

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA**



## **TALLER DE DEBATE COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJE CONVIVENCIAL EN LA PREPARATORIA #22 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

Trabajo para obtener el grado de

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA**

Presenta: José Alejandro Pimentel Santiváñez

Asesora Jesica Nalleli De La Torre Herrera

Tlaquepaque, Jalisco. Julio de 2024.

## Agradecimientos

A mi familia, José, Machi, Gabriel, Sophía y Cris. A Nalleli, una maestra y asesora de las mejores que tuve la suerte de conocer, aprender de ella y compartir. A Yosta que me apoyó en todo el proceso y, mención especial a Cris por soportarme en todo este camino.

A mis abuelos Elsa, Germán y Óscar que me acompañan en espíritu. A mi mamá Juanita que me sigue acompañando en este mundo y a quien amo con todo mi corazón.

Los llevo en mi corazón y agradezco infinitamente el privilegio de coincidir con ustedes.

También agradezco venir de una familia de Educadores y Abogados de quienes heredé mi sentido de la justicia y mi vocación por el aprendizaje.

En pocas palabras, gracias a la vida.

**Resumen:**

Para este Trabajo de Obtención de Grado se realizó una acción socioeducativa en el Taller de Debate de la Preparatoria #22 de la Universidad de Guadalajara desde una perspectiva de educación convivencial y democrática. Esta perspectiva, en términos de Marcia Prieto (2003), es aquella relacionada con el desarrollo de competencias en torno a la convivencia social basadas en la participación, el respeto, la solidaridad, entre otros, que implica empoderar a cada individuo posibilitando una participación activa y responsable en las distintas dimensiones de la vida social y política.

La búsqueda que orientó este trabajo fue proponer que una estrategia de aprendizaje como el debate, tradicionalmente concebida como competitiva y confrontativa, pudiera ser aprovechada para el desarrollo de aprendizajes convivenciales; construyendo una visión del debate desde enfoques de la convivencia como: ética del cuidado, perspectiva de género, educación para la democracia y educación para la paz. Lo anterior se logró a partir de una acción socioeducativa que utilizó un diagnóstico participativo donde, mediante encuestas y actividades dialógicas, se observó la necesidad de las juventudes por tener espacios seguros y democráticos en los que puedan expresarse, ser ellos mismos y generar vínculos de confianza. Posteriormente se diseñó el taller mediante la participación del estudiantado que, en su ejecución, dio como resultado la resignificación del debate como estrategia de aprendizaje convivencial.

**Palabras clave:**

Debate – Juventudes – Aprendizaje Convivencial – Acción Socioeducativa – Participación

## **Tabla de contenidos**

Introducción .....	6
1. Planteamiento del problema .....	9
1.1. Actores involucrados .....	10
1.2. Contexto de la acción socioeducativa.....	13
1.3. Análisis de la problemática.....	16
1.3.1. Comprensión participativa de las problemáticas que rodean a los actores .....	18
1.4. Estado del arte .....	19
1.5. Justificación .....	27
1.6. Objetivo de la acción socioeducativa .....	32
2. Marco teórico .....	32
2.1. Enfoques convivenciales .....	33
2.1.1. Ética del cuidado .....	34
2.1.2. Cultura de Paz .....	36
2.1.2.1. Peacebuilding o construir la paz .....	39
2.1.3. Perspectiva de género.....	40
2.1.4. Educación para la democracia.....	42
2.2. Juventudes .....	43
2.2.1. Juventud como concepto .....	44
2.2.2. Adultocentrismo .....	46
2.3. Debate .....	47
2.3.1. Orígenes del debate .....	47
2.3.2. Definiciones de Debate .....	48
2.3.3. Debate como método de aprendizaje .....	49
2.3.4. Los formatos de debate .....	50
2.4. Mediaciones para el aprendizaje.....	53
3. Metodología y Consideraciones Éticas .....	56
3.1 Diseño de la acción socioeducativa .....	58
3.2 Planeación e implementación de la acción socioeducativa .....	65
3.3 Documentación y sistematización de la acción socioeducativa .....	78
3.4 Diseño del análisis de la acción socioeducativa .....	79
3.4.1 Categorías analíticas.....	80
3.5 Participantes en la acción socioeducativa.....	83

3.6 Consideraciones éticas.....	84
4. Resultados .....	87
4.1. Sesiones 0. Trabajo de integración .....	88
4.2. Sesiones del taller de debate .....	90
5. Análisis de resultados.....	111
5.1. Aprendizajes .....	111
5.2 Juventudes .....	117
5.3 Convivencia.....	126
5.4 Transformación del facilitador .....	130
5.5 Análisis multidimensional .....	133
6. A manera de discusión .....	135
7. Conclusiones .....	143
Referencias.....	149
Anexo I. Permiso institucional de acceso al campo .....	159
Anexo II. Ejemplo de recuperación de reflexiones personales .....	160
Anexo III. Tabla de categorías de análisis.....	167
Anexo IV. Carta de Consentimiento Informado para Recolección de Información .....	170

## **Índice de Tablas**

<b>Tabla 1.</b> Problemáticas de la institución identificadas por las y los estudiantes .....	15
<b>Tabla 2.</b> Planeación preliminar de talleres fruto del diagnóstico. ....	62
<b>Tabla 3.</b> Cronograma de original de trabajo.....	65
<b>Tabla 4.</b> Diseño participativo de sesiones (sesión 0).....	67
<b>Tabla 5.</b> Planeación Sesión 1.....	68
<b>Tabla 6.</b> Planeación Sesión 2.....	69
<b>Tabla 7.</b> Planeación Sesión 3.....	70
<b>Tabla 8.</b> Planeación Sesión 4.....	71
<b>Tabla 9.</b> Planeación Sesión 5.....	72
<b>Tabla 10.</b> Planeación Sesión 6.....	73
<b>Tabla 11.</b> Planeación Sesión 7.....	75
<b>Tabla 12.</b> Desarrollo de Sesión 0.....	90
<b>Tabla 13.</b> Desarrollo de Sesión 1.....	92
<b>Tabla 14.</b> Desarrollo de Sesión 2.....	95
<b>Tabla 15.</b> Desarrollo de Sesión 3.....	97
<b>Tabla 16.</b> Desarrollo de Sesión 4.....	99
<b>Tabla 17.</b> Desarrollo de Sesión 5.....	101
<b>Tabla 18.</b> Desarrollo de Sesión 6.....	104
<b>Tabla 19.</b> Desarrollo de Sesión 7.....	106

## **Introducción**

Este Trabajo de Obtención de Grado presenta la acción socioeducativa implementada a través del Taller de Debate en la Preparatoria No. 22 de la Universidad de Guadalajara, en adelante Prepa 22, con el objetivo de promover y desarrollar aprendizajes con enfoques convivenciales como la ética de los cuidados, el enfoque de género, educación para la democracia y educación para la paz, transformando el debate en una herramienta para el diálogo y la colaboración, más allá de una confrontación argumentativa, como se desarrolla tradicionalmente.

Para ello, se involucró de manera horizontal al estudiantado que asiste al taller desde la aprobación de los contenidos, así como la decisión del producto final del proyecto que es un torneo de debate en la que decidieron que todas las personas participantes ganen.

El valor de esta acción socioeducativa radica fundamentalmente en dos razones. La primera es que nos permite repensar las dinámicas del debate competitivo como una excusa para convivir y cuidarnos. La segunda es que se facilitan espacios a las juventudes para reflexionar sobre la convivencia y sus enfoques, otorgando oportunidades en las que sus voces son valoradas, escuchadas y abrazadas en espacios seguros donde compartir sus sentires y puntos de vista no son juzgados negativamente.

El desarrollo de este proyecto buscó transformar la práctica del debate para utilizarla como un mecanismo para el cuidado, la participación y la convivencia a través de la implementación de un taller de debate con la comunidad estudiantil de la Prepa 22 considerando los enfoques convivenciales y generando un espacio para contribuir a la mejora de las condiciones actuales de las sociedades democráticas con más y mejores herramientas para comprenderse y relacionarse, cuestiones a las que las juventudes en la realidad mexicana no

son ajenas. Esto sumado al contexto social de menosprecio y falta de oportunidades hacia las juventudes. Resulta conveniente entonces, propiciar proyectos de debate en que las personas jóvenes desarrollen habilidades compatibles con un ideal de sociedad democrática e inclusiva. Así las cosas, un bachillerato como la Prepa 22 se identificó como un espacio propicio para la ejecución del proyecto y el abordaje de esta problemática.

La principal motivación de este trabajo es vivencial, pues se relaciona con mi experiencia como debatiente, estudiante y educador, ya que en mi proceso de formación y ejercicio profesional pude identificar que practicar debate permitió desarrollar habilidades intelectuales, propició mayor participación en distintos espacios y establecer redes de apoyo muy relevantes para mí.

Otras inspiraciones de este proyecto de acción socioeducativa tienen precedentes en la academia como el de Susannah (2012), quien hizo un estudio durante 10 años relacionado a la participación en torneos de debate en estudiantes de preparatoria, su desarrollo intelectual y sus posibilidades de terminar la escuela, así como la tesis de Solís (2019) quien verifica el desarrollo de habilidades orales a través del debate como estrategia pedagógica en una escuela rural unitaria de Colombia; por mencionar algunos de los aportes que se recuperaron para este trabajo.

Dicho esto, a lo largo de la revisión de literatura académica que se hizo durante la elaboración de este trabajo se identificó como un área de oportunidad posicionar al debate por su potencial para crear ambientes de aprendizaje convivencial, es decir, indagar si el debate puede facilitar escenarios en los que podamos aprender mejores maneras de relacionarnos con otros. De hecho, este trabajo pretende generar argumentos para contrarrestar algunas visiones tradicionales que valoran al debate como principalmente competitivo y, por ende, impositivo. A lo largo del proyecto se muestra que el debate puede ser modelado y concebido desde el

aprender a vivir juntos, desde la ternura y el cuidado, todo con el fin de construir sociedades más democráticas y en donde es posible que las juventudes se empoderen por sí mismas.

El presente documento está organizado en 7 capítulos en el siguiente orden: introducción, planteamiento del problema, marco teórico, el contexto, metodología, resultados y conclusiones. En el planteamiento del problema se encuentra el estado del arte, la justificación y los objetivos; en el marco teórico se puede apreciar un desarrollo de los enfoques convivenciales, así como los conceptos de juventudes, adultocentrismo y debate. En el contexto, se explica la situación actual y elementos del entorno en el que se desarrollan los actores participantes de la acción socioeducativa. En la metodología, se aprecian dos momentos: el primero, el diagnóstico con la participación de los actores y el segundo que es la implementación del taller. Finalmente están los resultados, que son producto de un análisis de las situaciones generadas por el proyecto, los mismos que se pudieron recabar a través de métodos como grabaciones, encuestas anónimas, diario de campo y bitácoras.

## **1. Planteamiento del problema**

Este capítulo del Trabajo de Obtención de Grado desarrolla los elementos e información pertinentes con el objetivo de aprovechar el espacio de aprendizaje del Taller de Debate en la Prepa 22 para aprender a vivir juntos. El estudiantado de Prepa 22 que participa en el Taller de Debate lo integraron personas de entre 15 y 18 años de distintas partes de Tlaquepaque; es un grupo diverso que intenta convivir entre ellos, relacionarse y trabajar cooperativamente.

En el marco de este proyecto, la diversidad se refiere a la abundancia de perspectivas diferentes, más la variedad en las formas de aprender, contextos previos del aprendizaje, realidades u orígenes económicos, estructuras, narrativas, creencias que permean al estudiantado que participa en el presente proyecto.

En ese orden de ideas, esta acción socioeducativa contribuye con el fomento del aprendizaje relacional, entendido como aprender a vivir juntos, entre otros posibles aprendizajes, que permitan la concreción del objetivo de la institución educativa, que su estudiantado se convierta en agentes capacitados, líderes y agentes de cambio en sus comunidades, en consonancia con la contribución a la mejora de las condiciones de las sociedades democráticas.

Desde agosto de 2023, se desarrolló el proyecto inicial de acción socioeducativa, aproximándonos al concepto de convivencia, mediante formas de aprender, reconocer nuestras diferencias, realizar proyectos en cooperación, entre otras actividades propias de un taller de debate. Asimismo, se ha trabajado el diseño de instrumentos para recolectar información desde la perspectiva comunitaria e individual de las personas involucradas en el proyecto de acción socioeducativa.

Como en toda realidad humana, en nuestras tribus encontramos problemáticas o es posible problematizar realidades con el objetivo de lograr identificar oportunidades de mejora desde una perspectiva dialéctica. En ese sentido, para identificar una problemática relevante de abordar debemos analizar muy bien el contexto en el que se desarrolla la presente acción socioeducativa como veremos en las próximas líneas. En función de lo anterior, en el presente apartado se presenta la descripción de los actores involucrados, un árbol de problemas, la justificación del proyecto, se comparte la postura ética desde la que se realizó esta acción socioeducativa y la problematización de las relaciones al interior del proceso.

### **1.1. Actores involucrados**

Los actores principales se caracterizan por su rol en el proyecto, su relación con los demás y por las características propias de las personas participantes. El primer rol lo demuestran las funciones de cada categoría de persona, más el objetivo de accionar mientras el segundo contiene una descripción general de la personalidad, el comportamiento y el compromiso.

Conforme a lo planteado por Kaltmeier (2012) sobre las características, que él llama constelaciones; de quienes participan en una acción socioeducativa, cada ser humano pertenece a una constelación relacional compuesta por otros actores que son caracterizados por una multiplicidad de diferentes lógicas, prácticas y discursos, producto de su posición en distintos entornos sociales, instituciones y contextos. Al interior de una constelación, el accionar de cada actor depende de una visión conceptual propia y distinta. Así, cada persona desarrolla una posición distinta y propia, concibiéndose a través de su relación con los demás en un entorno o grupo humano.

Para abordar una problemática estudiantil desde la perspectiva de las pedagogías críticas y la investigación acción participativa, así como en la acción socioeducativa, cada actor involucrado es relevante, ya que busca que estos permitan la comprensión y transformación de

su realidad. En este sentido, los actores que se presentan son las y los estudiantes que participaron en el taller, la profesora que fungió como vínculo institucional y promotora del proceso, la administración de la Prepa 22 y, por último, se comparte la constelación del facilitador de este trabajo. Es preciso advertir que las identidades de las personas participantes han sido resguardadas por lo que sus nombres reales no son utilizados.

Por una parte, se encuentran las y los estudiantes de la Prepa 22, tienen entre 15 y 18 años. El grupo empezó siendo en mayoría hombres y con el tiempo fue mayoritariamente femenino. Ellos son también estudiantes que en su gran mayoría trabaja y consideran que su entorno les resulta difícil por el peligro y la ausencia de oportunidades. También debo señalar que como jóvenes están llenos de sueños y objetivos por cumplir, pero que como muchos manifiestan, no tienen muy claro cómo es que lo que les enseñan en la escuela les servirá para la vida. Al comienzo se mostraban tímidos y un poco distantes, pero conforme al paso del tiempo se fueron relacionando más y entrando más en confianza.

Considero relevante señalar el flujo de la participación, ya que muchos de los que no pudieron seguir participando fue por tener agendas ocupadas por trabajo o estudios, teniendo que priorizar otras actividades. Asimismo, se puede apreciar que algunos de los pocos estudiantes, tras conseguir la motivación adecuada y la construcción de una relación de confianza con mi persona o alguna otra persona del grupo, se pudo ir afinando algunos aspectos.

Por otra parte, está la maestra Martha que hizo posible que el taller sea una realidad. Ella imparte la materia de Historia y desde un principio se mostró altamente dispuesta a prestar su aula y promocionar el taller de debate con sus estudiantes. Fue el principal canal de comunicación con la institución, autoridades y personal administrativo. Ella está muy dispuesta a nuevos proyectos, incluso ya solicitó que se vuelva a implementar el taller este nuevo año escolar.

También, está la institución y sus autoridades. La relación con la misma genera la percepción de que no se conoce del proyecto que se trabajó en la escuela, aunque la maestra facilitadora solicitó autorización, la cual se acredita con un oficio de autorización por parte de la escuela preparatoria (Anexo I). El maestro Martín, coordinador, quiso conocerme e hizo una aparición esporádica en el aula; me comentó que él siempre impulsa a las y los estudiantes a que den sus ideas y se expresen adecuadamente.

También me incluyo como actor, Pepe, maestro de debate, salvo mi educación preescolar, toda mi educación ha sido en instituciones educativas privadas. Soy de Lima, la capital de Perú; tengo ascendencia de diversas partes del país. Asimismo, soy abogado de profesión y curso la maestría en Educación y Convivencia en el Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente, en adelante, ITESO. Durante mi vida universitaria, he participado como debatiente y juez en múltiples torneos de debate a nivel nacional e internacional, y he tenido la oportunidad de ser entrenador de debate en otras instituciones educativas públicas y privadas, en las que me gratifica haber podido compartir aprendizajes con las estudiantes del Colegio Emblemático Juana Alarco de Dammert y la Universidad San Ignacio de Loyola. Esta etapa de entrenador se dio porque junto con otros compañeros de debates decidimos hacer una asociación llamada Encara: Academia de Debate, que buscaba llevar clases de debate y acercar el circuito para quienes no tenían la posibilidad de acceder a este; si bien este proyecto se encuentra pausado ha sido de los más significativos en mi vida; hoy participo en Occasio A.C. que tiene un proyecto similar y es una asociación hermana a Encara aquí en Jalisco, México. Como se puede notar, dejé de vivir en Perú, esto desde agosto de 2022, cuando inicié mis estudios de maestría.

En el transcurso del tiempo en el que se estuvo realizando el proyecto de acción socioeducativa tuve la oportunidad de dar clases en escuelas de Guadalajara como el Instituto de la Vera-Cruz, la escuela preparatoria de la Universidad Cuauhtémoc sede Guadalajara y,

actualmente, me desempeño como maestro en el Colegio Alemán de Guadalajara en nivel preparatoria, por lo que a lo largo de estas experiencias me he podido nutrir con mayores perspectivas y vivencias relacionadas a la enseñanza y aprendizaje en escuelas de educación formal.

Un dato no menos relevante es que mi padre es abogado y mi madre profesora; ambos influenciaron en la elección de mis rumbos profesionales cuestión que muestra una gran trascendencia de ellos en mi formación como individuo. Otro actor relevante en mi formación fue Constantino Carvallo, creador del proyecto Colegio Los Reyes Rojos, y el primer maestro que nos preguntó si queríamos hacer clase, ante la respuesta negativa del grupo, nos llevó a pasear por el parque y a comer helado, que me apostó ante un clásico del fútbol peruano, y qué otorgó a muchos estudiantes como yo de aprendizajes significativos.

Con estos referentes de los actores externos y del autor, se busca que el lector tenga conocimiento de los principales involucrados en la acción socioeducativa.

## **1.2. Contexto de la acción socioeducativa**

Como ya se mencionó, la acción socioeducativa se implementó en la Prepa 22; este plantel busca el desarrollar un sentido de impacto social, que involucra a la innovación como elemento de transformación a hacer las cosas de la manera tradicional en la Red UdeG, proponiendo una estrategia innovadora en materia educativa, con el fin de proyectarse e influenciar al Sistema de Educación Media Superior de la Red UdeG y su accionar, tomando como eje el concepto de Plantel Inteligente (Escuela Preparatoria 22, 2019).

En esta preparatoria se cuenta con una plantilla docente y administrativa, compuesta por profesionistas de la educación y otras disciplinas complementarias, así como con una población estudiantil de alrededor de 3 mil estudiantes (SEMS, 2019). La Prepa 22 cuenta con un grupo humano y profesional que se potencia y conforma de aportes individuales, diferencias

y perspectivas comunes, haciendo de la institución un entorno académico diverso y propicio para compartir conocimientos y experiencias (ibid., 2019).

