calidad, la equidad, la inclusión y la pertinencia de la educación en todos los niveles y modalidades, incluyendo la formación ciudadana. En el contexto de la formación ciudadana, el PSE puede incluir objetivos y estrategias relacionados con la promoción de valores democráticos y derechos humanos, el fortalecimiento de la participación ciudadana, el desarrollo de competencias cívicas, el fomento de la cultura de paz y la prevención de la violencia, y la incorporación de la perspectiva de género. Sin embargo, la brecha entre estos objetivos y su implementación efectiva en las escuelas sigue siendo considerable. El Programa Sectorial de Educación 2025-2030 (SEP, 2025) plantea seis objetivos para consolidar los esfuerzos dirigidos a reorganizar el Sistema Educativo Nacional con un enfoque humanista y científico, pero su concreción en las políticas de formación ciudadana para la educación media superior aún es limitada. La investigación de Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior (2020) ha criticado que el diseño de la política pública para la educación media superior ha supuesto a las escuelas como si todas tuvieran las mismas condiciones de operación, lo que ha generado desigualdades en la implementación y ha limitado la efectividad de las políticas.

Además del PSE, existen diversas políticas, reglamentos, circulares y protocolos que regulan la formación ciudadana y la convivencia escolar en la Educación Media

Superior (EMS) en México (ANUIES, 2020; SEP, 2021). Estos instrumentos normativos establecen los derechos y responsabilidades de los estudiantes, los docentes y las autoridades escolares, así como los procedimientos para prevenir y abordar situaciones de conflicto, violencia o discriminación. Entre los principales instrumentos normativos vigentes en la EMS, destacan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los reglamentos escolares, las circulares y protocolos, los programas y proyectos implementados por la SEP, y las normas estatales. En el Estado de Puebla, por ejemplo, se utiliza el Manual para la Convivencia Escolar de Educación Básica, lo que evidencia la falta de un instrumento específico para el nivel medio superior. La reciente emisión de los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar (Acuerdo número 03/04/26, 2026) representa un avance en la materia, pero su implementación efectiva en las escuelas aún es un desafío pendiente. A manera de cierre, las políticas públicas para la formación ciudadana en México constituyen un marco complejo y dinámico que requiere de un análisis crítico y una evaluación continua para asegurar su eficacia y pertinencia. Al conocer y comprender este marco normativo, los actores educativos pueden contribuir a fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes y a construir una sociedad más justa, de-

mocrática y participativa. Sin embargo, es necesario reconocer que las políticas por sí solas no transforman la realidad; se requiere de la acción comprometida de las comunidades escolares, de la formación docente, de la asignación de recursos y de la voluntad política para cerrar la brecha entre el discurso y la práctica. La investigación de Retana (2022) sobre violencia escolar en instituciones de educación media superior ha subrayado la urgencia de políticas que no solo atiendan las manifestaciones visibles de la violencia, sino que aborden sus causas estructurales y culturales, un enfoque que requiere de una articulación entre las políticas educativas, las políticas sociales y las políticas de juventud.

La construcción conceptual de la violencia escolar. Tipología, agentes y consecuencias

La violencia escolar, entendida como un fenómeno complejo y multifacético que se manifiesta en el ámbito educativo, representa una grave amenaza para el bienestar de los estudiantes, el clima escolar y la calidad de la educación (Dueñas & Luna, 2018; Ortega-Ruiz, 2020; UNESCO, 2019). Su comprensión requiere analizar sus diversas formas de expresión, los agentes educativos involucrados y los factores que contribuyen a su aparición y perpetuación. En el nivel medio superior, la violencia adquiere características particulares debido a la edad de

los estudiantes, las dinámicas propias de la adolescencia y las condiciones del entorno social. La investigación de Retana (2022) ha analizado el problema de la violencia escolar en el nivel medio superior en instituciones de la Ciudad de México, mostrando que la violencia en este nivel educativo presenta particularidades que requieren de un abordaje específico, diferenciado del que se realiza en la educación básica. La violencia en el nivel Media Superior adopta diversas formas, que pueden clasificarse en función de la naturaleza del acto, la intencionalidad del agresor y el tipo de relación entre los involucrados (Furlán, 2019; Olweus, 1993; Smith, 2016). Entre las tipologías más relevantes, destacan la violencia física, que incluye golpes, empujones y agresiones con objetos; la violencia verbal, que comprende insultos, apodosos ofensivos y amenazas; la violencia psicológica, que se manifiesta en la exclusión social, la manipulación y el acoso; la violencia sexual, que incluye tocamientos y acoso sexual; el ciberacoso, que utiliza las tecnologías de la información para hostigar a las víctimas; y la violencia de género, que se dirige contra una persona en razón de su género o identidad de género. La coexistencia de estas diferentes formas de violencia en el entorno escolar crea un clima de inseguridad y desconfianza que afecta a toda la comunidad. La investigación de Craig et al. (2019), ha mostrado que la violencia física, aunque puede ser la forma más visible, a menudo coexiste con otras formas más sutiles y difíciles

de detectar, como la violencia psicológica y el ciberacoso, lo que requiere de estrategias de prevención y detección que consideren todas las manifestaciones de la violencia.

La violencia escolar no es un problema aislado que afecta solo a los estudiantes, sino que involucra a todos los agentes educativos que forman parte de la comunidad escolar (Fierro et al., 2021; Trujillo & Torrego, 2019). Los estudiantes pueden ser tanto víctimas como agresores, y su participación activa es fundamental para prevenir y abordar este problema. Los docentes desempeñan un papel clave en la detección, prevención y atención de la violencia escolar, y deben estar capacitados para identificar las señales de alerta, intervenir en situaciones de conflicto y promover una cultura de paz en el aula. Los directivos son responsables de implementar un clima escolar seguro y acogedor, de implementar políticas y protocolos para prevenir y abordar la violencia escolar, y de capacitar al personal docente. Las familias son un factor clave en la prevención, ya que influyen en los valores, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes. El personal administrativo y de apoyo contribuye a crear un ambiente escolar seguro, y los profesionales externos pueden brindar apoyo especializado. La investigación de Treviño et al. (2020), ha señalado la importancia de abordar de manera integral la convivencia, la inclusión y la disciplina para prevenir la violencia escolar, lo que requiere de la participación coordinada de todos los agentes educativos. Si

bien la violencia escolar comúnmente se asocia con agresiones entre estudiantes, es crucial reconocer que docentes, directivos y supervisores también pueden ser víctimas de diversas formas de violencia en el entorno escolar (Blas & Almada, 2021; Fernández-Enguita, 2018; INEE, 2020). Esta violencia puede manifestarse a través de agresiones verbales y psicológicas, violencia física, ciberacoso, acoso laboral y violencia institucional. La violencia hacia el personal educativo puede tener graves consecuencias para su salud física y mental, su desempeño profesional y su permanencia en la profesión, y afecta también la calidad de la educación y el clima escolar en su conjunto. Diversos factores contribuyen a esta violencia, como la falta de respeto y valoración social, la sobrecarga laboral, la falta de apoyo y protección, los cambios sociales y culturales, y un clima escolar negativo. La investigación de Estévez y Jiménez (2019) sobre violencia hacia docentes ha mostrado que los docentes que sufren violencia presentan mayores índices de estrés, ansiedad y burnout, lo que afecta su desempeño profesional y su calidad de vida. La violencia hacia docentes, directivos y supervisores es un problema grave que requiere de la atención y el compromiso de todos los actores del sistema educativo. Al implementar estrategias para prevenir y abordar esta violencia, se puede contribuir a crear un ambiente escolar seguro, respetuoso y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Estas estrategias incluyen promover el

respeto y la valoración social del trabajo docente, brindar apoyo y protección a las víctimas, fortalecer la formación docente en habilidades de comunicación y resolución de conflictos, fomentar la participación de las familias, mejorar el clima escolar y promover políticas educativas que fomenten la equidad y la prevención de la violencia.

El contexto de la educación media superior en México. Trayectoria, desafíos y perspectivas

El nivel Educativo Medio Superior (EMS) en México, también conocido como bachillerato o preparatoria, constituye una etapa crucial en la trayectoria formativa de los jóvenes, al situarse como puente entre la Educación Básica y la Educación Superior, y como espacio de preparación para la vida laboral y ciudadana (Weiss, 2018; ANUIES, 2020; SEP, 2017). Su definición, historia y retos actuales reflejan la complejidad del sistema educativo mexicano y la necesidad de políticas y estrategias innovadoras para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos los estudiantes. La EMS en México es un nivel educativo que se cursa generalmente entre los 15 y 19 años, y se divide principalmente en bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, modalidades que se distinguen por el enfoque específico que busca satisfacer las necesidades y objetivos de los estudiantes. La EMS en México ha evolucionado significativamente

desde su establecimiento. Históricamente, se ha centrado en preparar a los estudiantes para la educación superior o el mercado laboral. En 2011, se hizo obligatoria como parte de la Educación Básica. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 introdujo un Marco Curricular Común para darle identidad y mejorar su calidad. La EMS se define como el ciclo educativo posterior a la educación secundaria y previo a la educación superior, con una duración de tres años (generalmente entre los 15 y 18 años de edad). Se caracteriza por ofrecer una formación integral que combina conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, con el desarrollo de habilidades socioemocionales, competencias ciudadanas y capacidades para la vida laboral (Díaz Barriga, 2019; Weiss, 2018). La EMS se organiza en diferentes modalidades, con el objetivo de atender las diversas necesidades e intereses de los estudiantes. El bachillerato general es el tipo más común, enfocado en proporcionar una educación integral que prepara a los estudiantes para ingresar a la educación superior. El bachillerato tecnológico combina la formación académica con la capacitación técnica en áreas específicas. El profesional técnico se centra en la formación de técnicos en áreas específicas para el mercado laboral. Existen también modalidades como el telebachillerato comunitario, la preparatoria abierta y en línea, y la prepa bilingüe, que buscan ampliar la cobertura y atender a poblaciones diversas. La investigación de Weiss

(2018) ha mostrado que la diversidad de modalidades de la EMS en México refleja la heterogeneidad de la población estudiantil y la necesidad de ofrecer opciones educativas que se adapten a diferentes contextos y expectativas.

La EMS en México ha sido un escenario de constantes transformaciones, reflejo de los cambios sociales, económicos y políticos que han moldeado al país, así como de los debates pedagógicos y las demandas de una sociedad en evolución (Gil Antón, 2018; Ornelas, 2019). A lo largo de su historia, la EMS ha buscado adaptarse a las necesidades de los jóvenes y a las exigencias del mundo laboral y la educación superior, transitando por diversas etapas y reformas que han marcado su identidad actual. Un hito fundamental en la historia de la EMS es la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867 (Tanck de Estrada, 2010). Esta institución representó el surgimiento de la EMS como un nivel educativo diferenciado, con el propósito inicial de preparar a los jóvenes para su ingreso a la universidad. La ENP sentó las bases para la organización y el currículo de la EMS durante décadas, aunque su enfoque academicista y su limitada cobertura fueron objeto de críticas posteriores. Posteriormente, la Reforma de 1971 buscó ampliar el acceso a la EMS y diversificar su oferta educativa (Latapí Sarre, 2009). Esta reforma impulsó la creación de nuevas modalidades educativas, como el bachillerato tecnológico y el telebachillerato, así como la expansión de la infraestructura educativa en todo

el país. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por democratizar el acceso a la EMS, persistieron desigualdades significativas en la calidad y la cobertura entre diferentes regiones y grupos sociales. A inicios del siglo XXI, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 representó un intento por mejorar la calidad y la pertinencia de la EMS a través de la implementación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias (SEP, 2008). La RIEMS buscó homologar los contenidos y los criterios de evaluación en todas las modalidades de la EMS, así como facilitar la movilidad de los estudiantes entre diferentes instituciones. Sin embargo, la implementación de la RIEMS enfrentó diversos desafíos, como la falta de capacitación docente, la resistencia al cambio por parte de algunas instituciones y la persistencia de desigualdades en los recursos y la infraestructura. Más recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de 2019 plantea una transformación profunda del sistema educativo mexicano, con un enfoque en la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de valores democráticos, justicia social y sostenibilidad (SEP, 2019). La NEM busca superar el enfoque academicista y fragmentado de la educación tradicional, y promover un aprendizaje significativo y contextualizado que responda a las necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, la implementa-

ción de la NEM se ha visto desafiada por la pandemia de COVID-19 y por la falta de consenso entre los diferentes actores del sistema educativo. La EMS en México ha sido un campo de experimentación y cambio constante, con reformas que han buscado mejorar su calidad, equidad, pertinencia e inclusión. Sin embargo, persisten importantes desafíos que requieren de políticas y estrategias innovadoras para garantizar una educación de calidad para todos los jóvenes mexicanos.

A pesar de los avances logrados en la EMS en México, persisten importantes retos que limitan su capacidad para garantizar una educación de calidad para todos los jóvenes (Murayama, 2018; Weiss, 2018). Entre estos retos, destacan la violencia escolar y la falta de protocolos de prevención y actuación. La violencia escolar, en sus diversas manifestaciones (física, verbal, psicológica, sexual, cibernética), representa una grave amenaza para el bienestar de los estudiantes, el clima escolar y la calidad de la educación en la EMS (Furlán, 2019; Ortega-Ruiz, 2020). La violencia puede generar miedo, ansiedad, estrés, baja autoestima, deserción escolar y otros problemas de salud física y mental. La ausencia o insuficiencia de protocolos claros y efectivos para prevenir y abordar la violencia escolar en la EMS dificulta la capacidad de las escuelas y las autoridades educativas para proteger a los estudiantes y garantizar un ambiente escolar seguro y respetuoso (INEE, 2018). La falta de capacitación docente,

la impunidad de los agresores, la falta de recursos y la escasa participación de las familias son factores que contribuyen a la persistencia de la violencia escolar. El nivel medio superior en México se enfrenta a desafíos críticos que comprometen el bienestar y el desarrollo integral de sus estudiantes, siendo la violencia escolar y la falta de protocolos adecuados para su abordaje, problemáticas centrales (Secretaría de Educación Pública, 2023). Si bien existen lineamientos y protocolos establecidos para la prevención y atención de la violencia en el nivel básico (SEP, 2018), estos resultan insuficientes e inadecuados para las dinámicas y particularidades del ambiente del nivel medio superior. La violencia escolar, manifestada en formas como el acoso, la discriminación, las agresiones físicas y el ciberacoso, crea un clima de inseguridad que impacta negativamente el aprendizaje y la salud mental de los jóvenes (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2020). El conflicto surge al aplicar protocolos diseñados para estudiantes de menor edad a un contexto donde los alumnos son adolescentes y jóvenes adultos, con problemáticas y dinámicas sociales considerablemente distintas (Smith & Steffgen, 2012). La falta de protocolos específicos para el nivel medio superior, o su adaptación deficiente, impide una respuesta efectiva ante los incidentes de violencia, generando incertidumbre, desprotección y la perpetuación de un ambiente escolar hostil. Esta situación exige una investigación profunda y la creación de protocolos que

consideren las particularidades del nivel medio superior, involucrando a la comunidad educativa en su diseño e implementación para garantizar un entorno seguro, inclusivo y propicio para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. A manera de cierre, el nivel educativo medio superior en México enfrenta el desafío apremiante de erradicar la violencia escolar, para lo cual se requiere el diseño e implementación de protocolos integrales de prevención y actuación que involucren a todos los actores de la comunidad educativa. Estos protocolos deben estar basados en la evidencia científica, en los derechos humanos y en la perspectiva de género, y deben ser acompañados de recursos financieros, capacitación docente y mecanismos de seguimiento y evaluación. Solo así se podrá garantizar una EMS que cumpla con su función de formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo de México.

El Bachillerato General Estatal en Puebla. Historia, características y desafíos específicos

El Bachillerato General Estatal en Puebla representa una opción educativa de nivel medio superior crucial para la formación de jóvenes en el estado. Comprender su historia, características, estructura y desafíos es fundamental para contextualizar el problema de la violencia escolar y la falta de protocolos específicos, y justificar la

necesidad de una investigación que proponga soluciones adecuadas a las particularidades de este subsistema educativo. El Bachillerato General Estatal en Puebla forma parte del Sistema Educativo Estatal, que a su vez se deriva del Sistema Educativo Nacional. Su creación responde a la necesidad de ampliar la cobertura y democratizar el acceso a la educación media superior en el estado. A lo largo de los años, el Bachillerato General Estatal ha experimentado diversas reformas y actualizaciones curriculares para adaptarse a las demandas del mercado laboral y los avances pedagógicos. Se ha buscado fortalecer la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para su inserción en la educación superior o en el ámbito laboral. Si bien la fecha exacta de fundación de cada plantel puede variar, la creación del subsistema de Bachillerato General Estatal en Puebla se ubica, en términos generales, a partir de la década de los 80 y 90, con un impulso significativo en los años siguientes para cubrir las crecientes necesidades de educación media superior. El Bachillerato General Estatal en Puebla tiene por objetivo principal proporcionar una formación integral y propedéutica que prepare a los estudiantes para continuar sus estudios en la educación superior. El plan de estudios se basa en el Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que busca desarrollar competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Puede

ofrecerse en diferentes modalidades, como escolarizada, mixta y a distancia, para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes. Generalmente tiene una duración de tres años (seis semestres) y se distribuye en diferentes municipios del estado de Puebla, buscando atender a la población estudiantil tanto en zonas urbanas como rurales. Los planteles de Bachillerato General Estatal dependen directamente de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP Puebla). Se busca promover un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

El Bachillerato General Estatal en Puebla es un componente fundamental del sistema educativo del estado. Comprender sus particularidades, desafíos y contexto socioeconómico es esencial para abordar el problema de la violencia escolar y la falta de protocolos específicos de manera efectiva. Una investigación rigurosa y bien fundamentada, que tome en cuenta este contexto, puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes del Bachillerato General Estatal en Puebla. Algunos de los desafíos y problemáticas que enfrenta este subsistema educativo incluyen la escasez de maestros, la necesidad de fortalecer la capacitación en temas de violencia escolar, la desigualdad de oportunidades entre municipios, las limitaciones en el acceso a internet y tecnologías, y la presencia de vio-

lencia escolar en sus diversas manifestaciones. La ausencia o inadecuación de protocolos específicos para abordar la violencia escolar en el Bachillerato General Estatal es una preocupación central. Reportes indican una escasez de maestros en la educación básica en 15 municipios de Puebla (El Sol de Puebla, 2024). Si bien la información se refiere a la educación básica, esta situación podría tener implicaciones indirectas en la transición de estudiantes al nivel medio superior y en la carga de trabajo de los docentes. Es posible que exista una necesidad de fortalecer la capacitación y actualización del personal docente en temas de violencia escolar, protocolos de intervención y habilidades socioemocionales. Asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica, es un desafío constante. Datos del INEGI (2020) muestran disparidades en el acceso a la educación media superior entre diferentes municipios del estado. Aunada a esta problemática está el tema de la conectividad, el acceso a internet y a tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede ser limitado en algunas zonas, lo que dificulta el aprendizaje en línea y el acceso a recursos educativos digitales. De forma particular hablando ya de violencia escolar es importante señalar su presencia en sus diversas manifestaciones, es una problemática que afecta el ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes. La ausencia o inadecuación de protocolos específicos

para abordar la violencia escolar en el Bachillerato General Estatal es una preocupación central. Como hemos visto, el Bachillerato General Estatal en Puebla se enfrenta a desafíos importantes, como la violencia escolar y la falta de protocolos adecuados, en un contexto socioeconómico complejo y con recursos limitados. La solución a estos problemas no solo reside en el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras o en la asignación de mayores recursos. Es fundamental analizar el andamiaje legal que soporta a la institución para comprender qué se puede y qué se debe hacer. Por lo tanto, es necesario adentrarse en el marco legal que rige al Bachillerato General Estatal, con el objetivo de identificar las bases jurídicas que permitan sustentar la implementación de protocolos efectivos para prevenir y atender la violencia escolar, garantizando así un ambiente seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación de la experiencia vivida de ser estudiante de Bachillerato General Estatal en Puebla (2023) ha mostrado que los estudiantes de este subsistema enfrentan desafíos particulares relacionados con la convivencia y la violencia escolar, y que valoran positivamente la existencia de protocolos claros y participativos para abordar estos problemas. El Plan y Programas de Estudio para el Bachillerato General Estatal (BGE) (2023), establece que el currículo está estructurado en seis semestres y que busca desarrollar competencias genéricas, disciplinares y profesionales, pero no incluye

de manera explícita un enfoque de formación ciudadana y convivencia escolar que sea específico para este nivel educativo. La implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el Bachillerato General Estatal de Puebla representa una oportunidad para fortalecer la formación ciudadana y la convivencia escolar, pero requiere de un esfuerzo coordinado de las autoridades educativas, los docentes, los estudiantes y las familias para traducir los principios de la NEM en prácticas concretas que transformen la cultura escolar y prevengan la violencia.

Capítulo 3

El entramado normativo de la convivencia escolar en la educación media superior. Vacíos, urgencias y la construcción de un marco propio

Los documentos vigentes y sus limitaciones estructurales para atender la realidad del bachillerato

Los documentos “Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar” y “Documento Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Obligatoria del Estado de Puebla” constituyen instrumentos normativos de incuestionable valor para orientar las prácticas de convivencia en el ámbito educativo. Ambos documentos han sido diseñados con el propósito de proporcionar lineamientos claros que permitan la intervención, la interacción y la toma de decisiones en la solución de conflictos que se presentan en la comunidad educativa, contribuyendo así a la construcción de espacios escolares donde se asegure a las niñas, niños y adolescentes la protección y el ejercicio pleno de sus derechos (Gobierno del Estado de Puebla, 2015; Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, 2022). Sin embargo, resulta imperativo reconocer que estos instrumentos, por su propia naturaleza y origen, están concebidos fundamentalmente para el contexto de la educación básica, es decir, para los niveles de primaria y secundaria, lo que genera una serie de limitaciones estructurales cuando se pretende aplicar su contenido y sus procedimientos al nivel de educación media superior. La investigación de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021) ha señalado que el seguimiento de protocolos

que judicializan los conflictos escolares establece per se una dinámica que puede resultar contraproducente si no se ajusta a las características específicas de la población a la que va dirigida, lo que refuerza la necesidad de contar con instrumentos normativos diferenciados para cada nivel educativo.

La primera y más evidente de estas limitaciones radica en las diferencias sustanciales en el desarrollo cognitivo y socioemocional que caracterizan a los adolescentes de la educación media superior en comparación con los niños de la educación básica. Como han documentado Blakemore y Mills (2014), desde la neurociencia, el cerebro adolescente se encuentra en un proceso activo de maduración, especialmente en las áreas relacionadas con el control de impulsos, la toma de decisiones y la evaluación de riesgos, lo que implica que los jóvenes de bachillerato pueden ser más vulnerables a la presión social y a comportamientos de riesgo que requieren abordajes diferenciados. Las necesidades y los desafíos que enfrentan estos estudiantes en términos de convivencia son cualitativamente distintos, pues su búsqueda de identidad, su exploración de nuevas relaciones y su experimentación con diferentes roles sociales generan dinámicas de interacción que no pueden ser adecuadamente comprendidas ni gestionadas desde un marco normativo pensado para la infancia (Santrock, 2019). La aplicación de un manual diseñado para niños a una población adolescente no solo resulta inapro-

piada desde el punto de vista pedagógico, sino que puede generar percepciones de injusticia entre los estudiantes, quienes pueden sentir que las normas y los procedimientos disciplinarios no reconocen su creciente madurez ni sus capacidades para participar en la construcción de soluciones a los conflictos que les afectan.

