

Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Hermeneutics of devices in the construction of school coexistence in the New Mexican School (NEM)

Alfonso Luna Martínez

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís

Quiroga, México

alfonso.luna@aefcm.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-8687-2488>

Recepción: 25 Mayo 2025

Aprobación: 30 Octubre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

En este trabajo se aborda el tema de la convivencia en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una situación emergente y problemática de la actualidad formativa, con el objeto de reflexionar y argumentar sobre sus condiciones y ofrecer líneas de intervención desde la *hermenéutica de dispositivos* (HD) propuesta por Luna (2024), para su transformación. Lo anterior con intencionalidad analógica (Beuchot, 2025); pero también como posicionamiento epistemológico, para la creación de mejores condiciones de convivencia pacífica en la escuela mexicana, ante las múltiples problemáticas de violencia que la atraviesan. En este orden, la hermenéutica de dispositivos se plantea desde un nivel teórico-metodológico, en aras de comprender ¿cómo opera la realidad? (dispositivo de referencia); pero también como conjunto estratégico para su atención prudente (dispositivo de transformación); valorativo de los cambios producidos (dispositivo reconstituido). El conjunto invita a una hermeneusis realista de la convivencia escolar, como disposición susceptible de cambios y, ofrece perspectivas complementarias a los modelos de gestión de la convivencia y sus lógicas capitalistas-neoliberales; hacia propuestas situadas en el hacer humano y comunitario que, en conjunto con sus significados, sirve para pensar y operar modelos de intervención apropiados a lo educativo y sus emergencias.

Palabras clave: analogía, dispositivos, convivencia, hermenéutica, paz.

Abstract

This paper addresses the issue of coexistence in the New Mexican School (NEM) as an emerging and problematic situation in current educational settings. Its purpose is to reflect and argue about its conditions and offer lines of intervention based on the hermeneutics of devices (HD) proposed by Luna (2024) for its transformation. This is done with analogical intentionality (Beuchot, 2025); but also as an epistemological positioning for the creation of better conditions for peaceful coexistence in Mexican schools, given the multiple problems of violence that they face. In this regard, the hermeneutics of devices is proposed from a theoretical and methodological level, in order to understand how reality operates (reference device); but also as a strategic set for its prudent attention (transformation device); and to assess the changes produced (reconstituted device). The collection invites a realistic interpretation of school coexistence as a disposition susceptible to change and offers complementary perspectives to coexistence management models and their capitalist-neoliberal logics, toward proposals grounded in human and community action that, together with their meanings, serve to conceive and implement intervention models appropriate to education and its emergencies.

Keywords: analogy, devices, coexistence, hermeneutics, peace.

Introducción

La transformación de la convivencia ha sido un tema relevante en las últimas décadas, tanto por la complejidad inherente a la interacción entre las personas como hecho necesario de la vida comunitaria; como por las problemáticas que conlleva, sobre todo en relación con la violencia y sus consecuencias; así como de la resolución de los conflictos. La institución escolar al ser un lugar (físico, virtual o híbrido) donde se congregan las diversidades, siempre se constituye como un espacio de tensión intercultural, donde se generan conflictos de diversa índole entre estudiantes, profesores, autoridades, tutores y comunidad. La escuela es, en muchas formas un espacio problemático de convivencia humana; pero esta condición no le es exclusiva, sino que resulta de los efectos sociales, comunitarios y globales, de una época que también es problemática, conflictiva y violenta.

Según la UNESCO (2025):

La violencia escolar es un fenómeno muy extendido, existe en todos los países y afecta a un gran número de niños y adolescentes. Se refiere a todas las formas de violencia que dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el camino hacia o desde la escuela, así como en línea y otros entornos digitales. (UNESCO, 2025, párr. 1).

La cita anterior sirve como sustento a lo que se ha señalado anteriormente; pero también para resaltar algunas proporciones de un fenómeno en franco crecimiento mundial, como lo es aquella que sucede en las aulas, tradicionalmente consideradas como sitios presenciales y/o virtuales de formación o aprendizaje, ahora sometidos a las tensiones de acoso escolar, las lesiones, los maltratos físicos, emocionales, sexuales, etc. Las escuelas, cuyo espacio ha sido diseñado para el desarrollo de ambientes pacíficos para el movimiento, el juego o el ejercicio físico con intencionalidad educativa, ahora también funcionan como lugar de riesgo para la integridad de las personas en múltiples sentidos. Asimismo, los alrededores de la escuela, que debieran ser espacios seguros, ante el aumento de conductas delictivas como asaltos, lesiones, secuestros, violaciones o cualquier otra situación, ahora son sitios donde el tránsito puede generar temor, ansiedad o peligros diversos para quienes se trasladan a sus centros escolares y/o a sus domicilios.

Además de lo anterior, la referencia de la UNESCO destaca la presencia de ambientes violentos en la virtualidad, una situación magnificada durante la pandemia Covid-19, pero y sobre todo, con el advenimiento de la Cuarta Revolución Industrial (CRI), la era de los datos y de la Inteligencia Artificial (IA), las interacciones metáversicas, el uso de redes sociales y, todas sus posibilidades. Entre los múltiples riesgos que tiene este tipo de violencia virtual, es posible reconocer la afectación de la ciberseguridad, de la privacidad, en el honor, el fraude cibernético, la suplantación de identidad, el denominado *Deep fake*, las *fake news*, ciber acoso, abuso sexual, ingeniería social, *malware*, entre otros.