Se considera pertinente describir elementos relevantes del contexto de las y los estudiantes de la Prepa 22, como lo que se refleja mediante una encuesta reciente publicada por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Guadalajara, que se aplicó voluntariamente a estudiantes de preparatoria y universidad en 2021. La Universidad de Guadalajara, contaba con 178 455 de bachillerato (2021, SIIAU 2024), de un universo de unos 280.000 estudiantes, la encuesta se aplicó a 38.455 estudiantes, de los cuales el 42.2% de los encuestados cursaba nivel medio superior (FEU, 2021).

Llama la atención que, en la encuesta señalada, el 1.78% de los participantes manifestó tener ansiedad, frustración o estrés; 60.8%, se siente desmotivado o con falta de propósito; 34.27%, tiene sensación de soledad; y el 42.37%, ha sufrido insomnio y/o falta de apetito. Esto se observa como parte del apartado de convivencia en la encuesta aplicada, lo que es un tema de interés para la federación y para las y los estudiantes, aunque también se resalta que sea vista negativa o problemática, y que la buena convivencia se dará cuando se solucionen en gran medida los problemas a continuación.

Ahora bien, del procesamiento de la misma encuesta se ha encontrado que la respondieron 72 estudiantes de la Prepa 22. De un análisis de esta información, 38 respuestas fueron masculinas, 32 femeninas y 2 prefirieron no contestar la pregunta. Entre ellos, 77.8 % manifestaron sufrir de estrés, frustración o ansiedad; 51.4 %, sentirse desmotivados o con falta de propósito; 25 % sentirse solo; y solo el 5.6 %, no haber enfrentado alguna situación así.

Para profundizar en la comprensión del contexto, considerando los datos anteriores se realizó una observación participante de las y los estudiantes que asisten al taller de debate. Los mismos manifiestan que existen problemas de violencia y acoso, dentro y alrededor de la Prepa

22, lo cual genera situaciones de violencia y acoso escolar. También declararon como un problema normalizado, la ausencia de recursos y la desigualdad de oportunidades en las que se van desarrollando.

Habiendo señalado algunas de las manifestaciones y consecuencias de los problemas que se viven en la Prepa 22, así como lo que consideran relevante en esta comunidad, se procedió a aplicar un cuestionario anónimo, respondido por siete estudiantes, que arrojó algunos resultados que permitieron al facilitador contar con información para problematizar el contexto con la participación de algunos estudiantes del plantel.

En una de las preguntas que resaltó del cuestionario realizado cuestionó sobre cuales consideraban las principales problemáticas de su institución, las respuestas se exponen en la tabla 1.

**Tabla 1.** *Problemáticas de la institución identificadas por las y los estudiantes*

	<b><u>¿Cuáles consideran que son las principales problemáticas de su institución?</u></b>
<i>Estudiante 1</i>	<i>Considero que no hay ninguna problemática grande</i>
<i>Estudiante 2</i>	<i>Los estudiantes no aprenden, los maestros no saben enseñar porque no conocen métodos pedagógicos, ya que son licenciados en otras ramas, espacios de interacción, comida de calidad, organizaciones estudiantiles poco eficientes y de baja credibilidad, desabastecimiento de recursos higiénicos, etc.</i>
<i>Estudiante 3</i>	<i>Pésima coordinación en proyectos transversales</i>
<i>Estudiante 4</i>	<i>Bullying, acoso, cyberbullying</i>
<i>Estudiante 5</i>	<i>Tal vez las oportunidades tan escasas de cosas esenciales</i>

<i>Estudiante 6</i>	<i>La falta de recursos audiovisuales de actividades, a veces explican el tema y no entiendo o no me queda claro deberían adjuntar más información o video donde expliquen el tema</i>
<i>Estudiante 7</i>	<i>Hacen falta personas involucradas en el activismo, principalmente, en problemáticas dentro de la comunidad escolar, son muy neutrales.</i>

De estas respuestas, podemos apreciar que la mayoría de los participantes reconoce distintos problemas en su contexto, que están reflejadas de distintas maneras, producto de la diversidad de las personas participantes en el taller.

También se han apreciado problemas relacionados con la delincuencia y el narcomenudeo legitimado, lo que ha llevado a que, tanto en el taller como en la escuela, se haya tenido que tomar mayores medidas de seguridad porque jóvenes se vieron involucrados en una balacera y porque cerca de la escuela dejaron una camioneta llena de cadáveres – y que considero que ha sido normalizado por elementos culturales como la música de los corridos tumbados, entre otras prácticas que fomentan una cultura violenta –.

Es así, que, habiendo analizado el contexto general de la acción socioeducativa, puedo señalar que es de suma relevancia hacer también un análisis profundo de la problemática, para entender cómo es que las acciones emprendidas a través del taller de debate impactaran de forma positiva a las personas integrantes de dicho taller.

### **1.3. Análisis de la problemática**

La Prepa 22 está situada en el corazón del municipio de Tlaquepaque, que forma parte de la Zona Metropolitana de Guadalajara, históricamente ha sido relegada, o únicamente reconocido por la denominación de 68 manzanas como pueblo mágico.

El estudiantado que forman parte de la comunidad de la Prepa 22, o son nativos del municipio, o bien, parte de sus actividades se desarrollan en el mismo durante el día, y duermen en otro.

Como comunidad educativa se enfrenta a diversas problemáticas graves, que hacen que, dentro del plantel educativo sea compleja la convivencia ya que el entorno en el que conviven y se relacionan es uno lleno de violencia, de acuerdo con datos oficiales la mayor cantidad de denuncias durante agosto 2023 fueron por robo (442), violencia familiar (178) y otros delitos del fuero común (143), equivalentes al 65.9% del total de denuncias de agosto 2023. En comparación con las denuncias en agosto de 2022 y 2023, los delitos con más crecimiento fueron acoso sexual (100%), corrupción de menores (100%) y otros delitos que atentan contra la libertad personal (62.5%) (Universidad de Guadalajara, 2022).

Así pues, la violencia en la Prepa 22 es en gran medida, producto de constantes escenarios de violencias que parten de lo cultural y estructural, que se puede ver manifestado en violencias directas como *bullying*, acoso, falta de espacios adecuados para el aprendizaje, entre otros.

Por otro lado, se puede observar que las y los estudiantes no se involucran en la resolución de problemas diversos presentes, lo que genera un debilitamiento de su capacidad de agencia para abordar adecuada y colectivamente sus problemáticas, permitiendo que los problemas estructurales y culturales se perennicen en el tiempo.

Partiendo de la premisa que en la escuela se reproducen las tensiones de nuestra sociedad, o que en términos de Bickmore (2022), la escuela es un microcosmos de la sociedad. Jares (2003), afirma que ni la escuela, ni el sistema educativo, son los únicos responsables de una mala convivencia, ya que el ámbito escolar es uno de los espacios donde se pueden crear algunas condiciones para una buena convivencia.

Conforme a Galtung (2003), la violencia no puede ser entendida simplemente como la violencia directa o física, sino que también deberá ser entendida ampliamente, reconociendo también la violencia estructural, aquella que está presente en la injusticia social, la inequidad, la marginación y la pobreza; y la violencia cultural, refiere a aspectos simbólicos de las culturas que legitiman las violencias estructurales y directas.

### **1.3.1. Comprensión participativa de las problemáticas que rodean a los actores**

En la Prepa 22, las y los estudiantes deben encontrar espacios de resiliencia donde exista una participación entre pares, en el que puedan expresarse libremente, desarrollar sus habilidades de manera colaborativa y sintiéndose valorados.

Ante esto se propuso desarrollar un taller de debate, como una de las actividades extracurriculares a las que el estudiantado puede acceder dentro de su formación. En éste, se buscó desarrollar y potenciar habilidades conocidas como propias del siglo XXI: pensamiento crítico, razonamiento lógico, analítico, creatividad, una correcta discriminación de fuentes, habilidades blandas, entre otros. Así como, desarrollar habilidades relacionadas al aprender a vivir juntos desde una perspectiva de la educación para la justicia social en los ejes de paz, cuidado, perspectiva de género y participación democrática, desde un enfoque pedagógico-curricular, así como sociocultural.

Otro aspecto importante se aprecia en la dinámica del taller de debate y son los diversos incentivos en la comunidad como pueden ser participar en torneos de debate, el desarrollo de competencias relacionadas al debate, el instituir una sociedad de debate permanente, sumar actividades extracurriculares para ingresar a la universidad, entre otros.

Con el fin de generar un espacio para hacer un diagnóstico participativo, se decidió realizar el ejercicio de elaboración de un árbol de problemas de modo cooperativo que permitiera profundizar en las condiciones problemáticas a las que se enfrentan las juventudes

de Prepa 22, se propuso en el taller que distintos grupos debatieran la moción: “Esta casa lamenta la falta de acción de las autoridades de la Prepa 22 ante los problemas de la escuela”. La dinámica se realizó después de explicar qué es un árbol de problemas. De hecho, muchos mostraron conocimiento de los problemas que les rodean, por ello, para que estos problemas se analicen, valoren y discutan se practicó el debate.

A partir de la dinámica anterior, se puede señalar que la comunidad escolar de la Prepa 22, elige a sus representantes estudiantiles, reconoce sus problemáticas y anhela un cambio en sus contextos, sin embargo, no se involucran activamente en las dinámicas de participación política y democrática de su comunidad escolar, lo cual se ve aún más frustrado al momento de no contar con espacios adecuados suficientes, un aparato burocrático inmenso y una plana docente que no parece fomentar el enfoque convivencial ni dinámicas de participación como el debate. En este sentido, en la Prepa 22, las y los estudiantes deben encontrar espacios de resiliencia donde exista una participación entre pares, en los que puedan expresarse libremente, desarrollar sus habilidades de manera colaborativa y sintiéndose valorados.

#### **1.4. Estado del arte**

El presente estado del arte se realizó con el objetivo de compilar una serie de trabajos relacionados con el debate y relacionados con proyectos educativos con enfoque convivencial. Para su elaboración se buscaron investigaciones documentales a través de diversas bibliotecas físicas y virtuales, principalmente de Universidades de América Latina y España, así como productos de organismos de la sociedad civil organizada.

Desde el proyecto planteado se han estudiado dinámicas de participación entendiendo que el debate funciona como una metodología activa de aula invertida del aprendizaje, donde funcionan dinámicas propias de las comunidades de indagación, lenguaje y comunicación socio cultural. Se estudiaron aproximaciones de aprendizaje convivencial en la que se encuentran

enfoques convivenciales como educación para la democracia, perspectiva de género, educación para la paz, y ética del cuidado. Los documentos pertinentes para este TOG se describen enseguida.

El proyecto del Centro Educativo Pátzcuaro (Curiel y Rojo, 2012) en el que se expone el desarrollo de un proyecto de escuela democrática con un modelo curricular por proyectos.

Asimismo, se ha podido revisar la tesis de Deza (2018), en la que señala que las y los estudiantes del nivel secundaria muestran una falta de conexión con los problemas locales y de mayor escala, resultando necesario que problematicen los asuntos públicos del entorno por lo que es útil promover el uso del debate. El objetivo central de este diseño de proyecto es que a través de la docencia se apliquen estrategias para promover la argumentación y la toma de decisiones relacionados con asuntos públicos en el aula para que las y los estudiantes puedan tener la oportunidad de cuestionar temas de interés público mediante un análisis crítico, no obstante, del trabajo no se aprecian resultados de su ejecución.

En otro estudio, Ehrenworth (2017), refiere que el debate y, en específico, las habilidades de argumentación son una parte esencial de la alfabetización. La autora argumenta que ahora, más que nunca, se debe enseñar a las juventudes a “suspender juicios, sopesar evidencia, considerar múltiples perspectivas y dar opiniones con sabiduría y gracia” (Ehrenworth, 2017, p.35).

Dado que este TOG apela al uso del debate como herramienta para el logro de aprendizajes convivenciales y educación para la paz, son relevantes algunos puntos que propone Ehrenworth (2017) respecto a la argumentación oral y escrita para el desarrollo continuo de las y los estudiantes: 1) aprenden a especificar la posición que defienden, y fundamentan sus argumentos con evidencia, 2) citan fuentes que sostienen sus argumentos y crean preguntas de

mayor profundidad y complejidad, 3) hacen uso de la lógica, consideran los puntos planteados por sus oponentes y reconocen matices en los contraargumentos.

La creación de espacios democráticos requiere una apertura al diálogo, y el debate como estrategia pedagógica, puede proveer de una atmósfera que permita a las y los estudiantes a aprender a vivir juntos y enfrentar problemáticas haciendo uso del diálogo fundamentado y crítico. Ehrenworth (2017) refiere que la argumentación y el debate “pueden favorecer atmósferas de aprendizaje que estimulen la crítica, la reflexión y el reconocimiento de múltiples puntos de vista” (p. 39).

La versatilidad del debate como herramienta pedagógica se observa en el estudio de Aguirre (2016), busca entender por qué las personas debatientes valoran la herramienta Del debate; cómo el debate y las actividades relacionadas, pueden servir como herramientas significativas para el aprendizaje, así como el empoderamiento. Su estudio se realizó en clubes de debates de Haití que fundó la Open Society.

Aguirre (2016) sostiene que los clubes de debate generan espacios de índole extraescolar, con aras a lograr cambios en la calidad educativa de Haití donde se dialoga, se generan lazos afectivos; se discute, se comparte y se desarrollan ideas. Los resultados del estudio reflejaron que el debate deja de ser una simple herramienta para la persona que pertenece al club. El debate y la comunidad generada debido a éste, se carga de valor afectivo, y permite la expresión de la voz de las personas.

Asimismo, Rudsberg, Öhman y Östman (2013) enfatizan la importancia de la argumentación. En su estudio, los autores buscaron crear un método que facilitara los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes en la discusión de temas de índole socio-científica. Para lograrlo, combinaron la filosofía pragmática de John Dewey para la creación de significados y el análisis de argumentos según Toulmin.

Practicar la argumentación en el debate pone en juego el contenido del aprendizaje y su proceso. Rudsberg, Öhman y Östman (2013) analizaron ambos aspectos con la finalidad de saber si la calidad de los argumentos incrementó a lo largo de la práctica de las discusiones, si mejoraba la construcción de los argumentos, y el rol del conocimiento previo.

Tras la aplicación del método, Rudsberg, Öhman y Östman concluyen que “la complejidad de los argumentos de las y los estudiantes incrementó como resultado de tomar parte en la discusión” (2013, p.614). La práctica de la argumentación como herramienta de aprendizaje reflejó que el conocimiento usado en los argumentos de las personas estudiantes se encontraba matizado. Las personas estudiantes hacían uso de conocimiento previo y sus argumentos tenían una mejor construcción tras practicar el método propuesto por los autores.

Los autores sostienen que la trascendencia del aprendizaje de la argumentación radica en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, así como en el fomento en la participación como persona que vive en una sociedad democrática (Rudsberg, et al., 2013).

Por su parte, Cuervo et al. (2023), también afirma que el aprendizaje de la argumentación a través del debate tiene aplicaciones para múltiples objetivos pedagógicos. Más allá de las ventajas académicas, promueve la formación de personas capaces de concienciarse frente a las necesidades de su entorno, porque fomenta la participación.

En otro estudio, Dingler (2017) sostiene que “la fuerza y resistencia de una democracia radica en la habilidad de sus ciudadanos para acercarse y discutir críticamente, eventos e ideas importantes” (p.111). El autor se enfoca en la argumentación escrita y dice que es muy difícil de enseñar.

En su estudio, Dingler propone que las personas estudiantes comiencen el aprendizaje de la argumentación escrita por medios visuales para así comprender los fundamentos del debate y la argumentación siguiendo el método de Toulmin. El mismo autor afirma que, al

iniciar con medios visuales, las personas estudiantes podrán aplicar con mayor entendimiento la argumentación escrita (Dingler, 2017).

Si se pretende que el estudiantado aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser; a que se convierta en agentes sociales y de cambio, se debe practicar el intercambio –racional y ético– de ideas. Dingler (2017) refiere que se debe preparar a las personas estudiantes para diferentes entornos discursivos, ya que en una democracia todas las personas “comparten la responsabilidad de gobernar” (p.118). Alentar a las juventudes a dialogar mediante sociedades de debate puede promover el diálogo que lleve a la resolución de problemáticas que responden al cómo vivir, considerando diferentes perspectivas y fomentando el vínculo entre los miembros de una comunidad.

En un estudio de Yovera (2020) se describe la relación entre los efectos del taller de debate competitivo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. El autor propone al “debate competitivo como estrategia de aprendizaje, que subsana las limitaciones de las y los docentes en cuanto a sus aportaciones al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes” (Yovera, 2020, p.6).

Los resultados de la investigación de Yovera (2020) indican que existe evidencia del impacto que tuvo el taller de debate competitivo en el desarrollo del pensamiento crítico. Se pudo apreciar que impactos tuvo el taller de debate competitivo sobre el desarrollo de pensamiento crítico a través de la aplicación de una prueba que se aplicó al finalizar, en contraste con el grupo control que no llevó el taller.

El grupo participante presentó cambios significativos en todos los descriptivos del instrumento de medición de pensamiento crítico, siendo estos: elaboración de juicios, razonamiento, contextualización. Dichos criterios se categorizaban en tres niveles: en inicio, en proceso y logrado. A diferencia del grupo control que el grupo experimental logró moverse a

los niveles en proceso y logrado, con 60% de las estudiantes en el nivel en proceso de pensamiento crítico, 40% en el nivel logrado y ninguno en nivel de inicio (Yovera, 2020). El estudio de Yovera (2020) muestra que el debate es una estrategia eficaz para el desarrollo de habilidades de orden cognitivo; necesarias para llevar a cabo un diálogo entre las personas que forman comunidades y crean entornos con valores democráticos.

En lo que respecta a la convivencia democrática en las escuelas, en un artículo de Crespo, et al. (2018) se relata cómo se construye la democracia en un centro escolar. Los autores refieren que una escuela democrática está “basada en la libertad y en la equidad, donde nadie se sienta excluido” (p.82). Los autores sostienen que se basaron en el modelo educativo del Proyecto Roma que tiene como propósito “profundizar en la vida democrática en la escuela” (Crespo, et al., 2018, p. 82).

Crespo, et al. (2018) expresan que el Proyecto Roma considera a la democracia como una herramienta que debe servir para todas las personas, tiene un compromiso con valores – como la libertad y la equidad– que se construyen entre todas las personas.

La puesta en práctica de la convivencia democrática en los centros educativos requiere de nociones como la comunidad, la tarea compartida, la responsabilidad y la construcción diaria de la convivencia (Crespo, et al., 2018). Poner en común y compartir tareas depende de la comunicación de ideas entre las personas que coexisten en los mismos espacios. Si el mismo centro educativo aspira a ser democrático, las personas estudiantes convivirían en una escuela en la que la libertad, la equidad y la paz fueran las intencionalidades que van más allá de lo explicitado en el currículo formal.

El debate y la argumentación van de la mano con la noción de la escuela democrática ya que, como lo refieren Crespo, et al. (2018), es “importante el *cómo* se construye el

conocimiento en las aulas”. Como se describió previamente, el debate promueve el intercambio de ideas y a formular la realidad como compleja y matizada.

En un estudio de Tapia, Villar y Carrillo (2019) se aplicaron redes semánticas a estudiantes de educación básica para indagar sobre sus percepciones respecto a la transparencia, ciudadanía, y convivencia escolar, consideradas dimensiones fundamentales para una vida participativa, democrática y pacífica.

Dichas redes semánticas se enmarcaron en un enfoque hermenéutico narrativo, y en los resultados que revelaron que el respeto, la amistad y la honestidad fueron nociones comunes en las narrativas de las personas estudiantes. Los autores sostienen que para la convivencia los valores, normativas y características sociales son relevantes (Crespo, et al., 2018).

Por medio de la promoción de la participación y el diálogo entre las y los estudiantes, se puede fortalecer la convivencia y la ciudadanía (Mena et al., 2011, y Tapia y Cubo, 2017, en Crespo, et al., 2018). Y cómo se ha expuesto anteriormente, el debate como herramienta pedagógica contribuye a la consolidación de las instituciones educativas como ambientes de convivencia, fundamentados en el diálogo.