En segundo lugar, la dinámica social que se vive en la educación media superior es considerablemente más compleja que la de la educación básica, con una mayor influencia de las relaciones entre pares, una intensa búsqueda de identidad y una fuerte presión social que moldea las conductas y las actitudes de los jóvenes. Como ha señalado Bauman (2018), la adolescencia se caracteriza por la incertidumbre y la fluidez, donde las identidades son construidas y reconstruidas constantemente en interacción con el entorno social, lo que implica que las políticas de convivencia deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a estas dinámicas cambiantes. Los documentos normativos existentes, al estar diseñados para un contexto de menor complejidad relacional, no logran capturar adecuadamente las particularidades de las interacciones adolescentes, como la formación de grupos de pertenencia, la emergencia de liderazgos informales, la influencia de las redes sociales y las plataformas digitales en la configuración de las relaciones, o la presencia de fenómenos como el ciberacoso que adquieren una relevancia mucho mayor en este nivel educativo. La investigación de Treviño

et al. (2020), ha señalado la asociación existente entre los constructos de convivencia escolar, inclusión y disciplina escolar con la violencia escolar en Educación Media Superior en México, evidenciando que las políticas que no consideran estas interrelaciones de manera integral corren el riesgo de ser ineficaces o incluso contraproducentes.

En tercer lugar, el enfoque curricular de la educación media superior presenta características que lo distinguen notablemente de la educación básica. Mientras que en los niveles primario y secundario el currículo tiene un carácter más general y formativo, en el bachillerato el enfoque suele ser más académico y orientado a la preparación para la educación superior o para la inserción en el mercado laboral (Díaz Barriga, 2019; Weiss, 2018). Esta orientación implica que la formación en convivencia y ciudadanía debe ser integrada de manera transversal con el currículo específico de cada disciplina, lo que requiere de estrategias pedagógicas y de gestión escolar que no están contempladas en los manuales diseñados para la educación básica. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) de 2019 plantea una transformación profunda del sistema educativo con un enfoque en la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de valores democráticos, justicia social y sostenibilidad (SEP, 2019), pero su implementación en el nivel medio superior enfrenta el desafío de traducir estos principios en prácticas concretas que consideren las particularidades de este nivel educativo. El reciente Acuerdo

número 03/04/26, por el que se emiten los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar, representa un avance significativo en esta dirección, al establecer un marco normativo específico para la EMS que reconoce la necesidad de abordar las violencias desde una perspectiva integral y con enfoque de derechos humanos.

En cuarto lugar, la madurez emocional y cognitiva de los estudiantes de educación media superior es sensiblemente mayor que la de los niños de educación básica, lo que requiere estrategias de intervención y resolución de conflictos más complejas y participativas. Los adolescentes de bachillerato tienen una mayor capacidad para la reflexión abstracta, el análisis de situaciones desde múltiples perspectivas y la participación en procesos de mediación y negociación, habilidades que deben ser aprovechadas en la construcción de una convivencia democrática (Cortina, 1997). Las estrategias disciplinarias que pueden ser apropiadas para niños de primaria, como las sanciones unilaterales o las medidas correctivas simples, resultan insuficientes e incluso contraproducentes cuando se aplican a jóvenes que demandan ser escuchados y que esperan participar en la definición de las normas que regirán su vida en común. La investigación de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021), ha propuesto un modelo de convivencia escolar que desplaza la violencia como eje de la

política pública para situar la convivencia como núcleo principal de atención, recuperando aportaciones de la sociología, la filosofía, la teoría de conflictos en escuelas, la pedagogía y la gestión escolar, y proponiendo tres niveles de intervención: contención, resolución de conflictos y transformación de prácticas pedagógicas y de gestión orientadas hacia la inclusión, la equidad y la participación. Este modelo resulta especialmente pertinente para el nivel medio superior, donde la participación juvenil y el liderazgo estudiantil pueden ser potenciados como herramientas para la construcción de una convivencia positiva.

Finalmente, la población estudiantil de la educación media superior presenta una diversidad socioeconómica y cultural mucho más amplia que la de la educación básica, lo que implica que los instrumentos normativos deben ser capaces de atender realidades muy diversas y de promover la inclusión y el respeto a la diferencia. Los adolescentes de bachillerato provienen de contextos familiares y comunitarios heterogéneos, con diferentes niveles de acceso a recursos económicos, culturales y tecnológicos, y con experiencias de vida que moldean sus expectativas, sus valores y sus formas de relacionarse con los demás. Las políticas de convivencia deben ser sensibles a estas diferencias y deben promover la participación activa de todos los estudiantes en la construcción de un clima escolar positivo, reconociendo que la diversidad no es un obstáculo para la convivencia, sino una oportunidad para

el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo (Delgado-Gaitan, 2019). En este sentido, la creación de un protocolo, reglamento y manual de convivencia específico para el Bachillerato General Estatal de Puebla se presenta como una necesidad impostergable, que permita superar las limitaciones de los documentos actuales y construir un marco normativo que responda a las particularidades de los adolescentes y a los desafíos específicos que enfrentan en su vida escolar.

Las particularidades de la educación media superior que exigen un abordaje normativo diferenciado

La educación media superior en México y, en particular, el Bachillerato General Estatal en Puebla, enfrenta una serie de desafíos y realidades que demandan un abordaje normativo específico y diferenciado del que se aplica en la educación básica. Uno de los fenómenos más preocupantes es el incremento de la violencia en las escuelas, así como la presencia de drogas y armas en los entornos escolares, situaciones que requieren protocolos de actuación claros, oportunos y efectivos que no están contemplados en los manuales diseñados para la educación básica. La investigación de Retana (2022), sobre la violencia escolar en instituciones de educación media superior en la Ciudad de México ha subrayado la urgencia de

políticas que no solo atiendan las manifestaciones visibles de la violencia, sino que aborden sus causas estructurales y culturales, lo que implica la necesidad de contar con instrumentos normativos que consideren la complejidad de las dinámicas violentas en este nivel educativo. Casos como el ocurrido en el Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec (Cenhch) en Puebla, donde un estudiante fue golpeado y amenazado de muerte por un grupo de compañeros, evidencian la gravedad de las situaciones que deben ser atendidas y la insuficiencia de los protocolos existentes cuando no están adaptados a la realidad de los adolescentes. La aplicación del protocolo del Manual de Convivencia y Lineamientos para la prevención, detección, atención y sanción a casos de maltrato escolar en las escuelas de educación básica y Media Superior Públicas y Privadas del Estado de Puebla, si bien representa un esfuerzo institucional, no logra capturar la complejidad de las dinámicas de violencia que se viven en el bachillerato.

Otro factor que distingue a la educación media superior es la fuerte presión académica y vocacional que enfrentan los estudiantes, derivada de la exigencia de un alto desempeño escolar y de la necesidad de tomar decisiones trascendentales sobre su futuro profesional. Esta presión puede generar altos niveles de estrés, ansiedad y conflictos interpersonales, que requieren de estrategias de acompañamiento y apoyo que no están contempladas en los manuales de convivencia diseñados para la educa-

ción básica (Bárcena, 2006). Los adolescentes de bachillerato no solo deben lidiar con las exigencias académicas propias de su nivel educativo, sino también con la incertidumbre sobre su futuro, la presión familiar y social para elegir una carrera o un camino profesional, y la competencia por el acceso a la educación superior, factores que pueden exacerbar las tensiones y los conflictos en el entorno escolar. La investigación de Garduño (2026) sobre convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto postpandémico ha mostrado que los estudiantes de este nivel educativo requieren de apoyos específicos para manejar el estrés y la presión académica, y que las políticas de convivencia deben considerar estas necesidades para ser efectivas.

Las relaciones románticas y la exploración de la sexualidad son temas relevantes en la etapa de la adolescencia que cursan los estudiantes de educación media superior, y requieren de un abordaje sensible y responsable por parte de las instituciones educativas. Los conflictos que pueden surgir en el contexto de las relaciones de pareja, los casos de violencia en el noviazgo, el acoso sexual y la discriminación por orientación sexual o identidad de género son fenómenos que deben ser atendidos con protocolos específicos que consideren la vulnerabilidad de los adolescentes y que promuevan relaciones basadas en el respeto y la igualdad (González Ramírez, 2022). La investigación de Nahuel di Napoli (2022), ha documentado

que las estudiantes mujeres de educación media superior expresan sufrir violencia sexual por parte del personal del plantel, lo que evidencia la gravedad de las situaciones que deben ser abordadas y la necesidad de contar con protocolos claros y efectivos para la prevención y atención de la violencia de género en las escuelas. Los manuales de convivencia diseñados para la educación básica no contemplan adecuadamente estas realidades, lo que deja a los adolescentes sin la protección y el acompañamiento que requieren para vivir su sexualidad de manera sana y responsable.

La capacidad de participación y liderazgo de los adolescentes de educación media superior es significativamente mayor que la de los niños de educación básica, lo que debe ser aprovechado en la construcción de una convivencia democrática y participativa. Los jóvenes de bachillerato tienen la madurez y las habilidades necesarias para involucrarse en la toma de decisiones que afectan su vida escolar, para participar en la elaboración de las normas de convivencia y para liderar iniciativas de prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz (Pérez Islas, 2018). La investigación de Aguilar (2024), sobre formas de participación estudiantil en educación media superior ha mostrado que los estudiantes valoran positivamente los espacios de participación, pero a menudo los perciben como limitados o superficiales, lo que sugiere la necesidad de profundizar en la democracia participativa dentro

de las escuelas y de contar con instrumentos normativos que garanticen y promuevan la participación estudiantil. La creación de un manual de convivencia para el Bachillerato General Estatal de Puebla debe incluir mecanismos claros para la participación de los estudiantes en la definición de las normas, en la resolución de conflictos y en la evaluación de las políticas de convivencia, reconociendo su capacidad de agencia y su derecho a ser escuchados en los asuntos que les conciernen.

Finalmente, es fundamental vincular la formación en convivencia con temas globales como el cambio climático, la justicia social y los derechos humanos, para formar ciudadanos comprometidos con el mundo y con la construcción de un futuro sostenible. La ecoeducación, como se ha señalado en capítulos anteriores, ofrece un marco teórico y práctico que permite integrar estas dimensiones en la formación ciudadana de los jóvenes, promoviendo una conciencia crítica y una disposición a la acción transformadora (Heras, 2020; Kahn, 2021; Orr, 2020). La investigación de Sterling (2021), ha subrayado que la educación para la sostenibilidad requiere de un cambio profundo en los valores, actitudes y estilos de vida, así como en las estructuras y prácticas de las instituciones educativas, lo que implica que los instrumentos normativos para la convivencia escolar deben incorporar estos principios y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de un futuro más justo y sostenible. El re-

ciente Acuerdo número 03/04/26, al establecer los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar, representa un avance en esta dirección, al reconocer la necesidad de abordar las violencias desde una perspectiva integral que considere los derechos humanos, la igualdad sustantiva y la cultura de paz. Sin embargo, su implementación efectiva en las escuelas del Bachillerato General Estatal de Puebla requerirá de un esfuerzo coordinado de las autoridades educativas, los docentes, los estudiantes y las familias para traducir estos principios en prácticas concretas que transformen la cultura escolar y prevengan la violencia.

El papel estratégico de directivos y supervisores en la construcción de una convivencia positiva

Tanto el Manual para el Mejoramiento de la Convivencia Escolar como el Documento Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Obligatoria del Estado de Puebla reconocen el papel fundamental del directivo en la promoción de una convivencia positiva en la escuela. Esta responsabilidad, que debe ser extendida también al supervisor escolar, implica un conjunto de funciones estratégicas que son esenciales para la construcción de un clima escolar seguro, inclusivo y democrático. En primer lugar, el directivo y el supervisor deben ejercer

un liderazgo activo en la promoción de una cultura de paz y respeto en la escuela, modelando conductas positivas y fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La investigación de Fierro et al. (2021), ha señalado que el liderazgo directivo es un factor clave para la implementación efectiva de las políticas de convivencia, ya que los directivos tienen la capacidad de influir en las normas, los valores y las prácticas que caracterizan a la escuela. Este liderazgo no puede ser autoritario o impositivo, sino que debe ser participativo y democrático, promoviendo el diálogo y la colaboración entre todos los actores educativos.

En segundo lugar, el directivo y el supervisor deben gestionar los recursos y los procesos necesarios para implementar programas de formación en convivencia, así como para atender y resolver conflictos de manera efectiva. Esto implica, entre otras cosas, la asignación de tiempos y espacios para la formación docente, la implementación de programas de mediación escolar y resolución de conflictos, y la creación de mecanismos para la detección temprana y la atención oportuna de situaciones de violencia o acoso. La investigación de Calderón Guerrero (2020), ha documentado la percepción de los maestros sobre la respuesta y el acompañamiento institucional para prevenir y erradicar el acoso escolar, mostrando que la falta de apoyo y de recursos por parte de las autoridades educativas es uno de los principales obstáculos para una

intervención efectiva. Por ello, es fundamental que los directivos y supervisores asuman un rol activo en la gestión de los recursos y en la articulación con otras instancias para garantizar que las escuelas cuenten con el apoyo necesario para implementar las políticas de convivencia.

En tercer lugar, el supervisor tiene el papel crucial de acompañar al directivo en la implementación de estrategias de convivencia y de asegurar que se estén cumpliendo los objetivos planteados. Esta función de supervisión y acompañamiento implica no solo la verificación del cumplimiento normativo, sino también el apoyo y la orientación a los directivos y docentes en la resolución de las dificultades que puedan surgir en la implementación de las políticas. La investigación de Torres Mendoza (2023), ha señalado que la escuela debe contar con espacios para que los estudiantes participen en la reinterpretación de limitantes, con acciones reflexivas acordes a su edad, lo que requiere de un acompañamiento cercano y constante por parte de las autoridades educativas. El supervisor, en este sentido, debe ser un aliado estratégico del directivo, que le brinde el respaldo y la orientación necesarios para enfrentar los desafíos de la convivencia escolar.

En cuarto lugar, el directivo y el supervisor deben evaluar periódicamente el clima escolar y la efectividad de las intervenciones, para realizar ajustes y mejoras que permitan alcanzar los objetivos planteados. Esta evalua-

ción no puede ser un ejercicio burocrático o superficial, sino que debe implicar un análisis riguroso de los datos y una reflexión profunda sobre las prácticas institucionales, con la participación de todos los actores educativos. La investigación de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021), ha propuesto que el modelo de convivencia escolar debe representar un dispositivo accesible para analizar políticas públicas, elaborar autodiagnósticos escolares y diseñar propuestas de formación en convivencia o llevar a cabo investigaciones. Esta perspectiva implica que la evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para la mejora continua y la transformación de las prácticas.

En quinto lugar, el directivo y el supervisor deben fomentar la vinculación de la escuela con la comunidad, involucrando a padres, organizaciones sociales y otros actores relevantes en la promoción de una convivencia positiva. La investigación de Epstein (2018), ha demostrado que la colaboración entre la escuela y las familias se traduce en mejores resultados académicos y socioemocionales para los estudiantes, así como en una mayor satisfacción de los padres con la escuela. Esta vinculación implica no solo la comunicación de información, sino también la participación activa de las familias en las actividades escolares y en la toma de decisiones que afectan la vida de la comunidad educativa. El directivo, en este sentido, debe generar espacios de interacción con las familias por lo menos en el primer semestre de los cursos en los tres niveles

educativos, promoviendo un diálogo abierto y constructivo que permita abordar los desafíos de la convivencia de manera colaborativa.

En sexto lugar, los directivos han de actuar como mediadores en los casos de conflicto o de quejas entre personal de la plantilla, alumnado, padres y madres, pero siempre bajo una actitud abierta y colaborativa. La mediación escolar es una herramienta fundamental para la resolución pacífica de conflictos, que permite a las partes involucradas llegar a acuerdos mutuamente satisfactorios sin la necesidad de recurrir a sanciones o procedimientos disciplinarios (López, 2018). La investigación de Serrano et al. (2019), ha mostrado que la mediación escolar es efectiva para reducir la violencia y mejorar el clima escolar, siempre que sea implementada por personal capacitado y con el apoyo de toda la comunidad educativa. El directivo, en este sentido, debe promover la mediación como una práctica institucional y debe asegurarse de que los docentes y los estudiantes cuenten con las habilidades necesarias para participar en procesos de mediación.

Finalmente, el directivo y el supervisor deben supervisar y proporcionar las capacitaciones de los docentes frente a las nuevas realidades y protocolos que se presenten. La formación continua de los docentes en temas de convivencia escolar, resolución de conflictos y manejo de grupos es fundamental para que puedan desempeñar su

función de manera efectiva y para que puedan adaptarse a los cambios y desafíos que surgen en el entorno escolar (Blas & Almada, 2021). La investigación de Gil Antón (2018), ha señalado que la formación docente es uno de los factores más importantes para la mejora de la calidad educativa, y que la inversión en la capacitación de los docentes es una de las estrategias más efectivas para prevenir la violencia y promover una convivencia positiva en las escuelas.

Protocolos de prevención y atención a las violencias. Responsabilidades compartidas entre directivos y supervisores

Los documentos Protocolos de Prevención y Atención a las Violencias en la escuela señalan acciones que, de igual forma, se espera que sean atendidas por las figuras del directivo o del supervisor, estableciendo un conjunto de responsabilidades compartidas que son esenciales para la protección de los derechos de los estudiantes y para la construcción de un clima escolar seguro. En primer lugar, la detección temprana de las primeras señales que puedan desencadenar violencia es una tarea ardua y fundamental que recae en el directivo y en el supervisor. La investigación de Dueñas y Luna (2018), ha señalado que la violencia escolar es un fenómeno complejo que a menudo se manifiesta de manera sutil y progresiva, por lo que es fun-

damental que las autoridades escolares estén atentas a las señales de alerta y que actúen de manera oportuna para prevenir su escalada. Esta detección temprana requiere de una formación específica en la identificación de factores de riesgo, así como de canales de comunicación efectivos que permitan a los estudiantes y a los docentes reportar situaciones de violencia o acoso sin temor a represalias.

En segundo lugar, los directivos en colaboración con el supervisor han de realizar una auditoría regular para verificar la aplicación de las políticas y protocolos establecidos. Esta función de seguimiento y auditoría implica no solo la verificación del cumplimiento normativo, sino también la identificación de áreas de mejora y la propuesta de ajustes que permitan fortalecer la efectividad de las políticas. La investigación de Fierro et al. (2021), ha señalado que la implementación de las políticas de convivencia requiere de un seguimiento continuo y de una evaluación periódica que permita identificar las fortalezas y debilidades de las intervenciones y realizar los ajustes necesarios para alcanzar los objetivos deseados. El supervisor, en este sentido, debe ser un garante de la calidad de la implementación, asegurando que las escuelas cuenten con los recursos y el apoyo necesario para aplicar las políticas de manera efectiva.

En tercer lugar, el directivo y el supervisor deben conocer y aplicar las normativas pertinentes en materia de prevención y atención de la violencia escolar, garantizando el cumplimiento de los derechos de los estudiantes. Esto implica no solo el conocimiento de las leyes y reglamentos, sino también la capacidad de interpretarlos y aplicarlos de manera justa y equitativa en cada situación concreta. La investigación de Pérez Valdivieso (2024), ha señalado que los lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar se componen de tres ejes esenciales: el establecimiento de medidas preventivas, la atención de casos de acoso escolar y la implementación de mecanismos de seguimiento. El directivo y el supervisor deben ser capaces de implementar estos ejes de manera articulada y coherente, garantizando que las medidas preventivas sean efectivas, que la atención a los casos sea oportuna y que el seguimiento permita prevenir la reincidencia.

En cuarto lugar, el directivo y el supervisor deben tener la capacidad de colaborar con las diversas autoridades competentes para garantizar el cumplimiento de las acciones establecidas. La violencia escolar es un fenómeno que trasciende el ámbito educativo y que requiere de la articulación con otras instancias, como los sistemas de salud, los servicios de protección a la infancia y la adolescencia, y las autoridades de procuración de justicia. La investigación de Nahuel di Napoli (2022), ha documentado

que las estudiantes mujeres de educación media superior expresan sufrir violencia sexual por parte del personal del plantel, lo que evidencia la necesidad de una respuesta coordinada que involucre a diferentes instancias. El directivo y el supervisor deben ser capaces de establecer alianzas estratégicas con estas autoridades y de garantizar que los casos de violencia sean atendidos de manera integral y con el debido respeto a los derechos de las víctimas.

La construcción de un protocolo, reglamento y manual de convivencia para el Bachillerato General Estatal de Puebla

La construcción de un ambiente escolar propicio para el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato requiere de instrumentos precisos y adaptados a su realidad, que permitan establecer normas claras, procedimientos efectivos y mecanismos de participación que involucren a todos los actores de la comunidad educativa. En este sentido, un protocolo se define como un conjunto detallado de procedimientos y acciones a seguir ante situaciones específicas, especialmente aquellas que involucren riesgo o vulneración de derechos (Secretaría de Educación Pública, 2023; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2017). Su aplicación implica una respuesta rápida y coordinada, con el objetivo de proteger a las víctimas y garantizar el debido proceso, asegurando que todas

las partes involucradas sean escuchadas y que se respeten sus derechos. La construcción de estos protocolos debe ser participativa, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa para asegurar su legitimidad y eficacia, y debe considerar las particularidades del contexto y de la población a la que va dirigida. La investigación de Barrios (2024), ha señalado que las iniciativas para establecer normativas y protocolos para prevenir y abordar las problemáticas relacionadas con la convivencia han permitido avanzar en la construcción de marcos normativos más pertinentes y efectivos.

Por otro lado, el reglamento escolar establece las normas y reglas que rigen la convivencia en el plantel, promoviendo el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos (Gobierno del Estado de Puebla, 2016; Valdez, 2020). Su aplicación debe ser justa y equitativa, considerando las particularidades de cada situación y promoviendo la reflexión sobre las consecuencias de las acciones. La construcción de este reglamento debe ser un proceso democrático, donde los estudiantes tengan voz y voto en la definición de las normas que regirán su convivencia, lo que no solo aumenta su legitimidad y su cumplimiento, sino que también constituye un ejercicio de ciudadanía activa y de aprendizaje democrático. La investigación de Hernández (2016) sobre convivencia escolar y RIEMS ha mostrado que la implementación del Marco Curricular Común ha tenido un impacto en la forma en que las

escuelas abordan la convivencia, pero que aún persisten importantes desafíos en la participación estudiantil y en la construcción de normas de manera democrática. El reglamento debe ser claro, accesible y conocido por todos los miembros de la comunidad educativa, y debe establecer tanto los derechos como las responsabilidades de cada actor.

El manual de convivencia escolar integra los protocolos y reglamentos en un documento de fácil acceso y comprensión, ofreciendo herramientas para la prevención, detección y atención de situaciones que afecten la convivencia (Fierro & Carbajal, 2019; UNESCO, 2015). Su aplicación debe ser flexible y adaptada a las necesidades de cada plantel, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la construcción de un clima escolar positivo. La construcción de este manual debe ser un proceso continuo y dinámico, que se revise y actualice periódicamente para asegurar su pertinencia y eficacia, y que considere los cambios en el contexto social, las nuevas formas de violencia y las demandas de los estudiantes. La investigación de López Hernández (2014), ha señalado que los Planes de Convivencia constituyen el marco de referencia para la gestión del fenómeno, y en ellos se regulan los procesos y protocolos a seguir ante las situaciones de

conflicto. El manual, en este sentido, debe ser un instrumento vivo que oriente las prácticas institucionales y que promueva la construcción de una cultura de paz en la escuela.