Un elemento nodal en relación con lo que se ha señalado consiste en los efectos o afectaciones que la violencia que “padecen principalmente los educandos, y puede ser perpetrada por otros educandos, docentes u otras personas de la comunidad escolar” (UNESCO, 2025, párr. 2). Sólo para contextualizar la propia UNESCO menciona:

Cada mes, uno de cada tres educandos sufre acoso escolar en todo el mundo. Más del 36% de los educandos se ve afectado por una riña física con algún compañero y casi uno de cada tres ha sido agredido físicamente al menos una vez al año. El ciberacoso es un problema creciente que afecta a uno de cada diez niños. Aunque es difícil recopilar datos sobre la violencia sexual o de género en la escuela, los datos mundiales demuestran que una de cada cuatro mujeres jóvenes ya ha sufrido violencia por parte de su pareja antes de cumplir los 24 años, lo que indica la presencia de violencia de género o sexual, entre los niños en edad escolar. (UNESCO, 2025, párr. 3).

Considerada desde sus efectos, la violencia en la escuela resulta ser un problema con importantes impactos en la salud física, mental, intelectual y emocional de las personas; así como un asunto urgente por atender de forma efectiva. No obstante, en una comprensión analógica o proporcional (Beuchot, 2025), esta realidad

resulta ser un reflejo de las condiciones mundiales de violencia, caracterizadas por el desarrollo de una cultura global y estructuras que permiten su desarrollo, algunas de las cuales se revisan en este trabajo.

Las manifestaciones de violencia van desde las condiciones ideológicas o culturales hegemónicas, donde se legitiman ciertas formas de humanidad al tiempo de censurar las diversidades, la preponderancia de lo humano, frente a otras especies o el planeta o, las condiciones jurídicas – legales - administrativas ineficientes y productoras de impunidad, baja o nula persecución de delitos o, incluso la corrupción que los puede acompañar.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU):

Desde Sudán hasta Myanmar, 120 conflictos asolan el mundo. Las víctimas civiles en Ucrania aumentaron un 30% entre 2023 y 2024. Mientras tanto en Haití más de 5600 personas murieron el año pasado y miles más resultaron heridas o fueron secuestradas. Además, más de medio millón de personas se han visto obligadas a huir este año en RD Congo. (ONU, 2025, párr. 1).

Los conflictos mundiales son una característica épocal con efectos en las diferentes esferas de la vida cotidiana en las comunidades, necesariamente impactan en el hacer educativo, porque los actores de la escuela conviven con esta realidad problemática, ya sea en vivencia directa o indirectamente a través del internet y los medios de comunicación. Esto incide en la cotidianidad de todos los actores escolares, entre los que se destacan los estudiantes, situación más delicada cuando consideramos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en este entorno violento.

Sobre las ideas anteriores es adecuado señalar cómo los medios de comunicación y el internet, con múltiples utilidades y posibilidades, también operan en la difusión y/o comisión de actos violentos, más cuando pensamos en una sociedad *streaming dirigida* cuyo ideario se basa en la información contenida en las redes sociales o el metaverso (*Facebook, TikTok, Instagram, X*), en los sistemas de *streaming* (*Netflix, Amazon Video, HBO, Spotify, Apple Music, YouTube, Twitch, Paramount+*) o a través del uso de la Inteligencia Artificial generativa y sus diferentes modalidades, de entre las que se destacan *ChatGPT, Gemini, Meta, DeepSeek* o la recién anunciada *GokuIA*.

Respecto de lo anterior Serrano, en su estudio *Plataformas streaming y la estetización de la violencia sexual en seriados juveniles*, señala:

La cultura popular ha consolidado la estilización de la violencia como una alternativa más artística, que supondría una innovación a la hora de producir contenidos violentos más realistas, que, por el contrario, sigue siendo cuestionado el resultado, especialmente cuando se genera una comercialización de un producto basado en sufrimientos reales [...] Representar la violencia sexual en los seriados juveniles debe ser un tema de interés [...] ya que la utilización de la estética como recurso para abordar temas tan delicados invita a cuestionar la responsabilidad social de la industria del entretenimiento sobre estos temas. (Serrano, 2024, p. 77).

La violencia digital a la que se exponen los miembros de la comunidad educativa también tiene sus manifestaciones en otros medios virtuales, como lo son las redes sociales, en este sentido, la UNESCO (2024) en su informe *La tecnología en los términos de ellas*, refiere:

[...] un estudio de Facebook según el cual el 32 % de las adolescentes que se sienten mal con sus cuerpos, se sienten peor a causa de Instagram. También subraya el diseño adictivo de TikTok, caracterizado por videos cortos y atractivos. Este modelo de gratificación instantánea puede influir en la atención y los hábitos de aprendizaje, dificultando la concentración prolongada en tareas educativas y extracurriculares [...] Las chicas también sufren más ciberacoso que los chicos. De media, en los países de la OCDE con datos disponibles, el 12 % de las chicas de 15 años declararon haber sufrido ciberacoso, frente al 8 % de los chicos. Esta situación se ve agravada por el aumento de contenidos sexuales basados en imágenes, *deepfakes* generados por IA e imágenes sexuales «autogeneradas» que circulan en línea y en las aulas. Las alumnas de varios países analizados en el informe afirmaron haber estado expuestas a imágenes o videos que no querían ver. (UNESCO, 2024, párr. 2 – 3).

Por último, en México la violencia se caracteriza por una crisis cuyas proporciones en general son:

[...] tasas muy altas de delitos violentos, incluyendo de homicidios [...] Tortura, Detención arbitraria, Desapariciones, Pobreza y desigualdad, Privacidad y acceso a la información, Ataques a periodistas y defensores de derechos humanos, Abusos militares, [asuntos relacionados con] Orientación sexual e identidad de género, Derechos de las personas con discapacidad (Human Rights Watch, 2025).