Por otro lado, Grau y García (2018) presentan en su estudio el diseño y la implementación del programa ConVivim, cuyo objetivo es demostrar el impacto en la mejora de la convivencia democrática. Este programa está basado en las estrategias del modelo de ayuda entre iguales. La aplicación del programa se llevó a cabo en una escuela que se encuentra en un contexto de vulnerabilidad social, y se aplicó a 83 miembros de la comunidad educativa. Se encontró en los resultados que la intervención con el programa fue exitosa y que, incluso, es transferible a otros contextos y realidades.

La relevancia de mencionar el estudio de Grau y García para el presente proyecto radica en su fundamentación en la educación para la paz y la importancia de la convivencia.

Los autores sostienen que “educar para la paz implica el aprendizaje de la convivencia, que sólo puede alcanzarse educando pacíficamente” (Grau y García, 2018, p.81). De igual manera, Grau y García (2018) enfatizan que promover y aumentar la participación es una de las formas de mejorar la convivencia, y quizá la más eficaz. Los autores expresan que implicar a las familias de la comunidad es fundamental para impulsar la participación de la comunidad.

Se puede observar que Grau y García (2028) fundamentaron su estudio en uno de los pilares de la perspectiva humanista, aprender a convivir. El presente proyecto apela de igual manera a las nociones de la educación para la paz en un espacio como lo es la escuela. Programas como ConVivim son transferibles a otras realidades dado que se sustentan en valores cívicos de la democracia, y la educación como un camino para modificar la cultura en una de índole pacífica, que cuente con ciudadanas y ciudadanos que, desde sus experiencias dentro de las aulas y las escuelas, fomenten la participación activa y el diálogo. El debate puede fungir como una herramienta dentro de programas educativos que abone al desarrollo de las juventudes, en un contexto de paz y democracia.

Conforme a lo desarrollado en el presente estado del arte, se ha podido identificar trabajos con enfoques socioeducativos que utilizan el debate como una herramienta de aprendizaje para el desarrollo de competencias y habilidades principalmente ligadas al aprender a conocer, el aprender a ser y al aprender a hacer, no obstante, el aspecto de aprender a vivir juntos es un aspecto que no se aborda como un objetivo central de los proyectos ligados a debate.

Así, se puede observar que muchos autores como Dingler o Rudsberg se aproximan indirectamente con un enfoque convivencial relacionado con la ciudadanía y democracia, no obstante, se ven como aspectos potenciales en los aprendizajes a través de dinámicas que utilicen estrategias de debates, fomentando así las habilidades como la escucha activa, la

argumentación y el pensamiento crítico. Estas habilidades son positivas en sociedades democráticas, no obstante, queda claro que no se encuentra directamente enfocado al establecimiento de relaciones sanas y en comunidad.

Estos estudios mencionados tampoco presentan análisis críticos de las condiciones sociales, narrativas o estructuras que determinan las realidades de las juventudes que practican debate con el fin de modificar o mejorar las formas en las que se relacionan con los demás.

En ese sentido, el presente trabajo, en tanto proyecto de acción socio educativa, pretende aportar material académico para desarrollar aprendizajes principalmente convivenciales, en tanto son estas las que nos permiten abordar las problemáticas actuales de manera directa y tienen el propósito y potencial transformador coherente con la labor filosófica y formativa de los educadores dentro y fuera de las aulas.

### **1.5. Justificación**

Para abordar adecuadamente la problemática antes mencionada, no se puede perder de vista la contradicción que existe entre el currículo formal de la Prepa 22 y el currículo oculto, así como el adultocentrismo que forma parte de su cultura y clima organizacional, las limitadas condiciones para el empoderamiento de las juventudes que forman parte de la comunidad, la necesidad de entender a la acción educativa, como actividad política, para de esta forma dimensionar el impacto de la misma, así como la necesidad de un análisis crítico de las realidades para la conformación de sociedades más justas. Lo anterior obstaculiza uno de los principales fines, que tiene la Prepa 22 como institución educativa, que es hacer del estudiantado líderes y agentes de cambio, también van en contra de uno de los principales objetivos de la educación escolar, a nivel global: lograr la convivencia entre pares y en el entorno escolar.

Entenderemos, para fines de esta acción socioeducativa, como currículum oculto aquellos aprendizajes y acciones que no aparecen escritos en las planeaciones docentes: lecciones, valores, perspectivas y vivencias del estudiantado, el currículum oculto, tiene su base en el reconocimiento de que el estudiantado absorbe lecciones en la escuela que no son parte del programa de estudios; convivir, relacionarse, llegar a acuerdos, negociar, comunicarse asertivamente, tener disciplina, organización, entre otros.

De igual forma, comprenderemos el adultocentrismo que existe dentro del centro educativo, como el mayor peso que se le da a las ideas, pensamientos o decisiones de las personas adultas, aquellas que tienen más de 35 años en adelante.

Por otra parte, es posible que la falta de empoderamiento de las juventudes se vea traducida en el poco o nulo impacto que tienen los aprendizajes y/o contenidos que se imparten en la preparatoria, en el desarrollo de las personas jóvenes, en su autonomía, en su inserción a un mercado laboral con condiciones dignas, así como un mejor y mayor desarrollo personal.

Lo anterior se puede ver reflejado, cuando las y los jóvenes se insertan al mercado laboral, que como señalan Mota y de Oliveira (2023) las juventudes de sectores vulnerables cuentan con el apoyo familiar como único soporte para la inserción al mercado laboral, por lo que la acumulación de desventajas económicas y sociales propicia que su inserción al mercado laboral se dé sin ninguna clase de cualificación que les aleje del trabajo precario, inestable y mal remunerado.

Lo anterior se respalda con datos como los del INEGI (2023) se estima que, en el año 2022, fue de 5.6 % fue la tasa de desocupación de la población juvenil económicamente activa de entre 15 a 29 años, mientras que, en ese mismo sector poblacional fue de 59.5 % la tasa de jóvenes en el sector informal y con condiciones laborales consideradas informales, tales como el autoempleo en la agricultura, la no remuneración o la falta de seguridad social. A estas

estadísticas se le debe sumar la tasa de subocupación laboral que engloba a aquellas juventudes que tienen un empleo, pero trabajan menos horas de las que quieren o necesitan, siendo el 7.6 %. Lo cual nos da un total de 72.7% de la población total de jóvenes que se encuentra en condiciones de precariedad laboral o no cuentan con un empleo digno conforme a sus expectativas.

Considerando como ejemplo, lo expuesto, se considera que mientras que las instituciones educativas no logren dimensionar que las acciones educativas son también acciones políticas, en un sentido amplio y para la vida, la misión queda incompleta en el momento en el que no existe una participación ciudadana activa y es entonces donde nos podemos situar en la falta de análisis crítico para poder aspirar a tener sociedades más justas, que contribuyan a mejorar las condiciones sociales, como el desempleo en las juventudes.

Regresando al punto de partida, del currículo oculto y el adultocentrismo como focos de atención para mejorar los procesos educativos de las juventudes, se recuerda a Sandoval (2008) quien señala que el currículo oculto es antónimo de la noción del currículo formal ya que el primero no se encuentra contemplado en los planes de estudios. Asimismo, Díaz (2006) comprende como currículo oculto aquello que va más allá de las intenciones escolares explícitas ya que comprende lo que los docentes y la institución educativa carecen de intencionalidad consciente.

En este punto el concepto del currículo oculto permite comprender desde una perspectiva relacional cómo existe una contradicción entre lo que se persigue formalmente y lo que ocurre en las dinámicas sociales y la práctica educativa.

Esto se ve reforzado por un paradigma dominante adultocentrado que, como se verá a mayor detalle en el marco teórico, no toma en cuenta con la relevancia debida las necesidades,

problemáticas y realidades de las juventudes poniéndolas o reforzando sus condiciones de vulnerabilidad.

Así las cosas, resulta muy importante señalar que el currículo oculto puede reforzar los objetivos del plan de estudios formal, ser neutral, o contradecirlo como ocurre en la presente acción socioeducativa.

Existen tres razones teóricas sumamente importantes por las que se debe abordar la problemática del adultocentrismo desde una perspectiva convivencial:

1. Explica porque se entiende a todas las personas como radicalmente convivenciales desde la perspectiva filosófica.
2. Porque el concepto de convivencia cobra una mayor relevancia tras la publicación del Informe Delors (Delors: 1996) el cual busca rescatar nuevamente la visión humanista de la educación y no la visión mercantilista de la educación que predominaba en ese entonces y predomina hasta el momento como señala Elfert (2015), por lo que la perspectiva humanista se centra en cuatro pilares: Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a convivir, aprender a vivir juntos; Aprender a ser, siendo el tercero de ellos el más importante conforme lo indica el propio Delors (1996) quien además lo considera una *“utopía necesaria”*.
3. Porque debemos entender en términos relacionales que la escuela y el aula son espacios de convivencia que se convierten además en un espacio que influencia a otros espacios, por lo que puede ser perfectamente entendido como un centro político social donde el estudiantado empieza a interactuar con ideas distintas a las del núcleo familiar desde la perspectiva sociológica.

Analizar esta problemática tan compleja es necesario, ya que la contradicción existente representa también una problemática para las y los estudiantes ya que corren el riesgo de caer

en una lógica individualista en donde lo colectivo se ve deslegitimado, visto como ajeno y sin mayor trascendencia, y en la etapa de la vida en la que se encuentran, no logran visualizar la importancia de este proceso formativo que experimenta.

Este proyecto es de utilidad para la comunidad de estudiantes ya que, en un contexto sumamente problemático como el de su escuela, así como sus alrededores, es invaluable para la comunidad poder aproximar aprendizajes y reflexiones en torno a las formas en que nos relacionamos con las demás personas, cómo cuidarlas, así como los valores y principios que fundamentan los cuidados, la paz, la perspectiva de género y la democracia.

En términos concretos, lo que tienen en común las condiciones antes mencionadas, que es también la problemática a abordar es la indiferencia sistemática estructural por parte de las autoridades e instituciones, la cual tiene como consecuencia la normalización de estas condiciones por parte de las juventudes.

Otro aspecto relevante, es que si bien las personas involucradas en el taller de debate que se implementó, fueron alrededor de 10, este trabajo tiene el potencial de permear a toda la comunidad estudiantil de la escuela preparatoria ya que la posibilidad de alzar la voz con una visión crítica en espacios seguros como en el taller, permite que potencialmente estas voces trasciendan.

En ese sentido la forma del taller de debate diseñado responde al problema al sensibilizar a las personas que participan en los talleres sobre esta problemática, invita a que se puedan sentir escuchados, valorados y empatizar con estas problemáticas, identificando que no están solos, por lo que las sesiones de talleres funcionan como espacios para la crítica y resiliencia con relación a las problemáticas que les afectan, así como la generación de redes de apoyo y cuidado hacia su entorno, entre todas y todos, así como hacia sí mismos.

Asimismo, se genera cooperativamente el andamiaje apropiado para el desarrollo de herramientas y habilidades para la participación que les permita que las autoridades e instituciones las y los escuchen.

### **1.6. Objetivo de la acción socioeducativa**

El objetivo general de esta acción socioeducativa es transformar la práctica del debate para utilizarla como un mecanismo para el cuidado, la participación y la convivencia a través de la implementación de un taller de debate con la comunidad estudiantil de la Prepa 22, considerando los enfoques convivenciales de género, educación para la democracia, ética de los cuidados y educación para la paz, generando un espacio libre de violencias, con libertad de expresión, donde se pueda dialogar y reflexionar sobre temas sociales y de interés para las y los estudiantes.

## **2. Marco teórico**

El fin del presente marco teórico es proporcionar el contexto y los fundamentos conceptuales necesarios para comprender los fenómenos relacionados al presente trabajo de acción socioeducativa.

Las teorías, modelos y estudios previos son un componente esencial en todo proceso de construcción de conocimiento, ya que permiten establecer conexiones significativas entre los conceptos clave. El presente marco teórico delimita el alcance de la acción socioeducativa y resulta relevante al ser una especie de guía en la formulación de la hipótesis y la interpretación de los resultados. A lo largo de este trabajo, se exploran las teorías relevantes y su aplicación en el contexto específico del presente trabajo de acción participativa.

A continuación, se presentan aproximaciones conceptuales relacionadas con los enfoques convivenciales como lo son la ética del cuidado, la cultura de paz, educación para la

democracia y perspectiva de género. Asimismo, se aborda el concepto de juventudes, algunos fenómenos y características relacionados con el contexto en el que se encuentra del Taller de Debate de la Preparatoria no. 22 de la Universidad de Guadalajara. Evidentemente se aborda también lo relacionado con debate. Finalmente se identifican algunas de las intersecciones entre estos conceptos con el fin de dar mayor sustento a una postura que, aunque parezca evidente, el estado del arte no considera que el debate permita un aprendizaje convivencial.

## **2.1. Enfoques convivenciales**

Los enfoques convivenciales son comprendidos en el presente trabajo desde las teorías de la convivencia, cómo entenderla y cómo fomentarla dentro y fuera de las aulas de clase. Esto producto de la necesidad de combatir la violencia social que se ve presente en el sector educativo, las familias y demás espacios en la que las personas interactuamos y cohabitamos (Fierro y Carbajal, 2021).

Las autoras proponen una definición de convivencia comprendida desde los procesos y resultados del esmero en el trabajo de construir paz duradera entre las personas de una comunidad, a través de prácticas y gestiones pedagógicas: incluyentes, equitativas y participativas que traten los conflictos de forma constructiva (Fierro y Carbajal, 2019). Esto puede apreciarse desde un ámbito pedagógico-curricular, como en el diseño de políticas públicas, como en entornos no educativo-formales ya que, al ser individuos culturales, estamos siendo constantemente determinados por nuestro entorno y determinándolo a su vez.

También es preciso recordar el concepto de convivencia, según Arias (2018), continúa siendo un concepto en construcción que sigue requiriendo mayor claridad y concreción con el objetivo de lograr acciones educativas con mayor integralidad y eficiencia, de un mundo complejo y problemático a nivel social, con violencia e inseguridad.

Esta idea de que la convivencia es un concepto en construcción lleva a que muchas personas hayan intentado darle distintos significados y enfoques, teniendo algunos como los que indican Fierro y Carvajal (2019) son los principales: i) convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o su prevención; ii) convivencia como educación socio-emocional; iii) convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia; iv) convivencia como educación para la paz; v) convivencia como educación para los derechos humanos; y, vi) convivencia como desarrollo moral y formación en valores.

Cada enfoque tiene una perspectiva diversa y enfatiza diferentes aspectos de la convivencia escolar. No obstante, desde una perspectiva integral y crítica de lo mencionado anteriormente, podemos apreciar que estos enfoques no son los únicos y que, por lo mismo se describen los enfoques de ética del cuidado, cultura de paz, perspectiva de género y educación para la democracia.

### **2.1.1. Ética del cuidado**

La ética del cuidado, en tanto perspectiva ética, tiene como objeto principal a las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad hacia los otros, especialmente en contextos de cuidado y atención (Vázquez, 2010). Este es un enfoque convivencial que busca comprender y reflexionar las dinámicas relacionales, poniéndolas en el centro, lo cual implica una crítica a las construcciones valorativas dominantes que hoy tenemos.

Esta ética se enfoca en la valoración de las tareas y valores tradicionalmente asociados con el cuidado, como aquellos desempeñados históricamente por las mujeres en el ámbito doméstico y familiar. también busca promover relaciones más igualitarias entre hombres y mujeres, cuestionando los roles de género y fomentando una educación basada en el respeto, la solidaridad y la atención hacia los demás.

La ética del cuidado propone una forma diferente de educar, transformando el currículum y la cultura escolar para incluir valores relacionados con el cuidado, la acogida y las

relaciones personales, con el objetivo de alcanzar una sociedad más equitativa y empática. Conforme González (2019) la ética del cuidado surge como una posición teórica distinta a la propuesta de Kohlberg (1992) que señala que el desarrollo moral logra alcanzar más nivel en las masculinidades. Ante esto, Gilligan (1982) evidencia que Kohlberg adopta implícitamente el estándar masculino, para evaluar a las mujeres según el criterio varonil (Medina-Vicent, 2016).

Se puede apreciar que la ética del cuidado surge como una contraposición a la ética de la justicia que recoge Kohlberg, dejando de lado el punto de inicio de que podemos generalizar a todos los seres humanos en tanto seres racionales, para partir de que los seres humanos somos inherentemente receptivos y relacionales por lo que debemos cuidar sobre todo la particularidad de cada una de esas relaciones. En ese sentido, quien se hace cargo de esas relaciones a lo largo de la historia han sido las mujeres así que se han relacionado las labores de cuidado, generalmente con las feminidades.

Esto lleva a pensar y repensar la ética del cuidado, con el fin de comprender y profundizar en ella. Considero que, determinar en una simple definición la ética del cuidado, sería limitar el potencial teórico ético que representa, en tanto se le reconoce como la principal crítica a la ética de la justicia. En ese sentido, no se debe descuidar, ni perder de vista que, aunque pareciera que los seres humanos buscamos encontrar en la ética del cuidado respuestas unívocas para situaciones o hechos similares, en el derecho, se puede apreciar como se llama justicia cuando se aplica a una persona la misma consecuencia al mismo supuesto de hecho previsto en la norma, así como que se asume que se reconoce las particularidades de cada situación siempre que se revisa una lista general y taxativa de circunstancias que un juez puede apreciar. Mientras que, en la ética del cuidado asumir que las situaciones son similares en virtud de circunstancias o características objetivas de cada caso concreto resulta un error. En ese sentido, la ética del cuidado se centrará en las características subjetivas, motivaciones y

relaciones de las personas con el fin de poder encontrar soluciones o respuestas, desde el cuidado de las personas y sus relaciones.

La ética del cuidado defiende que no podemos desconocer que ninguna persona es capaz de sobrevivir al nacimiento sin que otra le cuide y atienda (Vázquez y López, 2011), resulta entonces, que ser cuidado es primordial durante toda nuestra vida, pues a lo largo de ella, una persona requiere de relacionarse con otras, a través de lazos afectivos, laborales, políticos, entre otros, sin los cuales no podríamos desarrollarnos.

Estas dinámicas relacionadas con el cuidado, indudablemente se forjan en todos los espacios, en ese sentido, los espacios educativos como las escuelas, en lo curricular como no curricular se desarrollan estas relaciones interpersonales en las que resulta pertinente, ya que reconocer al otro y cuidarlo será parte de una educación que valore a todas las personas, valorarlas y apreciando adecuadamente sus diferencias.

Así, desde la ética del cuidado surge la educación para el cuidado como una propuesta necesaria para la ciudadanía en la que se busca que todas las personas podamos saber las formas de cuidar, podamos valorar los distintos cuidados y, así, lograr una sociedad más democrática, justa y pacífica (Noddings, 2010). Siendo entonces la escuela es espacio de convivencia y relacional donde las personas aprendemos, no es razonable haber concebido una escuela sin el cuidado como una parte del proceso formativo.

### **2.1.2. Cultura de Paz**

Barrios (2021) refiere que la paz a la que se hace alusión en el campo de la educación es una paz de orden social, lo que significa que existe una norma de lo que se entiende por paz. Siguiendo a Harto de Vera (en Barrios, 2021) la paz tiene una significación positiva y una negativa. La paz negativa sería aquella que se comprende como “ausencia de guerra o conflicto armado, y aquella lo hace propugnando una situación de justicia, equidad y cumplimiento de los derechos humanos, extensibles a todos los ciudadanos” (Barros, 2021, p.185) La paz

positiva, por su parte, surge en un inicio en contraste de la paz entendida en sentido negativo, no obstante, conforme Galtung (2004) está relacionada con la ausencia, prevención y neutralización de violencia estructural y la presencia de justicia social, lo que comprende la repartición equitativa de recursos y poderes, generando condiciones favorables al despliegue de la vida, equidad social, armonía, cooperación, resolución pacífica de los conflictos, interdependencia entre seres humanos y con la naturaleza.