Consideraciones sobre la edad de los estudiantes y el lenguaje incluyente en los instrumentos normativos

La convivencia en el bachillerato requiere de una comprensión profunda de las características de los adolescentes en esta etapa de desarrollo, que debe ser reflejada en la definición, aplicación y construcción de todos los protocolos escolares. Según Santrock (2019), la adolescencia se caracteriza por la búsqueda de identidad, la exploración de nuevas relaciones y la experimentación con diferentes roles sociales, características que influyen en la forma en que los adolescentes interactúan entre sí y con los adultos, generando desafíos específicos en términos de convivencia. Los instrumentos normativos deben estar redactados en un lenguaje incluyente y de acuerdo con los estándares de edad de los estudiantes, evitando un lenguaje infantilizado o excesivamente técnico que pueda resultar inaccesible o poco significativo para los jóvenes. La investigación de Torres Mendoza (2023), ha señalado que la escuela debe contar con espacios para que los es-

tudiantes participen en la reinterpretación de limitantes, con acciones reflexivas acordes a su edad, lo que implica que los protocolos y reglamentos deben ser revisados y validados con la participación de los estudiantes para asegurar que respondan a sus necesidades y expectativas.

Desde una perspectiva neurocientífica, Blakemore y Mills (2014), señalan que el cerebro adolescente se encuentra en un proceso de maduración, especialmente en las áreas relacionadas con el control de impulsos y la toma de decisiones, lo que implica que los adolescentes pueden ser más vulnerables a la presión social y a comportamientos de riesgo. Por lo tanto, las políticas de convivencia deben promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, brindadas por las autoridades escolares, y deben estar diseñadas para apoyar a los jóvenes en el desarrollo de estas habilidades más que para sancionar sus errores. La investigación de Calderón Guerrero (2020), ha documentado la percepción de los maestros sobre la respuesta y el acompañamiento institucional para prevenir y erradicar el acoso escolar, mostrando que la formación en habilidades socioemocionales es un componente esencial de las políticas de convivencia. Los protocolos y reglamentos, en este sentido, deben incluir estrategias para el desarrollo de estas habilidades y deben

establecer procedimientos que promuevan la reflexión y el aprendizaje, en lugar de limitarse a la aplicación de sanciones.

Desde una perspectiva social, Bauman (2018), destaca que la adolescencia se caracteriza por la incertidumbre y la fluidez, donde las identidades son construidas y reconstruidas constantemente, lo que implica que las políticas de convivencia deben ser flexibles y adaptadas a las necesidades de cada estudiante, promoviendo la inclusión y el respeto a la diversidad. En la definición, aplicación y construcción de todos los protocolos escolares debe estar presente un lenguaje incluyente y de acuerdo con los estándares de edad, que reconozca la diversidad de identidades y experiencias de los jóvenes y que promueva el respeto a la diferencia. La investigación de Delgado-Gaitan (2019), ha destacado la importancia de reconocer y valorar las prácticas culturales de las familias, especialmente aquellas que provienen de contextos marginados, y de promover la inclusión de todas las familias en la vida escolar. Este principio de inclusión y respeto a la diversidad debe ser un eje transversal de todos los instrumentos normativos para la convivencia escolar.

La participación de las familias en la construcción de una convivencia positiva

La participación de las familias es esencial para la promoción de una convivencia positiva en el bachillerato, ya que la colaboración entre la escuela y las familias se traduce en mejores resultados académicos y socioemocionales para los estudiantes, así como en una mayor satisfacción de los padres con la escuela (Epstein, 2018). Sin embargo, es importante reconocer la diversidad de estructuras y dinámicas familiares presentes en la sociedad actual, y diseñar estrategias de participación que sean inclusivas y que consideren las diferentes realidades de las familias. La investigación de Repetto et al. (2019), ha señalado que el estilo de crianza, la comunicación familiar y el apoyo emocional que reciben los estudiantes en el hogar son factores clave que influyen en su comportamiento y en sus relaciones interpersonales en la escuela, por lo que es fundamental que la escuela trabaje de manera coordinada con las familias para promover una cultura de paz y para abordar los problemas de convivencia que puedan surgir.

Desde una perspectiva sistémica, Minuchin (2019), señala que las familias se organizan en torno a patrones de interacción que pueden ser funcionales o disfuncionales, y que las políticas de convivencia deben considerar estos patrones y ofrecer apoyo a las familias que enfren-

tan dificultades, promoviendo la comunicación, la resolución de conflictos y el establecimiento de límites claros. El director escolar, en este sentido, debe generar espacios de interacción con las familias por lo menos en el primer semestre de los cursos en los tres niveles educativos, creando oportunidades para el diálogo y la colaboración, y ofreciendo apoyo a las familias que lo requieran. La investigación de Delgado-Gaitan (2019), ha destacado la importancia de reconocer y valorar las prácticas culturales de las familias, especialmente aquellas que provienen de contextos marginados, y de promover la inclusión de todas las familias en la vida escolar, reconociendo que la diversidad de experiencias y perspectivas enriquece la comunidad educativa. Las políticas de convivencia deben ser sensibles a estas diferencias y deben promover la participación activa de todas las familias en la construcción de un clima escolar positivo, evitando la exclusión o la estigmatización de aquellas que no se ajustan a los patrones dominantes.

Los intereses de la sociedad y la formación de ciudadanos para un futuro sostenible

La promoción de una convivencia positiva en el bachillerato no solo beneficia a los estudiantes y sus familias, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, al formar ciudadanos ca-

paces de deliberar sobre los problemas públicos y de comprometerse con el bien común (Nussbaum, 2018). Desde una perspectiva de derechos humanos, Santos (2020), señala que la educación debe promover la igualdad, la no discriminación y el respeto a la dignidad humana, y que las políticas de convivencia deben estar alineadas con estos principios y promover la participación activa de los estudiantes en la defensa de sus derechos y los de los demás. La constante actualización y profesionalización de los docentes son indispensables para la promoción de la convivencia entre sus estudiantes, y para garantizar que las políticas de convivencia se implementen de manera efectiva y con el debido respeto a los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa. La investigación de Aguilar Nery (2024), ha señalado que las políticas para el nivel medio superior en el sexenio 2018-2024 han avanzado en la construcción de un marco normativo más pertinente, pero que aún persisten desafíos importantes en su implementación.

Desde una perspectiva de sostenibilidad, Sterling (2020), destaca la importancia de formar ciudadanos capaces de comprender y abordar los desafíos ambientales y sociales que enfrenta el planeta, y las políticas de convivencia deben integrar estos temas y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de un futuro sostenible. En función del punto anterior, se ha de involucrar a las familias en la construcción de su entorno,

reconociendo que la educación para la sostenibilidad es una responsabilidad compartida que requiere de la participación de todos los actores sociales. La investigación de Carnero (2022), sobre ecoeducación participativa ha mostrado que las escuelas pueden convertirse en núcleos dinamizadores de tendencias de transformación ambiental y socioterritorial, cuando adoptan un enfoque ecoeducativo que involucra a toda la comunidad educativa en la construcción de un proyecto común. La integración de la perspectiva ecoeducativa en los instrumentos normativos para la convivencia escolar representa una oportunidad para formar ciudadanos comprometidos con el cuidado del planeta y con la construcción de un futuro más justo y sostenible.

La urgencia de un marco normativo integral para el Bachillerato General Estatal de Puebla

Existe una imperiosa necesidad de un Reglamento-Protocolo-Manual de Convivencia, Prevención y Atención de Situaciones de Riesgo para el Bachillerato General Estatal de Puebla que funja como un organismo que pueda representar un marco integral y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes adolescentes. Al integrar principios rectores, normas de convivencia, protocolos de actuación y estrategias de prevención, este instrumento busca promover un ambiente escolar segu-

ro, inclusivo y democrático, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y respetados. El reciente Acuerdo número 03/04/26, por el que se emiten los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar, establece un marco normativo de referencia que debe ser retomado y adaptado a las particularidades del Bachillerato General Estatal de Puebla. Este acuerdo, fundamentado en los artículos 10., 30. y 40. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Ley General de Educación y en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, reconoce la obligación del Estado de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de los jóvenes, y de priorizar su interés superior en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

El éxito de este marco normativo dependerá de la participación activa de estudiantes, padres, docentes y directivos, así como de la supervisión y el acompañamiento constante de las autoridades educativas, garantizando así el cumplimiento de los derechos de los estudiantes y el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. La investigación de Barrios (2024), ha señalado que la convivencia es un eje principal dentro de los planes de desarrollo, que orienta a la participación y coexistencia de sus miembros desde los primeros años. En este sentido, la construcción

de un marco normativo para la convivencia en el Bachillerato General Estatal de Puebla no es solo una necesidad administrativa, sino una oportunidad para fortalecer la formación ciudadana de los jóvenes y para construir una cultura de paz que trascienda los muros de la escuela y que contribuya a la transformación de la sociedad. La implementación de este marco normativo, sin embargo, no será efectiva si no va acompañada de una inversión significativa en la formación docente, en la creación de condiciones institucionales que favorezcan la participación y en el fortalecimiento de los mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan medir su impacto y realizar los ajustes necesarios para su mejora continua.

Capítulo 4

La ecología de la convivencia escolar. Fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y rutas de investigación para la transformación educativa

El enfoque ecoeducativo como paradigma para la prevención de la violencia escolar

El marco teórico que sustenta esta investigación proporciona la base conceptual y epistemológica para comprender la complejidad de la convivencia escolar en el Bachillerato General Estatal de Puebla. Al recurrir a teorías del desarrollo adolescente, la sociología familiar, los derechos humanos y la pedagogía crítica, se busca analizar la interacción entre los individuos, sus contextos sociales y el sistema educativo en su conjunto. Este análisis se entrelaza de manera intrínseca con el enfoque ecoeducativo, que concibe la escuela como un ecosistema donde las relaciones entre los actores, el ambiente y los procesos de aprendizaje están interconectados. Desde esta perspectiva, el marco teórico no solo ilumina los factores que influyen en la convivencia, sino que también ofrece herramientas para diseñar estrategias de intervención que promuevan la armonía, la sostenibilidad y el desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el mundo.

La ecoeducación, entendida como un paradigma que busca reconectar a los individuos con la naturaleza y promover una ciudadanía activa y comprometida con la sostenibilidad (Heras, 2020; Kahn, 2021; Orr, 2020), ofrece un marco valioso para abordar la problemática de la violencia escolar y fomentar una cultura de paz y convivencia armónica en las instituciones educativas. Al integrar los

principios de interdependencia, sostenibilidad, complejidad y pensamiento crítico, la ecoeducación promueve una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes y la prevención de la violencia. La investigación de Retana (2022) ha analizado el problema de la violencia escolar en el nivel medio superior en instituciones de la Ciudad de México, mostrando que la violencia en este nivel educativo presenta particularidades que requieren de un abordaje específico, diferenciado del que se realiza en la educación básica. La investigación de Chávez Romo (2023), ha evidenciado que, si bien en la educación básica se ha impulsado de manera sistemática un conjunto de acciones para la formación cívica y ética, no sucede lo mismo en la educación media superior, a pesar de que este tipo educativo atiende a jóvenes y de que, a partir de 2012, se estableció la obligatoriedad del bachillerato en México con el compromiso de formar para una ciudadanía competente.

El enfoque ecoeducativo, según autores como Novo (2020); Murga-Menoyo (2019) y Sauvé (2021), se fundamenta en la construcción de una relación armónica entre los seres humanos y el entorno natural. Va más allá de la mera instrucción sobre ecología, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad hacia todos los seres vivos. En el contexto escolar, este enfoque

puede manifestarse a través de proyectos de huertos escolares, actividades de reciclaje y programas de educación ambiental que fomenten la conexión con la naturaleza. La violencia escolar, por otro lado, es un fenómeno complejo que afecta el bienestar de estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general. Autores como Ortega-Ruiz (2018); Garaigordobil (2020) y Smith (2019), han investigado sus diversas formas, desde el acoso físico y verbal hasta el ciberacoso. La prevención de la violencia escolar requiere un enfoque integral que abarque la promoción de habilidades socioemocionales, la creación de un clima escolar seguro y la intervención temprana en situaciones de conflicto. La relación entre el enfoque ecoeducativo y la prevención de la violencia escolar radica en que ambos comparten valores fundamentales como el respeto, la empatía y la responsabilidad. Al promover estos valores a través de actividades ecoeducativas, se fortalece el tejido social de la escuela y se crea un ambiente propicio para la convivencia pacífica.

Por ejemplo, proyectos de cuidado de animales o de reforestación pueden fomentar el trabajo en equipo, la colaboración y el respeto por la diversidad. En la dinámica escolar, esto se traduce en docentes que modelan comportamientos respetuosos hacia la naturaleza y hacia los demás, directivos que apoyan iniciativas ecoeducativas y supervisores que evalúan la implementación de programas de prevención de la violencia. La participación activa de

los alumnos en proyectos ecoeducativos les brinda oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación, resolución de conflictos y liderazgo, lo que contribuye a la construcción de una cultura de paz en la escuela. La investigación de Calderón Guerrero (2020), ha documentado la percepción de los maestros sobre la respuesta y el acompañamiento institucional para prevenir y erradicar el acoso escolar, mostrando que la falta de apoyo y de recursos por parte de las autoridades educativas es uno de los principales obstáculos para una intervención efectiva.

La relación entre el enfoque ecoeducativo y la prevención de la violencia escolar se manifiesta en diversos aspectos de la dinámica escolar que es necesario desglosar para comprender su potencial transformador. El principio de interdependencia, que reconoce la conexión intrínseca entre todos los seres vivos y los sistemas naturales (Capra & Luisi, 2014; Martí, 2022; Sterling, 2021), puede ser aplicado a la dinámica escolar para fomentar la empatía y el respeto entre los estudiantes, los docentes, los directivos y las familias. Al comprender que sus acciones tienen un impacto en el bienestar de los demás y en el clima escolar, los actores educativos se sienten más motivados a construir relaciones positivas, a resolver los conflictos de manera pacífica y a prevenir la violencia. Por ejemplo, actividades que promuevan la reflexión sobre el impacto de la contaminación en la salud de las personas pueden generar una mayor conciencia sobre la importancia del cui-

dado del medio ambiente y de la convivencia armónica. El principio de sostenibilidad, entendido como la promoción de la justicia social, la equidad económica y la diversidad cultural, además de la preservación de los recursos naturales (Escobar, 2018; Novo, 2019; Riechmann, 2020), puede ser aplicado a la dinámica escolar para fomentar la responsabilidad individual y colectiva en la prevención de la violencia. Al comprender que la violencia es una forma de injusticia y de daño al tejido social, los actores educativos se sienten más comprometidos a prevenirla y a promover una cultura de paz. Por ejemplo, proyectos que promuevan la igualdad de género, la inclusión de la diversidad y el respeto a los derechos humanos pueden contribuir a reducir la discriminación, el acoso escolar y otras formas de violencia.

La investigación de Treviño et al. (2020), ha señalado la asociación existente entre los constructos de convivencia escolar, inclusión y disciplina escolar con la violencia escolar en Educación Media Superior en México, evidenciando que las políticas que no consideran estas interrelaciones de manera integral corren el riesgo de ser ineficaces o incluso contraproducentes. El principio de complejidad, que reconoce la naturaleza intrincada y dinámica de los sistemas naturales y sociales (Morin, 2006; Tábara, 2019; Kahn, 2021), puede ser aplicado a la dinámica escolar para fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de analizar los problemas desde múltiples

perspectivas. Al comprender que la violencia escolar es un fenómeno multifactorial que está influenciado por factores individuales, familiares, escolares, comunitarios y mediáticos, los actores educativos se sienten más capacitados para identificar las causas subyacentes de la violencia y para diseñar estrategias de prevención más efectivas. Por ejemplo, debates y análisis de casos sobre situaciones de violencia escolar pueden fomentar la reflexión crítica sobre los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades que contribuyen a la violencia.

El pensamiento crítico, herramienta esencial en la ecoeducación (Freire, 2018; Sauvé, 2019; Heras, 2020), permite cuestionar las estructuras de poder, los discursos dominantes y las prácticas insostenibles que contribuyen a la crisis socioambiental y a la violencia escolar. Al fomentar la reflexión crítica sobre los valores, las creencias y los supuestos que subyacen a nuestras acciones y decisiones, los actores educativos se sienten más empoderados para imaginar y construir alternativas más justas y sostenibles. Por ejemplo, proyectos de investigación sobre la historia de la violencia en la comunidad, el impacto de la publicidad en los jóvenes o la relación entre la pobreza y la delincuencia pueden fomentar la reflexión crítica sobre las causas estructurales de la violencia y la necesidad de transformar la sociedad. La investigación de Garduño (2026), sobre convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto

postpandémico ha mostrado que los proyectos comunitarios y las actividades que conectan a los estudiantes con su entorno son especialmente valorados por los jóvenes, y que contribuyen a fortalecer su sentido de pertenencia y su compromiso con la transformación social.

En la dinámica escolar, la aplicación del enfoque ecoeducativo puede manifestarse en diversas prácticas y estrategias que, al promover la resolución cooperativa de conflictos, reducen las dinámicas de dominio-sumisión identificadas por López et al. (2022), como factores de riesgo para la violencia. En la práctica, los docentes diseñan unidades didácticas que vinculan el currículo con acciones de sostenibilidad, como proyectos para conservar ecosistemas locales, mientras modelan relaciones basadas en el respeto mutuo (Huss-Lederman, 2025). La prevención de la violencia escolar desde este enfoque requiere intervenciones multinivel. El modelo de escuela integral (WSA), propuesto por Varela et al. (2021), enfatiza la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa: directivos deben implementar políticas que prioricen el clima escolar sobre estándares administrativos rígidos (Ascorra et al., 2021), mientras los supervisores garantizan la coherencia entre las prácticas pedagógicas y los principios ecológicos. Por ejemplo, en Chile, programas como Paz Educa demostraron que estrategias como el aprendizaje socioemocional en aulas y la mediación entre pares reducen la agresividad cuando se articulan con apo-

yos familiares (Varela et al., 2021). Los docentes, por su parte, adoptan roles facilitadores mediante el aprendizaje cooperativo, desmontando jerarquías tradicionales que perpetúan el acoso (Ministerio de Salud, 2023).

Entre las estrategias concretas que pueden implementarse desde el enfoque ecoeducativo destacan los proyectos de aprendizaje servicio que aborden problemáticas ambientales y sociales de la comunidad, fomentando el compromiso cívico, la empatía y la responsabilidad en los estudiantes, así como fortaleciendo las relaciones entre la escuela y la comunidad. La mediación escolar, entendida como un proceso de resolución pacífica de conflictos en el que los estudiantes son capacitados para ayudar a sus compañeros a resolver sus diferencias, puede fomentar el diálogo, la negociación, el respeto y la tolerancia (López, 2018; Serrano et al., 2019). La educación emocional, que busca desarrollar en los estudiantes habilidades para reconocer, comprender y gestionar sus emociones, así como para establecer relaciones interpersonales saludables, puede contribuir a reducir la impulsividad, la agresividad y la violencia. La participación de los estudiantes en la toma de decisiones escolares, a través de la elección de representantes estudiantiles, la participación en consejos escolares y la organización de actividades democráticas, puede fomentar el sentido de pertenencia, la responsabilidad y el compromiso con el bienestar de la comunidad escolar. La formación docente en enfoque ecoeducativo,

pedagogías activas, resolución de conflictos, educación emocional y derechos humanos es fundamental para que los docentes puedan implementar estrategias innovadoras y efectivas para prevenir la violencia escolar y promover una cultura de paz en el aula.

La sinergia entre el enfoque ecoeducativo y la prevención de la violencia escolar se evidencia en tres niveles interrelacionados que conviene distinguir analíticamente. En el nivel de las relaciones docente-alumno, la ecoeducación fomenta diálogos horizontales al abordar problemas reales y significativos para los estudiantes (Huss-Lederman, 2025), lo que permite construir relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo, en lugar de relaciones autoritarias y jerárquicas que pueden generar resistencia y conflicto. En el nivel de la gestión directiva, la ecoeducación implica integrar protocolos antiviolencia con enfoque de género y sostenibilidad (Protocolo CETG, 2024), lo que permite abordar la violencia de manera integral y no como un problema aislado. En el nivel de la supervisión institucional, la ecoeducación requiere monitorear indicadores de clima escolar mediante herramientas validadas empíricamente (López et al., 2022), lo que permite evaluar el impacto de las intervenciones y realizar ajustes para mejorar su efectividad. Así, la ecoeducación trasciende lo ambiental para construir culturas de paz desde la corresponsabilidad sistémica, reconociendo que la convivencia pacífica no es un fin en sí mismo, sino un

medio para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más justa y sostenible. El reciente Acuerdo número 03/04/26, por el que se emiten los Lineamientos Generales para la Atención de las Violencias en la Educación Media Superior con enfoque de cultura de paz y convivencia escolar, representa un avance significativo en esta dirección, al establecer un marco normativo específico para la EMS que reconoce la necesidad de abordar las violencias desde una perspectiva integral y con enfoque de derechos humanos.

Fundamentos teóricos de la convivencia escolar desde una perspectiva ecológica

La convivencia escolar, entendida como el conjunto de relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, constituye un elemento esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Ortega-Ruiz, 2020; Román, 2018; UNESCO, 2019). Desde una perspectiva ecológica, la convivencia escolar no se limita a la mera ausencia de conflictos, sino que implica la construcción de relaciones positivas, el respeto a la diversidad y la promoción de una cultura de paz en el ámbito escolar. La calidad de la convivencia incide de manera directa en el bienestar emocional de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su desarrollo

social, por lo que se ha convertido en un tema prioritario en la agenda educativa a nivel internacional. La investigación de Juárez (2019) sobre convivencia escolar en el nivel medio superior ha mostrado que las características de la convivencia en este nivel educativo presentan particularidades que requieren de un abordaje específico, diferenciado del que se realiza en la educación básica.

La convivencia escolar se define como el conjunto de interacciones y relaciones que se dan entre los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familias, personal administrativo y de apoyo) en el marco de la escuela (Fierro et al., 2021; Trujillo & Torrego, 2019). Esta convivencia se manifiesta a través de diversos componentes interrelacionados que es necesario considerar para comprender su complejidad y para diseñar intervenciones efectivas. Las relaciones interpersonales se refieren a los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, caracterizados por el respeto, la confianza, la empatía y la colaboración (García-Carrión et al., 2020). El cultivo de relaciones interpersonales positivas es fundamental para crear un clima escolar seguro y acogedor, donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados (Zinn, 2021; Jackson, 2018). La investigación de García-Carrión et al. (2020), ha mostrado que las relaciones interpersonales positivas en la escuela no solo mejoran el clima escolar, sino que también tienen

un impacto significativo en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

El clima escolar se define como la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre el ambiente social y emocional que se vive en la escuela (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Un clima escolar positivo se caracteriza por la seguridad, el respeto, la inclusión, la participación y el apoyo, mientras que un clima escolar negativo se asocia con la violencia, el acoso escolar, la discriminación y el estrés. La investigación ha demostrado que un clima escolar positivo está asociado con mejores resultados académicos, menor deserción escolar y mayor bienestar emocional de los estudiantes, por lo que su mejora se ha convertido en un objetivo prioritario de las políticas educativas. La investigación de Gómez (2021), sobre la gestión de la convivencia escolar en la educación básica en Puebla ha mostrado que el clima escolar percibido por los estudiantes está directamente relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales y con la efectividad de las estrategias de gestión de la convivencia implementadas por la escuela. La resolución de conflictos se refiere a la capacidad de la comunidad educativa para abordar los conflictos de manera pacífica y constructiva, a través del diálogo, la negociación, la mediación y la reparación. Como enfatiza Ortega-Ruiz (2020), la resolución de conflictos debe ser vista como una oportunidad para aprender y crecer, y no como un simple castigo a los

infractores. Esto implica un cambio de paradigma en la forma de entender la disciplina escolar, que pasa de un enfoque punitivo a un enfoque restaurativo y formativo, centrado en la reparación del daño y en el aprendizaje de habilidades para la convivencia pacífica.