En un sentido particular, en la Ciudad de México, los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2022) establecen:

[...] en México 3.3 millones de jóvenes de entre 12 a 17 años dijeron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses [...] El 55.9 por ciento reveló haber sufrido burlas o apodos que no le gustan u ofenden; 16.8 por ciento reportó que lo han obligado a hacer algo que no quiere y 29.1 por ciento señaló que le han pegado, empujado o amenazado [...] También 17.8 por ciento expresó que le han hecho bullying por no tener celular, tablet o videojuego, y 15.3 por ciento comentó que han publicado o le han enviado comentarios, fotografías o videos ofensivos. (UNAM, 2024).

Asimismo, respecto de la Ciudad de México, el Consejo Ciudadano reconoce:

En 2024 aumentaron 205% los reportes de bullying en comparación con el 2019, informó el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México [...] El 45% de los casos de violencia escolar ocurren en secundaria, seguido de la primaria con 27%, nivel medio superior con 17%, preescolar con el 6% y nivel superior con 4% [...] Del total de reportes, el 49% tiene entre 12 y 15 años, y el 55% de las afectadas son niñas y adolescentes mujeres [...] Entre las formas de agresión más reportadas, la violencia física representa el 29%, la verbal el 26%, la psicológica el 14%, la sexual el 12% y la exclusión social el 6%. Además, el acoso a través de redes sociales es una preocupación creciente, pues la violencia cibernética afecta al 11% de las niñas, niños y adolescentes. (CC, 2025, párr. 3 – 5).

Lo referido otorga elementos para develar las violentas condiciones que operan tanto en el contexto escolar como en la particularidad de las instituciones educativas, esto último incorporadas en las experiencias de quienes conviven en ellas, otorgando al aspecto interpersonal y socioemocional un papel de suma importancia en los procesos formativos por las problemáticas y emergencias que significa. De allí que sea adecuado reconstruir el modelo de intervención en relación con lo que tenemos, principalmente orientado a gestionar la convivencia, a veces desde la mera instrumentalidad acrítica, para trasladar las propuestas hacia modelos que lleven a interpretar la realidad problemática desde sus condiciones y proporciones. Esto es, formas hermenéuticas de entender los dispositivos de convivencia en la escuela, para establecer mecanismos de atención más prudentes con sus condiciones y, por ende, con potencia transformadora de las mismas. A esto se denomina *intervención desde la hermenéutica de dispositivos*.

Complementar la gestión de la convivencia en la escuela mexicana

Convivencia escolar y las diversidades en la escuela mexicana

Según el Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes del Gobierno de España (2025):

La convivencia escolar se construye a través de las relaciones que se producen entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Será positiva si esta construcción se realiza desde el respeto, la aceptación de las diferencias y de las opiniones de todos en un plano de igualdad. Esta construcción debe favorecer la resolución de los posibles conflictos, desacuerdos, tensiones o disputas de manera pacífica.

La mención anterior, aunque pudiera tildarse como un conocimiento del Norte epistemológico eurocentrista, no deja de ser relevante porque define algunos elementos presentes en la convivencia, como los son el reconocimiento de que ésta se produce en una “comunidad” y está articulada con las “relaciones de todas las personas”, es decir, se trata de un fenómeno puramente colectivo, donde el individuo participa; pero no es el

centro; sin embargo, esa interacción con otros puede ser complicada y hasta violenta. Por otro lado, la cita refiere un tipo de convivencia “positiva”, como un constructo colectivo desde la dignidad o el reconocimiento de las diferencias, con un cariz inclusivo y respetuoso de todas las manifestaciones de ser y estar en el mundo. Por último, categoriza las condiciones de convivencia, en este caso pacíficas en tres ámbitos: “conflictos, desacuerdos, tensiones o disputas”.

El mismo ministerio español (2025), afirma:

Aprender a convivir es un aprendizaje en sí mismo que sirve, además, para mejorar y potenciar los aprendizajes académicos. Un ambiente y un clima de seguridad aportan al alumnado un factor de calidad que es imprescindible para construir un proyecto de desarrollo personal integral. (MEFPD, 2025).

Evidentemente los efectos de un desarrollo adecuado de la convivencia escolar, pacífica, inclusiva, respetuosa de la dignidad, los derechos y las diferencias entre las personas, además de garantizar un dispositivo de formación con las mismas características, tienen la potencia creadora de transformaciones más allá de lo escolar, esto es, en la comunidad, el país y, eventualmente en las condiciones globales. Con esta base es posible afirmar que en la escuela se pueden producir cambios de gran calado para impactar positivamente en las graves condiciones de violencia que se viven no sólo en las aulas, sino también en las familias, las comunidades y otros sectores del actuar humano.

En la Escuela Mexicana, nombre que se adopta en este trabajo, dado que la denominación *Nueva*, resulta cuando menos inconsistente, porque desde la propuesta de la NEM (Nueva Escuela Mexicana), en 2018, han transcurrido casi 7 años, por lo que, este modelo ha dejado de ser *nuevo* y ahora se encamina hacia el fortalecimiento y consolidación de la EM (Escuela Mexicana). Dicho lo anterior, se puede analizar la propuesta formativa respecto de la convivencia escolar del Estado Mexicano de acuerdo con sus principios, entre los que se destacan:

Responsabilidad ciudadana. La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros. (SEP, 2019, p. 4).