Otro aspecto relevante en Galtung es que reconoce la violencia, en tanto, negación de paz y la divide en tres tipos de violencia: i) violencia directa, física o verbal, la cual se hace visible vía el comportamiento de las personas, sin embargo, estas acciones surgen de una cultura y una estructura violentas; ii) violencia cultural, implica que existen creencias, sistemas de valores y prácticas legitiman la violencia como un medio para la consecución de fines, así como la justificación de que una persona, grupo o especie pueden ser violentadas por razones culturales; y, iii) violencia estructural, que implica la justificación de ejercer y normalizar el ejercicio de violencias como las derivadas de la ausencia de recursos, las fronteras, políticas segregacionistas, entre otros (Galtung, 2004).

En este punto surge la duda, si las violencias son tan complejas y la paz aparentemente tan inalcanzable, por qué aspiramos a algo utópico. Por lo que conviene recurrir a la idea de paz imperfecta desarrollada por Muñoz (2001) que afirma que la paz se aprecia en la realidad como dinámica, procesual e inacabada. Es una categoría analítica que identifica y valora todos espacios y vivencias en los que los conflictos se abordan pacíficamente. En otras palabras, la paz imperfecta se pone de manifiesto cuando se logra el máximo nivel de paz posible, considerando las condiciones sociales y personales iniciales, empero, a pesar de gestionar pacíficamente las controversias, la paz imperfecta coexiste con los conflictos y algunas formas de violencia.

Habiendo abordado los conceptos previamente señalados, resulta pertinente aproximarnos a lo que es una cultura de paz, concepto que además implica un giro epistemológico ya que implica pensar y reflexionar sobre la paz, sin que esta sea concebida desde la violencia o su ausencia (2000).

Una cultura de paz es una propuesta contraria a la cultura de la violencia, la misma que entiende la paz en un sentido amplio, positivo e imperfecto, que busca la constante construcción y consolidación de la paz, comprendiendo a su vez su imperfección, así como la diversidad de concepciones de paz existen conforme a la cantidad de seres humanos. Por ello, es fundamental para la consolidación de una cultura de paz en las sociedades actuales que exista una propuesta educativa para la paz.

La educación para la paz pretende inculcar en las personas valores como el respeto, tolerancia, creatividad al momento de solucionar conflictos, entre otros, que alienten a una convivencia pacífica y una ciudadanía que promueva la paz (Tuvilla en Barrios, 2021). Así, como en cualquier espacio social, la cultura será importante del entorno humano del que nos nutrimos para forjar nuestra identidad, sistemas de valores, identidades, cosmovisiones y otras dimensiones que los seres humanos construimos durante nuestra vida.

Así las cosas, educar para la paz se presenta como un enfoque educativo que va más allá de la erradicación de las violencias directas que puedan acontecer en un aula, implica un proceso que busca superar, reducir o prevenir todo tipo de violencias como la directa, estructural y cultural, cultivando valores, habilidades y actitudes que fomenten la convivencia pacífica, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos y la diversidad (Fisas, 2011).

Conforme a las propuestas de educación para la paz, Perales (2021) reconoce, con relación a la convivencia escolar para la construcción de paz, prácticas de convivencia restringidas y amplias, dentro de los que se encuentran los procesos de peacekeeping o mantener

la paz, peacemaking o hacer la paz y peacebuilding o construir la paz. Dentro de las cuales se procede a desarrollar la construcción de paz, por resultar el más pertinente a la acción socioeducativa a desarrollar en el presente trabajo.

#### **2.1.2.1. Peacebuilding o construir la paz**

La construcción de la paz busca abordar las causas fundamentales de los conflictos y promover la paz sostenible en sociedades que han experimentado violencia o que están en riesgo de volver a caer en el conflicto. Implica estrategias y acciones a largo plazo destinadas a fortalecer las instituciones, fomentar la cohesión social, promover la reconciliación y abordar problemas como la pobreza, la desigualdad y la injusticia.

De acuerdo con Rettberg (2003) el enfoque de construcción de paz tendrá que ver con la definición de paz con la que se encuentre de acuerdo quien diseña e implementa estas actividades. Así, clasifica en 3 visiones: i) maximalista; ii) minimalista; y iii) intermedia.

La visión maximalista cuenta con una definición de paz en tanto es justicia y bienestar para todas las personas, por lo que el contenido de sus actividades busca la remoción de secuelas de los conflictos, así como, reformas institucionales y estructurales de fondo que pueden incluir incluso reformas a los sistemas económicos (Rettberg, 2003, p.5).

Desde la visión minimalista, paz es el cese de hostilidades entre las partes involucradas en un conflicto, adoptando medidas para evitar recaer en el conflicto. Las actividades de construcción de paz desde esta visión comprenden, la reparación de secuelas directas del conflicto y la eliminación de incentivos para la continuación de este (Rettberg, 2003, p.5).

De acuerdo con la visión intermedia, la paz para que sea intermedia requiere del término de hostilidades, así como de suficiente base social y económica que permita evitar una recaída en el conflicto. Sus actividades comprenden la reparación de secuelas del conflicto y reformas estructurales estratégicas (ej. sistema electoral, administración de justicia, buen

gobierno y mecanismos de resolución pacífica de disputas) para nutrir la paz (Rettberg, 2003, p.5).

Como se puede apreciar de lo señalado anteriormente, la perspectiva de construcción de paz es compatible con la educación para la paz ya que esta aporta para la construcción de paz desde las tres visiones, pero sobre todo aporta a la consolidación de una cultura de paz con el fin de prevenir situaciones de violencia o de resolver pacíficamente los eventuales conflictos.

### **2.1.3. Perspectiva de género**

Ahora bien, otro enfoque convivencial relevante es el de la perspectiva de género. Esta es una de las tantas perspectivas que el feminismo ha brindado a lo largo de la historia para combatir las situaciones de desigualdad entre personas de géneros distintos.

Como ya ha señalado De Beauvoir (1981): “la mujer siempre ha sido, si no la esclava del hombre, al menos su vasalla; los dos sexos jamás han compartido el mundo en pie de igualdad; y todavía hoy, aunque su situación está evolucionando, la mujer tropieza con graves desventajas” (p. 5).

Esta afirmación por más fría que parezca resulta una realidad por la que las mujeres han pasado y pasan, por lo que autoras como Aguilar (2020) afirman que la historia de las mujeres está compuesta por luchas constantes a lo largo de la historia de la humanidad, en busca de una conquista de espacios, visibilidad, derechos y dignidad.

A todas estas explicaciones de cómo es que las mujeres han sido posicionadas como el segundo sexo (De Beauvoir, 1981) se le conoce como teoría de género, que es en lo que se fundamenta la perspectiva de género. Esta perspectiva busca contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva manera de comprender a la humanidad, basada en la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política, desde y con las mujeres. En

otras palabras, se trata de un enfoque que considera las experiencias y voces de las mujeres como fundamentales para comprender y transformar la realidad (Lagarde, 1996).

Así las cosas, la perspectiva de género implica ponerse lentes de género que nos permitan valorar críticamente las desigualdades que se dan entre quienes se les asigna socialmente el género masculino y femenino, lo cual desde el nacimiento implica que debes realizar ciertas actividades y solo algunas características físicas y conductuales llegan a cumplir con los estereotipos de género, lo que termina llevando a situaciones de discriminación o exclusión.

Comprender la perspectiva de género y poder aplicarla en el análisis de la cotidianidad implica un avance importante para una sociedad más justa y equitativa, ya que aproxima a las sociedades a que sus miembros sean más libres de poder decidir sobre sus propias vidas sin que los estereotipos limiten sus proyectos.

También es preciso comprender la perspectiva de género con interseccionalidad, de acuerdo con Mestre, la interseccionalidad es entendida como instrumento para la comprensión de los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres (en Carosio, 2009). Es decir, desde la perspectiva de género que busca una sociedad más igualitaria entre géneros, se debe tomar en cuenta también otros elementos, como la capacidad adquisitiva, la etnia, entre otros factores que llevan a que estas personas vivan en situaciones de vulnerabilidad mayores.

Esta perspectiva, al tener un enfoque convivencial en la medida en que busca resignificar la manera en que las personas se interrelacionan, es planteada desde la transversalización. Esto quiere decir que la perspectiva de género este presente: i) a nivel curricular; ii) a nivel institucional; y, iii) a nivel relacional (Buquet, 2011).

#### **2.1.4. Educación para la democracia**

La noción de la educación democrática y la educación de la paz se encuentran vinculadas. Según Manzanero y Ramírez (2018) la democracia es una forma en la que las y los ciudadanos se interrelacionan y forman una vida comunitaria.

Es así como la educación democrática implica una formación de las y los ciudadanos. Siguiendo a Bolívar (en Manzanero y Ramírez, 2018) se debe capacitar a la ciudadanía con la finalidad de que se adquieran las habilidades, los conocimientos, así como los valores fundamentales para la promoción de la participación política y de la inserción social. Manzanero y Ramírez sostienen que “las sociedades de hoy construyen sus significados a partir de las constantes interacciones que surgen del encuentro de individuos que las componen y las definen” (2018, p.11); y las instituciones educativas, evidentemente, son espacios en los que se ponen en práctica los valores de la democracia.

Martínez afirma que la democracia se debe aprender, no se nace con ella (en Manzanero y Ramírez, 2018). La democracia se enseña para que su significado tenga lugar en el decir y en el hacer de las personas de una sociedad: “las prácticas democráticas vitales (elección, sufragio, participación ciudadana, entre otras) y la vivencia de valores en una sociedad, por encima de las diferencias que hacen únicos a los ciudadanos, son posibles únicamente a través del fortalecimiento de la educación” (Lipset en Manzanero y Ramírez, 2018).

Al respecto, Mora (2022) señala que la educación para la democracia ofrece a las juventudes conocimientos para la interpretación y entendimiento de la situación política, social, ambiental y económica en sus contextos con el objetivo de superar las limitaciones de la sociedad y el sistema político, ya que se les prepara para la participación política como ciudadanía responsable.

También es preciso señalar que, en el caso de las acciones socioeducativas con enfoque de educación para la democracia, se suele incorporar a los estudiantes como coinvestigadores, es decir cumplen con tener la misma posición de poder y se incluye sus percepciones en la valoración del desarrollo del proyecto (Leiva, 1999).

Cada uno de los enfoques convivenciales antes mencionados representan perspectivas de suma relevancia para el análisis relacional del contexto de la Preparatoria No. 22 de la Universidad de Guadalajara en virtud de lo que se ha podido apreciar de la problemática, así como de las características propias de la comunidad estudiantil.

## **2.2. Juventudes**

Las Juventudes son una categoría dentro de la que se encuentran las personas de entre 15 a 24 años conforme a la Organización de Naciones Unidas, no obstante, la misma institución afirma que este no es un criterio global ya que en muchos países miembros como en México no se sigue con este parámetro (s.f.). A continuación, se hará un desarrollo profundo de lo que implica la juventud.

Durante la adolescencia, o la juventud, se ven involucrados cambios en las dimensiones física, cognitiva, social y emocional. Interesa hacer referencia a los cambios en la dimensión cognitiva ya que ésta se ve directamente involucrada con las habilidades necesarias para debatir. Steinberg (2014) refiere que los adolescentes pueden razonar en nociones de lo posible de una manera sistemática, y que transitan con mayor facilidad entre aquello que es específico o concreto y lo abstracto. Este pensamiento hipotético tiene consecuencias en la conducta social, ya que los jóvenes cuentan con las herramientas para entender perspectivas ajenas.

En la juventud o la adolescencia, el razonamiento deductivo se considera el mayor logro intelectual (Steinberg, 2014). Es decir, es en esos momentos de la juventud en que se va

desarrollando la habilidad de detenerse antes de responder erróneamente; de detenerse antes de actuar de forma automática (2014). Las etapas del desarrollo moral van ligadas al mismo desarrollo de orden cognitivo: a mayor capacidad de generar pensamiento hipotético y de poner en práctica el pensamiento deductivo, es durante la juventud que se puede incidir para la mejora de dichas habilidades como lo es con el debate.

Las crecientes habilidades de orden cognitivo durante la juventud dan pie al desarrollo moral. Papalia y Martorell sostienen que “los adolescentes son más capaces [...] de considerar la perspectiva de otra persona para resolver problemas sociales” (2017, p.343). La teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral refiere que existen tres niveles de razonamiento moral: 1) la moralidad preconventional, en ella el control es externo; las reglas se obedecen para evitar castigos o recompensas, 2) la moralidad convencional, donde se internalizan los estándares de las figuras de autoridad, y 3) la moralidad posconvencional, la persona sigue principios morales internos y puede decidir entre estándares que estén en conflicto o contradicción (Papalia y Martorell, 2017). La forma de comprender a las personas en esta etapa vital desde una aproximación conceptual se muestra a continuación.

### **2.2.1. Juventud como concepto**

La palabra juventud se relaciona con lo juvenil, lo jovial. La misma etimología de la palabra hacer referencia al dios romano Júpiter, y por lo tanto ser joven o ser jovial tiene implícita la idea de nacer bajo el influjo de dicho Dios y tener una manera de ser alegre. La juventud es la calidad de ser joven, ese periodo de la vida entre la infancia y la edad adulta. Ahora bien, a ese periodo entre la niñez y la adultez se le llama “adolescencia” desde la ciencia del desarrollo humano (Papalia y Martorell, 2017). La adolescencia fue un término “<<inventado>> por la cultura [...] en el siglo XX [...] definida como una etapa diferenciada de la vida en el mundo occidental” (Papalia y Martorell, 2017, p.323).

Desde la sociología, se puede advertir teorías sobre las juventudes desde mediados del siglo pasado aproximadamente, las mismas que retroalimentaron campos como la pedagogía, la psicología y el servicio social. Estas teorías se pueden clasificar en tres: i) teorías tradicionales de la juventud, considera que las estructuras sociales son un simple dato, sin ningún tipo de cuestionamiento en el que la socialización secundaria es la principal característica de la juventud que trascienden la vida privada y la familia; ii) teorías críticas de la juventud, reconoce la diversidad en las juventudes y entiende la resignificación de valores, productos y signos de la cultura de masas en la socialización; iii) teorías post-críticas, niega que esta etapa sea una transición a la vida adulta, negando la validez de las categorías etarias y la linealidad de la transición misma. Todas estas teorías tienen un impacto relevante que influye sobre las políticas públicas para las juventudes (Groppo, 2017).

De estas teorías se puede apreciar que todas entienden a las juventudes como sujetos relacionales, resultando importante dar el protagonismo necesario para poder prestar atención a las voces de las juventudes, no obstante, la realidad dista mucho de otorgarles este espacio a esta población.

Por su parte, Lozano (2003) desde el campo de la psicología tiene una visión diferente de lo que se puede identificar como juventudes. Indica que esta puede comprenderse entre los 18 hasta los 25 o 30 años de edad, dependiendo del contexto, diferenciándose de la adolescencia que puede situarse entre los 10 hasta los 16 ó 18 años. La misma autora menciona que las instituciones cumplen un rol fundamental para producir lo reconocido como juvenil: i) las instituciones que impactan en los bienes simbólicos, culturales y de consumo, así como el imaginario construido en torno a ello; ii) las instituciones de socialización que, se presentan como instancias obligadas de paso que surgen del contexto y como nos relacionamos con nuestros entornos sociales; y, iii) las instituciones normativas, jurídicas y políticas, las cuales definen el estatus de juventudes en un espacio y tiempo determinado.

En ese orden de ideas, resulta pertinente comprender y abordar las condiciones de las juventudes en México.

La situación de las juventudes en México se caracteriza por una significativa inequidad social. Conforme a los datos del Instituto Nacional de Estadística (2023) el 53 % de las personas jóvenes residentes en zonas metropolitanas en el 2020 no asiste a la escuela. La población joven en este país representa el 30 % del total de habitantes al 2020. Conforme al Instituto Mexicano para la Competitividad (2022) 6.4 % de la población es la tasa de desocupación al 2022, que representa casi el doble de la tasa de desocupación general que es de 3.5 %. Asimismo, Tello afirma que las juventudes mexicanas “viven en una situación precarizada por la negligencia de las políticas sociales respecto al empleo digno, seguridad social, educación y vivienda” (2023). En función de lo anterior, se respalda la relevancia de un proyecto que tiene como objetivo empoderar a las juventudes.

### **2.2.2. Adultocentrismo**

La manera en la que se construyen las condiciones sociales para el desarrollo de las juventudes en México está fuertemente marcada por el adultocentrismo que se explica enseguida de forma breve. Para Duarte (2012), el adultocentrismo es un sistema de dominación que sostiene el patriarcado y se fortalece en sistemas del capitalismo y sus modos de organización social, la cual corresponde con un proceso histórico que se refuerza a través de mecanismos culturales y simbólicos. Esto supone que quienes no cumplan con un estereotipo de hombre adulto pueden acceder al poder de forma limitada que la de un adulto, entendida como preparada y óptima para ser jefe de familia, dirigir proyectos, tomar decisiones, entre otras situaciones. Esto también se fundamenta en la visión de que el joven está en proceso de desarrollo para ser un hombre adulto. Lo anterior, solo contempla a un tipo de persona que podría acceder a posiciones de poder, no obstante, esto también implica que las personas no

masculinas, tengan aún menos posibilidades en una sociedad en la que el adultocentrismo es un paradigma. Esto es lo que lleva a autores como Heatley (2022) a que afirmen que los jóvenes ganan menos que los adultos en todas las categorías de empleo basados en criterios como la experiencia, incluso en empleos en donde la experiencia no es relevante, a partir de análisis de diferentes factores de fragilidad.

### **2.3. Debate**

El debate puede ser concebido de muchas formas ya que es un concepto que, como la convivencia, nos aproximamos dependiendo de nuestras perspectivas, comunidades de conocimiento, así como de las funciones que les otorguemos como se verá a continuación.

#### **2.3.1. Orígenes del debate**

Los orígenes del debate pueden rastrearse a la antigua Grecia con el maestro de la escuela sofista, Protágoras. Los sofistas eran considerados grandes oradores, su dominio era el de la retórica: ellos la fundaron. Xirau (1998) refiere que a los sofistas les preocupaba poco la validez o la exactitud de sus razonamientos, ya que aquello que buscaban era “la fuerza que tienen las palabras para llegar a este fin práctico del convencimiento” (p.40). Sin embargo, se enfatiza en que más allá de ver a los sofistas como “maestros de la falsedad” (Ibíd, p.41) se inicia con ellos el camino del análisis del lenguaje, los primeros indicios del pensamiento lógico y los problemas de la lógica, así como el estudio de las figuras retóricas (Xirau, 1998).

Tras las aportaciones de los sofistas, la figura de Sócrates y su método, la mayéutica, ayudan a esclarecer los orígenes del debate como medio para la búsqueda de la verdad y el conocimiento. Así, el método de Sócrates fue la conversación o el diálogo (Xirau, 1998). Como Sócrates no escribió tratado, es sobre todo en los diálogos de Platón —su discípulo— donde se encuentra el pensamiento socrático.

Un ejemplo de ello se encuentra en la República, diálogo en el que Platón hace una distinción entre el método de los sofistas y el de su maestro; Xirau lo refiere de la siguiente manera “...están los que emplean la erística, o arte de discutir con el solo y único fin de discutir; por el otro los que emplean el diálogo teniendo siempre a la vista un mismo fin: el descubrimiento de la verdad” (1998, p.47). El método de Sócrates implica que solo se puede saber algo después de poner en duda aquello que se cree, sin más evidencia que la propia creencia. Por medio del diálogo, y de haber revelado el desconocimiento, solo queda crear nuevas suposiciones (Xirau, 1998).

Ellacuría afirma que el saber de Sócrates “es, por lo tanto, un saber humano y un saber político, no sólo porque el objeto de ese saber sea el hombre y la ciudad, sino porque su objetivo eran la recta humanización y la recta politización” (1998, p.117). He aquí que el debate, desde su origen con la mayéutica socrática, se encuentre íntimamente vinculada con la noción de la democracia y la comunidad. Dice entonces Ellacuría que la tarea de Sócrates fue la crítica, y de ahí que luchara contra los sofistas quienes representaban “la perspectiva interés individual, de la utilización ideológica de la filosofía” (1998, p.125).