La investigación de Reyna (2015), sobre abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México ha mostrado que las escuelas que implementan enfoques restaurativos y participativos para la resolución de conflictos logran mejores resultados en términos de convivencia y clima escolar que aquellas que mantienen enfoques punitivos y autoritarios. Las normas y reglas, si bien no son un componente relacional directo, son cruciales para la convivencia escolar. Estas deben ser establecidas de manera participativa, promoviendo la claridad, la justicia y la equidad, y deben ser consistentes con los principios de respeto a los derechos humanos y la inclusión (Ríos, 2022). La participación de los estudiantes en la elaboración de las normas no solo aumenta su legitimidad y su cumplimiento, sino que también constituye un ejercicio de ciudadanía activa y de aprendizaje democrático. La investigación de Hernández (2016), sobre convivencia escolar y RIEMS ha mostrado que la implementación del Marco Curricular Común ha tenido un impacto en la forma en que las escuelas abordan la convivencia, pero que aún persisten importantes desafíos en la participa-

ción estudiantil y en la construcción de normas de manera democrática.

La convivencia escolar juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influye en su bienestar emocional, su rendimiento académico y su desarrollo social (Román, 2018; UNESCO, 2019). Un ambiente escolar positivo y seguro favorece la autoestima, la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. Además, la convivencia escolar es un factor clave para la prevención de la violencia escolar, el acoso escolar (bullying) y otras formas de maltrato entre iguales (Fierro et al., 2021; Ortega-Ruiz, 2020). Al promover el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, la convivencia escolar contribuye a crear una cultura de paz en la escuela y en la comunidad. La investigación de Treviño et al. (2020), ha señalado la asociación existente entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar, mostrando que una mala gestión de la convivencia y la disciplina puede exacerbar la violencia, mientras que un enfoque inclusivo y participativo puede contribuir a prevenirla.

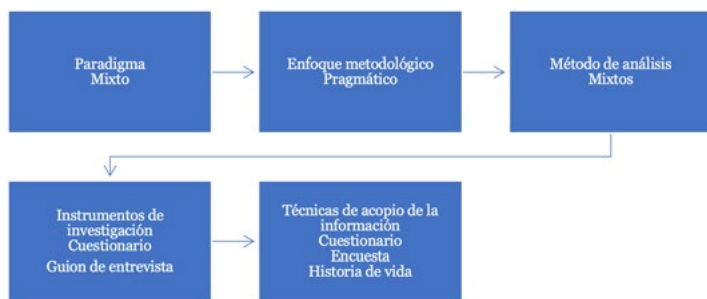
La convivencia escolar es un fenómeno complejo que está influenciado por una variedad de factores, tanto internos como externos a la escuela (Trujillo & Torrego, 2019). Entre los principales factores que influyen en la convivencia escolar, destacan la familia, con su estilo de crianza,

comunicación y apoyo emocional (Repetto et al., 2019); la comunidad, con su contexto social, cultural y económico, y la presencia de violencia o delincuencia (Bradshaw, 2015); los medios de comunicación, con su exposición a contenidos violentos o discriminatorios (Martens, 2018); la cultura escolar, con sus normas, valores y prácticas (Fierro et al., 2021); y las políticas educativas, que promueven la inclusión, la equidad, la participación y la prevención de la violencia (UNESCO, 2019). La interacción de todos estos factores determina la calidad de la convivencia en cada escuela, por lo que las intervenciones deben considerar esta complejidad y actuar en múltiples niveles. Desde una perspectiva ecológica, la escuela no es un sistema aislado, sino que está inmersa en un entorno más amplio que incluye la familia, la comunidad y las políticas educativas. Bronfenbrenner (1979) propuso un modelo ecológico del desarrollo humano que distingue diferentes niveles de influencia: el microsistema (las interacciones directas del individuo con su entorno inmediato), el mesosistema (las interconexiones entre los microsistemas), el exosistema (los entornos que afectan al individuo de manera indirecta) y el macrosistema (la cultura y los valores predominantes en la sociedad). Este modelo es particularmente útil para comprender la violencia escolar, ya que permite identificar los factores de riesgo y protección en cada uno de estos niveles y diseñar intervenciones que actúen sobre ellos de manera articulada.

El trayecto metodológico. Articulación entre paradigma mixto y enfoque pragmático

Realizar la investigación que aquí se presenta busca responder el objetivo general que se planteó desde un inicio, el cual fue generar una propuesta ecoeducativa que asegure la sana convivencia escolar y el perfil de egreso en Educación Media Superior, lo cual se ha ido trabajando a lo largo de los capítulos de la investigación partiendo de una revisión conceptual, vinculando con el enfoque ecoeducativo y para el cual se construyó el trayecto metodológico que se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Trayecto Metodológico



Nota: elaboración propia

El paradigma de investigación hace referencia a una de las decisiones primordiales dentro de la tarea de investigar, podemos relacionarlo con una imagen mental muy común, el momento en el que iniciamos trabajos para lim-

piar un terreno, encontrarnos con un espacio saturado de maleza en el que debemos abrir una brecha para poder caminar entre ellas y comenzar a liberar de toda esa maleza el terreno, brindando con ello la posibilidad de visualizar obstáculos, cosas que conservar o desechar. Justamente el paradigma de investigación, al ser el primer paso dentro del trayecto metodológico nos ayuda a construir una ruta bajo la cual podemos comenzar a encontrar los obstáculos dentro de la investigación y las vías para poder responder de manera adecuada las preguntas y objetivos de investigación. La decisión sobre cuál es el paradigma adecuado dependerá de la complejidad de lectura que se quiera profundizar sobre el objeto de estudio. Para el caso particular de la investigación buscamos no solo diseñar una propuesta ecoeducativa, sino también comparar con el Manual que hasta el momento se trabaja y también sumamos el hecho de que muchas de las decisiones en la elaboración de la propuesta se encuentran mediadas por políticas educativas que deben ser revisadas. Como el lector puede percatar, hablamos de diferentes acciones que conforman nuestras variables de trabajo y que no solo se relacionan, sino también entre ellas se condicionan y de alguna forma nos dan un panorama complejo y completo de lo que deseamos conseguir a lo largo de esta investigación.

Por ello, es que se decide hablar del tercer paradigma y ruta de investigación, el paradigma mixto, en él se realiza

un proceso de investigación que logra lo impensable por muchos investigadores durante siglos: mezclar lo cuantitativo con lo cualitativo. En palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Es una combinación de naturalezas de datos que logran converger y convivir con la única intención de dar una comprensión del objeto de estudio y la visualización de posibilidades de resolución del problema de investigación, sin demeritar ningún aspecto. El orden en que van integrándose los datos con sus respectivas naturalezas no necesariamente está determinado por una obligatoria lógica; puede ser que localicemos primero los elementos cualitativos y posteriormente los cuantitativos o viceversa, o en otro caso de forma simultánea. La investigación de Di Cintio (2026), ha realizado una revisión de alcance sobre las consideraciones metodológicas entre el paradigma del pragmatismo y el uso de métodos mixtos en educación, destacando que el pragmatismo proporciona premisas que sustentan los métodos mixtos, diferenciándolos de los enfoques pura-

mente cuantitativos (basados en el positivismo) y cualitativos (basados en el constructivismo).

El pragmatismo, como lo señala Arias (2013), rechaza la verdad absoluta del dogmatismo y el extremo de la duda e imposibilidad de todo conocimiento, propia del escepticismo. Concretamente, para el pragmatismo, el conocimiento verdadero es aquel que posee un valor práctico y que resulta de utilidad (Arias, 2013, p. 14). Lo que pretendemos a través de la investigación es no solo indagar, buscar, leer, entender lo que las políticas públicas dicen sobre cómo establecer un ambiente adecuado para el desarrollo de los y las jóvenes que estudian el medio superior; tampoco se puede reducir a solo una comparación de lo que se hace hasta el momento con un manual no apto para el contexto; lo que buscamos es revisar cómo ambos discursos presentes pueden lograr la construcción de algo nuevo, una propuesta que entienda las interacciones pero que a su vez encuentre las adecuaciones y tome en consideración las necesidades del subsistema con el que se trabaja. En otras palabras, cómo volvemos práctico y útil el conocimiento generado por los elementos ya mencionados. En palabras de Cronje (2019), lo atractivo del pragmatismo es que considera lo que funciona para responder a preguntas de investigación, es comunitario, adopta cuidadosamente la combinación y la cuantía del método cuantitativo y cualitativo, que es su eje, para directamente cumplir con los objetivos específicos, que di-

rigen la investigación y no por las afirmaciones iniciales de dicha investigación con el único fin de generar un conocimiento práctico de utilidad en las ciencias sociales y la naturaleza de la sociedad.

El método de análisis que se utilizará a lo largo del proceso de investigación es conocido como mixto. En palabras de Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2010), este método implica un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación para la recogida, análisis, integración y discusión de datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de entender mejor el fenómeno de estudio. Una forma en la que se logra materializar este ejercicio es a través de algo que conocemos como triangulación, en la que se busca que la revisión que se hace, por ejemplo, en nuestro caso con las políticas educativas, se analice cómo se vinculan con los elementos de prevención de violencia escolar y ambientes hostiles en las escuelas de media superior. Denzin y Lincoln (2002), plantean una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación, lo cual aportó a la comunidad científica, en especial en el ámbito cualitativo, importantes elementos que también impactaron de manera positiva las propuestas de investigación denominadas como mixtas. Este ejercicio se pretende materializar a través de la combinación de distintas técnicas e instrumentos de investigación que nos ayuden a comprender en su complejidad el fenómeno que nos encontramos estudiando. Los últimos menciona-

dos los iremos describiendo en el siguiente apartado, así como su justificación de intervención para responder las preguntas y objetivos de investigación.

Las técnicas de acopio de información se refieren a los procesos y estrategias utilizadas para recopilar y organizar datos y pruebas necesarios para un estudio o investigación. Estas técnicas incluyen la indagación de los datos o pruebas necesarios, la búsqueda para identificar y recopilar los datos y pruebas relevantes para el problema o pregunta de investigación; los ensayos para la resolución del problema, mediante la recopilación de datos y pruebas; y la recopilación de datos, para organizar la información necesaria para el estudio o investigación (Arias, 2019, p. 103). Estas técnicas son fundamentales para cualquier investigación, ya que permiten a los investigadores recopilar y analizar la información necesaria para respaldar sus conclusiones y hallazgos. El cuestionario es una herramienta utilizada en el enfoque cuantitativo y de la cual han partido muchas investigaciones en el ambiente educativo. Para el caso particular de la presente investigación, es una técnica para realizar un conocimiento sobre sus experiencias y vivencias en la aplicación y utilización desde la política educativa hasta su triangulación con el Manual de convivencia en educación básica e implementarlos en la Educación Media Superior. El cuestionario atiende a tres requerimientos principales: la necesidad de producir y recoger datos estructurados para

tomar decisiones, gracias a la colaboración de las propias personas como auto-informadores, con una precisión (o error) conocida para las afirmaciones obtenidas (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 7). La primera viñeta ejemplifica a la perfección la idea bajo la cual el cuestionario forma parte de esta ruta metodológica, ya que menciona cómo responde a las necesidades de nuestra investigación, estructurando los datos bajo una temática que nos ayudó a tomar decisiones para comprender la vinculación entre políticas educativas, manual de convivencia de educación básica y la propuesta que se desea generar contextualizada a la Educación Media Superior.

Los tipos de cuestionarios dependen estrechamente de la estructura de las preguntas. Hay básicamente tres: el cuestionario abierto, que presenta preguntas abiertas o libres, es decir, que no tienen delimitadas de antemano las alternativas de respuesta, con el objetivo de obtener información detallada y con mayor profundidad; el cuestionario cerrado, que presenta preguntas con respuestas restringidas o delimitadas, como las dicotómicas (sí/no) y las de alternativas de respuestas (selección múltiple y escalas de valoración o Likert), con el objetivo fundamental de recoger respuestas breves, concretas y específicas; y el cuestionario mixto, que combina ambas características para ofrecer mayores posibilidades de estudio (Meneses y Rodríguez, 2014, pp. 7-9). Los tipos de cuestionarios, sus

características y objetivos se presentan de manera resumida en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de cuestionarios

Cuestionario	Característica	Objetivo
Abierto	Presenta preguntas abiertas o libres, es decir, que no tienen delimitadas de antemano las alternativas de respuesta,	Obtener información detallada y con mayor profundidad.
Cerrado	Presenta preguntas con respuestas restringidas o delimitadas. Las preguntas de este tipo son: dicotómicas (sí/no, por ejemplo) y de alternativas de respuestas (selección múltiple y escalas de valoración o Likert).	Tiene como objetivo fundamental recoger respuestas breves, concretas y específicas, por lo tanto, las preguntas deben ser directas y precisas.
Mixto	Combina ambas características.	Mayores posibilidades de estudio.

Nota: elaboración propia a partir de Meneses y Rodríguez (2014, pp. 7-9).

Una encuesta es un procedimiento de investigación cuantitativa que implica recopilar información mediante el uso de cuestionarios previamente diseñados. Estos cuestionarios se aplican a una muestra representativa de personas para obtener información sobre sus opiniones, actitudes y comportamientos. Las encuestas pueden ser descriptivas, analíticas o de feedback, y pueden ser llevadas a cabo de manera presencial o en línea. Para realizar una encuesta, es importante definir claramente el objetivo y diseñar preguntas que sean claras y no engañosas. Es también recomendable probar la encuesta internamente antes de compartirla con la audiencia objetivo y asegu-

rarse de que sea accesible en varios dispositivos. Las encuestas pueden ser utilizadas para recopilar información sobre una variedad de temas, desde la evaluación de productos y servicios hasta la identificación de tendencias y necesidades en el mercado. Algunos ejemplos de encuestas incluyen las encuestas descriptivas, que documentan las actitudes o condiciones presentes en una población; las encuestas analíticas, que buscan explicar los porqués de una situación; y las encuestas de feedback, que reúnen opiniones directas de los clientes sobre su experiencia con un producto, servicio o empresa. Para el caso de nuestra investigación se recomienda utilizar una encuesta analítica, ya que nos permitirá profundizar en el conocimiento de la interacción entre las políticas públicas, el Manual de convivencia escolar y poder generar la propuesta ecoeducativa.

Una historia de vida es un método cualitativo de investigación que busca recoger la experiencia de vida de un individuo de manera detallada y contextualizada. Algunas características clave de la historia de vida son que es un documento escrito que recoge la vida de un individuo desde su infancia hasta el presente, incluyendo aspectos culturales, sociales y los hechos más relevantes de su vida; permite acceder a la interpretación de cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea, no se trata simplemente de escribir una biografía, sino de comprender la perspectiva subjetiva del individuo sobre

fenómenos sociales; ayuda a conservar la memoria cultural y penetrar en los puntos de vista subjetivos sobre los hechos culturales de un individuo; implica una interacción directa entre el investigador y la persona cuya historia de vida se está recopilando, a través de entrevistas sucesivas; el investigador actúa como narrador, transcriptor y relator de la historia de vida, estimulando la memoria del entrevistado; y permite vincular el texto (la historia de vida) con el contexto histórico, socioeconómico y cultural en el que se desarrolla la vida del individuo. En resumen, la historia de vida es un método cualitativo que busca comprender en profundidad la experiencia de vida de un individuo y su relación con el entorno social y cultural.

Los instrumentos de investigación son herramientas que permiten al investigador recopilar datos y evidencia para responder a las preguntas de investigación. Su utilidad en el proceso de investigación es la siguiente: permiten la medición, ya que los instrumentos de medición, como cuestionarios y escalas, permiten cuantificar y asignar valores numéricos a conceptos abstractos como inteligencia, personalidad o actitudes; facilitan la recopilación de información, ya que instrumentos como entrevistas, observaciones y análisis de documentos permiten al investigador recopilar datos cualitativos y cuantitativos sobre el fenómeno de estudio; aseguran la validez y confiabilidad, al utilizar instrumentos válidos y confiables, el investigador puede tener mayor certeza de que los datos

recopilados son precisos y representan fielmente la realidad; permiten la prueba de hipótesis, al recopilar los datos necesarios para comprobar o refutar las hipótesis planteadas al inicio del estudio; y contribuyen a la construcción de conocimiento, ya que los datos recopilados a través de los instrumentos sirven para generar nuevos hallazgos y conocimientos en el campo de estudio. En resumen, los instrumentos de investigación son fundamentales para el proceso de investigación, ya que permiten comparar conceptos, recopilar datos, asegurar la calidad de la información y construir nuevo conocimiento de manera sistemática y rigurosa. Para el caso de la investigación que desarrollaremos serán dos instrumentos: el cuestionario que ya se explica con anterioridad y que se ocupará para desarrollar la encuesta, y el guion de entrevista que apoyará en la conformación del guion de entrevista.

Un guion de entrevista es un documento que ayuda a estructurar y organizar una entrevista. Cumple tres funciones principales: estructura la discusión, estableciendo un flujo lógico para abordar los temas, comenzando con preguntas más generales y avanzando gradualmente hacia preguntas más específicas; asegura que no se olvide nada, funcionando como una lista de verificación para el entrevistador, ayudándolo a cubrir todos los temas importantes; y prepara al entrevistador de antemano, ya que elaborar el guion implica una preparación previa que ayuda al entrevistador a estar listo para la entrevista. Para desa-

rrollar un buen guion de entrevista, se deben seguir estos pasos: definir el objetivo de la entrevista, determinando qué se quiere lograr con la entrevista; investigar sobre el entrevistado y el tema, recopilando información relevante que permita formular preguntas adecuadas; ordenar las preguntas, estructurando las preguntas del guion siguiendo un orden lógico, de lo general a lo específico; incluir diferentes tipos de preguntas, utilizando una combinación de preguntas estructuradas, semiestructuradas y de profundidad; dejar espacio para la flexibilidad, ya que el guion no debe ser rígido, sino que debe permitir adaptarse a los temas que surjan espontáneamente durante la entrevista; e iterar y mejorar el guion, revisando y ajustando el guion a medida que se avanza en el proceso de entrevistas. Un guion de entrevista es una herramienta fundamental para organizar y conducir una entrevista de manera efectiva, permitiendo al entrevistador estar preparado y cubrir todos los temas relevantes.

Antes de cerrar el apartado que corresponde a la construcción y aplicación del instrumento (cuestionario), vale señalar la creación y aplicación del Consentimiento informado, el cual lo podemos definir como un acuerdo de voluntades entre el investigador y el sujeto participante, que deberá regirse bajo las dimensiones de confianza, sinceridad, claridad, respeto, ausencia de manipulación, engaño o coerción (Saavedra, 1999, citado en Carreñas-Dueñas, 2016). Se solicitó que los participantes en la

aplicación del cuestionario, así como su participación en las entrevistas, se mediara por la firma y aceptación de este documento. Conforme fueron respondiendo los mensajes, se les indicó, a través del consentimiento informado, el objetivo de la investigación y datos generales como el planteamiento a grandes rasgos, las etapas de la investigación, el tiempo que requeriríamos para contestar tanto el cuestionario como las entrevistas. De igual forma, se les indicaron los medios de contacto por cualquier duda sobre la investigación, se reiteró su derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación y, por supuesto, se hizo énfasis en el detalle de que toda la información recabada sería tratada con confidencialidad, se explicó que a la información recabada solo tendría acceso el investigador responsable. Algo en lo que se hizo mucho hincapié fue el anonimato de los sujetos y el uso de seudónimos con la finalidad de proteger su identidad. El consentimiento fue una de las piezas con las que ya llegamos al trabajo de campo, gracias a que fue creado, diseñado y trabajado durante el tercer semestre dentro de las actividades del seminario de bioética. Si se desea consultar este documento se encuentra en los anexos de la investigación, disponibles para su revisión por parte de los lectores interesados.

Capítulo 5

Hallazgos y reflexiones en torno a la convivencia escolar. Un análisis multidimensional desde las voces de los actores educativos

La triangulación como estrategia metodológica para la comprensión integral de la convivencia escolar

Antes de adentrarse en la exposición detallada de los hallazgos empíricos que emergieron del trabajo de campo, resulta imperativo explicitar la estrategia metodológica que ha de guiar tanto la presentación como la interpretación de la información recabada. Esta estrategia no es otra que la triangulación, entendida como un dispositivo epistemológico y procedimental que permite articular diversas fuentes de información, perspectivas teóricas y aproximaciones metodológicas para abordar la complejidad inherente a los fenómenos educativos (Flick, 2018; Patton, 2015; Stake, 2010). En el marco de esta investigación, cuyo propósito central consiste en analizar las políticas educativas orientadas a la formación ciudadana en la Educación Media Superior desde una óptica ecoeducativa, con especial atención a la dinámica de la convivencia escolar, la triangulación se configura como un pilar metodológico insoslayable. Su adopción responde a la necesidad de garantizar no solo la validez y la confiabilidad de los resultados, sino también la profundidad y la riqueza interpretativa que exige un objeto de estudio tan poliédrico como la convivencia en los espacios educativos. Como han señalado diversos autores, la complejidad de las interacciones humanas en el ámbito escolar no puede ser aprehendida cabalmente desde una única perspectiva

metodológica, sino que demanda un abordaje plural que integre distintas miradas y procedimientos (Carter et al., 2014; Creswell & Plano Clark, 2018; Mathison, 1988). El concepto de triangulación, tal como ha sido desarrollado en la literatura especializada, trasciende la mera acumulación de datos provenientes de distintas fuentes para constituirse en un proceso sistemático de comparación, contrastación e integración interpretativa (Denzin, 2017; Farmer et al., 2019; O'Donoghue & Punch, 2003). Se trata, en esencia, de un ejercicio de diálogo crítico entre diferentes aproximaciones a un mismo fenómeno, cuyo objetivo no es alcanzar una verdad única e incontrovertible, sino más bien construir una comprensión más matizada, contextualizada y robusta de la realidad estudiada. En el campo de las ciencias sociales, y particularmente en la investigación educativa, la triangulación ha adquirido una relevancia creciente como herramienta para superar las limitaciones epistemológicas y metodológicas de los enfoques unidimensionales (Aguilar Gavira, 2015). Autores como Esquivel-Grados (2025), han destacado que la triangulación, en sus distintas modalidades, permite articular diferentes lógicas de producción de conocimiento, enriqueciendo así la capacidad explicativa y comprensiva de la investigación.