Nótese cómo la búsqueda de responsabilidad en los agentes educativos implica el reconocimiento de los otros, con derechos y dignidad; peor también la reciprocidad existente entre la persona y su comunidad. En una posición analógica, los procesos formativos e relación con la convivencia pacífica los valores no deben situarse sólo en la comunidad, como comunitarismo exacerbado; pero tampoco ser individuo céntricos (condición propia del neoliberalismo educativo); sino producirse desde la conjunción de ambos intereses, en la búsqueda de su satisfacción, bienestar y desarrollo pleno.

En su libro *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas (2002), hace referencia a esta condición como *ipseidad*, en una conjunción que no se pierde en la pluralidad; pero tampoco se sitúa en la singularidad, el filósofo la refiere en los siguientes términos: “La ipseidad del Yo consiste en quedar fuera de la distinción de lo individual y de lo general” (p. 137). De acuerdo con lo dicho, el desarrollo de una convivencia pacífica en la Escuela Mexicana estará planeada desde una perspectiva analógica entre el Yo y el Otro, donde ninguno es principal, sino complementarios. Pensado en clave formativa, la resolución pacífica de conflictos se produce en el reconocimiento del sí y de los demás, en sus capacidades, potencialidades y dignidad. Las posiciones comunitarias a ultranza olvidarán a la persona y la confundirán con el todo, con el riesgo de su anulación, tendiendo al totalitarismo; por otro lado, las posiciones individualistas, buscarán sólo la satisfacción de la persona, sin reparar en las consecuencias de sus actos.

En todo caso, gestionar la convivencia desde esta perspectiva, será siempre un conjunto de acciones responsables frente a uno mismo y los otros. Esta perspectiva resulta potente porque el Otro, puede ser humano, no humano o, incluso un ser híbrido o cibernético, en un mundo mediado por el avance tecnológico.

Otro principio de la NEM directamente relacionado con la construcción de convivencia escolar es el *Respeto de la dignidad humana*, señalado en los documentos oficiales como:

La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas, con base en la convicción de la igualdad de todos los individuos en derechos, trato y oportunidades. (SEP, 2019, p. 7).

El argumento presentado, si bien posee un carácter ético o axiológico, sirve como base para establecer mecanismos para su realización, porque la convivencia pacífica, debe estar sustentada en un cambio ideológico y cultural. Es decir, pasar de las perspectivas machistas, patriarcales, discriminatorias e individualistas vigentes en nuestra sociedad, hacia posicionamientos donde se reconozcan y valoren las diferencias, con el único límite del interés colectivo, sin llegar a los equivocismos del mundo relativista. De aquí que la misma NEM, proponga a la *Promoción de la interculturalidad* como principio necesario en el desarrollo de la formación, en los siguientes términos: “La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (2019, p. 8).

Como se ha dicho, la realización del conjunto ético – axiológico presentado halla su base en el reconocimiento del Otro, en su manifestación del ser – colectividad, valiosos y dignos de respeto, por ende, capaces de acceder a los beneficios de la vida, del mundo y sus posibilidades en condiciones de inclusión e igualdad. Lo anterior ante las tensiones y riesgos que implica la congregación de personas diferentes y su interacción en la escuela, en este sentido Navia (2024) afirma: “La escuela así se convierte en un territorio propicio para reconocer la diversidad, o para lo contrario: amenazarla y excluirla, por lo que es necesario que las y los docentes reflexionen sobre las prácticas vividas” (p. 17). Construir una convivencia pacífica de las culturas resulta ser, por tanto, un punto relevante en los planteamientos de la NEM.

Por último, pero no menos importante, la NEM pone énfasis en la *Promoción de la cultura de la paz*, referida en los siguientes términos:

La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (SEP, 2019, p. 9).

Lo mencionado supera a la denominación de *gestión de la convivencia*, con claros carices gerenciales y significados empresariales, como articulación de recursos para el logro de la calidad o mejora, para situarse en concepciones más potentes, como lo son la *construcción de la convivencia*, donde si bien hay una articulación de elementos, también existe una conjunción de culturas, significados, intereses, emociones, sentimientos, ideales, aspiraciones, etc. Además, la idea de gestión parece despersonalizar a la convivencia y convertirla en un conjunto procedimiento o quasi-instrumental, para trasladarla al ámbito de la implicación y responsabilidad de las personas involucradas en tal confección.

Respecto del conjunto de diversidades cuyo encuentro sucede en la escuela y resultan susceptibles de convivencia (violenta o pacífica), se pueden reconocer enunciativa, más no limitativamente:

- Familias: monoparentales, tradicionales, homoparentales, temporales, reconstruidas, extensas y adoptivas, entre otras.
- Pueblos originarios: indígenas, afromexicanos, afromestizos, afrodescendientes.
- Identidades sexogenéricas: homosexuales, queer, heterosexuales, lesbianas, transexual, intersexuales y bisexuales.
- Diversidad funcional: personas con discapacidad auditiva, visual, psíquica, motriz, cognitiva y de salud.
- Situaciones de vida cotidiana: culturales, económicas, de salud, etnia, territorio, etcétera. (Pérez, 2024, p. 5 – 6).

Es importante considerar el desafío implicado en el logro de una adecuada convivencia –pacífica– en ambientes educativos o formativos, donde se relacionan todas estas diversidades y otras como una condición de la actualidad, cuya tendencia es hacia la mayor diversificación, por ende, con la necesidad de lograr, fomentar y construir el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la diferencia. Ante tales condiciones, es urgente desarrollar mecanismos para comprenderlas adecuadamente –prudentemente– y, desplegar estrategias tendientes a su mejora y la potenciación de sus posibilidades. La hermenéutica de dispositivos puede ayudar a comprender el dispositivo de convivencia y, por ende, transformarlo.