Desde sus orígenes en la antigua Grecia se ha visto como la palabra y el diálogo han demostrado su fuerza para convencer, embelesar, liberar y denunciar. El debate es heredero de esta tradición.

### **2.3.2. Definiciones de Debate**

El debate consiste en confrontar puntos de vista distintos para que, de esta manera, se pueda arribar a un juicio sustentado y sólido (Cobo, Valdivia y Peralta, en Yovera, 2020). Mientras que, para Toulmin, el debate es una forma de intercambio verbal estructurado entre dos o más personas con el propósito de discutir un tema específico, presentando argumentos y

contraargumentos en un intento por persuadir a la audiencia sobre la validez de una postura particular (Toulmin, 2003).

Por otro lado, Perelman define el debate como una confrontación oral entre dos o más partes, en la que cada una intenta presentar su punto de vista de manera más convincente que la otra, apoyándose en argumentos racionales y estrategias retóricas para influir en la audiencia y ganar su asentimiento (Perelman, 2006)

Bajo el enfoque de Meyer se entiende el debate como un intercambio estructurado de argumentos entre dos o más personas con opiniones divergentes sobre un tema específico, con el propósito de llegar a una conclusión, persuadiendo a la audiencia mediante el uso de la lógica, la retórica y la evidencia (Michel, 1999)

Todas estas definiciones son aproximaciones válidas al concepto de debate, sin lugar a duda, el debate podrá ser entendido como cada una de las definiciones antes mencionadas, aunque también es preciso advertir que dependiendo de cómo nos aproximemos o definamos el debate podremos ponerlo en práctica de manera distinta, entre ellas podremos verla como una herramienta de aprendizaje.

### **2.3.3. Debate como método de aprendizaje**

El debate en tanto dinámica para la confrontación de ideas es un instrumento que se amolda de manera idónea a espacios de educación formal y no formal, resultando con impactos positivos para distintos aprendizajes. En el caso específico de los aprendizajes podemos observar que estos son útiles para el aprendes a ser, a conocer, a vivir juntos y a hacer.

Para Esteban y Ortega (2017) debatir ayuda a mejorar las actividades intelectivas y a que la educación del estudiantado sea más completa, fomentando el pensamiento crítico al mostrar que cualquier argumento puede ser cuestionado y fomentando el trabajo cooperativo.

Asimismo, Sánchez (2015) coincide con los autores antes mencionados al señalar que el debate en el aula se puede considerar en el marco del aprendizaje cooperativo.

Salazar y Acuña (2018) comprenden el debate como la herramienta que da la oportunidad al estudiantado de desarrollar su capacidad expresiva y para dar una opinión frente a las situaciones que afectan a su entorno, fortalecer la autoestima y dar incentivos para potenciar la creatividad, y fomentar y potenciar el razonamiento lógico y el pensamiento crítico.

De estos autores podemos ver que todos conciben el debate como una herramienta de aprendizaje que potencia habilidades relevantes en quienes la practican y es fundamental para educadores en las aulas de clase.

#### **2.3.4. Los formatos de debate**

Como se podrá apreciar el debate tiene muchas formas de ser practicado, en términos de Bonomo et al. (2010), hay tantas maneras de organizar un debate como quiera imaginarse. Por eso es necesario reconocer algunas características comunes en las formas de practicar el debate para, posteriormente, mencionar algunos formatos.

En un debate, existen siempre por lo menos dos posturas, una a favor y otra en contra sobre un tema o moción a debatir. Para ello, también se establecen los tiempos de las intervenciones y el orden de estas que se realizan en un espacio y momento determinado, finalmente, se identifica también una audiencia o un jurado quienes valoran el resultado del ejercicio. Siguiendo lo anterior, se identifican 7 elementos básicos del debate:

1. Posturas: a favor o en contra
2. Tema o moción
3. Duración de las intervenciones
4. Orden de las intervenciones
5. Espacio

## 6. Momento

## 7. Jurado o Audiencia

Dicho esto, algunos de los formatos de debate más populares en el circuito de habla hispana son el Formato del Mundial de Debate Escolar – WSDC, por sus siglas en inglés –, el Formato Parlamentario Británico, el Modelo de Naciones Unidas, el Formato Karl Popper, entre otros. Los formatos que se mas se utilizan a nivel de competencias entre escuelas preparatorias son el formato WSDC y el formato Karl Popper.

El formato Karl Popper tiene seis discursos y cuatro interrogatorios tras cada uno de los dos primeros discursos. En este formato, los equipos están conformados por tres miembros y es obligatorio que todos participen, asimismo, los interrogatorios serán realizados a los dos primeros oradores de cada equipo.

En este formato, el primer orador a favor debe explicar la resolución de manera clara y convincente, estableciendo la base de sus argumentos y presentando un caso a favor. Si el primer orador en contra considera que la interpretación de la resolución por el equipo a favor no es adecuada, debe justificar su postura y ofrecer una perspectiva alternativa. Además, debe refutar los argumentos del orador anterior y presentar sus propias razones en contra de la resolución.

Los discursos siguientes se centran en responder y analizar los argumentos presentados, objetando los argumentos del equipo contrario y defendiendo los propios. En las refutaciones, no se pueden introducir nuevos argumentos, solo se pueden desarrollar con más detalle los argumentos principales, proporcionando evidencia adicional para respaldarlos.

En los dos últimos discursos, los oradores buscan persuadir al jurado sobre por qué su equipo debería ganar el debate, destacando argumentos no refutados o refutaciones efectivas a los argumentos del equipo contrario. Los interrogatorios permiten a un miembro de un equipo

hacer preguntas directas a un miembro del equipo contrario, quien responde sin que los demás participantes intervengan. El que formula las preguntas no puede ofrecer un discurso, y el que responde no puede hacer preguntas.

El formato de debate escolar es un estilo de debate usado en competencias escolares a nivel mundial. Se compone de una serie de discursos alternados entre dos equipos uno que defiende una tesis o moción de manera afirmativa y otro que la niega, con reglas específicas sobre el orden, duración y contenido de cada discurso.

Cada debate comienza con el primer orador del equipo afirmativo, seguido por el primer orador negativo, y así sucesivamente hasta que finaliza con los discursos de cierre, donde el orden se invierte. Durante los primeros tres discursos de cada equipo, se permiten realizar puntos de información (preguntas o aclaraciones) una vez transcurrido el primer minuto y antes del último minuto de cada discurso.

Las mociones o tesis por debatir pueden presentarse en dos modalidades: *in promptu*, donde la moción y la postura se dan a conocer una hora antes del inicio del debate; o preparada, donde los equipos conocen las mociones de antemano y tienen más tiempo para prepararlas.

Cada orador tiene un rol específico dentro del debate: el primer orador afirmativo define e interpreta la moción, establece los puntos centrales del debate y presenta su parte del caso. Por otro lado, el primer orador negativo desafía la interpretación de la tesis si es necesario, refuta al caso afirmativo y presenta su línea argumentativa para generar su propio caso en contra; los oradores intermedios desarrollan y extienden los argumentos de su equipo, y, por último, los oradores de cierre refutan los argumentos del equipo contrario y presentan una síntesis del debate. Los argumentos en un debate deben seguir una estructura lógica, como el modelo AREL (Afirmación, Razonamiento, Evidencia, Link). Es importante que los equipos

presenten casos coherentes y no argumentos sueltos, considerando la probabilidad y relevancia de sus argumentos.

Los jueces evalúan cada discurso según tres criterios principales: en primer lugar, el contenido en donde se toma en cuenta la lógica, el análisis, impacto y relevancia de los argumentos. En segundo lugar, se evalúa el estilo que contempla la efectividad de la manera de hablar (comunicación efectiva). Por último, se evalúa la estrategia, que abarca la estructura y manejo del tiempo, así como la identificación de puntos de choque.

Al finalizar el debate, el jurado, compuesto por 3 a 5 jueces, toma una decisión independiente sobre el equipo ganador, aplicando los criterios de evaluación. Posteriormente, se proporciona una retroalimentación general sobre los puntos relevantes que llevaron a la decisión, y los debatientes pueden recibir comentarios individuales de cada juez.

En resumen, el formato de debate escolar es un estilo de debate estructurado y reglamentado, con roles definidos para los oradores, reglas sobre el orden y contenido de los discursos, y criterios de evaluación específicos para determinar al equipo ganador.

Vistos los formatos de debate más conocidos a nivel escolar se aprecia cómo se busca establecer un orden que permita que quienes participan en el puedan mantener una discusión, en la que todos participen en condiciones de igualdad para hablar y escuchar al otro.

#### **2.4. Mediaciones para el aprendizaje**

Según Vygotsky (1979), el aprendizaje es de naturaleza social y un proceso por el cual las personas acceden al conocimiento a través de quienes nos rodean, desde un ser humano nacen otros agentes que conocen, influyen en sus aprendizajes, que van ampliando sus conocimientos y habilidades y su zona de desarrollo próximo.

En la comprensión de los procesos de aprendizaje desde el enfoque sociocultural las mediaciones tienen un papel fundamental, ya que son las ayudas que se crean con la finalidad de que las y los aprendices puedan transitar por su Zona de Desarrollo Próximo, contribuyendo con ello a su proceso de desarrollo-aprendizaje. En ese sentido, Vygotsky (1979) indica que el humano y su desarrollo están ligados estrechamente a su interrelación con el entorno socio histórico-cultural; de la cual el individuo consigue y potencia habilidades que son base del desarrollo individual de aprendizaje, por ende, la capacidad de lenguaje tiene un rol fundamental en el desarrollo mental, al ser una herramienta de intercambio cultural necesaria (Mercer, 2000).

Tanto Vygotsky (1979) como Mercer (2000) Solovieva (2014), López y Quintanar (2015) -quienes también se aproximan a analizar los procesos de aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural, coinciden en que el lenguaje tiene un rol fundamental en el desarrollo de procesos de aprendizaje y la adquisición de conocimientos, por lo que es una herramienta de especial relevancia en la mediación. En ese sentido, del análisis de lo señalado anteriormente se puede comprender que la mediación es aquel proceso que se da a través de la relación con otras personas que tiene una zona de desarrollo actual mayor a quien se le enseña o aproxima a la zona de desarrollo próximo. Por tanto, las mediaciones forman parte de cualquier proceso de aprendizaje en todas las áreas de la vida, incluida la convivencia.

Por su parte, Arias (2024) señala que la convivencia, al igual que el aprendizaje, requiere mediación, en otras palabras, toda convivencia requerirá ser mediada para comprenderla e interiorizarla. En ese sentido, quien educa mediará y será responsable de cómo es que se construyen las relaciones en el aula o en otros espacios. En esta acción socioeducativa, es en el taller de debate en donde se presentan mediaciones, tanto técnicas para la realización de debates, como convivenciales que buscan contribuir con la construcción de formas de relacionarse distintas, basadas en el diálogo, la construcción de la paz y el cuidado.

Puede apreciarse que las mediaciones son necesarias tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del ser humano quien, además, al ser radicalmente convivencial impacta en todas sus dimensiones vitales, como la forma en que nos relacionamos, competencias intelectuales capacidades físicas, entre otros. Es decir, el ser humano no es sin relaciones y es por las mediaciones.

Otro aspecto por considerar, según Esteban et al. (2017), es que debatir en el aula es una manera de aprender significativa, permitiendo a los estudiantes agruparse en sesiones de preparación, sin supervisión de un facilitador, que pone en manifiesto principios de cooperación y trabajo en equipo para lograr un objetivo común y no solo la competencia entre equipos con posturas contrarias.

Conforme todo lo antes dicho, no se puede concebir instituciones educativas sin el aspecto convivencial, siendo el aula, uno de los primeros entornos sociales del estudiantado; el aspecto académico es relevante, pero la preparación para la vida cobra mayor relevancia.

Desde la perspectiva histórico-cultural del aprendizaje, se aprecia que el potencial de mediación mediante herramientas de aprendizaje de debate aumenta significativamente, ya que se propician espacios de desarrollo de habilidades y construcciones de argumentos mediante objetivos comunes, que potencian y refuerzan las formas cooperativas de aprendizaje, y la mediación se complejiza al poder compartir con personas con niveles de desarrollo próximo similares y los facilitadores con un nivel de desarrollo próximo mayor.

Las cuestiones teóricas de convivencia, como se menciona antes cobran relevancia, pero las de la praxis afectan directamente a los estudiantes, lo cual se manifiesta mediante la práctica del debate, en todos los niveles del presente trabajo, desde el diagnóstico hasta el análisis de resultados ya que se podría entender que la mediación y el aprendizaje como procesos dialécticos, son elementos similares e inherentes al debate.

### **3. Metodología y Consideraciones Éticas**

En el presente apartado se señala la estrategia de recopilación y análisis de la información recabada para la concreción de del objetivo del proyecto en tanto una acción socioeducativa. Por lo que se procederá a describir detalladamente la metodología, el diseño, la acción, así como las técnicas de recolección de datos y su posterior análisis. También se incluirá la descripción de la población participante y el proceso de implementación.

Posteriormente, se desarrollarán las consideraciones éticas relacionadas con principios propios de la acción socioeducativa como lo son la confidencialidad, el consentimiento informado y el anonimato, la beneficencia, no maleficencia, la prevención de riesgos, así como la justicia, equidad y libertad en el trato a las personas participantes.

El diseño metodológico desarrollado para esta acción socioeducativa considera todos los elementos necesarios, desde el diagnóstico participativo hasta la socialización de los resultados, para que ésta cumpla con las búsquedas de la pedagogía crítica orientadas por la emancipación de los actantes de las limitaciones impuestas por el sistema social en el que se desenvuelven: en este caso, además, considerando las condiciones relacionales de los sujetos desde una perspectiva convivencial.

Conforme a Geissler y Hege (1997), la acción socioeducativa es una actividad o conjunto de actividades está dirigida a la solución de problemas en contextos socioculturales concretos a través de la educación, en otras palabras, el origen de la acción socioeducativa se encuentra en la confrontación entre la realidad social y las exigencias político-sociales, propiciándose un efecto que busca compensar las desigualdades sociales.

En esa misma línea, Méndez (2016) indica que los procesos socioeducativos también permiten la promoción de los participantes a nivel individual en una amplia gama de ámbitos como local, grupal, institucional, entre otros, en la que la dimensión socioeducativa permite

pensar en una reconstrucción de una cultura de esperanza, acción organizada que deviene en transformaciones individuales como colectivas.

En el caso de este proyecto de acción socioeducativo los actores son las y los estudiantes que forma parte del taller de debate y oratoria de la Preparatoria, partiendo desde las perspectivas que aportan las pedagogías críticas. En ese sentido, tanto el diagnóstico como el diseño metodológico tuvieron un enfoque cooperativo que involucra a cada uno de los participantes.

Para este proyecto de acción socioeducativa, además de técnicas cooperativas, se utilizan métodos que se conocen como de observación directa, temáticas, interpretativas y personales con la finalidad de documentar las reacciones de las participantes comprendidas como cambios en las perspectivas, habilidades o comportamientos de los actores o cambios de dinámicas entre los mismos.

Para ello se utilizan instrumentos como la bitácora, la cual es escrita luego de cada sesión en la herramienta laptop con la que se cuenta, asimismo, las sesiones de los talleres son grabadas con el fin de volver a revisar que no se pierdan datos o detalles relevantes para el análisis. Es preciso señalar que más allá de las sesiones de talleres, se realizaron muchas otras actividades producto de la interacción con el circuito de debate por lo que no todas pudieron ser grabadas, no obstante, si son documentadas producto de la observación directa vivenciada.

En este proceso se documentó tanto las experiencias de los estudiantes como la del facilitador, pues hay que resaltar que la perspectiva y práctica de la educación para vivir juntos es algo que ha impactado de manera relevante en las prácticas del facilitador, ya que le ha permitido encontrar caminos para concretizar algunas ideas y perspectivas que antes no había podido hacer. Enseguida se describe el proceso anteriormente señalado con detalle.

### **3.1 Diseño de la acción socioeducativa**

Desde las pedagogías críticas, la acción socioeducativa tiene como punto de partida el análisis y la crítica de la realidad, en este proyecto ambos elementos forman parte de su diseño, también la participación de las personas actantes en todas las etapas del proyecto y la búsqueda de construir alternativas para mejorar sus condiciones. Para poner en práctica esos elementos este proyecto se organizó en tres momentos, el primero es el de inserción al escenario y diagnóstico con la participación de los actores que desarrollamos en el apartado anterior, el segundo, es la implementación acción socioeducativa, tercero, el análisis de la acción socioeducativa junto con la socialización de resultado.

La primera etapa de inserción al escenario y diagnóstico, con la participación de los estudiantes en el taller de oratoria y debate, es una fase fundamental y coherente con el proyecto de acción socioeducativa. ya que resulta crucial establecer un diagnóstico que integre la perspectiva de las personas participantes. Para que ello se pueda dar de la manera más realista y consciente posible, se realizó una etapa previa de inserción al escenario con el fin de generar un sentido de pertenencia y compromiso en cada participante.

En la segunda etapa de implementación de la acción socioeducativa se puso en marcha lo previamente validado con el grupo de trabajo con el objetivo de desarrollar habilidades y lograr aprendizajes relacionados con la identificación de características, análisis y reflexión de sus contextos. Lo cual es apropiado y coherente con la acción socioeducativa con el fin de aproximarnos a problemáticas y encontrar posibles soluciones o aportes a soluciones de las mismas.

El taller de debate se desarrolló en ocho sesiones, de unas dos horas cada una, realizadas semanalmente, los jueves, entre el 15 de octubre y el 15 de diciembre de 2023. El objetivo fue de este taller fue: Fomentar un espacio de análisis y discusión basado en los elementos esenciales que facilitarían la convivencia pacífica y democrática en la Preparatoria

#22 de la Universidad de Guadalajara a través de la participación activa del estudiantado en el Taller de Oratoria y Debate con un enfoque de empoderamiento, diversidad y cuidados. Mientras que, entre los objetivos específicos del taller estuvieron el desarrollo de habilidades de oralidad, argumentación, empatía, escucha activa, y de confianza, respeto y solidaridad.

Lo anterior se construyó en colaboración con los participantes de la Prepa 22, a partir de lo trabajado en las sesiones 0 y con el objetivo establecido para la realización del TOG propuesto: promover y acercar aprendizajes convivenciales a través del taller de debate en sesiones diseñadas con enfoque de género, educación para la democracia, ética de los cuidados y educación para la paz, haciendo uso del debate como un mecanismo para cuidarnos, interrelacionarnos y convivir, con la comunidad estudiantil de la Preparatoria 22 de la Universidad de Guadalajara en Tlaquepaque y, específicamente, con las y los participantes en la sociedad de debate; generando un espacio libre de violencias, con libertad de expresión, donde se pueda dialogar y reflexionar sobre temas sociales y de interés para las y los estudiantes, impactando así de forma positiva su entorno y personas cercanas. En total, con asistencia permanente en el taller, asistieron 7 mujeres y 5 hombres.

La tercera etapa de análisis de la acción socioeducativa y la socialización de resultados consiste en analizar la información y resultados obtenidos de la implementación de la acción socioeducativa a partir de categorías analíticas. Esto con el fin de apreciar los logros obtenidos con relación a los aportes para la resolución de problemas y las áreas de oportunidad o diferencias con los aportes teóricos revisados en el marco teórico.

**Figura 1.** Proceso de la acción socioeducativa



En este apartado, se describirá con detalle el desarrollo de la etapa 1, por lo que se procederá a detallar con mayor profundidad esta etapa.

Como ya se señaló previamente, la etapa de integración y diagnóstico resultan primordiales en una acción socioeducativa ya que permiten que la misma sea adecuada a la realidad del contexto en el que se implementa. Ya que un diagnóstico sin una integración en un proyecto educativo solo replicaría las dinámicas verticales y adultocentradas en la que se solucionan los problemas de arriba hacia abajo sin considerar las voces ni necesidades de las personas involucradas.