La triangulación como dispositivo de validación y profundización en la investigación educativa

La adopción de una estrategia de triangulación en el contexto de esta investigación responde a la convicción de que los fenómenos educativos, y en particular aquellos relacionados con la formación ciudadana y la convivencia escolar, no pueden ser reducidos a variables aisladas ni comprendidos desde una única perspectiva teórica o metodológica. La violencia escolar, por ejemplo, no es un fenómeno que pueda explicarse únicamente a partir de las características individuales de los estudiantes o de las dinámicas áulicas, sino que se inserta en un entramado más amplio de factores institucionales, familiares, comunitarios y culturales que interactúan de manera compleja (Murguía Suárez, 2026). De ahí que la triangulación se presente como un enfoque particularmente adecuado para abordar esta complejidad, ya que permite integrar diferentes niveles de análisis y diferentes voces en la construcción del conocimiento. La literatura especializada ha identificado diversas modalidades de triangulación, cada una de las cuales aporta potencialidades específicas al proceso investigativo. La triangulación de datos, que implica el uso de múltiples fuentes de información para examinar un mismo fenómeno (Polit & Beck, 2017), resulta especialmente relevante en investigaciones como la presente, en las que se busca articular las percepciones y experien-

cias de diferentes actores educativos. En este sentido, la combinación de fuentes documentales, como planes de estudio, políticas educativas y reglamentos escolares, con datos provenientes de cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y directivos, así como con relatos de vida de miembros de la comunidad educativa, permite no solo identificar convergencias y divergencias en las perspectivas de los distintos actores, sino también comprender cómo las políticas y normativas se traducen en prácticas concretas dentro de las instituciones escolares. Esta aproximación multivocal es esencial para captar la complejidad de la convivencia escolar, un fenómeno que, como ha mostrado la investigación reciente, está atravesado por múltiples dimensiones y significados (Rodríguez-Figueroa et al., 2021). La triangulación de métodos, por su parte, combina aproximaciones cuantitativas y cualitativas para obtener una visión más amplia y profunda del objeto de estudio (Creswell & Plano Clark, 2018). En esta investigación, esta modalidad se concreta en el uso simultáneo de cuestionarios estructurados, que permiten obtener datos cuantitativos sobre actitudes, percepciones y comportamientos relacionados con la formación ciudadana y la convivencia escolar, y de entrevistas semiestructuradas e historias de vida, que posibilitan explorar en profundidad las experiencias, motivaciones y significados que los actores educativos atribuyen a estos fenómenos. Esta complementariedad metodológica es particularmente va-

liosa en el estudio de la convivencia escolar, ya que los datos cuantitativos pueden revelar patrones y tendencias generales, mientras que los datos cualitativos permiten comprender los procesos subyacentes y las experiencias subjetivas que dan sentido a esos patrones. Investigaciones recientes han subrayado la importancia de esta integración metodológica para abordar la complejidad de los fenómenos educativos, señalando que los diseños mixtos permiten una comprensión más completa y contextualizada de las realidades escolares (Sánchez-Gómez et al., 2016). La triangulación de investigadores, aunque en esta investigación se trata de un trabajo individual, se materializa a través de la revisión crítica de los hallazgos e interpretaciones por parte de expertos en el campo de la educación, la formación ciudadana y la metodología de la investigación (Guba & Lincoln, 1981). Este procedimiento, conocido como auditoría externa o revisión por pares, contribuye a reducir los sesgos individuales y a enriquecer la interpretación de los resultados al incorporar miradas alternativas y experiencias diversas. La validación cruzada de las interpretaciones es un componente esencial del rigor en la investigación cualitativa, y su importancia ha sido ampliamente reconocida en la literatura metodológica (Lincoln & Guba, 1985). Asimismo, la triangulación teórica, que implica la utilización de múltiples perspectivas teóricas para interpretar los datos (Denzin, 2017), se manifiesta en esta investigación a través del diálogo constante entre la pedagogía crítica, la sociología de la educa-

ción, la psicología del desarrollo y la ecoeducación. Esta pluralidad teórica permite una comprensión más matizada y multidimensional de la formación ciudadana, la convivencia escolar y la violencia en las escuelas, evitando las simplificaciones que pueden derivarse de la adopción de un único marco conceptual.

El valor añadido de la triangulación en el estudio de la convivencia escolar

La implementación de una estrategia de triangulación aporta beneficios sustanciales a la investigación, fortaleciendo su validez, confiabilidad y profundidad interpretativa. En primer lugar, la convergencia de múltiples fuentes de información reduce la probabilidad de sesgos y fortalece la validez de los resultados, permitiendo obtener una representación más precisa y fidedigna de la realidad estudiada (Flick, 2018). Esta validación cruzada es particularmente importante en el estudio de fenómenos como la convivencia escolar, en los que las percepciones y experiencias de los actores pueden estar influidas por múltiples factores y en los que existe el riesgo de que una única fuente de información ofrezca una visión parcial o distorsionada de la realidad. La triangulación permite, en este sentido, contrastar las visiones de estudiantes, docentes, directivos y supervisores, identificando tanto los

puntos de acuerdo como las discrepancias, y comprendiendo las razones que subyacen a unas y otras. En segundo lugar, la triangulación permite explorar un fenómeno desde diferentes ángulos, enriqueciendo la comprensión y revelando aspectos que podrían pasar desapercibidos con un solo método o fuente de datos (Stake, 2010). Esta capacidad de develar dimensiones ocultas o poco evidentes de la realidad educativa es uno de los principales aportes de la triangulación, ya que permite ir más allá de las apariencias y acceder a la complejidad subyacente de los procesos de convivencia y formación ciudadana. Por ejemplo, mientras que un cuestionario puede revelar que un porcentaje significativo de estudiantes percibe un clima escolar negativo, las entrevistas en profundidad pueden desvelar las razones de esa percepción, como la falta de espacios de diálogo, la rigidez de las normas o la percepción de injusticia en la aplicación de sanciones, y las experiencias concretas que la fundamentan. Investigaciones como la de Ybarra Garduño y Soto Castañón (2026), han mostrado que el valor que los estudiantes atribuyen a las relaciones de respeto y apoyo con sus docentes es un factor crucial para la convivencia, y que la apertura de espacios de escucha y diálogo puede contribuir significativamente a mejorarla. En tercer lugar, al incorporar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, se minimiza el impacto de los sesgos individuales de los investigadores o de las limitaciones de un solo método, garantizando una

interpretación más objetiva y equilibrada de los resultados (Patton, 2015). Esta reducción de sesgos es fundamental para evitar que las preconcepciones o los marcos teóricos preferidos del investigador distorsionen la interpretación de los datos, y para asegurar que las conclusiones se fundamenten en una evidencia robusta y plural. La triangulación actúa, en este sentido, como un mecanismo de autocorrección y de control de calidad del proceso investigativo. Finalmente, la triangulación aumenta la consistencia y la estabilidad de los resultados, mejorando su confiabilidad y permitiendo obtener conclusiones más sólidas y generalizables (Creswell & Plano Clark, 2018). Esta mayor solidez de los hallazgos es esencial para que la investigación pueda fundamentar propuestas de intervención y de política educativa que sean efectivas y pertinentes.

Como señalan Okuda y Gómez-Restrepo (2005, p. 8), “la triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno”. Esta afirmación captura certeramente el espíritu de la triangulación como un dispositivo que no solo valida los resultados, sino que también enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, añadiendo capas de significado y complejidad que de otro modo permanecerían inaccesibles. En palabras de Abba-

dia (2023, p. 13), “la triangulación permite a los investigadores reducir los sesgos, aumentar la profundidad de la investigación y, en última instancia, llegar a conclusiones más fiables y exhaustivas mediante la fusión de diversas fuentes de datos, metodologías y perspectivas”. Esta fusión de perspectivas y metodologías es, precisamente, lo que permite a la investigación educativa trascender las limitaciones de los enfoques unidimensionales y aproximarse a la comprensión de la complejidad de los procesos escolares.

El diseño muestral como fundamento de la representatividad y la profundidad interpretativa

Dado el enfoque mixto de esta investigación, que busca combinar datos cuantitativos y cualitativos para analizar las políticas educativas para la formación de la ciudadanía desde una perspectiva ecoeducativa y su relación con la convivencia escolar y la prevención de la violencia, se ha diseñado una estrategia de muestreo secuencial y estratificado que permite obtener una muestra representativa y diversa de los actores educativos involucrados. Esta estrategia responde a la necesidad de articular dos lógicas muestrales diferentes pero complementarias: una lógica probabilística, orientada a la representatividad y a la generalización de los resultados, y una lógica intencional, orientada a la profundidad y a la riqueza informativa.

La combinación de ambas lógicas es característica de los diseños mixtos y permite aprovechar las ventajas de cada una de ellas, compensando al mismo tiempo sus limitaciones respectivas (Creswell & Plano Clark, 2018). En la fase cuantitativa, se ha optado por un muestreo estratificado proporcional, cuyo objetivo es obtener una muestra representativa de estudiantes, docentes, directivos y supervisores del Bachillerato General Estatal en Puebla para identificar patrones generales y tendencias en relación con la formación ciudadana, la convivencia escolar, la violencia y la percepción sobre el enfoque ecoeducativo. La estratificación se ha definido en función de variables relevantes para la investigación, como el tipo de actor, la región geográfica, el tamaño del plantel y el nivel socioeconómico. Esta estratificación múltiple responde a la necesidad de capturar la diversidad de contextos y situaciones que caracterizan al Bachillerato General Estatal en Puebla, y de asegurar que la muestra refleje adecuadamente esa diversidad. Dentro de cada estrato, se ha seleccionado una muestra aleatoria simple de participantes, garantizando que la proporción de cada estrato en la muestra sea similar a su proporción en la población total. Este procedimiento, conocido como afijación proporcional, es el más adecuado para garantizar la representatividad de la muestra y para permitir la generalización de los resultados cuantitativos a la población estudiada (Cochran, 1977). El tamaño de la muestra se ha determinado utilizando fórmulas estadísti-

cas que consideran el nivel de confianza deseado, el margen de error aceptable y la variabilidad de las variables clave que se medirán en los cuestionarios. Este cálculo riguroso del tamaño muestral es esencial para asegurar que los resultados cuantitativos tengan la precisión y la fiabilidad necesarias para fundamentar conclusiones válidas. Investigaciones previas en el ámbito educativo han utilizado diseños muestrales similares, demostrando su eficacia para obtener muestras representativas en contextos educativos complejos (Barros et al., 2020). En la fase cualitativa, por su parte, se ha optado por un muestreo por conveniencia e intencional, cuyo objetivo es seleccionar un subconjunto de participantes de la fase cuantitativa para realizar entrevistas semiestructuradas e historias de vida que permitan profundizar en la comprensión de sus experiencias, percepciones y significados en relación con la formación ciudadana, la convivencia escolar, la violencia y el enfoque ecoeducativo. Inicialmente, se seleccionarán participantes de la fase cuantitativa que hayan expresado su disposición a participar en entrevistas o historias de vida y que representen una diversidad de experiencias y perspectivas. A medida que se recolectan y analizan los datos cualitativos, se utilizará un muestreo intencional para identificar y seleccionar participantes adicionales que puedan aportar información relevante para abordar preguntas específicas que surjan durante el análisis. Esta estrategia de muestreo emergente es característica de la

investigación cualitativa y permite ajustar la selección de participantes a las necesidades que van surgiendo durante el proceso investigativo (Patton, 2015). Los criterios de selección para la fase cualitativa incluyen la diversidad de experiencias, la profundidad de la información y la relevancia para la investigación. El tamaño de la muestra para la fase cualitativa se determinará por saturación teórica, es decir, hasta que se alcance un punto en el que la recolección de datos adicionales no aporte información nueva o relevante para la investigación (Saunders et al., 2018). Este criterio de saturación es ampliamente utilizado en la investigación cualitativa y garantiza que la muestra sea suficiente para abordar las preguntas de investigación sin incurrir en un exceso de información redundante.

La integración analítica como eje de la comprensión holística

El análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios se realizará utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las variables. Este análisis cuantitativo permitirá caracterizar la situación de la convivencia escolar y la formación ciudadana en el Bachillerato General Estatal de Puebla, identificando factores de riesgo y factores protectores, así como diferencias significativas entre los distintos grupos de actores y contextos.

Por su parte, los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas e historias de vida se analizarán utilizando técnicas de análisis temático o análisis de contenido para identificar temas recurrentes, patrones de significado y experiencias significativas. Este análisis cualitativo permitirá comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de los actores educativos, explorando los significados que atribuyen a la convivencia, la violencia y la formación ciudadana, así como las estrategias que utilizan para enfrentar los desafíos en estos ámbitos. La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos a través de la triangulación permitirá obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado. Las convergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos fortalecerán la validez de los hallazgos, mientras que las divergencias se explorarán en mayor detalle para identificar posibles explicaciones y matices. Esta integración no es un mero ejercicio de yuxtaposición de resultados, sino un proceso activo de diálogo entre diferentes formas de conocimiento que permite construir una interpretación más rica y contextualizada de la realidad educativa. Como han señalado diversos autores, la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en el marco de diseños mixtos permite abordar la complejidad de los fenómenos educativos desde una perspectiva que trasciende las limitaciones de cada enfoque por separado (Creswell & Plano Clark, 2018; Feters et al., 2013). Esta estrategia de muestreo

secuencial y estratificado se justifica por varias razones fundamentales. En primer lugar, el muestreo estratificado proporcional en la fase cuantitativa garantiza que la muestra sea representativa de la población del Bachillerato General Estatal en Puebla, permitiendo generalizar los resultados a la población estudiada. Esta representatividad es esencial para que los hallazgos cuantitativos puedan fundamentar conclusiones válidas sobre la situación de la convivencia escolar y la formación ciudadana en el conjunto del sistema. En segundo lugar, el muestreo por conveniencia e intencional en la fase cualitativa permite obtener información detallada y contextualizada sobre las experiencias y perspectivas de los actores educativos, profundizando en la comprensión de los fenómenos estudiados. Esta profundidad es indispensable para captar la complejidad y la riqueza de los procesos educativos, que no pueden ser reducidos a meras variables cuantitativas. En tercer lugar, la combinación de datos cuantitativos y cualitativos a través de la triangulación permite obtener una visión más completa y robusta del fenómeno, fortaleciendo la validez y la confiabilidad de los resultados. Finalmente, la estrategia de muestreo secuencial permite ajustar el tamaño y la composición de la muestra en la fase cualitativa en función de los hallazgos de la fase cuantitativa, garantizando que la investigación se centre en los temas más relevantes y prometedores.

Caracterización de la muestra: perfiles y voces de la comunidad educativa

Se obtuvo un total de 698 participaciones en los diferentes instrumentos contruidos para la presente investigación. A continuación, se procede a la caracterización de la muestra, con la finalidad de que, al conocer estas características, podamos comprender desde qué posiciones y contextos los participantes se relacionan con el tema en cuestión y entender la justificación de sus respuestas y propuestas. La composición de la muestra, distribuida según el cargo o rol de los participantes, se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Concentrado de muestra

Cargo/Rol	Cantidad
Directivos	18
Supervisores	6
Docentes	164
Alumnos	510
Total	698

Nota: elaboración propia

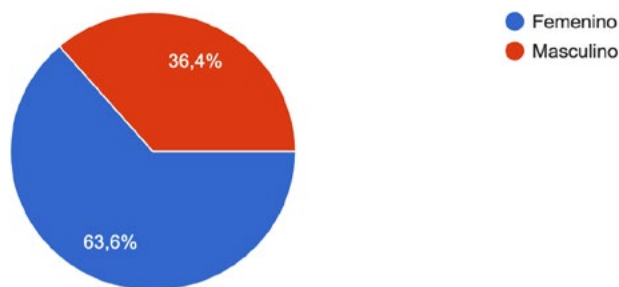
Como puede observarse, la muestra está compuesta por 18 directivos, 6 supervisores, 164 docentes y 510 alumnos, lo que hace un total de 698 participantes. Esta distribución refleja la estructura jerárquica y funcional del sistema educativo, con una mayoría abrumadora de

estudiantes, que son el grupo más numeroso y el destinatario principal de las políticas educativas, seguidos por los docentes, que son los responsables directos de la implementación de esas políticas en el aula. Los directivos y supervisores, aunque menos numerosos, desempeñan un papel crucial en la gestión y supervisión de las políticas educativas, y su inclusión en la muestra es esencial para obtener una visión completa de la implementación de las políticas de convivencia y formación ciudadana. Se consideró vital para la investigación tener el punto de vista de los agentes involucrados en los procesos educativos y de formación, con la intención de que pudieran dar cuenta de su experiencia en los procesos regulatorios que nos permitan generar una cultura de la prevención en torno al fenómeno de la violencia escolar. Este fenómeno, tal y como se ha señalado, va más allá de la relación entre pares, volviendo muy compleja la estructura de dinámicas que hay que evaluar, pero que finalmente se vuelven necesarias para sentar un precedente que nos lleve a proponer un documento de prevención lo más integral posible. La complejidad de la violencia escolar requiere considerar las múltiples dimensiones y relaciones que la configuran, incluyendo las relaciones docente-docente, directivo-docente, alumno-alumno, alumno-docente y directivo-alumno. Cada una de estas relaciones presenta dinámicas específicas y plantea desafíos particulares para la convivencia y la prevención de la violencia, por lo que re-

sulta esencial recoger las percepciones y experiencias de todos los actores implicados. Es importante señalar que, de la totalidad de la muestra, se contó con un 63.6% de participantes del género femenino y un 36.4% del género masculino. Este dato cobra importancia cuando hablamos de la interpretación desde el enfoque de género que este tipo de propuesta debe considerar, con la finalidad de contribuir a dinámicas de visibilización, equidad y protección. La sobrerrepresentación de mujeres en la muestra, especialmente en los roles docentes y directivos, refleja una tendencia general en el sistema educativo, donde la feminización de la docencia es un fenómeno ampliamente documentado. Sin embargo, esta composición de género también plantea interrogantes sobre cómo las dinámicas de género influyen en la convivencia escolar y en la percepción y abordaje de la violencia, aspectos que deberán ser considerados en el análisis de los resultados.

Ahora bien, en relación con la composición por género de la muestra, resulta pertinente considerar que el 63.6% de los participantes pertenece al género femenino, mientras que el 36.4% corresponde al género masculino. Esta distribución, que se ilustra en la Figura 2, adquiere especial relevancia al momento de interpretar los hallazgos desde una perspectiva de género, aspecto que toda propuesta de intervención en el ámbito educativo debe incorporar para contribuir a dinámicas de visibilización, equidad y protección dentro de los espacios escolares.

Figura 2.



Nota: elaboración propia

En cuanto a las edades, se observa un rango muy amplio que abarca desde los 15 o 16 años, edad en la que los estudiantes se incorporan al nivel de educación media superior, hasta los 68 años, que corresponde a la edad de algunos directivos, docentes y supervisores. Esta diversidad etaria es fundamental para comprender la pluralidad de perspectivas y experiencias que confluyen en el ámbito educativo, así como para contextualizar adecuadamente las respuestas y percepciones de los distintos actores involucrados en los procesos de formación ciudadana y convivencia escolar. La intención de brindar estos datos generales de la muestra es con la finalidad de ofrecer una visión panorámica del contexto desde el cual se nos comparte la información sobre cada uno de los cuestionamientos presentados, permitiendo así una interpretación más fundamentada de los resultados. De los 6 supervisores que contestaron los instrumentos, son personas con

un rango de edad comprendido entre los 45 y 65 años, con una preparación académica de Maestría y con un mínimo de 15 años en el cargo de Supervisores. Esta trayectoria profesional y nivel de formación académica les confiere una perspectiva particularmente informada sobre las políticas educativas y los desafíos de la convivencia escolar en el nivel medio superior. De los 18 Directores que respondieron el formulario, son personas con edades que oscilan entre los 30 y 55 años, con nivel de estudios de maestría y con más de 15 años como Directores de un Bachillerato. Su experiencia en la gestión institucional y su formación de posgrado los sitúan en una posición privilegiada para valorar la pertinencia y aplicabilidad de las normativas de convivencia en el contexto específico de la Educación Media Superior. De los 169 Docentes que respondieron el formulario, son docentes con edades que van de los 30 a 60 años, con nivel de estudios en su mayoría de Licenciatura y con más de 20 años de Servicio. Esta amplia trayectoria docente les proporciona un conocimiento profundo de las dinámicas áulicas y de los desafíos cotidianos que enfrenta la convivencia escolar en el nivel medio superior. De los 510 alumnos que contestaron, son estudiantes entre 15 y 18 años, cursantes del nivel Medio Superior en la modalidad de Bachillerato General Estatal. Su participación resulta crucial, ya que son los destinatarios principales de las políticas de formación ciudadana y convivencia escolar, y sus percepciones y experiencias constituyen un

insumo fundamental para el diseño de propuestas educativas pertinentes y efectivas.

Los hallazgos desde la mirada de los actores educativos

Para el caso de los docentes y alumnas y alumnos, se realizaron cuestionamientos alrededor de cuatro secciones, las cuales han sido organizadas con el propósito de abordar de manera sistemática las distintas dimensiones de la convivencia escolar y la formación ciudadana. La primera sección, denominada Datos generales, no se relaciona directamente con un apartado específico del documento, pero resulta fundamental para contextualizar las respuestas. Los datos generales permiten segmentar y analizar las respuestas en función de características sociodemográficas y contextuales que pueden influir en las percepciones y experiencias de los participantes, enriqueciendo así la interpretación de los hallazgos. La segunda sección, titulada Sobre el Manual de convivencia, se relaciona con el planteamiento del problema, en el cual se critica que el Manual de Convivencia de Educación Básica se utilice de manera supletoria en el Nivel Medio Superior, pues no está adecuado al contexto, edad y particularidades de los alumnos. Asimismo, se vincula con el marco legal, que analiza los documentos relacionados con la prevención de la violencia escolar y menciona la necesidad

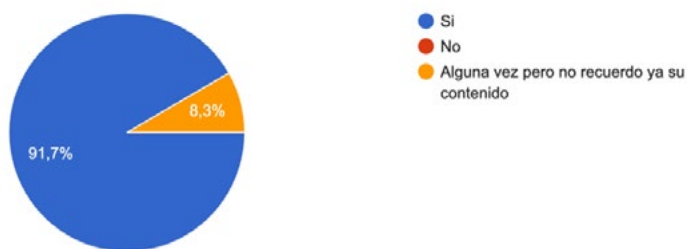
de adaptar los manuales de convivencia al contexto específico de la Educación Media Superior. También se relaciona con el análisis de la violencia escolar, que describe las diversas formas de violencia que se pueden encontrar en el entorno escolar y la importancia de contar con instrumentos para prevenir y abordar estas situaciones. La tercera sección, denominada Autoridades en materia de seguridad escolar, se relaciona con el marco legal, en el cual se enfatiza la necesidad de establecer protocolos claros y roles definidos para las autoridades en la prevención y atención de situaciones de riesgo en las escuelas. Asimismo, se vincula con el análisis de los agentes educativos involucrados en el ambiente escolar, que examina el papel de los docentes, directivos y personal administrativo en la creación de un ambiente escolar seguro y acogedor. La cuarta sección, titulada Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo, se relaciona con el análisis de la violencia escolar, que describe diversas formas de violencia escolar y la necesidad de contar con protocolos para abordar estas situaciones. También se vincula con el estudio de la resolución de conflictos, que destaca la importancia de desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la mediación entre pares. En la opción de preguntas diseñadas para directivos y supervisores, se contemplaron las siguientes secciones. La primera sección, Datos generales, similar al caso de docentes y alumnos, es fundamental para contextualizar las

respuestas y analizar las diferencias en función de las características de los directivos y supervisores. La segunda sección, Declaratorias establecidas en la Ley para garantizar espacios escolares con convivencias sanas, se relaciona con el marco legal del documento, que analiza las leyes y normativas que promueven la formación ciudadana y la convivencia escolar en México. La tercera sección, Autoridades en materia de seguridad escolar, se relaciona con el análisis de los agentes educativos involucrados en el ambiente escolar, en particular con las responsabilidades de los directivos en la creación de un clima escolar seguro y acogedor, así como con el papel del directivo y supervisor, que detalla las funciones de liderazgo, gestión, supervisión y vinculación con la comunidad que deben desempeñar para promover la convivencia positiva. La cuarta sección, Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo, similar al caso de docentes y alumnas y alumnos, se relaciona con los apartados del documento que describen las diversas formas de violencia escolar y la necesidad de contar con protocolos para abordar estas situaciones. La quinta sección, Generalidades, puede abarcar aspectos como la percepción del clima escolar, las principales problemáticas identificadas en la institución y las necesidades de formación en materia de convivencia escolar. Se relaciona con todo el contenido del documento, especialmente con los apartados que analizan la violencia escolar, los retos del Nivel Medio Superior y la importancia de la formación ciudadana.