Enfoques para la construcción apropiada de la convivencia escolar

A partir de lo expuesto se puede considerar la convivencia escolar como un tema relevante en la actualidad educativa, sobre todo porque su configuración por lo general es violenta, una situación producida desde las condiciones epocales, la cultura y estructuras diversas que, incluso le dan soporte y una especie de mantenimiento. En este orden, es urgente transformar las interacciones escolares hacia mecanismos pacíficos en la resolución de controversias y conflictos. El papel de la formación en esta tarea resulta nodal, porque es a través de la educación como será posible el desarrollo de capacidades relacionadas en las personas estudiantes, sobre todo en lo que corresponde a procesos de sensibilización, conformación de valores éticos y prácticas respetuosas de la dignidad y diversidades humanas en las instituciones educativas.

Retomando a la UNESCO (2024), el proceso educativo resulta útil para “fomentar entornos de aprendizaje más seguros para todos los educandos” (párr. 8), además, éste debe incorporar a todos los actores en su transformación, así como todos los agentes educativos son responsables en la producción de la violencia escolar, lo son en su prevención, atención y modificación. Adicionalmente la propia UNESCO (2024) señala una serie de enfoques para lograr una atención apropiada, estos son:

- *Promoción*: Por ejemplo, estableciendo y conmemorando el Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso (que se celebra el primer jueves de noviembre de cada año); liderando y contribuyendo a la creación de asociaciones e iniciativas internacionales como el Grupo de Trabajo Mundial para poner fin a la violencia de género en el ámbito escolar (SRGBV), *Safe to Learn* y el Foro Mundial contra el Acoso Escolar, entre otros.
- *Trabajo técnico y programático* mediante, por ejemplo, el desarrollo de orientaciones internacionales para abordar la violencia sexual y por motivos de género, un conjunto de informes temáticos para la acción nacional en materia de violencia sexual y por motivos de género, y recomendaciones para la prevención y la lucha contra el acoso y, en particular, el ciberacoso escolar.
- *Desarrollo de capacidades y apoyo a la aplicación* por parte de los países de programas para acabar con la violencia escolar. Por ejemplo, la UNESCO destacó el papel clave de los docentes para acabar con la violencia escolar y el acoso y ha equipado a los docentes para luchar contra la violencia sexual y por motivos de género en África Occidental y Central mediante cursos de formación y manuales de formación de docentes y planes de lecciones. En siete países de Asia y el Pacífico, y en África Oriental y Meridional, la UNESCO ha apoyado el desarrollo y el uso de una herramienta de enseñanza en las aulas llamada “Conéctate con respeto” para educandos de 12 a 14 años y de 12 a 15 años de edad con miras a prevenir y responder a la violencia de género.
- *Gestión y difusión del conocimiento* mediante la copresidencia del Grupo de Trabajo Mundial para poner fin a la violencia sexual y por razones de género (véase más abajo) y la colaboración, por ejemplo, con la Cátedra UNESCO sobre acoso y ciberacoso. La UNESCO organiza periódicamente simposios regionales de aprendizaje sobre la violencia sexual y por razones de género para promover el intercambio de prácticas idóneas y enseñanzas entre los gobiernos, los investigadores y la sociedad civil de diferentes países.

- *Seguimiento y evaluación* de las respuestas del sector educativo a la violencia escolar, mediante técnicas sobre la elaboración de indicadores. Por ejemplo, la UNESCO colabora con sus asociados para vincular los indicadores de medición de la violencia contra los niños con los que se mide la violencia escolar y la violencia de género. (UNESCO, 2024).

El planteamiento de la UNESCO sirve como base para articular al análisis hermenéutico de dispositivos con los enfoques y sus procesos, dado que el mismo implica la comprensión del conjunto de disposiciones formativas presentes, en una fase interpretativa; su atención a través del despliegue en un orden metodológico – estratégico y, la valoración de los resultados o cambios logrados, en un proceso inacabado y cílico, que, necesariamente se orienta hacia una construcción prudente o apropiada desde las condiciones reales de operación de la convivencia escolar.

La hermenéutica analógica de dispositivos

Pensar la construcción de la convivencia en la escuela, más allá de la gestión, es una tarea complicada, porque el lenguaje –los significados– relacionados con este último concepto, se han introyectado en la escuela desde hace varias décadas. Incluso, el término *gestión* ha sido aplicable a otros ámbitos, en algunos casos relacionados con tópicos de orden administrativo – burocrático, organizacional o, incluso para la mejora. Los enfoques de gestión son variados y transitan desde el modelo *Normativo*, con una visión “línea [...] hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable” (Martínez, 2013), desarrollado a mediados del siglo XX; *Prospectivo*, ante un “futuro previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples y, por ende incierto [donde] la planificación se flexibiliza” (Martínez, 2013), del último tercio del siglo XX; un modelo *Estratégico*, vigente hacia 1980, con “un carácter estratégico (normas) y táctico (medios para alcanzar lo que se desea) [articulando] recursos humanos, técnicos, materiales, y financieros” (Martínez, 2013); uno de *Calidad total*, centrado en “la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad [...] la mejora continua [...] y la reducción de los márgenes de error” (Martínez, 2013); la *Reingeniería*, caracterizada por el “cambio cualitativo radical [...] reconceptualización fundacional y un rediseño radical” (Martínez, 2013), desarrollado hacia 1990; y, el modelo *Comunicacional*, propuesto también hacia finales del siglo XX y principios del XXI, cuya centralidad es, la convivencia y “las redes comunicacionales [...] un manejo de destrezas comunicacionales [que] facilitarán o no que ocurran las acciones deseadas” (Martínez, 2013).