Así pues, la búsqueda del escenario e inserción en la Prepa 22 implicó una tarea demandante ya que en muchas otras instituciones no existió la disposición de parte de maestros u otras autoridades para la implementación de un proyecto en donde se deban reconocer problemáticas o empoderar las voces de las juventudes en sus instituciones, por verlo como una potencial amenaza o por no reconocerlo como una necesidad relevante ni las habilidades que se pueden desarrollar a través del debate o por el enfoque convivencial y crítico que implica la acción socioeducativa.

Se procedió a pretender muchas opciones de instituciones educativas, incluso a pesar de trabajar durante un año en una institución educativa, el mismo proyecto fue descartado por factores ajenos al facilitador. Esto llevó a que nos encontremos con la maestra Martha quien, con su buena disposición y su interés por este tipo de aprendizajes, realizó las gestiones necesarias para poder implementar la acción socioeducativa en esta institución educativa.

La inserción en el escenario resultó un reto previo a la implementación de la acción socioeducativa ya que, como persona extranjera y poco familiarizada con el sistema de educación pública local, contaba con pocos elementos para comprender contexto, así como la realidad que vivían las personas participantes.

Así, en el proceso de integración se realizaron 5 sesiones de trabajo previas en las cuales se invitó al estudiantado a participar en los talleres. Se explicaron las ventajas y oportunidades que esto implicaba, así como algunas limitaciones de naturaleza logística que podían restringir la participación para poder hacer los arreglos correspondientes.

En ese sentido, el trabajo de integración permitió reconocer tanto el escenario como a las personas participantes, facilitando que se conozcan e integren entre ellas. Lo anterior dotó de significado al proyecto y sus relaciones con el fin principal de que la acción socioeducativa se realice.

Durante el proceso de integración se realizaron sesiones en las que se explicaba de manera introductoria qué es el debate como actividad de aprendizaje, se hizo la presentación del facilitador y las razones por las que se estaba realizando el proyecto, se les invitó a participar explicando el potencial del proyecto explicando los beneficios y aprendizajes que tiene el debate, así como los aprendizajes convivenciales.

Ahora bien, es preciso señalar que en el proceso diagnóstico se requirió de la participación del estudiantado. Este se realizó mediante la aplicación de encuestas, el análisis

de otras encuestas, la observación de los debates y discursos de oratoria, en los que se abordan tópicos relacionados con problemáticas que afectan.

También se debe resaltar que este proceso diagnóstico se realizó 5 semanas después de haber iniciado el espacio en el que se constituiría el taller de debate, ya que primero se trabajó en el involucramiento de la comunidad estudiantil y de identificar una participación interesada por parte de cada participante como se indicó en el proceso de integración.

Como sucedió para realizar el diagnóstico de la problemática, el diseño del taller también se llevó a cabo con la comunidad de estudiantes y maestros participantes. Para ello, se hizo una propuesta de diseño para las sesiones y se socializó con la comunidad. Luego, en una sesión, dialogamos los contenidos, las dinámicas y el cronograma de este, lo cual fue aprobado por votación de las personas participantes.

En esta sesión de planeación, hubo muchas iniciativas y entusiasmo de parte de cada participante, se propusieron algunas iniciativas que por el momento no se pudieron concretar, pero que son aún esperanzadoras.

La sesión tuvo como producto proyectos como intentar salir del país a participar en torneos, organizar nuestro propio torneo, recaudar fondos para hacer estos proyectos, ser sede de algunos torneos, entre otros. También se determinaron la cantidad de talleres y sus temas que, si bien tuvo algunas modificaciones en la marcha, dio como resultado lo que se puede apreciar en la siguiente tabla (Tabla 2).

**Tabla 2.** *Planeación preliminar de talleres fruto del diagnóstico*

Sesión	Tema CP	Debate	Actividades	Mociones	Vinculación con el contexto - ética del cuidado
0	Validación de la propuesta con los participantes	N/A	N/A	N/A	N/A

Sesión	Tema CP	Debate	Actividades	Mociones	Vinculación con el contexto - ética del cuidado
1	Conversación	Tipo de moción	¿Para qué conversamos? Términos para comprendernos / identificar mociones y como las abordaríamos	Lenguaje – diálogo	La conversación Y la vulnerabilidad de expresarnos, el lenguaje como límite.
2	Paz -	Argumentos	Por qué argumentamos / todo conflicto es malo / construcción de argumentos sistema ARE	Conflicto	No acción de las autoridades de la prepa
3	Paz +	Enmarcar moción / definir conceptos	Paz – listado	Paz	Juventudes y paz
4	Agentes constructores de paz	Problematización y relevancia	Árbol del problema	Actores de paz a nivel internacional / no nos deben importar los conflictos bélicos fuera de nuestro país. La violencia cotidiana es cultural y no podemos hacer nada para cambiarlo.	cómo construir la paz y si podemos hacer algo al respecto-activación de capacidad de agencia.
5	Perspectiva de Género e Interseccionalidad	Caracterización de Agentes	Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad. Mediante el dibujo de una persona - La silueta	Uso del capital erótico de las mujeres / Los hombres no lloran.	Brechas y desigualdad de género. resaltar la humanidad. Poder simbólico.
6	Democracia	Es o no la democracia el mejor sistema político	Identificar los componentes que sostienen el sistema democrático.		Comprender la relevancia del sistema político democrático en sentido positivo para el cuidado de los demás
7	Educación y currículum oculto	Relevancia de las escuelas como centro relacional	Identificación de dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.	Esta Casa daría incentivos económicos fuertes a las comunidades indígenas para su inclusión en el	Contradicciones del Sistema educativo, sus dinámicas, sus estructuras y sus

Sesión	Tema CP	Debate	Actividades	Mociones	Vinculación con el contexto - ética del cuidado
				sistema educativo formal. / EC permitiría que los profesores que tengan comportamiento inadecuados con el estudiantado siga impartiendo clases después de una sensibilización al respecto.	consecuencias en la formación de los estudiantes. ¿Qué enseña más?
8	Ágora/MUN/ BP	El ejercicio de la Escucha activa, la oralidad y la vulnerabilidad.	Demostración pública		
9	Validación y devolución de resultados	Compartir los resultados con los estudiantes			

*Nota 1: Esta planeación se generó tras una sesión con el estudiantado en la que cooperaron con propuestas para la planeación del semestre enero-mayo 2024*

Ahora bien, para generar el diseño de las sesiones se involucró al estudiantado con la finalidad de que los tópicos a revisar sean de su interés y propiciar una reflexión atenta y profunda, por lo que se utilizó una sesión de diálogo abierto para determinar cada sesión del taller.

Resulta adecuada esta dinámica de diseño para el proyecto de acción socioeducativa, al ser coherente con los principios de la educación convivencial, que incluyen el desarrollo de la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Esta incluye talleres y actividades extracurriculares que promueven el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para la convivencia conforme a los enfoques señalados en el marco teórico.

Otra razón por la que es apropiado es porque implica involucrar a la comunidad estudiantil en la educación convivencial, promoviendo la participación y la colaboración entre los estudiantes propiciando un andamiaje para la generación de espacios y oportunidades para que los estudiantes trabajen juntos en proyectos y actividades.

### 3.2 Planeación e implementación de la acción socioeducativa

Para la planeación e implementación de la acción socioeducativa, correspondiente a la fase dos, resultó necesario establecer un programa preliminar con el fin de poder identificar los momentos en los que estos serían ejecutados, comprender las distancias entre una y otra sesión, así como compatibilizarla con la agenda de actividades de la institución educativa y los proyectos que, en principio, se tuvieron previstas. Así, se estimó el siguiente calendario:

**Tabla 3.** Cronograma de original de trabajo

CALENDARIO DE ORATORIA Y DEBATE PREPARATORIA #22 UDG			
FECHA	TEMA	ACTIVIDADES	MODALIDAD
31-01-2024	VALIDACIÓN DEL CALENDARIO		
07-02-2024	Conversación, diálogo, debate y mociones.	Reconocimiento de tipos de moción y debate	Presencial
14-02-2024	Argumentación y el concepto de paz en sentido negativo	Construcción de argumentos y debate	Presencial
17-02-2024	Talleres de Oratoria en el marco del 9no Concurso Estatal de Oratoria		
21-02-2024	Enmarcar una moción, el concepto de paz positiva	Definición de conceptos y debate.	Presencial
28-02-2024	Problematización, relevancia y agentes constructores de paz.	Árbol de problemas, explicación de contexto y debate	Presencial
06-03-2024	Caracterización de agentes, perspectiva de género e interseccionalidad	Dinámica para la caracterización de agentes y debate	Presencial
13-03-2024	Caracterización de modelos políticos y estados. Democracia y sistemas políticos.	Revisión de conceptos, instituciones y principios relacionados a la democracia y debate.	Presencial
20-03-2024	Instituciones educativas y dinámicas sociales.	Revisión de conceptos, instituciones y principios relacionados al	Presencial

CALENDARIO DE ORATORIA Y DEBATE PREPARATORIA #22 UDG			
		sistema educativo y debate.	
23 al 26-03-2024	Torneo Rosarista de Debate en Bogotá Colombia		
10-04-2024	Prácticas de debate	Debate	Presencial
17-04-2024	Prácticas de debate	Debate	Presencial
24-04-2024	Prácticas de debate	Debate	Presencial
25 al 27-04-2024	Torneo de debate prepa 22 (Ágora xxii)		
08-05-2024	Retroalimentación y autoevaluación de aprendizajes		

Cada una de las sesiones del taller se planificaron detalladamente centradas en uno o varios objetivos por sesión, en coherencia con las mediaciones técnicas de debate y las mediaciones convivenciales, los recursos a utilizar y la duración de cada una de las sesiones como se verá a continuación.

En términos generales, durante el proyecto se realizaron sesiones semanales de una hora y media aproximadamente, en la que se realizaron dinámicas prácticas para aproximarles a diversos conceptos relacionados con los enfoques convivenciales, y luego se pasa a otro ejercicio práctico de debate u oratoria, donde se invita a que el estudiantado verbalice y argumenten sus ideas entorno a cada tópico. Finalmente, se ofrece una retroalimentación cooperativa por y para las personas participantes.

En la primera sesión se planteó que las personas participantes pudieran decidir e integrar sus voces en el diseño del taller a fin de incluir los temas de interés del estudiantado, pues es importante que puedan tomar decisiones autónomas sobre su propio conocimiento.

**Tabla 4.** *Diseño participativo de sesiones (sesión 0)*

Nombre de la sesión	<b>1. Validación de la propuesta con las personas participantes (construcción conjunta)</b>			
Objetivo de la sesión	Validar con las personas participantes el contenido del taller a fin de integrar las voces de las personas estudiantes en su diseño, fortalecer la apropiación del proceso y generar acuerdos conjuntos para continuar con el trabajo compartido.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Discusión sobre el contenido del taller</b>	Con los antecedentes marcados en sesiones previas, se presentó el objetivo de la sesión, la propuesta de contenido de las sesiones y, a partir de ello, se realizó una discusión grupal con las personas participantes para aproximarles a una discusión argumentada y respetuosa, así como para acordar los contenidos del presente taller.	Se propuso esta dinámica para conocer los intereses de los participantes y abrir un espacio en el que sus voces y necesidades fueran valoradas y tomadas en cuenta en el diseño, fortaleciendo con ello el sentido de apropiación del proceso. Lo anterior en oposición al adultocentrismo que permea el ambiente de la preparatoria en el que no se consideran los sentidos de las y los jóvenes.	Presentación sobre el contenido del taller	90 minutos

Esta primera sesión consistió únicamente en un dialogo conjunto con las personas participantes sobre la propuesta que se les presentó para el contenido del taller, si estaban de acuerdo con él o no, adicionalmente se les preguntó sobre la transversalización de los temas que les interesan y les hacen sentido. Así entonces se inició con la primera sesión sobre conversación.

Tabla 5. Planeación Sesión 1

Nombre de la sesión	<b>2. Conversación</b>			
Objetivo de la sesión	<b>Comprender los conceptos básicos de las discusiones/conversaciones a fin de generar un entendimiento común sobre la importancia de comprendernos, así como estrategias para generar diálogos ordenados.</b>			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Exposición guiada</b>	Se realizó una presentación docente sobre las mociones o tesis centrales para tener una discusión. Se explicó que previo a generar una discusión de fondo sobre lo que propone el enunciado (tesis o moción) es necesario generar un “terreno” común sobre los elementos que son propuestos para el debate, así como identificar las implicaciones de lo que se propone (tipos de mociones) y generar una discusión más atinada.	Se presentó una herramienta para el desarrollo de habilidades para el diálogo y el debate, resaltando la importancia de la conversación como una herramienta fundamental para las sociedades democráticas. Asimismo, se resaltó en la dinámica el reconocimiento de distintas perspectivas relacionadas a la interpretación de conceptos y/o situaciones.	Presentación Lápiz y papel	45 minutos
<b>Actividad de identificación de tesis o mociones</b>	Se puso en práctica lo aprendido por los estudiantes a fin de reforzar una manera práctica de identificar tipos de mociones y sus posibles escenarios de discusión.	Con el fin de consolidar lo aprendido se propuso una serie de enunciados con el fin de que compartan sus perspectivas con relación a que dialoguen sobre sus perspectivas y puedan identificar similitudes y diferencias en un ambiente armonioso y de respeto, así como tolerante y crítica.	Lápiz y papel	15 minutos

En una segunda sesión se les presentaron los conceptos básicos sobre las discusiones y la importancia de tener un marco conceptual común para poder entenderse en una discusión. Se realizó un ejercicio práctico sobre contextualización de temas para su aplicación en el debate. El segundo tema al hilo es la paz que se presenta a continuación:

Tabla 6. Planeación Sesión 2

Nombre de la sesión	3. Paz negativa			
Objetivo de la sesión	Comprender el concepto de paz negativa y los tipos paces que existen.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Discursos de práctica y reflexiones</b>	<p>Se inició con una actividad práctica de oratoria (rompe hielos) con las personas participantes a fin de poner en práctica las habilidades de comunicación. El tema central de la dinámica fue “¿la paz es solo la ausencia de violencia? ¿solo existe una paz?”</p> <p>Para ello, se les facilitó una estructura de discurso en oratoria que consta de 8 pasos como herramienta para estructurar el mismo conformada por lo siguiente: 1. Frase de apertura; 2. Saludo y presentación; 3. Estado de la cuestión o precedentes; 4. Situación actual sobre la materia; 5. Opinión personal; 6. Propuesta; 7. Conclusión; y, 8. Frase de cierre.</p> <p>En un segundo momento se hace la actividad práctica de reflexión grupal a fin de desarrollar una discusión sobre el contenido y la forma de los discursos y así poner en práctica las habilidades de análisis.</p>	<p>Se presentó una dinámica con el fin de que los estudiantes puedan expresar sus ideas y que sus voces sean escuchadas por sus pares, se propuso que cada quien haga un discurso de entre 3 y 5 minutos en el cual deben dar ideas sobre lo que es para ellos la paz y cómo es que podemos alcanzarla con el fin de promover una aproximación crítica al concepto de paz con el fin de generar interés y una comprensión profunda de la paz y sus valores; así como comprender que la paz es más que la ausencia de violencia.</p>	<p>Lápiz y papel Material “Debatiendo la Paz” de Escola de Cultura de Pau.</p>	<p>1:15 hora</p>

Se trabajó la sesión bajo una dinámica de rompehielos en el que se les pidió que hicieran reflexiones sobre la paz, en esta sesión se les explico además cuáles son los tipos de paces según Galtung y sus aplicaciones en las discusiones. En consecuencia, la siguiente sesión contempló la paz positiva:

Tabla 7. Planeación Sesión 3

Nombre de la sesión	4. Paz positiva			
Objetivo de la sesión	Profundizar de manera más amplia el concepto de paz positiva y el concepto de conflicto.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Discursos de práctica y reflexiones</b>	<p>Se inicia con una actividad de rompehielos con las personas participantes a fin de poner en práctica las habilidades de comunicación. La dinámica consistió en seleccionar 8 palabras de un grupo de 32 palabras relacionadas con el concepto de paz o de conflicto. Luego, cada uno debe hacer un discurso de entre 3 a 5 minutos utilizando esas 8 palabras seleccionadas. Esta actividad se hace con la intención de comprender que algunos conceptos se pueden definir de muchas formas por lo que resulta importante comprender en qué términos se está dialogando para que este no se torne en confuso.</p> <p>En un segundo momento se hace la actividad práctica de reflexión grupal a fin de desarrollar una discusión sobre el contenido y la forma de los discursos y así poner en práctica las habilidades de análisis.</p>	<p>Esta actividad se realiza con el objetivo de reflexionar sobre qué es la paz, así como identificar los conceptos más compartidos que definen la paz. Esto con el fin de reconocer que todos podemos tener distintas perspectivas sobre lo que es la paz y que esto no representa estar o no en lo correcto. Asimismo, busca que siendo conscientes de las perspectivas diversas sobre lo que es la paz, se logre una mayor conciencia de los retos que implica concretizarla. También busca generar una oportunidad en que se pueda usar la voz y que los demás prestemos atención con relación a lo que entendemos por paz para finalmente poder comprender que todas son válidas y ninguna tiene por qué excluir a la otra.</p>	<p>Lápiz y papel Material “Debatiendo la Paz” de Escola de Cultura de Pau.</p>	<p>1 hora</p>

De igual forma que la sesión anterior se trabajó la sesión bajo una dinámica de rompehielos en el que se les pidió que hicieran reflexiones sobre la paz y los conceptos relacionados. En esta sesión se les explico y brindó retroalimentación sobre el contenido y se hicieron reflexiones grupales. La siguiente sesión contempló el tema de agentes constructores de paz.

Tabla 8. Planeación Sesión 4

Nombre de la sesión		5. Agentes constructores de paz		
Objetivo de la sesión		Comprender el concepto de la capacidad de agencia como medio para la construcción de la paz.		
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Exposición guiada</b>	Se presenta el tema de la agencia humana a las personas participantes y la herramienta se propone la herramienta de árbol de problemas para hacer un análisis de problemas a fin de generar medidas para atacar las causas.	Considerando las actividades relacionadas a la paz precedentes se abre una ronda de intervenciones con la finalidad de que cada uno pueda indicar cómo es que puede aportar a la construcción de paz con el objetivo que se reconozcan como potenciales agentes constructores de paz.	Ninguno	15 minutos
<b>Actividad de árbol de problemas</b>	Se genera una dinámica para poner en práctica el análisis de problemas mediante la metodología de árbol de problemas.	Tras las reflexiones previas se explicó y propuso la dinámica de árbol de problemas con el fin de que trabajen cooperativamente para la construcción de un árbol de problemas en su comunidad escolar. Para ello se les explicó la dinámica y se les dejó solos. El problema que identificaron fue el miedo a hablar en público, esto lo relacionaron con la invalidación por parte de sus maestros y el adultocentrismo.	Lápiz y papel Material “Árbol de problema” Escola de Cultura de Pau.	30 minutos
<b>Presentación y retroalimentación</b>	Se presenta de manera oral el análisis del problema que se desarrolló en la actividad anterior a fin de poner en práctica las habilidades de comunicación. En un segundo momento se brinda retroalimentación sobre el fondo del análisis.	El grupo salió a explicar su árbol de problema con el fin de poder ver posibles soluciones que permitan solucionar		

La sesión plantea una reflexión sobre la capacidad de agencia humana y cómo es posible analizar las realidades mediante metodologías para identificar problemáticas y formas de actuar. Se realizó de manera práctica un árbol de problemas sobre las problemáticas del plantel en donde estudian, el cual se debió presentar y recibir retroalimentación. La siguiente sesión se tocó el tema de Perspectiva de Género e Interseccionalidad.