Análisis de las percepciones de directivos y supervisores

En el caso de los cuestionamientos generados para Directivos y supervisores, se comenzará su presentación abordando la pregunta, las respuestas y la triangulación de los resultados con el desarrollo de la investigación, las preguntas y los objetivos de investigación. Comenzamos con la pregunta inicial y clave, que indagaba si los participantes habían leído el Manual para la convivencia escolar en Educación Básica. La Figura 3, que se presenta a continuación, ilustra los resultados obtenidos en relación con esta cuestión.

Figura 3.



Nota: elaboración propia

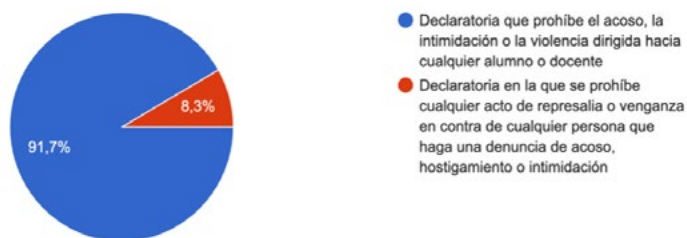
Si bien pareciera que esta pregunta es una obviedad, se vuelve una pieza clave para el desarrollo de la investigación, ya que se hace importante poder determinar el nivel de acercamiento y conocimiento sobre el texto base

y asegurarnos del piso común para el análisis. Los resultados obtenidos nos confirman la posibilidad de diálogo con los participantes; sin embargo, es importante señalar la existencia de un 8.3% que admite tener noción del documento, pero no lo recuerda a profundidad. Este porcentaje, aunque minoritario, revela un área de oportunidad en cuanto a la difusión y apropiación de los instrumentos normativos que regulan la convivencia escolar, aspecto que deberá ser considerado en las propuestas de intervención.

Declaratorias establecidas en la Ley para garantizar espacios escolares con convivencias sanas

En relación con las declaratorias legales, se preguntó a los directivos y supervisores qué elementos de las declaratorias contempladas en el manual consideraban que podrían impactar en el Nivel Medio Superior. La Figura 4 presenta los resultados obtenidos ante este cuestionamiento.

Figura 4.



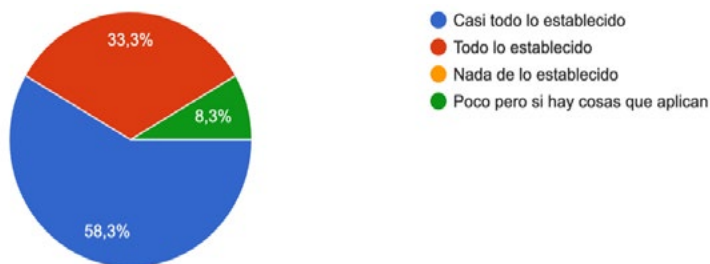
Nota: elaboración propia

Recordemos que las declaratorias en el ámbito legal y educativo son afirmaciones o manifestaciones formales que establecen principios, derechos o compromisos. En el contexto de la convivencia escolar, estas declaratorias sirven como fundamento legal y ético, proporcionando una base legal y ética para la protección de los derechos de los estudiantes y el personal educativo. Establecen que el acoso, la intimidación y la violencia son inaceptables y contravienen los principios de una educación de calidad. Asimismo, ofrecen un marco de referencia para la elaboración de políticas, reglamentos y protocolos escolares, guiando las acciones de prevención, detección, intervención y sanción de conductas que atenten contra la convivencia. También empoderan a las víctimas y a los testigos de acoso y violencia al reconocer su derecho a denunciar y a ser protegidos contra represalias, fomentando una cultura de denuncia y de tolerancia cero ante la violencia. Finalmente, contribuyen a sensibilizar a la comunidad edu-

cativa sobre la importancia de la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos, promoviendo una cultura de prevención y de intervención temprana ante situaciones de riesgo. Los resultados de las encuestas a directivos y supervisores revelan un alto grado de consenso sobre la importancia de las declaratorias que prohíben el acoso, la intimidación y la violencia en la EMS. Esta prioridad refleja la preocupación por crear un ambiente escolar seguro y respetuoso, donde las y los estudiantes puedan ejercer sus derechos y desarrollar sus competencias ciudadanas. Sin embargo, la necesidad de modificar el Manual de Convivencia actual sugiere que las declaratorias no se están implementando de manera efectiva o no se adaptan a las particularidades del nivel medio superior. La propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación busca superar estas limitaciones, integrando estrategias de prevención, intervención y sanción que sean coherentes con los principios de la ecoeducación y que promuevan una cultura de denuncia y de protección a las víctimas y a los testigos de acoso y violencia. En resumen, las respuestas a esta cuestión confirman la importancia de las declaratorias contra el acoso y la violencia en la EMS. El análisis de las respuestas, en relación con el marco teórico de la investigación, revela que el Manual actual es insuficiente para implementar estas declaratorias de manera efectiva. La propuesta ecoeducativa que se plantea busca superar estas limitaciones y promover una cultura de convivencia

pacífica y de respeto a los derechos humanos en la EMS. El siguiente cuestionamiento se realizó más en función de conocer qué de lo planteado dentro del texto puede reutilizarse para configurar el manual propio de la Educación Media Superior, siempre visto desde la óptica directiva y de supervisores. Se preguntó a los participantes qué tanto consideraban que los elementos planteados podían aplicarse para la sana convivencia en el nivel Medio Superior. La Figura 5 muestra la distribución de las respuestas a esta pregunta.

Figura 5.



Nota: elaboración propia

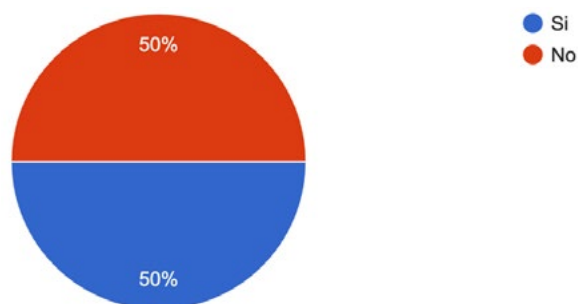
Esta cuestión indaga directamente sobre la pertinencia del Manual de Convivencia de Educación Básica para el nivel Medio Superior. Las respuestas revelan una percepción dividida entre los directivos y supervisores. La percepción mayoritaria, con un 58.3%, se inclina por considerar que “casi todo lo establecido” es aplicable, lo

que sugiere que, si bien los principios generales y algunos lineamientos del Manual pueden ser relevantes, es necesario adaptarlos o complementarlos para que sean efectivos en la EMS. Esto implica que existen diferencias significativas entre la dinámica y las necesidades de convivencia en ambos niveles educativos. Una minoría del 33.3% considera que “todo lo establecido” es aplicable, grupo que podría percibir que los fundamentos de la convivencia escolar, como el respeto, la tolerancia y el diálogo, son universales y que el Manual proporciona una base sólida para su promoción en la EMS. Sin embargo, es importante analizar si esta percepción se acompaña de una comprensión de las particularidades de la adolescencia y del contexto de la EMS. Asimismo, un 8.3% reconoce limitaciones al señalar que “poco pero sí hay cosas que aplican”, lo cual señala la necesidad de revisar a fondo el Manual y de identificar qué elementos son realmente pertinentes para la EMS. Este grupo podría estar más consciente de las diferencias entre ambos niveles educativos y de la necesidad de un enfoque específico para la EMS. Resulta significativo que nadie haya respondido “nada de lo establecido”, lo que indica que el Manual no es percibido como totalmente irrelevante, sino como un punto de partida que requiere adaptación. En relación con el marco teórico de la investigación, estos resultados se conectan con el marco legal, que establece que las leyes se hacen para todos los ciudadanos y son de estricto cumplimiento,

pero también con la necesidad de considerar el contexto específico de la EMS y las particularidades de la adolescencia (Bauman, 2018; Blakemore & Mills, 2014). Un enfoque ecoeducativo debe tener en cuenta las dinámicas sociales, emocionales y cognitivas de los estudiantes de la EMS para promover una convivencia pacífica y respetuosa. La pregunta directa sobre la aplicabilidad del Manual también conecta directamente con el objetivo de generar una propuesta ecoeducativa adaptada a la convivencia escolar en la EMS. Los resultados de esta pregunta resaltan la necesidad de ir más allá de un simple traslado de políticas diseñadas para la educación básica y de crear un modelo específico para la EMS, lo cual constituye el pilar de nuestro proyecto. Las respuestas a la cuestión sobre qué tanto se aplican los elementos del Manual de Convivencia de Educación Básica a la EMS revelan una percepción dividida entre los directivos y supervisores. Si bien la mayoría (58.3%) considera que “casi todo lo establecido” es aplicable, un porcentaje significativo (33.3%) opina que “todo lo establecido” es pertinente. La necesidad de adaptar las políticas y reglamentos a las particularidades de la adolescencia y del contexto de la EMS (Bauman, 2018; Blakemore & Mills, 2014) se hace evidente. La propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación busca integrar un enfoque contextualizado y participativo para promover la formación ciudadana y la sana convivencia en la EMS, superando las limitaciones de un Manual dise-

ñado para otro nivel educativo. En relación con el tema de las sanciones, se preguntó a los participantes si consideraban correcto el planteamiento del manual. La Figura 6 muestra la distribución de las respuestas a esta pregunta.

Figura 6.



Nota: elaboración propia

La división equitativa en las respuestas a esta cuestión es muy significativa, ya que revela una clara incertidumbre o desacuerdo entre los directivos y supervisores sobre la adecuación de las sanciones propuestas en el Manual de Educación Básica para el nivel medio superior. Para aquellos que respondieron afirmativamente, es posible que consideren que las sanciones propuestas son suficientes para mantener el orden y la disciplina en la EMS, o que no perciban diferencias sustanciales entre ambos niveles educativos en cuanto a la aplicación de sanciones. Por otro lado, quienes respondieron negativamente

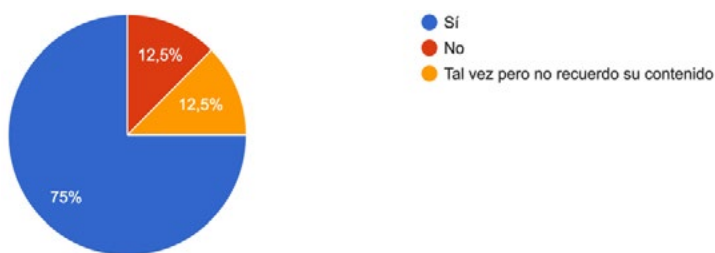
pueden tener varias razones para ello: las sanciones propuestas pueden ser consideradas demasiado leves o poco efectivas para disuadir las conductas que atentan contra la convivencia en la EMS; pueden no tener en cuenta las particularidades de la adolescencia y del contexto de la EMS, lo que dificulta su aplicación justa y efectiva; o el Manual puede estar centrado en un enfoque punitivo excesivo, sin considerar estrategias de reparación del daño, mediación y construcción de una cultura de paz. En relación con el marco teórico de la investigación, estos datos refuerzan la necesidad de explorar enfoques alternativos a las sanciones tradicionales, como la justicia restaurativa, que busca reparar el daño causado por las infracciones y promover la responsabilidad de los infractores. Asimismo, si las sanciones establecidas en el reglamento escolar no tienen participación de los estudiantes, podría ser un factor para que no se sientan motivados a cumplirlas. El llamado a la acción de los alumnos en caso de agresión en su entorno educativo puede ser una de las partes fundamentales para generar una cultura de respeto, así como el apoyo que se les brinde. Las respuestas a la cuestión sobre la adecuación del planteamiento de las sanciones en el Manual de Convivencia de Educación Básica revelan una división equitativa entre los directivos y supervisores. Esta división refleja la incertidumbre sobre la efectividad de las sanciones propuestas para abordar los desafíos de convivencia en la EMS y la necesidad de explorar enfo-

ques alternativos. Los resultados de las entrevistas y del análisis cualitativo de las respuestas a preguntas abiertas permitirán comprender en detalle las razones de esta división y de identificar estrategias más efectivas para promover la responsabilidad, la reparación del daño y una cultura de paz en la EMS.

Las faltas y medidas disciplinarias aplicables en Educación Básica para el logro de una convivencia escolar sana

En esta sección, se indagó sobre el conocimiento que tienen los directivos y supervisores de la carta de derechos y deberes de las alumnas y alumnos. La Figura 7 presenta los resultados obtenidos.

Figura 7.



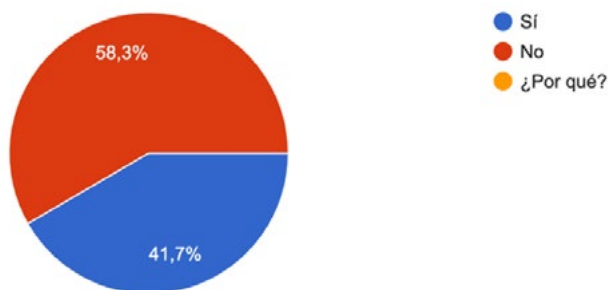
Nota: elaboración propia

Esta cuestión mide el conocimiento que tienen los directivos y supervisores de un documento crucial que establece los derechos y responsabilidades de los estudiantes.

El hecho de que la mayoría (75%) haya leído la carta es positivo y sugiere una sensibilización sobre la importancia de informar a los estudiantes sobre sus derechos y responsabilidades. Sin embargo, es fundamental entender cómo se traduce este conocimiento en la práctica. Existen posibles limitaciones: si solo han leído la carta una vez, es posible que no recuerden todos los detalles y matices; aunque conozcan la carta, podrían no aplicarla de manera consistente en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos; o la carta podría no estar siendo difundida de manera efectiva entre los estudiantes y las familias. El hecho de que un 12.5% no la haya leído y otro 12.5% no recuerde su contenido señala un área de oportunidad para mejorar la difusión y la capacitación sobre este documento. En relación con el marco teórico de la investigación, el conocimiento de los derechos y deberes es un componente fundamental de la formación ciudadana, ya que permite a los estudiantes comprender sus derechos, defenderlos y asumir sus responsabilidades como miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general. La promoción de los derechos y deberes contribuye a crear un clima escolar seguro, inclusivo y participativo, ya que cuando los estudiantes conocen sus derechos, se sienten más protegidos y empoderados para denunciar situaciones de injusticia o de violencia. El respeto a los derechos y el cumplimiento de los deberes son pilares de una cultura de paz, promoviendo la convivencia pacífica, el diálogo y

la resolución no violenta de conflictos. La encuesta a directivos y supervisores revela que la mayoría (75%) ha leído la carta de derechos y deberes de los alumnos, lo cual sugiere una sensibilización sobre la importancia de este documento para la formación ciudadana y la promoción de un clima escolar seguro. Sin embargo, el hecho de que un 25% no la haya leído o no recuerde su contenido señala un área de oportunidad para mejorar la difusión y la capacitación sobre este documento. Es fundamental que directivos, docentes y estudiantes conozcan y apliquen los principios de la carta para promover una cultura de respeto, de responsabilidad y de participación democrática en la EMS. La propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación busca integrar estrategias de difusión y de capacitación que sean coherentes con los principios de la ecoeducación y que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos activos y comprometidos. Otro aspecto relevante fue la percepción sobre el rol que el manual asigna al docente, basado en el razonamiento y la persuasión, y si los docentes se encuentran capacitados para desempeñarlo. La Figura 8 muestra la distribución de las respuestas.

Figura 8.



Nota: elaboración propia

Esta cuestión evalúa la percepción de los directivos y supervisores sobre si el Manual asigna un rol adecuado a los docentes en la gestión de la convivencia y si los docentes están preparados para desempeñarlo. El hecho de que una mayoría (58.3%) considere que el rol no es el adecuado o que los docentes no están capacitados es un hallazgo preocupante. Esta respuesta puede implicar una crítica al enfoque del Manual, que quizás no prioriza suficientemente el razonamiento y la persuasión como herramientas para abordar los conflictos. La falta de capacitación puede ser una barrera importante para la implementación efectiva del Manual, ya que, si los docentes no se sienten preparados para razonar y persuadir a los estudiantes, es probable que recurran a estrategias más punitivas o autoritarias. El Manual puede promover un rol idealizado del docente que no se corresponde con la

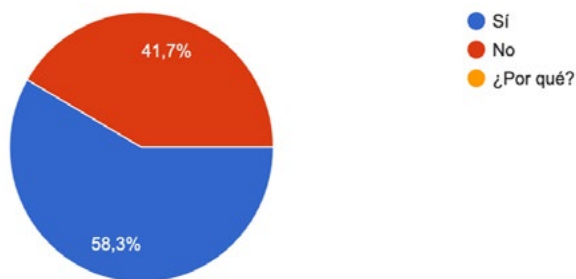
realidad de las aulas y los desafíos que enfrentan los docentes en la EMS. Aquellos que consideran que el rol es adecuado y que los docentes están capacitados (41.7%) podrían tener una visión más optimista sobre la efectividad del Manual o sobre las habilidades de los docentes para gestionar la convivencia, aunque es importante analizar si esta percepción se basa en datos concretos o en una evaluación subjetiva. En relación con el marco teórico de la investigación, si los docentes no son capacitados y no conocen las políticas, se puede dejar de lado a los alumnos. El enfoque en el aprendizaje cooperativo debe llevar a dejar de lado actitudes que fomenten el acoso y la no participación. Los docentes también deben estar inmersos en la ecología para poder dar herramientas y saber qué acciones se llevarán a cabo. El desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación y la resolución pacífica de conflictos es fundamental para promover una cultura de paz en la escuela. Las respuestas a la cuestión sobre el rol del docente en la gestión de la convivencia revelan una importante área de preocupación. Más de la mitad de los directivos y supervisores (58.3%) considera que el Manual asigna un rol inadecuado a los docentes o que los docentes no están suficientemente capacitados para desempeñarlo. Este hallazgo sugiere una desconexión entre el enfoque del Manual y la realidad de las aulas en la EMS. La propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación busca fortalecer la formación docente en habilidades para

el diálogo, la negociación, la resolución pacífica de conflictos y la promoción de una cultura de respeto y de responsabilidad, con el objetivo de empoderar a los docentes como agentes clave en la construcción de una convivencia escolar sana y participativa.

Autoridades en materia de seguridad escolar

En este apartado, se preguntó a los participantes si consideraban que las autoridades en materia de seguridad escolar presentadas en el esquema eran suficientes para la atención en Media Superior. La Figura 9 presenta los resultados obtenidos.

Figura 9.



Nota: elaboración propia

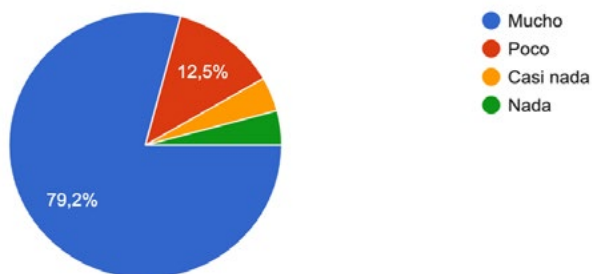
Esta cuestión busca evaluar si los directivos y supervisores consideran que las autoridades actualmente responsables de la seguridad escolar en la EMS son suficientes para atender las necesidades del nivel. La división en las respuestas sugiere que hay diferentes perspectivas sobre este tema. Aquellos que consideran que las autoridades son suficientes (58.3%) podrían creer que las instancias existentes, como directivos, personal administrativo y consejos escolares, tienen las capacidades y los recursos necesarios para garantizar la seguridad y la convivencia en la EMS. Quienes no consideran que las autoridades son suficientes (41.7%) podrían tener preocupaciones sobre la falta de recursos económicos, humanos o materiales necesarios para atender las necesidades de seguridad de la EMS; la falta de capacitación o el conocimiento especializado para abordar problemas como el acoso, la violencia o el consumo de drogas; la falta de coordinación entre las diferentes autoridades responsables de la seguridad escolar, lo que dificulta la atención integral de los problemas; o la falta de proximidad, considerando que los administrativos existentes o las autoridades externas están alejadas. En relación con el marco teórico de la investigación, la garantía de entornos seguros es crucial para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes (Román, 2018; UNESCO, 2019). Si las autoridades no son suficientes, se compromete la capacidad de las escuelas para crear climas escolares propicios para el aprendizaje y la

convivencia. La atención a la seguridad escolar requiere una responsabilidad compartida entre todos los actores de la comunidad educativa (Fierro et al., 2021; Trujillo & Torrego, 2019). Es fundamental que los estudiantes, los docentes, las familias y las autoridades trabajen juntos para prevenir y abordar los problemas de seguridad. La encuesta a directivos y supervisores revela una percepción dividida sobre si las autoridades existentes en materia de seguridad escolar son suficientes para atender las necesidades de la EMS. Si bien la mayoría (58.3%) considera que sí, un porcentaje significativo (41.7%) opina que no. Este hallazgo sugiere que existen inquietudes sobre la efectividad, los recursos y la capacitación de las autoridades existentes. En la propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación, se busca promover una responsabilidad compartida entre todos los actores de la comunidad educativa y fortalecer la coordinación entre las diferentes autoridades responsables de la seguridad escolar, con el objetivo de crear entornos seguros, inclusivos y participativos para todos los estudiantes.

Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo

En relación con el esquema para la convivencia, se preguntó a los participantes qué tan pertinente consideraban su aplicación en la Media Superior. La Figura 10 presenta los resultados obtenidos.

Figura 10.



Nota: elaboración propia

Esta cuestión aborda la percepción de los directivos y supervisores sobre la utilidad del esquema propuesto, que se entiende como derivado del Manual de Educación Básica pero enfocado en la resolución de conflictos, para la EMS. Aquí, la tendencia es mucho más positiva que en preguntas anteriores, pero aún hay matices importantes. El alto porcentaje de percepción de alta pertinencia (79.2% que respondieron “mucho”) indica que la mayoría de los encuestados ve valor en el esquema para la gestión de la convivencia en la EMS. Esto podría deberse a que el esquema aborda aspectos fundamentales de la resolución de conflictos que son relevantes para todos los niveles educativos, como la escucha activa, el diálogo y la negociación; proporciona una estructura clara y ordenada para abordar los conflictos, lo que facilita su aplicación en la práctica; y los directivos y supervisores confían en su

capacidad para adaptar el esquema a las particularidades de la EMS. Sin embargo, un porcentaje minoritario pero significativo (20.9% que respondieron “poco”, “casi nada” o “nada”) percibe el esquema como poco pertinente. Esto podría deberse a que el esquema no aborda de manera suficiente las particularidades de la adolescencia y del contexto de la EMS, es demasiado rígido o poco flexible para adaptarse a la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica, o requiere habilidades o recursos que no están disponibles en las escuelas de la EMS. En relación con el marco teórico de la investigación, para llevar a cabo el presente planteamiento siempre se tomarán en cuenta los dos agentes de la comunidad para generar la seguridad de expresar sus inquietudes. Devolverles a los alumnos las herramientas necesarias para hacerse valer para su desarrollo es clave. Promover una cultura de paz siempre tendrá como objetivo principal la comunicación y la sana convivencia. A través de la ecoeducación, siempre se tomarán los preceptos de los anteriores y el medio ambiente es fundamental. La encuesta a directivos y supervisores revela un alto grado de consenso sobre la pertinencia del esquema para una convivencia. La necesidad de tener una apertura como figura y personal afín puede marcar la diferencia y poder hacer frente a los problemas. El enfoque ecoeducativo de la presente investigación nos da apertura a lo que se necesita.