De acuerdo con lo mencionado, el concepto de gestión se sitúa en lo organizacional y hasta finales del siglo XX y principios del XXI, incorporó la comunicación entre las personas, que no la convivencia pacífica en sentido estricto. En tal orden, hablar de gestión en la convivencia es cuando menos impreciso, porque obedece a esa lógica situada en la calidad, los indicadores y la planeación, no obstante, la aquí denominada *construcción de la convivencia pacífica en la escuela* sí incorpora un orden instrumental; pero lo supera, porque las interacciones humanas –por lo general violentas– no pueden programarse, sino construirse o, incluso, reconstruirse, este es el sentido de la hermenéutica de dispositivos.

Interpretar adecuadamente la realidad es una tarea necesaria en la intervención, porque permite una actuación –acción– coherente con las condiciones presentes y referidas a través de la investigación situada. Además, la estrategia, tanto en el nivel metodológico, como operativo - instrumental, se establece con apego a lo que sucede y, la valoración de los cambios logrados estará también al tenor de ello, es decir, se trata de una hermeneusis prudente con potencia de transformar puntualmente condiciones problemáticas; pero también, de aprovechar las buenas prácticas. Esta realidad complicada, problemática y cotidiana puede denominarse dispositivo, en donde confluyen condiciones de saber, poder, subjetividad y salidas o líneas de quiebre.

a) Saber

Este conjunto articulado en proporciones posee diferentes niveles, los cuales se han abordado ya en Luna (2024) y otros trabajos relacionados. El primer nivel incorpora a los saberes, entendidos como el conjunto de concepciones de primer orden: teórico, conceptual, cultural, tradicional, consuetudinario, identitario, moral, ético, entre otros, que constituyen la base para la actuación profesional de las y los profesores. Los saberes siempre se operan en un segundo orden, por lo que también pueden ser prácticos o procedimentales, esto es, las formas en que los profesores operan la profesión o labor educativa. La convivencia escolar, desde este conjunto de ideas, opera (segundo orden) de cierto modo en las escuelas, pero se funda en ciertos saberes de primer orden, estos saberes pueden constituir límites o posibilidades para la transformación.

Los saberes siempre son susceptibles de interpretación, es más, se deben interpretar adecuadamente, por su potencia ora como diques que impiden el cambio o en su función de catalizadores para las transformaciones pretendidas en la intervención. La metodología de la investigación será útil y necesaria para lograr lo mencionado, porque la operación factual, es decir lo evidente, no basta para comprender sus condiciones, una interpretación basada sólo en lo visible siempre es limitada e imprecisa, por ello se deben desplegar mecanismos cualitativos, cuantitativos o analógicos que posibiliten develar los saberes de primer orden en que estas prácticas subyacen. La hermenéutica analógica como método de interpretación tiene la potencia para develar estos saberes o discursos.

Foucault en su obra *El orden del discurso*, se refiere a estos saberes como:

[...] los discursos que «se dicen» en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos permanecen dichos, y están todavía por decir. Los conocemos en nuestro sistema de cultura: son los textos religiosos o jurídicos, son también esos textos curiosos, cuando se considera su estatuto, y que se llaman «literarios»; y también en cierta medida los textos científicos. (Foucault, 2005, p. 26).

Los saberes implicados en la producción del dispositivo de convivencia sirven como base para su operación factual, porque los actos visibles, se asientan en condiciones a veces no visibles, subrepticias; pero absolutamente involucradas en la configuración del dispositivo. Una hermenéutica de tales disposiciones, buscará siempre la comprensión de estos saberes y discursos, relacionados directamente con el poder, la subjetividad y las salidas o quiebres que se analizan a continuación.

b) Poder

El dispositivo relacionado con la convivencia opera en el ámbito de lo político, entendido como la forma en que se organiza y ejerce el poder. Por ejemplo, en un modelo de convivencia violenta, el poder se ejerce de forma vertical e impositiva, dado que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (2025, párr. 1), en un sentido contrario –y mejor– en la convivencia pacífica, se pretende construir un ejercicio del poder horizontal, donde prive el diálogo, el respeto a los derechos, la dignidad humana y la mediación negociadora.

El poder resulta ser un ámbito fundamental en el dispositivo relacionado con la convivencia pacífica, sobre todo si pensamos en su nivel antropológico o de conformación de grupos entre los diferentes actores de la institución educativa, como lo son: docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, autoridades y otros; así como sus configuraciones por ejemplo, las interacciones profesor – profesor (es), estudiante – estudiante (s), profesor – estudiante (s), profesor – comunidad, autoridad – profesor (es) y otras que se puedan producir

en la cotidianidad escolar. En cada una de éstas encontramos una microfísica del poder cuya fuerza puede limitar o potenciar los cambios pretendidos en el proceso de intervención. De acuerdo con Foucault, el poder –en un sentido general–, pero también estrictamente en lo formativo, puede expresarse en múltiples hipótesis, entre las que se destacan:

- Que las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad) donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado.
- Que dichas relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes.
- Que su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación; que esta dominación se organiza en una estrategia más o menos coherente y unitaria; que los procedimientos dispersados, heteromorfos y locales de poder son reajustados, reforzados, transformados por estas estrategias globales y todo ello coexiste con numerosos fenómenos de inercia, de desniveles, de resistencias; que no conviene pues partir de un hecho primero y masivo de dominación (una estructura binaria compuesta de «dominantes» y «dominados»), sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominación que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto.
- Que las relaciones de poder «sirven» en efecto, pero no porque estén «al servicio» de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizadas en las estrategias.
- Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales. (Foucault, 1980, pp. 170 – 171).