**Tabla 9.** Planeación Sesión 5

Nombre de la sesión		6. Perspectiva de Género e Interseccionalidad		
Objetivo de la sesión		Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad.		
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Debate</b>	Se realiza una actividad de debate bajo el formato WSDC a fin de poner en práctica las habilidades de comunicación y de análisis. La moción para este debate es: <i>Esta casa lamenta la creencia generalizada de que el mundo es más peligroso para las mujeres.</i>	Mediante el debate se buscó que cada equipo argumente a favor y en contra de la moción con la finalidad de que construyan argumentos, se refuten y muestren sus perspectivas con relación a la moción. Asimismo, si bien no es un tema sobre el que tenían dominio, ni debían sustentar su postura personal, se busca que puedan reconocer también cómo es que podrían pensar las personas que tienen estas posturas de manera lógica y con razones sustentadas a partir de argumentos coherentes y refutaciones adecuadamente construidas a partir de impostar roles. Todo esto con el fin de lograr una tolerancia crítica de las posturas con relación al debate, mostrar empatía frente a las diversas posturas y promover un diálogo	Papel y lápiz Formato World Schools Debating Championship.	45 minutos

Nombre de la sesión	6. Perspectiva de Género e Interseccionalidad			
Objetivo de la sesión	Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
		democrático vía la justificación y el uso de la palabra.		
<b>Retroalimentación y reflexión</b>	Se generó una retroalimentación de fondo y forma en el debate a fin de que las personas participantes pudieran mejorar sus habilidades de análisis: para ello, se hizo énfasis en la importancia de caracterizar a los agentes. En un segundo momento se hace una reflexión sobre las necesidades de caracterizar mediante el concepto de interseccionalidad.	Luego del debate, se dio una retroalimentación en la que en primer término valoré positivamente y felicité sus intervenciones por el esfuerzo que esta implica, asimismo se reconoció los aportes argumentativos que cada uno de los participantes aportó para, finalmente, dar algunas impresiones y aspectos de mejora como el manejo del nerviosismo, algunos otros posibles argumentos, el orden en los discursos y la claridad de estos. Finalmente, se otorgó el uso de la voz a los estudiantes para que puedan dar sus impresiones, consejos o dudas para no descuidar el trato horizontal y que sus voces se sientan valoradas.	Ninguno	20 minutos

Se realiza una actividad práctica de debate para abordar el tema de género e interseccionalidad a fin de hacer reflexiones profundas sobre el tema, se les brinda retroalimentación el contenido de la discusión en el debate. La siguiente sesión toca el tema de Democracia:

**Tabla 10.** Planeación Sesión 6

Nombre de la sesión	7. Democracia			
Objetivo de la sesión	Identificar los componentes que sostienen el sistema democrático.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Debate</b>	Se realizó una dinámica de debate a fin de poner en práctica las habilidades de análisis y comunicación de las personas participantes. La moción de este debate fue: <i>Esta casa considera que en países democráticos en donde los partidos extremistas se encuentran en el poder, los partidos de oposición deberían hacer coaliciones tanto para las elecciones locales como nacionales.</i>	Mediante el debate se buscó que cada equipo argumente a favor y en contra de la moción con la finalidad de que construyan argumentos, se refuten y muestren sus perspectivas con relación a la moción. Asimismo, si bien no es un tema sobre el que tenían dominio, ni debían sustentar su postura personal, se busca que puedan reconocer también cómo es que podrían pensar las personas que tienen estas posturas de manera lógica y con razones a partir de impostar roles. Todo esto con el fin de lograr una tolerancia crítica de las posturas con relación al debate, mostrar empatía frente a las diversas posturas y promover un diálogo democrático vía la justificación y el uso de la palabra.	Lápiz y papel Formato World Schools Debating Championship.	45 minutos
<b>Retroalimentación y reflexión</b>	Se genera una retroalimentación de fondo y forma en el debate a fin de que las personas participantes puedan mejorar sus habilidades de análisis: para, se hizo énfasis en la participación política mediante partidos políticos. En un segundo momento se hace una reflexión sobre la relevancia del sistema político democrático en sentido positivo para el cuidado de los demás.	Luego del debate, se dio una retroalimentación en la que en primer término valoré positivamente y felicité sus intervenciones por el esfuerzo que esta implica, asimismo se reconoció los aportes argumentativos que cada uno de los participantes aportó para, finalmente, dar algunas impresiones y aspectos de mejora como el manejo del nerviosismo, algunos otros posibles argumentos, el orden en los discursos y la claridad de los mismos.		

Nombre de la sesión	7. Democracia			
Objetivo de la sesión	Identificar los componentes que sostienen el sistema democrático.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
		Finalmente, se otorgó el uso de la voz a los estudiantes para que puedan dar sus impresiones, consejos o dudas para no descuidar el trato horizontal y que sus voces se sientan valoradas.		

De igual forma que la sesión anterior realiza una actividad práctica de debate para abordar el tema de democracias en América Latina a fin de hacer reflexiones profundas sobre el tema, se les brinda retroalimentación el contenido de la discusión en el debate.

La siguiente sesión se aborda el tema de educación y el currículo oculto en las escuelas:

Tabla 11. Planeación Sesión 7

Nombre de la sesión	8. Educación y currículum oculto			
Objetivo de la sesión	Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
<b>Debate</b>	Se realiza una dinámica de debate a fin de poner en práctica las habilidades de análisis y comunicación de las personas participantes. La moción de este debate es: <i>Esta casa permitiría que los profesores que tengan comportamiento inadecuados con el estudiantado siga impartiendo clases después de una sensibilización al respecto.</i>	Mediante el debate se buscó que cada equipo argumente a favor y en contra de la moción con la finalidad de que construyan argumentos, se refuten y muestren sus perspectivas con relación a la moción. Asimismo, si bien no es un tema sobre el que tenían dominio, ni debían sustentar su postura personal, se busca que puedan reconocer también cómo es que podrían	Lápiz y papel Formato World Schools Debating Championship.	45 minutos

Nombre de la sesión	8. Educación y currículum oculto			
Objetivo de la sesión	Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.			
Actividad*	Descripción de la mediación técnica del debate*	Descripción de la mediación convivencial	Recursos*	Duración*
		<p>pensar las personas que tienen estas posturas de manera lógica y con razones a partir de impostar roles. Todo esto con el fin de lograr una tolerancia crítica de las posturas con relación al debate, mostrar empatía frente a las diversas posturas y promover un diálogo democrático vía la justificación y el uso de la palabra.</p>		
<b>Retroalimentación</b>	<p>Se brinda una retroalimentación de fondo y forma sobre los discursos de las personas participantes a fin de que puedan mejorar sus habilidades de análisis y comunicación.</p>	<p>Luego del debate, se dio una retroalimentación en la que en primer término valoré positivamente y felicité sus intervenciones por el esfuerzo que esta implica, asimismo se reconoció los aportes argumentativos que cada uno de los participantes aportó para, finalmente, dar algunas impresiones y aspectos de mejora como el manejo del nerviosismo, algunos otros posibles argumentos, el orden en los discursos y la claridad de los mismos. Finalmente, se otorgó el uso de la voz a los estudiantes para que puedan dar sus impresiones, consejos o dudas para no descuidar el trato horizontal y que sus voces se sientan valoradas.</p>	Ninguno	20 minutos

Por último, se realizó una última práctica de debate para abordar el tema de las problemáticas en la educación a fin de hacer reflexiones profundas sobre el tema. Se les brindó retroalimentación sobre el contenido de la discusión, explicando cómo es que podrían explicar mejor sus ideas en los discursos o que argumentos y refutaciones podrían haberse utilizado.

A lo largo de cada una de estas tablas se puede apreciar dos cuestiones cuanto menos relevantes para el proceso de implementación de una acción socioeducativa, la primera, que las mediaciones convivenciales son compatibles con herramientas de aprendizaje dinámicas como lo es el debate y, la segunda, que la planificación de las sesiones permite que los objetivos, así como los enfoques convivenciales, no queden en un segundo plano o sean ignorados por aprendizajes que se privilegian en el sistema educativo formal actual.

Así, bajo el entendido ético de que la enseñanza es un arma relevante para el establecimiento de sociedades más justas y democráticas, así como que las acciones socioeducativas permiten un efecto compensatorio y re-equilibrante para suscitar procesos de aprendizaje de reflexión crítica promotores de acciones innovadoras. En otras palabras, la planeación resulta otra etapa fundamental para cuidar la coherencia y viabilidad de la acción socioeducativa.

### **3.3 Documentación y sistematización de la acción socioeducativa**

Algunos aspectos relevantes para poder analizar y lograr conclusiones sólidas en la acción socioeducativa serán la documentación y sistematización de aquellos momentos, datos e información relevante que permita un análisis adecuado considerando la naturaleza predominantemente cualitativa del presente proyecto.

En ese sentido, las herramientas para la documentación utilizadas fueron las siguientes: la grabación, para documentar cada una de las sesiones íntegramente con el fin de poder volver a oírlas, las mismas fueron resguardadas adecuadamente por las implicaciones éticas que la utilización de este tipo de herramientas ameritan; el diario de campo, para poder sistematizar y organizar las situaciones dadas durante cada una de las sesiones del taller; y, la bitácora personal, con el objeto de poder recabar impresiones, momentos y situaciones que resultaron relevantes en tanto facilitador durante las actividades relacionadas con el taller de oratoria y debate. A continuación, se procederá a desarrollar con mayor detalle cada una de estas herramientas.

En primer lugar, la herramienta de grabación de audio se realizó a través del aplicativo del celular con el fin de captar de la manera más íntegra posible los diálogos entre los participantes, el facilitador y participantes. Esto se utilizó con conocimiento de las personas participantes, siendo anunciado que las sesiones de trabajo se grababan al inicio y anunciando el corte de la grabación al finalizarlas. Como ya se mencionó en el párrafo precedente esto permitió la revisión de los diálogos más de una vez.

En segundo lugar, la herramienta de diario de campo fue implementada mediante apuntes en un documento de Word y fue utilizada para registrar las observaciones, anotaciones y reflexiones acerca del proyecto de acción socioeducativa, así como para proyectar las reacciones del facilitador como de las que se percibían de algunos participantes. Asimismo, con

el fin de poder comprender mejor la investigación, esta herramienta se utilizó para sistematizar y ordenar lo que sucedía en las sesiones, siendo reforzado por la revisión de las grabaciones.

En tercer lugar, la herramienta de bitácora personal fue implementada digitalmente a través de un documento en Word. En ella se documentaron y anotaron reflexiones y aprendizajes relevantes durante la implementación del taller y del transcurso de los estudios del facilitador en la Maestría de Educación y Convivencia. Esta fue revisada y alimentada con contenido en momentos en los que se consideró pertinente e independientemente de si se realizaban sesiones de la acción socioeducativa.

A partir de lo que se pudo recabar mediante estas herramientas, se pudo desarrollar tablas de registro que se encuentran en el capítulo 4 de resultados, en ellas se sistematiza la información documentada a través de la integración de las tres fuentes de información antes mencionadas para su análisis. Estas tablas se dividen en los objetivos, la cantidad de participantes, la descripción de las sesiones, las notas del facilitador, las reflexiones y, de ser el caso, otras observaciones.

### **3.4 Diseño del análisis de la acción socioeducativa**

La tercera etapa del proyecto de acción socioeducativa se refiere al diseño del análisis de los resultados. Con el apoyo de la asesora de investigación, se determinaron algunas dimensiones de la acción y categorías analíticas que se desprenden de cada dimensión. Tanto las dimensiones como las categorías se crearon con base a la integración de lo que se aprecia en el estado del arte, el marco teórico y lo recabado a través de las herramientas de documentación y sistematización.

El análisis de la acción socioeducativa es el inicio de la tercera etapa del proyecto y resulta importante para describir la manera en que esta se realizó. Como ya se describió se diseñaron tablas que integran la información de 3 fuentes, que permitieron integrar el desarrollo

de las sesiones, la recuperación de las voces de las y los participantes a través del diario de campo que se refuerza y recupera junto con las grabaciones de las sesiones que fueron escuchadas para que nada relevante escapara del diario de campo, así como una reflexión personal del autor.

El contenido de estas tablas, así como de las transcripciones de los audios, se analizó haciendo uso de categorías analíticas, organizadas en dimensiones de acción en consistencia con el enfoque convivencial y en coherencia con el marco teórico desarrollados para este proyecto. Como dimensiones de acción se ubican las siguientes: Participación, Juventudes, Aprendizajes, Convivencia y transformación del facilitador y se describen enseguida.

Es preciso señalar que para poder realizar un análisis más preciso se utilizó el aplicativo *Atlas.ti* como herramienta que facilitó la identificación y asignación de categorías analíticas y dimensiones de acción en la información recabada a través de los instrumentos de documentación y sistematización con el fin de poder identificar los impactos de la presente acción socioeducativa.

### **3.4.1 Categorías analíticas**

Cada dimensión de acción está subdividida por categorías analíticas. Una dimensión de acción es el género del conjunto de categorías analíticas. En el presente caso se diseñó un instrumento de análisis de 4 dimensiones: Aprendizajes, Juventudes, Convivencia y Transformaciones del facilitador. Estas se asignaron en virtud de la posibilidad de análisis relevantes apreciadas a lo largo de la implementación de la acción. Por su parte, las categorías analíticas que se encuentran en cada una de las dimensiones de acción se establecen en virtud de descripciones y reglas de pertenencia similares que se puede apreciar en el Anexo III y que serán descritos a continuación.

En el caso de la dimensión de Aprendizajes se puede apreciar las categorías analíticas de: mediación técnica, que se compone de los acompañamientos para la práctica del debate compuesta por instrucciones precisas, ejemplos de aplicación y retroalimentación; mediación convivencial, es el acompañamiento de modelar las relaciones entre participantes para transformar la convivencia que involucra el cuestionar prácticas sociales, manifestaciones de cuidado y el reconocimiento de la diversidad; mediaciones transformadoras de debate, transformaciones de elementos específicos de la técnica y modelos de debate tradicionales con el fin de analizar crear nuevas maneras de realizarlo como crear nuevas reglas y el cuestionar estereotipos poniendo por delante las ideas; manifestaciones de aprendizajes, cambios en las personas participantes como el desarrollo de nuevas habilidades, nuevas prácticas y nuevos conocimientos; y, retos de aprendizaje, identificando temas en los que se puede fortalecer el proceso de los jóvenes en el debate y su desarrollo personal como las ausencias teóricas y/o capacidades débiles.

Con relación a la dimensión de acción Juventudes se compone de las categorías analíticas de: educación para la democracia, que se refiere a las formas en la que los participantes se reconocen como ciudadanos, como se interrelacionan y forman una vida comunitaria esto se integra por el reconocimiento de las voces de los jóvenes como legítimas, escucha activa, construcción argumentativa de ideas, expresión oral y tolerancia crítica; participación, involucra el reconocimiento de prácticas que faciliten y fomenten la participación de las juventudes en distintos espacios que se compone por la autonomía para organización, gestión de proyectos, diseño de iniciativas, reconocimiento de problemáticas a solucionar, transformación del miedo a alzar la voz y generación de acuerdos; adultocentrismo, comprende el reconocimiento de prácticas y creencias que refuerzan estereotipos y que normalizan prácticas en las que las juventudes no están valoradas lo que involucra expresiones de no ser parte de las prioridades de las instituciones, así como expresiones de que las necesidades de los

jóvenes no son atendidas ni escuchadas; y, condiciones del contexto juvenil, en la que se hace la caracterización de las condiciones contextuales de las juventudes de la Preparatoria No. 22 de la UdG, que implica el reconocimiento de vivencias cotidianas que caracterizan la cotidianidad de los jóvenes.

En la dimensión de acción Convivencia se puede apreciar que la misma se divide en: ética del cuidado, entendido como la construcción de un espacio donde sentirse seguro y donde se puede sentir vulnerable que comprende las expresiones de empatía y solidaridad entre participantes, llevar cosas para compartir, poner atención en las personas, inclusión y valoración de la diversidad; perspectiva de género, entendido como el fomento de prácticas y dinámicas en las que se promueve y privilegia la igualdad entre los géneros la cual se manifiesta mediante el reconocimiento de las identidades de género de cada persona participante, así como de sus orientaciones sexuales y el cuestionamiento de estereotipos de género dominantes; y, construcción de paz, en tanto conjunto de prácticas, principios y aprendizajes que fomentan la construcción de una cultura de paz que implica la reflexión sobre los conflictos y tipos de violencia, la reflexión sobre la capacidad de agencia para construir la paz y la reflexión sobre la capacidad de prevenir conflictos.

Finalmente, se encuentra la dimensión de acción Transformación del facilitador, la cual se compone de las siguientes categorías analíticas: transformaciones sobre el debate, nuevas maneras de comprender y aplicar el debate como herramienta de aprendizaje como entender el debate como cuidado, trabajo cooperativo y/o espacio de sensibilidad; transformaciones personales, como nuevas formas de comprender y ver la manera en que nos relacionamos con otras personas que se manifiestan a través del autocuidado, la provención, el ser sensible y el reconocerse como radicalmente convivencial; y, las transformaciones como docente, implica nuevas perspectivas con relación a la forma de relacionarme con los estudiantes como el rol

filosófico transformador de la docencia, la educación desde el amor y el cuidado, así como la educación con perspectiva de género.

### **3.5 Participantes en la acción socioeducativa**

En este contexto, como participantes directos están las y los estudiantes que participaron en el Taller de Debate, y que, para cuidar su identidad, a lo largo de la presente investigación utilizaremos seudónimos, entre ellos se encuentran Efraín, Lucía, Tito, Isaías, Karla, Braulio, Elisa, Valentina, Josefina y Jimena, también hubo otros como Juan o Pedro y otros tantos que estuvieron por tiempos cortos en el taller, conformando un grupo de aproximadamente 12 estudiantes que mantuvieron su asistencia, aunque hubo otros estudiantes que participaron éstos lo hicieron en uno o dos ocasiones o de forma esporádica. Conforme a los principios y directrices éticas del presente trabajo de acción socioeducativa, tanto sus implicaciones, se ha asignado y trabajado la documentación y sistematización con pseudónimos de las personas participantes.

Es preciso resaltar que este grupo ha venido cambiando ya que la participación es voluntaria y que en un inicio el grupo constó de 8 personas, llegamos a ser 2 como a los 2 meses, pero tras la participación de este grupo en un Torneo de Debate Organizado por Occasio A.C., hubo un crecimiento al número de participantes con permanencia en el taller.

Los estudiantes que participaron tienen perfiles interesantes que reflejan aptitudes de liderazgo, por ejemplo, Efraín que al ver que no iba mucha gente buscó soluciones, entre ellas, ir a hablar a las clases que consideró que había personas a las que les interesaría participar; también, participa Lucía quien es presidenta estudiantil y también está involucrando a más personas en el taller.

### **3.6 Consideraciones éticas**

Respecto a la postura ética, creo que un primer punto de partida es la que nos brinda la perspectiva de la educación popular planteada por Nicolás Buenaventura (1982) en la que se entiende a la educación popular como una crítica a la sociedad moderna en tanto es “una unidad contradictoria entre la escuela de la vida y la escuela del pupitre y del maestro, en la formación del individuo y del grupo social” (p. 70). Esto se entiende, como que existe una escuela de la vida o de la lucha y una escuela de los maestros, siendo que la educación de la vida se presenta como el balance o análisis de la experiencia concreta.

En términos de Paulo Freire, la educación popular se presenta como una alternativa a la tradicional, bancaria, inhibidora de crítica, propiciadora de la dependencia, ya que busca que se favorezca una práctica educativa crítica de la realidad, que la problematiza, promoviendo conciencia crítica para inspirar a los estudiantes a su emancipación portadora de una nueva subjetividad liberadora (Morán, 2021).

Este TOG comparte los principios propuestos por Freire, las pedagogías críticas y la investigación acción participativa en los que los participantes son protagonistas de sus propias transformaciones, mientras el educador es un acompañante en el proceso. Ortiz y Borjas señalan que tanto a la Investigación Acción Participativa como la Educación Popular se alinean en tanto corriente que en la actualidad es conocida como paradigma emancipatorio porque la intención de sus prácticas es el fortalecer en grupos sociales vulnerables capacidades que generarían cambios sociales (2008). En este punto es preciso señalar que el presente trabajo de obtención de grado es una Proyecto de Acción Socioeducativa que comparte las posturas éticas de la acción socioeducativa como se verá a lo largo del presente documento.