Se solicitaron sugerencias de cambios para cada una de las cuatro fases del procedimiento, y los participantes manifestaron las siguientes observaciones. Para la primera fase, los participantes sugirieron acompañamiento por miedo a la intimidación; desde la primera etapa canalizar a los implicados para que reciban ayuda interdisciplinaria; considerarlo adecuado; ningún cambio, solamente valorar la posibilidad de una formación más especializada en la atención que el personal de las instituciones pudiera brindar en busca de mejores resultados; que desde el inicio de la atención a un conflicto que sea considerado delito, exista el acompañamiento jurídico a directivos y docentes; cambiar el orden de los pasos; solamente asesoría legal; y atención oportuna, ya que dejar pasar tiempo puede complicar la situación. En la segunda fase, las sugerencias fueron informe inmediato a los tutores de la situación; las escuelas deberían estar habilitadas con mayor personal capacitado para atender los casos, como psicólogo, trabajador social y médico escolar; ninguno, solamente reiterar la preparación adecuada del personal de la institución para una mejor atención; que se active una verdadera vinculación con todas las instituciones que puedan apoyar en el conflicto; considerarlos adecuados; tener más opciones o alternativas; la forma en cómo entrevistar a los estudiantes; y que, aunque el hecho no amerite un conflicto, se continuará con la siguiente etapa, ya que nada garantiza que al rato sí sea un conflicto. En

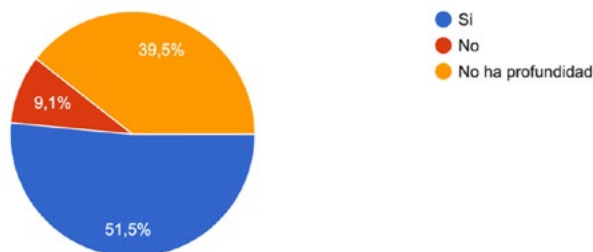
la tercera fase, las sugerencias fueron cuidar la figura del docente; no deben reunir a las partes que están en conflicto, ya que se puede salir de control la situación; ninguno, solamente reforzar la preparación del personal de la institución y dar mayor respaldo a las decisiones del directivo que ejecuta el proceso; que en caso de delitos las instancias procuradoras de justicia intervengan en el seguimiento del conflicto; debe haber un correctivo mayor; documento de mayor compromiso del padre; la aplicación de medida correctiva debiera resultar fuera de la escuela a cargo del padre; y respaldo en el procedimiento. En la cuarta fase, las sugerencias fueron los que no perjudiquen al docente; trabajo social de los implicados relacionado con la falta cometida; solamente reforzar la responsabilidad que tienen los padres de familia para dar seguimiento a las medidas de apoyo y seguimiento que se determinen; reiterar que el acompañamiento jurídico y de las instituciones competentes de procurar justicia y respeto a los derechos del alumno, ya sea menor o mayor de edad; un correctivo adecuado; canalización de infractores a atención especializada condicionada a su estancia; en realidad, la medida de canalizar son inoperantes, las instancias gubernamentales para apoyar están saturadas, el director se limita a un oficio de recomendación de qué hacer dirigido al padre; y que la recomendación o la canalización tenga más alcance. El análisis de las encuestas a directivos y supervisores revela una conciencia generalizada sobre la

necesidad de un marco de convivencia adaptado al nivel medio superior. Si bien la mayoría están familiarizados con el Manual de Educación Básica, reconocen sus limitaciones en abordar las particularidades de la adolescencia y el contexto de la EMS. La propuesta ecoeducativa que se plantea en esta investigación busca superar estas limitaciones, integrando elementos como sanciones específicas, protocolos de prevención del delito y un mayor involucramiento de la comunidad escolar. Esta triangulación de datos resalta la importancia de un enfoque contextualizado y participativo para promover la formación ciudadana y la sana convivencia en la EMS.

Análisis de las percepciones de docentes y alumnos

Presentaremos ahora el análisis de la postura de docentes y alumnos en torno al tema de la convivencia escolar como agentes que nos pueden dar un panorama más complejo y completo de su experiencia en torno a la conformación del ambiente áulico y, por lo general, en el instituto. Una de las preguntas iniciales indagaba si los participantes conocían el manual para la convivencia escolar. La Figura 11 presenta los resultados obtenidos.

Figura 11.



Nota: elaboración propia

Este resultado valida el planteamiento del problema, donde se menciona que el manual para la convivencia escolar se utiliza de manera supletoria en la EMS, pero no está adecuado al contexto y las necesidades específicas de los estudiantes de este nivel. El alto porcentaje de encuestados que no conocen el manual a profundidad (39.5%) sugiere que su implementación y difusión son insuficientes. El resultado se relaciona con la sección sobre políticas públicas para la formación ciudadana y convivencia escolar, ya que el manual debería ser una herramienta clave para implementar estas políticas y promover una cultura de convivencia positiva. La falta de conocimiento o profundización en el manual podría indicar una brecha entre las políticas establecidas y su aplicación práctica en las escuelas. De igual forma, este resultado destaca la necesidad de contar con protocolos, reglamentos y manuales de convivencia escolar específicos para el Bachillerato

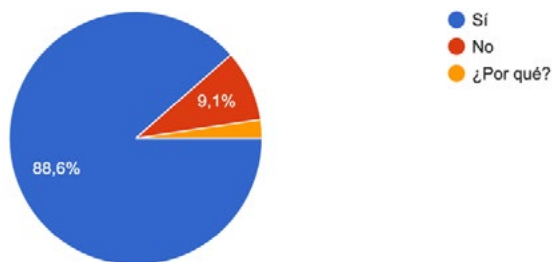
General Estatal en Puebla. La falta de conocimiento o profundización en el manual podría indicar una falta de capacitación o información sobre las leyes y normativas vigentes en materia de convivencia escolar. Podríamos también señalar cómo se relaciona con la necesidad de adoptar un enfoque ecoeducativo para la convivencia escolar, que promueva la armonía entre los seres humanos y su entorno. La falta de conocimiento o profundización en el manual podría indicar una falta de conciencia sobre la importancia de la ecoeducación para prevenir la violencia escolar y fomentar una cultura de paz. En la triangulación con las preguntas y objetivos de investigación, el resultado sugiere que, si bien existen políticas públicas educativas que abordan la convivencia escolar, su conocimiento y aplicación por parte de los actores educativos son limitados. Asimismo, valida la necesidad de desarrollar una propuesta ecoeducativa que sea más relevante, accesible y efectiva para promover la sana convivencia escolar en la EMS. Destaca la importancia de incluir estrategias de prevención de la violencia escolar en la propuesta ecoeducativa, ya que el manual actual no parece ser suficiente para abordar este problema. Finalmente, confirma la necesidad de revisar las políticas públicas educativas existentes para identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con la sana convivencia escolar, y destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa sea integral y aborde tanto los aspectos teóricos como

prácticos de la convivencia escolar, incluyendo estrategias de prevención de la violencia escolar.

Autoridades en materia de seguridad escolar desde la perspectiva de docentes y alumnos

En este apartado, se consultó a docentes y alumnos si consideraban que las autoridades en materia de seguridad escolar presentadas en el esquema eran las necesarias para la atención en media superior. La Figura 12 muestra la distribución de las respuestas.

Figura 12.



Nota: elaboración propia

El alto porcentaje de respuestas afirmativas (88.6%) podría sugerir una percepción generalizada de que las autoridades actuales son suficientes para abordar los problemas de seguridad en la EMS. Sin embargo, es importante analizar el 9.1% de respuestas negativas y las justificaciones para identificar posibles áreas de mejora. Este resul-

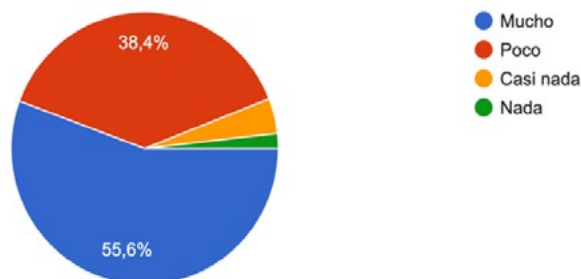
tado se relaciona con la sección sobre agentes educativos involucrados en el ambiente escolar. Los encuestados parecen estar de acuerdo en que las autoridades presentadas en el esquema son las adecuadas, pero es crucial comprender si su rol y responsabilidades están claramente definidos y si cuentan con los recursos necesarios para desempeñar su función. También se relaciona con la sección sobre construcción conceptual de la violencia escolar, ya que las autoridades en materia de seguridad deberían ser capaces de prevenir y abordar las diferentes formas de violencia que se manifiestan en las escuelas. El resultado se relaciona con la sección sobre el marco legal, ya que las autoridades en materia de seguridad deben estar respaldadas por leyes y normativas claras que les permitan actuar de manera efectiva. Es importante analizar si las leyes y normativas actuales son suficientes para proteger a los estudiantes y garantizar un ambiente escolar seguro y acogedor. De igual forma, el resultado se relaciona con la necesidad de adoptar un enfoque ecoeducativo para la convivencia escolar, que promueva la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la creación de un ambiente seguro y respetuoso. Es importante analizar si las autoridades en materia de seguridad están promoviendo este enfoque ecoeducativo y si están involucrando a los estudiantes, docentes y padres de familia en la prevención de la violencia escolar. En la triangulación con las preguntas y objetivos de investigación, el resultado

sugiere que las políticas públicas educativas actuales podrían estar enfocadas en fortalecer el papel de las autoridades en materia de seguridad. Sin embargo, es importante analizar si estas políticas son efectivas y si están abordando las causas subyacentes de la violencia escolar. Destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa involucre a las autoridades en materia de seguridad, pero también promueva la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la prevención de la violencia escolar. Sugiere que las autoridades en materia de seguridad son un elemento clave para la prevención de la violencia escolar, pero es importante analizar si están utilizando estrategias efectivas y si están promoviendo una cultura de paz y respeto en las escuelas. Finalmente, confirma la necesidad de revisar las políticas públicas educativas existentes para analizar su enfoque en el papel de las autoridades en materia de seguridad y para identificar posibles áreas de mejora, y destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa sea integral y aborde tanto los aspectos teóricos como prácticos de la prevención de la violencia escolar, incluyendo el papel de las autoridades en materia de seguridad.

Descripción del Procedimiento ante un conflicto en el Centro Educativo desde la perspectiva de docentes y alumnos

En relación con el esquema para la convivencia, se preguntó a docentes y alumnos qué tan pertinente consideraban su aplicación en la Media Superior. La Figura 13 presenta los resultados obtenidos.

Figura 13.



Nota: elaboración propia

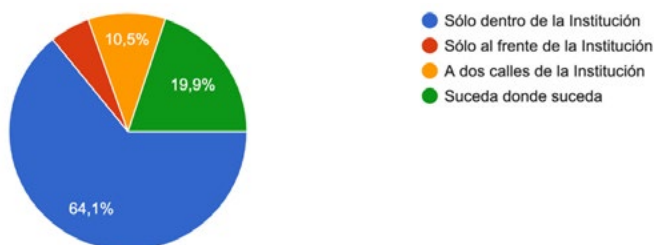
El hecho de que solo el 55.6% considere el esquema “mucho” pertinente resalta la necesidad de una propuesta que realmente se ajuste a las necesidades y realidades de la EMS, tal como se plantea en el problema de investigación. El 38.4% que considera el esquema “poco” pertinente indica que hay margen para mejorar la propuesta y adaptarla mejor al contexto de la EMS. Este resultado

se relaciona con la sección sobre la evolución del concepto de formación ciudadana, que destaca la necesidad de adaptar los enfoques educativos a las nuevas realidades sociales y culturales. También se relaciona con la sección sobre la definición de ciudadanía y sus dimensiones, que enfatiza la necesidad de promover una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el bien común. De igual forma, el resultado se relaciona con la necesidad de contar con protocolos, reglamentos y manuales de convivencia escolar específicos para el Bachillerato General Estatal en Puebla, tal como se destaca en la investigación. Es importante analizar si el esquema presentado cumple con los requisitos legales y normativos en materia de convivencia escolar y formación ciudadana. Este resultado se relaciona con la necesidad de adoptar un enfoque ecoeducativo para la convivencia escolar, que promueva la armonía entre los seres humanos y su entorno. Es importante analizar si el esquema presentado está alineado con los principios de la ecoeducación y si promueve la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la creación de un ambiente seguro y respetuoso. En la triangulación con las preguntas y objetivos de investigación, el resultado sugiere que las políticas públicas educativas actuales podrían no estar abordando de manera efectiva las necesidades de convivencia escolar en la EMS. Valida la necesidad de desarrollar una propuesta ecoeducativa que sea más relevante, accesible y efectiva para

promover la sana convivencia escolar en la EMS, y señala que es importante que la propuesta tenga un alto nivel de aceptabilidad por parte de los actores educativos para garantizar su implementación y éxito. Destaca la importancia de incluir estrategias de prevención de la violencia escolar en la propuesta ecoeducativa, ya que el esquema presentado no parece ser suficiente para abordar este problema. Finalmente, confirma la necesidad de revisar las políticas públicas educativas existentes para identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en relación con la sana convivencia escolar, y destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa sea integral y aborde tanto los aspectos teóricos como prácticos de la convivencia escolar, incluyendo estrategias de prevención de la violencia escolar.

Otro cuestionamiento que cobra importancia, ya que habla de la percepción de la figura de la autoridad, se refiere al ámbito del personal directivo. La Figura 14 muestra la distribución de las respuestas.

Figura 14.



Nota: elaboración propia

La pregunta explora indirectamente la percepción de la responsabilidad del personal directivo en la convivencia escolar, que es un elemento central del problema de investigación. Este resultado se relaciona directamente con la sección sobre agentes educativos involucrados en el ambiente escolar, específicamente con el rol y las responsabilidades del personal directivo. La diversidad de opiniones sobre el ámbito del personal directivo refleja diferentes concepciones sobre su rol en la promoción de la sana convivencia y la prevención de la violencia escolar. El resultado se relaciona con la sección sobre el marco legal, ya que las leyes y normativas establecen el ámbito de actuación del personal directivo en materia de convivencia escolar. Es importante analizar si las leyes y normativas actuales son claras sobre el alcance de la responsabilidad del personal directivo y si les brindan el apoyo necesario para desempeñar su función. Este resultado se relaciona con la necesidad de adoptar un enfoque ecoeducativo para la

convivencia escolar, que promueva la corresponsabilidad y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Es importante analizar si el personal directivo está promoviendo este enfoque ecoeducativo y si está empoderando a los estudiantes, docentes y padres de familia para que asuman su responsabilidad en la creación de un ambiente seguro y respetuoso. En la triangulación con las preguntas y objetivos de investigación, el resultado sugiere que las políticas públicas educativas podrían no estar abordando de manera clara el ámbito de actuación del personal directivo en materia de convivencia escolar. Destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa defina claramente el rol y las responsabilidades del personal directivo en la promoción de la sana convivencia y la prevención de la violencia escolar. Sugiere que el personal directivo es un elemento clave para la prevención de la violencia escolar, pero es importante analizar si están utilizando estrategias efectivas y si están promoviendo una cultura de paz y respeto en las escuelas. Finalmente, confirma la necesidad de revisar las políticas públicas educativas existentes para analizar su enfoque en el papel del personal directivo en la convivencia escolar y para identificar posibles áreas de mejora, y destaca la importancia de que la propuesta ecoeducativa sea integral y aborde tanto los aspectos teóricos como prácticos de la prevención de la violencia escolar, incluyendo el rol y las responsabilidades del personal directivo.

La revisión de los datos del cuestionario revela una complejidad inherente a la gestión de la convivencia escolar en la Educación Media Superior. Si bien existe un reconocimiento generalizado de la importancia de las autoridades escolares y un conocimiento básico del manual de convivencia, la limitada profundización en su contenido y las divergencias sobre el alcance de la responsabilidad directiva señalan una brecha entre las políticas establecidas y su aplicación efectiva. Este panorama subraya la pertinencia de la propuesta ecoeducativa como un marco integrador que, al promover la corresponsabilidad y la participación activa de todos los agentes educativos, complementa el rol de las autoridades, fortalezca el conocimiento y la aplicación de las normativas, y fomente una cultura de paz y respeto en las escuelas.

Capítulo 6

La complejidad de la convivencia escolar en la educación media superior

El análisis de los hallazgos derivados de este estudio, el cual se propuso examinar las políticas educativas orientadas a la formación ciudadana desde una perspectiva ecoeducativa en el nivel de Educación Media Superior, revela un entramado de situaciones que complejizan la dinámica de la convivencia escolar y que exigen una mirada atenta a las particularidades de este nivel educativo. Uno de los descubrimientos más relevantes y recurrentes a lo largo del trabajo de campo es el conocimiento limitado y la aplicación inconsistente del Manual de Convivencia Escolar de Educación Básica en las instituciones de EMS. Si bien una mayoría de directivos y docentes manifestó estar familiarizada con la existencia de este documento, emergió una clara incertidumbre acerca de su adecuación y efectividad real cuando se traslada al contexto específico de la adolescencia y a las dinámicas propias de los bachilleratos. Esta situación pone de manifiesto una desconexión preocupante entre las políticas educativas establecidas a nivel normativo y su implementación práctica en las aulas, lo que genera un vacío en la atención de las situaciones de conflicto y en la promoción de entornos realmente formativos y protectores para los jóvenes. Investigaciones recientes han señalado que la mera existencia de reglamentos no garantiza su apropiación por parte de la comunidad escolar, y que se requiere de procesos de socialización y capacitación continua para que los instrumentos normativos se conviertan en herramientas vivas

de la convivencia cotidiana (García-García et al., 2020; López & Martínez, 2021). En este sentido, el hallazgo aquí referido no solo evidencia un problema de difusión, sino también una debilidad en los mecanismos de acompañamiento y seguimiento de las políticas de convivencia en el nivel medio superior, lo cual demanda una revisión profunda de las estrategias de formación y actualización del personal docente y directivo.

Otro hallazgo que emerge con claridad es la necesidad imperiosa de adaptar las políticas y prácticas existentes para que respondan a las particularidades del desarrollo adolescente y al contexto sociocultural de la EMS. Los participantes del estudio, tanto en las encuestas como en las entrevistas, coincidieron en señalar que los enfoques y procedimientos diseñados para la educación básica resultan insuficientes e incluso inapropiados para abordar las complejas interacciones que se dan entre jóvenes en edad de 15 a 18 años, quienes atraviesan por procesos de construcción identitaria, búsqueda de autonomía y definición de su lugar en el mundo. Estas características etarias, ampliamente documentadas por la psicología del desarrollo (Blakemore & Mills, 2014; Steinberg, 2017), exigen que las estrategias de convivencia escolar consideren no solo la aplicación de normas, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fomento del pensamiento crítico y la creación de espacios de diálogo genuino donde los estudiantes se sientan escuchados y valora-

dos. La investigación en este campo ha demostrado que las intervenciones que se limitan a un enfoque correctivo o sancionador tienden a ser poco efectivas, mientras que aquellas que promueven la participación estudiantil y el desarrollo de competencias ciudadanas logran impactos más duraderos y significativos (Cohen et al., 2021; Osher et al., 2020). Por ello, la adaptación de las políticas no puede ser un ejercicio superficial de modificación de algunos artículos, sino que implica repensar los fundamentos mismos de la convivencia escolar, transitando desde un modelo centrado en el control hacia otro que privilegie la formación ética y la responsabilidad compartida. Esta transformación requiere, a su vez, de un liderazgo escolar comprometido que impulse cambios culturales al interior de las instituciones, así como de una inversión sostenida en la formación docente en temas de gestión de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.

Un tercer hallazgo de gran relevancia se refiere a la importancia de adoptar un enfoque ecoeducativo como marco orientador para la transformación de las prácticas escolares. La ecoeducación, entendida como una corriente pedagógica que promueve la interdependencia entre los seres humanos y su entorno natural y social, así como la sostenibilidad, el pensamiento complejo y la participación crítica, ofrece un horizonte prometedor para abordar la problemática de la convivencia en la EMS. Los resultados de este estudio indican que los principios ecoeduca-

tivos, al ser integrados en la gestión escolar y en las prácticas áulicas, pueden contribuir a fomentar valores como el respeto profundo por la diversidad, la empatía hacia los otros y el sentido de responsabilidad con la comunidad y el planeta. Autores como Bowers (2019) y González-Gaudiano (2018), han sostenido que la ecoeducación no es una simple agregación de contenidos ambientales, sino una manera de entender la educación como un proceso de reconexión con los ciclos de la vida y con las dinámicas sociales que nos constituyen, lo cual implica necesariamente una revisión de las relaciones de poder y de las formas de comunicación en el espacio escolar. En este sentido, la propuesta ecoeducativa que se desprende de esta investigación no se limita a una serie de actividades o talleres, sino que apunta a una reconfiguración de la cultura institucional, donde el diálogo intergeneracional, la colaboración y la toma de decisiones participativas se convierten en ejes estructurantes de la vida cotidiana en la escuela. Ejemplos concretos de esta aproximación pueden observarse en experiencias internacionales donde se han implementado programas de educación para la paz y la sostenibilidad, logrando disminuciones significativas en los índices de violencia escolar y mejoras en el clima organizacional (Barrera-Osorio et al., 2022; Díaz-Granados & Duran, 2021). Estos antecedentes refuerzan la pertinencia de avanzar hacia un modelo ecoeducativo que, más allá de los discursos, se traduzca en prácticas concretas de cui-

dado mutuo y de construcción de una ciudadanía activa y comprometida con el bien común.

Hacia un enfoque ecoeducativo para la transformación de las prácticas escolares

La necesidad de un enfoque ecoeducativo se hace aún más evidente al considerar el rol clave que desempeñan las autoridades escolares en la creación de un ambiente seguro y acogedor. Los hallazgos de esta investigación revelan que, si bien existe un reconocimiento generalizado de la importancia del liderazgo directivo y del compromiso docente, persisten preocupaciones significativas en torno a la suficiencia de los recursos humanos y materiales, así como a la capacitación y coordinación de los equipos para abordar los problemas de seguridad y convivencia en la EMS. Los participantes manifestaron que, en muchos casos, los directivos y el personal administrativo se ven desbordados por la multiplicidad de tareas y por la falta de apoyos institucionales claros, lo que limita su capacidad para implementar programas preventivos y para gestionar situaciones de crisis de manera efectiva. Estudios realizados en contextos latinoamericanos han documentado que la sobrecarga laboral y la ausencia de formación específica en mediación y resolución de conflictos son barreras recurrentes que obstaculizan la construcción de climas escolares positivos (Trujillo & Torrego, 2019;

Fierro et al., 2021). Ante este escenario, la ecoeducación propone no solo una actualización de los contenidos curriculares, sino también una revalorización del papel del docente como facilitador de procesos de aprendizaje significativos y como acompañante en el desarrollo integral de los estudiantes. Esto implica, por ejemplo, que los programas de formación continua incluyan módulos sobre inteligencia emocional, comunicación no violenta y estrategias de mediación entre pares, dotando a los educadores de herramientas prácticas para intervenir antes de que los conflictos escalen a manifestaciones de violencia. Asimismo, la ecoeducación aboga por una gestión participativa de los recursos, donde los propios estudiantes y sus familias sean corresponsables del cuidado del entorno escolar, promoviendo así un sentido de pertenencia y de apropiación que trasciende el mero cumplimiento de normas.