De acuerdo con lo expuesto, una hermeneutis del dispositivo de convivencia escolar, deberá referir las condiciones microfísicas del poder en su estructura, sus imbricaciones entendidas como alianzas, enfrentamientos, liderazgos, conformación de grupos; las disposiciones o relaciones de mando – obediencia y su organización, las estrategias, inercias, desniveles, resistencias, intereses, etc. Comprender la trama del poder es fundamental, porque además de develar sus carices, resulta útil para determinar con precisión la estrategia a implementar, en esta tarea hermenéutica será insoslayable considerar que el poder si bien se ejerce y manifiesta en un sentido estratégico u operativo, también subyace en saberes o discursos establecidos o instituyentes.

c) *Subjetividad*

La disposición de la convivencia escolar se produce también en el nivel de los intereses, motivaciones y ética de las personas o grupos, además es influenciada por condiciones morales, culturales, epocales, ideológicas y otras. La subjetividad involucra las emociones de las personas; pero, sobre todo, sus motivaciones morales en la institución escolar. Específicamente en esto último, a saber, la ética presente en la producción de la convivencia, es posible mencionar los valores o puntos axiológicos a que obedece la disposición formativa. Los motivos –éticos– representan puntos de inflexión en la construcción del dispositivo, porque están involucrados con el hacer de las personas –sus prácticas–; así como en la conformación de los grupos o sus alianzas. Las motivaciones son posibilidades para el avance en la construcción de la convivencia; pero también en su bloqueo o resistencia. Lo anterior como realización de la racionalidad presente (saberes – discursos) y su operación en la realidad (como prácticas y acciones). En este tenor, la ética se constituye desde la subjetividad en su sentido colectivo –moral– y en su particularidad –individuo–, pero implica siempre la producción activa desde la decisión y el albedrío.

En palabras de Agamben:

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Solo por esto puede existir algo así como la ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y sólo habría tareas que realizar. (Agamben, 1996, p. 31).

Según lo mencionado y en relación con la construcción de la convivencia en la escuela, la subjetividad juega un papel fundamental en la producción de los actos, entendidos como disposiciones, donde se integran las formas de interacción, estrategias de resolución de conflictos, gestión de las diferencias, etc. Con base en esta idea, la operación cotidiana de la convivencia en cualquiera de sus modalidades depende directamente de la voluntad de hacer presente en las personas o grupos constitutivos de la comunidad educativa. En muchas formas transformar estas condiciones será posible, únicamente mediante el despliegue de mecanismos para su comprensión prudente o analógica, donde se incluyen los extremos; pero sobre todo los matices subjetivos y éticos articulados en la realidad referida.

d) Líneas de quiebre o ruptura

La disposición de la convivencia escolar, en un sentido analógico o proporcional, se entiende a partir de la comprensión de los saberes, la disposición política y la subjetividad presente en su realización. Esto también implica el reconocimiento de la interacción de personas y grupos más allá de los sentidos unívocos de la mera presencia de problemáticas o, los equivocistas situados en la excesiva flexibilidad o aceptación de validez en toda forma de convivencia. Desde la analogía, la realidad se entiende como conjunción de situaciones problemáticas; pero también de buenas prácticas o posibilidades, consideradas aquí como rupturas o quiebres. Lo mencionado invita a la aceptación de lo real como escenario posible para el cambio; no obstante, en un dispositivo de convivencia escolar es quizás más sencillo visibilizar las problemáticas, que las salidas o posibilidades; porque las primeras operan por lo regular en el marco de las condiciones morales, es *statu quo* o lo instituyente. En un sentido distinto, las aquí llamadas posibilidades, buenas prácticas, quiebres o rupturas, se producen en los intersticios o de manera alternativa a las proporciones hegemónicas.

Por ejemplo, en un ambiente escolar donde existe una resolución de conflictos generalmente violenta, o a través de mecanismos tendientes hacia el control o la sanción; también pueden existir mecanismos –aunque mínimos– donde estén presentes algunos resquicios de resolución pacífica, como prácticas específicas desde el respeto de la dignidad humana, la satisfacción de los intereses de las personas, la negociación u otros noviolentos. En términos de intervención, las prácticas mencionadas, en su primera modalidad, deben atenderse y transformarse, es decir, trasladarse de la violencia resolutiva, hacia una construcción pacífica; pero los segundos, por su carácter pertinente con la búsqueda de interacciones pacíficas en la escuela, pueden aprovecharse para configurar mejores condiciones.

Se trata pues de lograr una interpretación analógica del dispositivo, para transformarlo; pero no desde la idealidad o el deber ser; sino con base en las condiciones reales y situadas del ambiente educativo referido. Reconocer las líneas de quiebre es fundamental, porque siempre significan posibilidades de cambio, ya sea porque se trata de saberes, condiciones políticas o acciones apropiadas con lo que se busca –mejorar las condiciones de convivencia– o, porque esos quiebres, constituyen actos, limitantes de la transformación deseada. Es decir, no siempre las condiciones hegemónicas tienen un carácter limitativo, dado que pueden ser favorables para la construcción de la convivencia; pero, tampoco las acciones producidas en los límites del dispositivo resultan generalmente favorables a los cambios que se esperan, también pueden constituirse como obstáculos o problemáticas. En palabras de Deleuze (1990), las líneas de fisura son relevantes porque “se escapan de las dimensiones de saber y poder [...] son capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo” (p. 159).

A manera de cierre: caminos hacia la convivencia pacífica que se propone

Giles Deleuze (1990) refiere como elementos del dispositivo las “líneas de visibilidad, enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición” (p. 154 – 155). Desde esta perspectiva y entendiendo a la construcción de la convivencia como un dispositivo, contendrá también este conjunto líneas, que en este trabajo se han mencionado como saber, poder, subjetividad y quiebres o rupturas. Comprender así el dispositivo de construcción de la convivencia presente en la escuela, será apropiado para referirlo como realidad operante; pero también para definir el ámbito estratégico para su transformación y valorar los resultados obtenidos, en un proceso inacabado y continuo.

Establecer las proporciones que integran al dispositivo referido a la convivencia es una tarea necesaria porque ayuda a develar o visibilizar cómo opera cada una de esas líneas en el fenómeno formativo. La hermenéutica analógica propuesta por Beuchot (2025) es una perspectiva filosófica, epistemológica y metodológica útil para lograr interpretaciones prudentes y potentes, respecto de las formas en que se estructuran, operan, articulan e inmiscuyen estas líneas en el dispositivo. De acuerdo con Luna (2024), esta hermeneusis puede establecerse con respecto a la realidad que se estudia (dispositivo de referencia), el conjunto estratégico que se despliega para su transformación (dispositivo de transformación) y la valoración de los resultados o cambios producidos (dispositivo reconstruido). Todo el conjunto constituye el *proceso de intervención desde la hermenéutica de dispositivos*.

Construir la convivencia en la Nueva Escuela Mexicana, siempre será un proceso de intervención situado en la interpretación adecuada de las condiciones de una realidad complicada y problemática; pero también con múltiples manifestaciones y prácticas dignas de reconocerse y difundirse. La hermenéutica convocada en su fase diagnóstica – comprensiva, estratégica y valorativa, favorece los propósitos y objetivos transformadores de la educación en México, a saber “educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos” (SEP, 2019, p. 4). En suma, la construcción de ambientes de convivencia pacífica en la escuela –y cualquier otro ámbito– no puede ser una acción prescriptiva desde la política pública, ni sólo una construcción filosófica, un simple despliegue instrumental o, un despliegue desde la ausencia de criticidad. Al contrario, esta tarea resulta ser un proceso transformador, ético y orientado hacia el beneficio de las condiciones de las escuelas, sus comunidades y el país, en la concordancia con la comunidad internacional, así como otros seres y el planeta. Lo que nos lleva a pensar en la construcción de la convivencia comunitaria, social, ambiental, planetaria y mundial desde esta propuesta hermenéutica.

Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos editores.
- Beuchot, M. (2025). La naturaleza de la hermenéutica analógica. En *JU'UNEA Revista de Investigación. Universidad La Salle Noroeste*. 10 (2). (pp. 145 – 153). https://drive.google.com/file/d/1nSdyi9Kdt0UQgCe06MTMBg57gTe5b5FD/view?usp=drive_link
- Consejo Ciudadano (CC). (2025). *Aumentan 205% reportes de bullying, llama consejo a fortalecer redes de apoyo*. <https://consejociudadanomx.org/contenido/aumentan-205-reportes-de-bullying-llama-consejo-a-fortalecer-redes-de-apoyo>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Tusquets.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes (MEFPD). (2025). *Convivencia Escolar*. <https://www.educacionfpdeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar.html>
- Human Rigths Watch (HRW). (2025). México. En *Informe mundial 2025*. <https://www.hrw.org/es/world-report/2025/country-chapters/mexico>
- INEGI (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022. Presentación de resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf#page=13.40
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sigueme.
- Luna, A. (2024). Del análisis hermenéutico analógico de dispositivos a la hermenéutica de datos en educación. En Primero, L. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin33-2024.pdf> La metodología de la hermenéutica analógica. Publicar al Sur. (pp. 135 – 160). <https://publicaralsur.com/download/7103/?tmstv=1743172219>
- Martínez, X. (2013). *Gestión Educativa y Prospectiva Humanística*. IPN. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/21182/1/El-camino-a-Siracusa-gesti%c3%b3n-educativa-con-prospectiva-human%c3%adstica.pdf>
- Navia, C. (2024). Formación docente, diversidad, interculturalidad crítica y racismo. En *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 3 (33). (pp. 12 – 20). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin33-2024.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (3 de marzo de 2025). Derechos Humanos: En tiempos de guerra, las naciones deben impedir que se desmorone el orden mundial. En *Noticias ONU. Mirada global. Historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2025/03/1536911>
- Pérez, M. (2024). Inclusión: punto nodal de las diversidades en educación básica. *Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. 3 (32). (pp. 4 – 10). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf>
- Serrano, A. (2024). Plataformas streaming y la estetización de la violencia sexual en seriados juveniles. En *Revista Contacto Ciencias sociales, Humanidades, Derecho y Ciencias Políticas*. 4 (1), (mayo-agosto 2024). (pp. 67 – 80). <https://doi.org/10.48204/contacto.v4n1.5197>
- UNAM (30 de abril de 2024). Somos responsables de construir una sociedad libre de violencia y acoso escolar. En *Boletín UNAM-DGCS-321*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2024_321.html
- UNESCO (25 de abril de 2024). Un nuevo informe de la UNESCO advierte que las redes sociales afectan al bienestar, el aprendizaje y las opciones profesionales de las niñas. En *Global Educational Monitoring*

Report.[https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-advierte-que-las-redes-sociales-affectan-al-bienestar-el-aprendizaje-y](https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-advierte-que-las-redes-sociales-afectan-al-bienestar-el-aprendizaje-y)

UNESCO (2025). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. En *Salud y Educación.*<https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681

**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023003>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Alfonso Luna Martínez

Hermenéutica de dispositivos en la construcción de la convivencia escolar de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)
Hermeneutics of devices in the construction of school coexistence in the New Mexican School (NEM)

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0394>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.