Otro aspecto que emerge con fuerza de los hallazgos es la necesidad de una participación activa y genuina de toda la comunidad educativa en los procesos de prevención y abordaje de la violencia escolar. Los resultados indican que cuando los estudiantes, los docentes, los directivos y los padres de familia se involucran de manera colaborativa en la definición de las reglas de convivencia y en la solución de los conflictos, se generan dinámicas más positivas y sostenibles en el tiempo. Sin embargo, la investigación también evidencia que esta participación no se da de manera espontánea, sino que requiere de condi-

ciones institucionales que la faciliten, como espacios de diálogo periódicos, mecanismos claros de comunicación y una cultura organizacional que valore la diversidad de voces y la toma de decisiones compartida. En este sentido, la ecoeducación ofrece un marco teórico y práctico para impulsar dicha participación, al concebir la escuela como un ecosistema donde todos los actores están interconectados y donde el bienestar colectivo depende del aporte de cada uno. Ejemplos de ello son los consejos escolares de convivencia, las asambleas estudiantiles y los comités de padres y madres que, cuando funcionan con autenticidad y no como meros requisitos burocráticos, se convierten en espacios de empoderamiento ciudadano y de construcción de paz. Investigaciones en países como Colombia y España han mostrado que estas instancias participativas contribuyen a reducir los índices de acoso escolar y a mejorar la percepción de seguridad y apoyo entre los estudiantes (López et al., 2020; Martínez-García & Pérez-Fuentes, 2021). De ahí que la propuesta ecoeducativa que se deriva de este estudio insista en la necesidad de institucionalizar estos espacios y de dotarlos de los recursos y el acompañamiento técnico necesarios para que cumplan su función de manera efectiva.

Finalmente, los hallazgos ponen de relieve una preocupación importante en torno al sistema de sanciones establecido en el Manual de Convivencia de Educación Básica cuando se aplica en el nivel medio superior. Una

parte significativa de los participantes manifestó incertidumbre y divergencia respecto a la idoneidad de las medidas correctivas contempladas, señalando que muchas de ellas mantienen un carácter predominantemente punitivo que no contribuye a la formación ética de los estudiantes ni a la reparación del daño causado. Esta crítica ha sido también planteada por diversos especialistas en justicia restaurativa, quienes argumentan que un enfoque excesivamente sancionador tiende a perpetuar la lógica del castigo sin ofrecer oportunidades reales de aprendizaje y de cambio de comportamiento (Zehr, 2015; Bazemore & Schiff, 2019). Los participantes del estudio sugirieron, en cambio, la necesidad de transitar hacia mecanismos que prioricen la mediación, la reparación del daño y la construcción de una cultura de paz, en línea con los principios de la ecoeducación. Esta transición implica, entre otras cosas, rediseñar los protocolos de actuación ante conflictos para que incluyan fases de diálogo facilitado, acuerdos restaurativos y seguimiento personalizado de los casos, así como capacitar al personal escolar en estas herramientas. Experiencias documentadas en el ámbito iberoamericano demuestran que los modelos restaurativos aplicados en contextos educativos logran no solo reducir la reincidencia de conductas disruptivas, sino también mejorar el clima escolar y fortalecer el tejido social dentro de las instituciones (Aguilar et al., 2022; Gutiérrez & Ruiz, 2020). Por lo tanto, la propuesta ecoeducativa que se desprende

de esta investigación aboga por una reformulación integral de los sistemas sancionatorios, de modo que estos se conviertan en dispositivos formativos que promuevan la responsabilidad activa y el compromiso ético de los estudiantes con su comunidad.

Construyendo una cultura de paz desde la corresponsabilidad educativa

A manera de síntesis, los hallazgos presentados revelan la complejidad inherente a la convivencia escolar en la Educación Media Superior y la urgencia de adoptar un enfoque integral y contextualizado que supere las limitaciones de las políticas actuales. El conocimiento limitado del manual de convivencia, la necesidad de adaptar las prácticas a las características adolescentes, la importancia de la ecoeducación como marco transformador, el rol crucial de las autoridades escolares, la participación activa de la comunidad educativa y la preocupación por los sistemas punitivos son dimensiones interrelacionadas que demandan una respuesta sistémica. Esta respuesta no puede limitarse a ajustes cosméticos ni a campañas aisladas, sino que requiere de un compromiso sostenido de todos los actores involucrados, así como de políticas públicas que brinden el respaldo financiero, técnico y normativo necesario. La propuesta ecoeducativa que se esboza en este estudio se presenta como una alternativa viable y pertinente, en tan-

to que integra los principios de interdependencia, sostenibilidad, pensamiento crítico y participación ciudadana, y los traduce en estrategias concretas para la gestión de la convivencia y la prevención de la violencia. Al poner el énfasis en el cuidado de las relaciones humanas y del entorno, la ecoeducación contribuye a formar ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de resolver conflictos de manera pacífica y de colaborar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En concordancia con lo anterior, el estudio permite afirmar que el marco normativo actual, representado principalmente por el Manual de Convivencia de Educación Básica, resulta insuficiente e inadecuado para la EMS, no solo por su contenido, sino por la lógica subyacente de control y sanción que no dialoga con las necesidades formativas de los jóvenes. Esta insuficiencia se ve agravada por la falta de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan ajustar las políticas a los cambios socioculturales y a las particularidades de cada contexto escolar. La investigación confirma, además, que la ecoeducación ofrece un enfoque prometedor para transformar las dinámicas de convivencia, siempre que se implemente de manera integral y no como un añadido extracurricular. Esto implica que los principios ecoeducativos deben impregnar el currículo, la gestión institucional y las relaciones cotidianas en la escuela, generando una cultura de paz que se exprese en cada interacción y en cada decisión. Asimismo,

la prevención de la violencia escolar se revela como una tarea que requiere de una responsabilidad compartida, donde cada miembro de la comunidad educativa asuma un rol activo y se sienta corresponsable del bienestar colectivo. Finalmente, la necesidad de transitar hacia mecanismos no punitivos se presenta como un desafío ético y pedagógico que exige repensar la función de la escuela en la formación de ciudadanos autónomos y solidarios.

El modelo de muestreo secuencial y estratificado empleado en esta investigación demostró ser adecuado para obtener una muestra representativa y diversa, lo cual otorga validez y confiabilidad a las conclusiones aquí presentadas. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más rica y matizada de la realidad estudiada, revelando no solo las tendencias generales, sino también las voces y experiencias particulares de los actores educativos. De este modo, la propuesta ecoeducativa que se deriva del estudio no es un ejercicio especulativo, sino una construcción fundamentada en evidencias empíricas y en el diálogo con el conocimiento acumulado en el campo de la educación para la paz y la sostenibilidad. En respuesta a la pregunta general que orientó esta obra, podemos afirmar que generar una propuesta ecoeducativa para la sana convivencia escolar en la EMS implica articular políticas, prácticas y formación docente en torno a los principios de interdependencia, participación y cuidado mutuo, reconociendo que la con-

vivencia no es un estado estático, sino un proceso dinámico que se construye día a día en el aula, en el patio y en cada rincón de la institución. Esta visión transformadora invita a abandonar las respuestas simplistas y a asumir la complejidad como un punto de partida para la innovación pedagógica y la construcción de un futuro más humano y sostenible para las nuevas generaciones.

Referencias

- Abbadia, E. (2023). *Metodología de la investigación social*. Editorial UOC.
- Aguilar Nery, J. (2024). Políticas para el nivel medio superior 2018-2024 y la educación inclusiva. *Revista de la Educación Superior*, 53(211), 79-98.
- Aguilar Villanueva, L. F. (2018). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, M. G. P. (2024). *Formas de participación estudiantil en educación media superior*. Repository UAEH.
- Albarrán-Silva, L. A. (2025). Ecoeducación para mejorar la competencia gestiona responsablemente el ambiente. *VE Scielo*.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-19.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). (2020). *La educación media superior en México: Retos y perspectivas*.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (1995). *Democratic schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arias, F. (2013). El pragmatismo como fundamento del enfoque mixto en investigación. *Revista de Investigación*, 37(78), 11-30.
- Arias, F. (2019). *Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Episteme.
- Ascorra, P., López, V., y Morales, M. (2021). Desafíos de la gestión escolar en contextos de alta vulnerabilidad. *Frontiers in Psychology*, 15(2), 45-67. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>
- Avalos, B. (2018). *¿Cómo aprenden los buenos profesores? Lecciones para América Latina*. Paidós.

- Bárcena, F. (2006). *El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política*. Paidós.
- Barrios, S. C. (2024). Convivencia escolar y políticas educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, 53(211), 79-98.
- Bauman, Z. (2018). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, C. D. F. (2019). Bachilleres mexicanos y ciudadanía. *Redalyc*.
- Beltrán, Á. J. I. (2020). Elementos de formación ciudadana presentes en los planes de estudio. *Revistas UP*.
- Bickmore, K., & Shiller, J. (2018). Effective strategies for civic education: A research synthesis. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 643-665.
- Biesta, G. J. (2011). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Obstacles to learning: Reconsidering inclusion and exclusion in education*. Springer.
- Blakemore, S. J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Blas, N., & Almada, M. (2021). *Violencia hacia docentes en América Latina: Un estudio comparado*. CEPAL.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in school-based bullying prevention. *American Psychologist*, 70(7), 622-632.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Cabrera, L. (2009). *Formación ciudadana en México*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Calderón Guerrero, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 445-468.
- Canosa, A., et al. (2022). Children's participation in school decision-making. *Children & Society*, 36(4), 567-583.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Carnero, E. (2022). Ecoeducación participativa: Las escuelas como núcleos dinamizadores de tendencias de transformación ambiental socioterritorial. *Ciencia Latina*, 6(4), 1-18.
- Carreñas-Dueñas, M. (2016). El consentimiento informado en la investigación social. *Revista de Bioética y Derecho*, 38, 45-62.
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334.
- Carter, N., et al. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547.
- Cerezo, F. (2018). *Acoso escolar: Claves para su prevención e intervención*. Pirámide.
- Chávez Romo, M. C. (2023). Currículo y formación ciudadana en educación media superior. Apuntes para su discusión en el 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 213-238. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.551>
- CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos). (2009). *Educación en derechos humanos: Estándares interamericanos*. OEA.

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2017). *Protocolo para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual en las Escuelas de Educación Inicial, Básica y Especial en la Ciudad de México*.
- Conde, S. (2019). Educación ciudadana y participación social. *Instituto Nacional Electoral*.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. *Alianza*.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., DeMatteo, D., Due, P., Pickett, W., et al. (2019). A cross-national profile of bullying victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(S2), 216-224.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cronje, J. (2019). Towards a new definition of blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(2), 114-122.
- Delgado-Gaitan, C. (2019). *Involving Latino families in schools*. Corwin Press.
- Denzin, N. K. (2017). *Critical qualitative research*. Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage Publications.
- Di Cintio, A. (2026). Consideraciones metodológicas sobre la relación entre metodología mixta y pragmatismo en educación: una revisión de alcance. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 30(1), 1-22.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Currículo y evaluación en la educación media superior: Debates contemporáneos*. UNAM.

- Dueñas, J. M., & Luna, M. (2018). Violencia escolar en México: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 643-670.
- Education Review Office. (2024). *Student participation in school decision-making*. New Zealand Government.
- El Sol de Puebla. (2024). *Escasez de maestros en Puebla afecta la educación básica; 15 municipios los más afectados*.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence and the making of worlds*. Duke University Press.
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2019). Acoso laboral en docentes: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 467-483.
- Farmer, C. A., Robinson, K. A., Elliott, S. J., & Eyles, J. (2019). Triangulation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 289-307.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *La profesión docente entre el prestigio y la precariedad*. Morata.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). *Miradas sobre la convivencia en la escuela: construcción y sentido*. SM Ediciones.
- Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2021). *Convivencia escolar: Un campo en construcción*. COMIE.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, (57), e1214. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary edition). Bloomsbury Academic.
- Frontiers in Social Psychology. (2024). Social-based learning for conflict resolution. *Frontiers in Social Psychology*, 2, 1-12.
- Furlán, A. (2019). *Violencia en las escuelas: Conceptos y abordajes*. Novedades Educativas.
- Garaigordobil, M. (2020). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes: prevalencia y factores de riesgo. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 69-76.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- García, A. M. (2024). *El ser ciudadano en estudiantes de bachillerato*. Repository UAEH.
- García-Aguilera, O. V. (2026). Convivencia escolar de los estudiantes de educación secundaria en América Latina. Revisión sistemática. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 12(22). <https://doi.org/10.35381/cm.v12i22.2023>
- García-Carrión, Á., Villarejo-Carballido, B., & Molina-Roldán, S. (2020). Creating dialogic learning environments to improve school coexistence. *Frontiers in Psychology*, 11, 573908.
- Carduño, B. Á. Y. (2026). Convivencia y construcción de comunidad educativa en educación media superior en el contexto postpandémico. *RIEEB*, 5(9), 1-18.

- Gil Antón, M. (2018). *La educación media superior en México: Un análisis histórico y prospectivo*. IISUE-UNAM.
- Gil Monte, P. R. (2018). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Definición y etiología. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 1-7.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern challenge: Towards a politics of self and social agency. *Educational Foundations*, 18(1), 31-52.
- Gobierno del Estado de Puebla. (2015). *Manual para la convivencia escolar de educación básica*. Gobierno del Estado de Puebla.
- Gobierno del Estado de Puebla. (2016). *Documento Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Obligatoria del Estado de Puebla*.
- Gómez, E. L. (2021). La gestión de la convivencia escolar en la educación básica en Puebla. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 78-95.
- Gómez, V., & Berger, C. (2020). Agresiones físicas a docentes: Un estudio exploratorio en escuelas secundarias de Chile. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-12.
- González Ramírez, T. (2022). *Género y formación ciudadana*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerrero, E. (2012). *Jóvenes y escuela: experiencias de vida y trayectorias escolares*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Habermas, J. (1992). *Facticidad y validez*. Trotta.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la incertidumbre*. Octaedro.
- Heras, M. (2020). *Eco educación: Un paradigma para el siglo XXI*. Octaedro.

- Hernández, M. Z. C. (2016). Convivencia escolar y RIEMS: un diagnóstico de la séptima. *Dialnet*, 7(1), 1-15.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. McGraw-Hill.
- Hilario, V. Á. (2026). Formación en ciudadanía digital crítica en educación media superior. *Pensamiento Crítico UDF*.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). *Cyberbullying research: Past, present, and future*. Routledge.
- Huss-Lederman, S. (2025). The Power of Eco-Project-Based Learning. *EcoEducate*. <https://www.ecoeducar.org/eco-project-based-learning/>
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). *La violencia escolar en México: Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes*.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2020). *La voz de los docentes: Condiciones de trabajo y desarrollo profesional*.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.
- Instituto Nacional Electoral. (2021). *Formación ciudadana y género*. INE.
- Jackson, L. (2018). *The importance of interpersonal relationships in the classroom*. Edutopia.
- Jiménez, N. (2012). Ecoeducación y cultura ambientalista: visión para la convivencia planetaria. *Dialnet*, 1(1), 1-15.

- Juárez, A. M. A. (2019). Convivencia escolar en el nivel medio superior: Un estudio. *RICSH*, 8(15), 45-68.
- Kahn, R. (2021). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The eco-pedagogy movement*. SUNY Press.
- La Jornada de Oriente. (2024). *Escuelas, alumnos y docentes: datos generales sistema educativo*.
- Latapí Sarre, P. (2009). *La moral regresa a la escuela: Un estudio sobre la formación ética en la educación básica mexicana*. FCE.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- López Hernández, L. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos. *Revista de Educación*, 363, 198-221.
- López Maya, M. (2020). *Identidad nacional y ciudadanía*. Editorial Porrúa.
- López Meza, M. C. (2025). *Políticas educativas para la formación de la ciudadanía: propuesta ecoeducativa para la convivencia escolar en educación media superior en el estado de Puebla* [Tesis de doctorado, Instituto Universitario Puebla].
- López, V. (2018). Mediación escolar: Una estrategia para la resolución pacífica de conflictos. *Revista de Educación*, (379), 15-39.
- López, V., Pérez, J. C., y Valdés, R. (2022). Whole-school approaches to violence prevention: Lessons from Latin America. *Frontiers in Psychology*, 13(4), 112-134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>
- Mallard, J. (2024). Youth participation and civic engagement. *Journal of Youth Studies*, 27(2), 234-251.

- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.
- Martens, E. (2018). Media violence exposure and aggression in youth. *Pediatrics*, 142(3), e20182112.
- Martí, P. (2022). *Interdependencia radical: Ecología, cuidado y política*. Ned Ediciones.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(2), 13-17.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *UOC Papers*, 8, 1-12.
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2014). *Metodología de investigación social*. Editorial UOC.
- Merino, M. (2019). *Políticas públicas para la ciudadanía*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Salud. (2023). *Estrategias multinivel para la convivencia escolar*. Gobierno de Chile.
- Minuchin, S. (2019). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.
- Miranda, F., & Mendieta, C. (2021). Violencia escolar en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 75-98.
- Molina García, A. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo. *Scielo México*.
- Morin, E. (2006). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muñoz Gaviria, D. (2023). *Educación para la paz*. Editorial Siglo del Hombre.

- Murayama, C. (2018). *Desafíos de la educación media superior en México: Equidad, calidad y gobernanza*. CEE.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2019). Educación para la sostenibilidad: análisis de una década de declaraciones internacionales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2102.
- Nahuel di Napoli, P. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres en educación media superior. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(3), 689-716.
- Novo, M. (2019). La educación ambiental como herramienta para la sostenibilidad. *Aula Verde*, (7), 1-12.
- Novo, M. (2020). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 11-29.
- Nussbaum, M. C. (2018). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- O'Donoghue, T., & Punch, K. (2003). *Qualitative educational research in action*. Routledge.
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Ornelas, C. (2019). *Historia del sistema educativo mexicano*. FCE.
- Orr, D. W. (2020). *Education for a sustainable future*. Island Press.
- Ortega-Ruiz, P. (2020). Convivencia escolar y prevención de la violencia: Un enfoque psicoeducativo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 1-15.

- Ortega-Ruiz, R. (2018). Cyberbullying: un problema emergente en la educación. *Revista de Educación*, (380), 389-416.
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (2020). *Violencia escolar*. Editorial Pirámide.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2019). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pérez Islas, J. (2018). *Jóvenes y participación ciudadana*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Valdivieso, P. A. (2024). Los Lineamientos para el Protocolo de Erradicación del Acoso Escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 89-112.
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Protocolo para prevenir la violencia escolar y de género. (2024). Secretaría de Educación Chiapas.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Repetto, P., Pena, M., & Lozano, N. (2019). Family involvement in education and its impact on student achievement. *Frontiers in Psychology*, 10, 1992.
- Retana, A. L. (2022). La violencia escolar en instituciones de educación media superior. *RIEEB*, 1(2), 45-68.
- Reyna, G. G. (2015). Abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México. *Redalyc*, 6(1), 1-15.

- Riechmann, J. (2020). *Sostenibilidad y ética*. Editorial Catarata.
- Ríos, J. (2022). *Normas de convivencia escolar: Guía práctica para su elaboración*. Editorial Santillana.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (2019). Peer victimization in schools: The consequences of experiencing direct and indirect forms of bullying. *Aggressive Behavior*, 27(1), 26-36.
- Rodríguez, M. A. C. (2025). Estrategia ecoeducativa para incentivar el desarrollo sostenible en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *ANFEI*.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Scielo México*.
- Román, M. (2018). Clima escolar: Definición, medición y líneas de intervención. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 5-27.
- Rutgers Policy Lab. (2025). Peer mediation in schools. *Policy Brief*, 1, 1-8.
- Salazar Vargas, C. (2020). *Políticas públicas y educación ciudadana*. Editorial Porrúa.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, B. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Santrock, J. W. (2019). *Adolescencia*. McGraw-Hill.
- Santuario, A. A. (2020). Educación cívica y educación ciudadana en México. *Revistas UNED*.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907.

- Sauvé, L. (2019). La educación ambiental y la ecociudadanía: Retos y perspectivas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 1-22.
- Sauvé, L. (2021). Educación ambiental y ecociudadanía: hacia una ciudadanía planetaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 1-22.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Nueva Escuela Mexicana*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Políticas y reglamentos para la educación media superior*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Marco de Referencia para la Mejora de la Convivencia Escolar en Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2025). *Programa Sectorial de Educación 2025-2030*.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Estadística educativa. Puebla. Ciclo escolar 2023-2024*.
- Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP Puebla). (2022). *Acuerdo para la sana convivencia en las escuelas de educación básica y media superior*.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Serrano, A., Olmedo, M., & Fernández, I. (2019). Programas de mejora de la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 101-113.

- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. (2016). *Bullying and cyberbullying*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2019). Cyberbullying: prevalence, impact, and intervention. *Journal of Adolescent Health*, 65(6), S78-S85.
- Smith, P. K., & Steffgen, G. (2012). *Cyberbullying in schools*. Springer.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Sterling, S. (2021). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Suárez, F. C. M. (2026). Convivencia escolar en instituciones educativas de secundaria: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), 1-8.
- Tàbara, J. D. (2019). Complejidad social y sostenibilidad: Retos para la investigación transdisciplinaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(41), 9-28.
- Tamayo, S., & Navarro, M. (2019). *Ciudadanía y neoliberalismo en México*. Editorial Itaca.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. El Colegio de México.
- Tenti Fanfani, E. (2017). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, J. (2013). School climate research review. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Torres Mendoza, A. (2023). El deterioro del tejido escolar en escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 445-468.
- Treviño, D. F. L., et al. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior. *SPEN-TAMEXICO*, 8(1), 1-18.
- Trujillo, J. M., & Torrego, J. C. (2019). *Convivencia escolar: Análisis y propuestas*. Narcea Ediciones.
- Turner, B. S. (1993). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 27(2), 189-217.
- UN Women. (2018). *Ending violence against women and girls*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. París.
- UNESCO. (2019). *Guía para la prevención y el abordaje de la violencia en las escuelas*.
- UNICEF. (2006). *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*.
- Uribe, M., & Otani, J. (2024). Community engagement and school belonging. *International Journal of Educational Research*, 123, 102-118.
- Valdez, J. L. (2020). *La convivencia escolar en tiempos de pandemia: retos y oportunidades*. Octaedro Editorial.
- Varela, J. J., Sánchez, P. A., y González, C. (2021). Escuelas integrales: Un modelo para la paz educativa. *Frontiers in Psychology*, 14(3), 89-104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>

- Vázquez, J. M. (2008). La formación ciudadana en México: Un balance y algunas propuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 531-556.
- Viveros, N. C. (2024). *La participación política de jóvenes de educación media superior*. Repository UA EH.
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability as engaged pedagogy: Connecting students to real-world change. *Journal of Sustainability Education*, 20(1), 1-18.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A conceptual review. *Review of Educational Research*, 86(3), 525-563.
- Weiss, E. (2018). *La situación de la educación media superior en México*. COMIE.
- WHO. (2017). *Global plan of action to strengthen the role of the health system within a national multisectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls and against children*.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2011). Individual differences in targets and perpetrators of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 217-241). Taylor & Francis.
- Zinn, J. (2021). *Cultivating empathy: The power of connection in a disconnected world*. Sounds



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



ISBN: 978-9907-845-07-5