La acción socioeducativa, al igual que la investigación acción participativa, es un proceso de observación de la realidad para reflexionar sobre la práctica de planificación y desarrollo de acciones para mejorar y sistematizar la experiencia y reflexiones, y la producción

de conocimientos desde la educación popular (Ortiz y Borjas; 2008, p. 620). Es decir, quienes tienen el rol de protagonistas y de productores de una investigación acción participación son la comunidad misma.

Esta postura ética, también se encuentra muy de la mano con la postura planteada por Kaltmeier en la que se cuestiona críticamente la relación vertical o asimétrica heredada de las épocas coloniales en donde unos son investigadores y otros son investigados, unos son civilizadores y otros civilizados, unos son académicos y otros son iletrados. Así, Kaltmeier cuestiona la posición del investigador en tanto se le considera como una posición privilegiada en tanto accede a una especie de títulos nobiliarios de la época contemporánea que le permite “investigar a otras personas que son su objeto de estudio. Así las cosas, es preciso señalar que se concuerda con el autor mencionado al entender que el objeto de una investigación académica no parte de la motivación interior del investigador, sino que es producto de su relación con otras personas (Kaltmeier, 2012).

Dicho esto, es importante comprender que el estudiantado que participa en la sociedad de debate de la Prepa 22, como cualquier otro ser humano es radicalmente convivencial. Es por ello por lo que resulta necesaria una aproximación radical a lo que entendemos por convivencia como:

Lo que cada individuo es en unidad con los demás y en unidad de los demás con el ser individual. La convivencia radica en la unidad entre el individuo y los demás, unidad que desde una visión psico-orgánica, posee tres funciones indivisibles: 1. la organización cuyo objetivo es permitir la solidaridad entre las partes y consecuentemente, manifestar el cuerpo social. 2. Convivir implica que la vida individual se integre con en la vida de los demás; estando vitalmente presente en la vida de los demás, formar cuerpo con ellos. 3. Es co-presencial, todos con uno y uno con los demás, como ente unitario y único (Arias, 2018).

En ese sentido, esta aproximación radical al concepto de convivencia nos permite entender que la convivencia siempre se está dando y es una especie de cuerpo del que los individuos somos parte y que los elementos de convivencia nos determinan y a la vez nosotros como individuos determinamos a otros y a otros elementos que forman parte de la convivencia como las estructuras o las instituciones.

Dicho esto, existen varias problemáticas entorno a esta relación vertical, por ejemplo, que los estudiantes vienen de distintas partes del país, de contextos diversos y de ecosistemas de conocimientos distintos que luego son llevados a un proceso de alienación en términos de Leontiev (2013, p.29). En el que se reproducen dinámicas asimétricas de investigadas e investigados, en la que se les enseña que deben competir para sacar las mejores calificaciones, no obstante, se deja en un segundo plano que se vinculen con sus comunidades de origen de modo tal que puedan ser agentes de cambio o líderes de estas.

Así mismo, se puede apreciar que se promueve una narrativa implícita de que para progresar o superarse te debes occidentalizar, entendiendo el occidentalizar como el deber dejar tu comunidad y tus saberes occidentalizar comunitarios para lograr el objetivo o poder ser exitoso ingresando a una universidad y trabajando para el Estado o una gran empresa.

Ahora bien, al encontrarnos ante un proyecto de TOG que busca superar la asimetría o verticalidad académica se procederá a desarrollar algunos elementos de mi cosmovisión. Hay que mencionar que se escribe la presente en primera persona por ser también una manera de cuestionar los parámetros establecidos por la academia occidental y que en tanto no hay asimetría con las personas co-participantes en el presente proyecto, es propio aproximarnos a ellos desde la primera persona que somos, de igual forma a quien lo lea, con el fin de que se comprenda que la simetría no es solo teórica.

Cabe destacar que se solicitó permiso al centro educativo para poder llevar a cabo este proyecto, a través de la profesora de historia, que fungió como facilitadora, de igual forma el estudiantado participó de forma libre, voluntaria y sin ningún tipo de remuneración, sin castigo alguno en caso de decidir dejar de participar.

Es importante destacar que sus datos personales fueron totalmente protegidos, cuidando en cada una de las etapas de este proceso su integridad y dignidad. También resulta preciso señalar que conforme a las capacitaciones del CITI program también la presente acción socioeducativa, en tanto trabajo académico, se realizó en respeto de la confidencialidad, anonimato, tampoco hubo premios ni castigos por participar que pudieran distorsionar los datos y eventos del presente trabajo. Asimismo, se solicitó una autorización institucional para entrar al campo y de los participantes para recolectar información (Anexo IV).

#### **4. Resultados**

Los resultados de las acciones socioeducativas se pueden identificar en distintas expresiones, como los cambios en las personas participantes o los cambios que éstas promueven en sus contextos, los aprendizajes de quienes conducen la acción socioeducativa, como en este caso yo, o la forma misma de ejecutar la acción socioeducativa, por mencionar algunos. En este apartado se comparte el desarrollo de las sesiones del taller de debate propuesto para la realización de este TOG. Este taller se realizó con una perspectiva convivencial, promoviendo el diálogo, la participación, el respeto, la construcción de paz y el cuidado como bases para modificar las condiciones de la convivencia de las y los participantes, por lo que se muestran las transformaciones realizadas a lo largo del taller a través de la descripción y síntesis de lo sucedido durante la implementación. Para ello, se utilizaron distintos instrumentos, como la

bitácora, una encuesta anónima y el diario de campo que fue nutrido de las interacciones y de la revisión de las grabaciones realizadas.

Ahora bien, con la finalidad de poder mostrar los resultados claramente se consideró conveniente separarlos por sesiones de trabajo en cuadros que se verán más adelante. Asimismo, se hace una descripción de algunas sesiones previas que sirvieron para poder hacer comunidad y poder trabajar con ese grupo. Se comienza por presentar lo ocurrido en la que se denominaron sesiones 0, que por no formar parte de las sesiones sobre debate diseñadas y ser el punto de partida para el taller se consideró como de integración inicial, aún si de forma previa ya se habían realizado sesiones de trabajo previas para invitar al estudiantado de la Prepa 22 a formar parte de este proceso, enseguida se presentan de forma resumida estos esfuerzos.

#### **4.1. Sesiones 0. Trabajo de integración**

Para posibilitar la realización de este taller fue necesario hacer cinco sesiones previas para formar un equipo de trabajo de estudiantes, maestras y maestros comprometidos con el proyecto, entre los meses de agosto y octubre de 2023. Para ello, se iniciaron sesiones con el apoyo de la Maestra Martha, de las materias relacionadas a las ciencias sociales y quien fue el engranaje clave para la implementación del taller en la escuela, también convocó a sus estudiantes al taller y les comentó sobre los aprendizajes que podrían tener al participar en este, a los que luego, se sumaron los esfuerzos de cada estudiante que compartieron la invitación a sus compañeros e hicieron avisos en los salones.

Participamos también en actividades relacionadas con el debate y oratoria para involucrarse en estos circuitos y tejer redes de apoyo. Asimismo, se realizaron actividades de integración para irnos conociendo y sentirnos parte de un grupo de cuidados y compartir con las demás personas independientemente de nuestras diferencias. Por ello, se realizaron

actividades rompe hielo, en la que cada quien debe presentarse y decir datos curiosos sobre si mismos relacionados con algún tema indicado, o dinámicas de construcción de argumentos sobre alguna temática para posteriormente exponerlas frente a nuestros compañeros, también, nos dividíamos entre quienes estábamos de acuerdo con una temática controversial y quienes no para luego hacer argumentos y refutaciones en contra de nuestras posturas personales, compartimos comida, platicamos sobre lo que quisiéramos, fuimos a presenciar torneos de debate, entre otros. La integración se dio con la intención de poder sentirnos cómodos, relacionarnos, generar oportunidades y, para ello, debíamos cuidarnos.

## 4.2. Sesiones del taller de debate

Las recuperaciones que se presentan enseguida se realizaron a partir de tres instrumentos de documentación de las sesiones, como se mencionó anteriormente: el diario de campo, la audio-grabación autorizada de las sesiones y las bitácoras de reflexiones personales del educador, que en su conjunto y de manera sintética permiten tener una visión de los resultados de la ejecución del taller.

Durante la primera sesión 0 de integración, se realizó una validación con las personas participantes sobre el contenido de interés para ellas con el objetivo de integrar sus voces en el diseño del taller para que este pudiera atender a las necesidades de los estudiantes, para posteriormente comenzar a trabajar en las sesiones siguientes con el contenido acordado.

**Tabla 12.** Desarrollo de Sesión 0

Nombre de la sesión		1. Validación de la propuesta con las personas participantes			
Objetivo de la sesión		Validar con las personas participantes el contenido del taller a fin de integrar las voces de las personas estudiantes en el diseño del taller - Modificar y que sea igual al anterior.			
Fecha	31-01-2024	Participantes	3 mujeres y 2 hombres	Duración	90 minutos
Actividad*	Descripción del desarrollo*	Notas del facilitador			
<b>Discusión sobre el contenido del taller</b>	<p>Llegamos, nos saludamos, nos preguntamos cómo estábamos y después de esto, se comenzó a trabajar.</p> <p>Comenzamos recuperando ideas de las previas en las que se revisó la relevancia del proyecto de talleres de oratoria y debate, la manera en la que veníamos trabajando con relación a las iniciativas que teníamos y las competencias en las que habíamos participado, resaltando los aprendizajes y la buena dinámica de trabajo en equipo.</p>	<p>Esta sesión fue de validación y en la que conversamos sobre sus opiniones e ideas de lo que les gustaría que trabajemos y veamos el resto del semestre, vimos la oportunidad de vincular temas de fondo y contenido como perspectiva de género, democracia, entre otros temas relacionándolos con técnicas o estrategias de debate. Karla volvió a aportar con su ímpetu pidiendo participar en eventos de debate, que le gustaría que como institución tengamos un evento sobre debate porque le gustaría invitar a las personas que había conocido y también para que sus compañeros en la escuela puedan conocer y aprender más de debate. Esto me recordó la sesión de</p>			

<b>Nombre de la sesión</b>	<b>1. Validación de la propuesta con las personas participantes</b>				
<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Validar con las personas participantes el contenido del taller a fin de integrar las voces de las personas estudiantes en el diseño del taller - Modificar y que sea igual al anterior.</b>				
<b>Fecha</b>	<b>31-01-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>90 minutos</b>
<b>Actividad*</b>	<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>			
	<p>Presenté la propuesta de las sesiones que diseñamos en la asesoría, resaltando que los ejercicios de debate y oratoria son siempre mejorables y que esto tiene que darse de la mano de tratar temas relevantes que permitan poner en práctica las habilidades necesarias para el debate, así como comprender a profundidad los temas a discutir.</p> <p>Por ello, se discutió armónicamente el contenido del taller y se llegaron a acuerdos conjuntos sobre el debate. También se expuso que el taller no es una clase teórica.</p> <p>Nos despedimos, agradeciendo la participación, animando a seguir participando y a cumplir las metas que en conjunto nos habíamos trazado. Luego, se les dio la palabra para que se expresen y despidan. Se sumaron a las palabras finales y comprometieron a continuar trabajando.</p>	<p>reflexión con Nalleli en la que hablábamos de espacios en los que los niños puedan demostrar lo que habían aprendido.</p> <p>Eso nos llevó a las pensar en que oportunidades habían, así que se incorporó la posibilidad de ser sede el 17 de febrero de unas capacitaciones en oratoria organizado por Occasio A.C., también se incorporó la posibilidad de participar en un torneo en Colombia, en la Universidad del Rosario, así como organizar un torneo de debate abierto al público en general, por el momento le pusimos Ágora XXI, nombre que además fue idea también de Nalleli y, aunque es provisional me parece super relevante como es que los aportes van rondando y como las ideas van siendo compartidas. Fue muy lindo para mí poder encontrarme nuevamente con ellos, al menos virtualmente, se revisaron todos los temas a desarrollar y nos mostramos de acuerdo con hacerlo.</p> <p>La actitud del grupo fue participativa, se trataron con amabilidad y se mostraron con muchas iniciativas.</p>			
<b>Reflexiones</b>	<p>El escuchar las iniciativas del grupo y sus expectativas me hizo reflexionar sobre lo relevante que era para ellos el proyecto, así como su sentido común de pertenencia que se vino trabajando en base al refuerzo de su valor como individuos y como grupo.</p> <p>Parece ser que generar relaciones y metas fuera de la preparatoria podría ser importante para que puedan tener otras oportunidades de poner en práctica el debate y fortalecer su desarrollo, sus metas y sus redes de apoyo.</p>				

<b>Nombre de la sesión</b>	<b>1. Validación de la propuesta con las personas participantes</b>				
<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Validar con las personas participantes el contenido del taller a fin de integrar las voces de las personas estudiantes en el diseño del taller - Modificar y que sea igual al anterior.</b>				
<b>Fecha</b>	<b>31-01-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>90 minutos</b>
<b>Actividad*</b>	<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>		
	Cuestionar el paradigma adultocéntrico o el simplemente valorar críticamente el rol de su institución educativa y el de sus maestros parece también dotar de sentido el proyecto ya que encuentran el espacio de debate como un espacio seguro en el que pueden opinar sin miedo a ninguna represalia, además de encontrar un espacio en el que pueden reflexionar sobre ello.				
<b>Otras observaciones:</b>	Parece ser que los estudiantes encuentran un espacio en donde y buscan encontrar el sentido a por qué vincularse, así como una oportunidad para poder compartir estos conocimientos frente a sus pares.				

A grandes rasgos, la sesión fue bastante fructífera pues logramos integrar temas de interés de las personas participantes, por ejemplo, temas de perspectiva de género, democracia y paz vinculándolos con las actividades del debate, es importante resaltar que se mostró compromiso en las participaciones de los estudiantes lo que me hizo pensar que el proyecto fue relevante para ellos pues representa un espacio para poder ser escuchados. Acordamos la siguiente sesión sobre conceptos básicos de la conversación y la importancia de dialogar.

**Tabla 13.** *Desarrollo de Sesión 1*

<b>Nombre de la sesión</b>	<b>Conversación</b>				
<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Comprender los conceptos básicos de las discusiones/conversaciones a fin de generar un entendimiento común sobre la importancia de comprendernos, así como estrategias para generar diálogos ordenados.</b>				
<b>Fecha</b>	<b>14-02-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 1 hombre</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>	<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Exposición guiada</b>	En esta primera sesión, llegamos y nos saludamos, las personas participantes me estaban esperando con un pastel por mi cumpleaños, lo partimos y luego de eso comenzamos con una breve exposición guiada sobre la necesidad de delimitar las discusiones mediante una tesis o moción, así como acordar los significados de conceptos complejos.		Platicamos sobre la importancia de conversar, de cómo es importante tener algunos términos clarificados para poder estar hablando de lo mismo, pero para eso había que tener disposición.  Les expliqué que lo mismo pasaba en debate porque si no podría ser que estemos hablando de cosas radicalmente distintas. En ese sentido, para que exista una conversación primero debemos tener la disposición y desplegar elementos mínimos para conversar. Fue		

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Conversación</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Comprender los conceptos básicos de las discusiones/conversaciones a fin de generar un entendimiento común sobre la importancia de comprendernos, así como estrategias para generar diálogos ordenados.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>14-02-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 1 hombre</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
		<p>Así, se discutió de manera ordenada y se construyó de manera conjunta (mediante dialogo y preguntas) la importancia de poner en común ciertos conceptos como paso previo para poder tener una discusión o conversación.</p> <p>Se resaltó que esto no servía únicamente para debatir sino para cualquier tipo de conversación en diversos contextos.</p>	<p>bonito porque fuimos llegando a esto poco a poco a través de preguntas que se iban haciendo a lo largo de la sesión.</p> <p>Platicamos sobre los beneficios y perjuicios de utilizar uniformes, tuvimos una plática de lo importante que tiene ir definiendo algunos puntos en común para poder permitir el debate.</p>		
<b>Actividad de identificación de tesis o mociones</b>	<b>de de</b>	<p>En un segundo momento se propuso una actividad para poner en práctica la identificación de necesidades de las discusiones según el tipo de tesis o moción. Para ello se les brindó información a las personas participantes de los diferentes tipos de moción y posterior a ello se les daban mociones o tesis y estas tenían que clasificarlas según el tipo.</p> <p>En cada uno de los ejemplos que se trabajaron se analizaba el fondo de las discusiones y los diferentes escenarios en los que se pudiese abordar.</p> <p>Luego de la actividad se respondieron dudas con respecto a actividades complementarias al taller, les motive a participar en estas y a seguir desarrollando actividades del tipo.</p>	<p>Hablamos de los tipos de moción y cómo identificarlos, le expliqué brevemente cuales son los tipos de moción y pasamos rápidamente a una dinámica práctica, les ponía mociones y discutíamos grupalmente que tipo de moción era y cómo podríamos abordarla. Luego de eso me hicieron preguntas sobre las actividades del 17 de febrero y las capacitaciones de oratoria.</p>		

<b>Nombre de la sesión</b>	<b>Conversación</b>				
<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Comprender los conceptos básicos de las discusiones/conversaciones a fin de generar un entendimiento común sobre la importancia de comprendernos, así como estrategias para generar diálogos ordenados.</b>				
<b>Fecha</b>	<b>14-02-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 1 hombre</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>	<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Reflexiones</b>	<p>Se pudo apreciar que los estudiantes comprendieron lo importante que es el establecer algunos términos antes de iniciar algún tipo de conversación.</p> <p>Al inicio los estudiantes se mostraban un poco tímidos o con temor a equivocarse, pero al momento de ver que no había ninguna consecuencia negativa por el error, se desarrollaron aún más.</p> <p>Se apreció su sentido de pertenencia al mostrar interés por las actividades más allá del taller y se mostraron animados en participar en otros espacios en donde pueden conocer a otras personas y encontrar distintas perspectivas.</p> <p>Se pudo apreciar que los estudiantes adaptaban dentro de sus categorías la diversidad de definiciones y perspectivas al dar ejemplos propios de cómo algún concepto puede ser distinto en contextos diferentes, valorando y reconociendo la diversidad que se puede ver reflejada al comprender algún concepto.</p>				
<b>Otras observaciones:</b>	Las personas participantes andaban un poco distraídas porque por san Valentín hubo una feria en la escuela.				

Esta sesión fue un parteaguas en el taller pues los estudiantes vencieron su temor a equivocarse, lo cual incentivó a una mejor participación durante la sesión, además de haber comprendido los conceptos básicos del dialogo, pusieron en práctica de manera pragmática los conceptos de la sesión con el debate.

Tabla 14. Desarrollo de Sesión 2

Nombre de la sesión		Paz negativa			
Objetivo de la sesión		Comprender el concepto de paz negativa y los tipos paces que existen.			
Fecha	20-02-2024	Participantes	6 mujeres y 2 hombres	Duración	60 minutos
Actividad*	Descripción del desarrollo*		Notas del facilitador		
<b>Discursos de práctica y reflexiones</b>	<p>Llegamos al taller, nos saludamos y nos preguntamos cómo nos encontrábamos, ese día iniciamos con una reflexión sobre una situación específica que estaba ocurriendo en el colegio y que se relacionaba con la sesión.</p> <p>Posteriormente, las personas participantes hicieron discursos improvisados en formato de rompehielos. El tema central de la dinámica fue “¿la paz es solo la ausencia de violencia? ¿solo existe una paz?”</p> <p>Cada una de las personas participantes tuvo un tiempo de 3 a 5 minutos para disertar ideas con base en el tema central y al final de cada una de las intervenciones se hacía una retroalimentación y reflexión sobre el contenido y la forma del discurso.</p> <p>Asimismo, se incentivó a que las personas participantes en sus reflexiones y retroalimentaciones pudiesen reconocerse y ayudarse para mejorar.</p>		<p>Al llegar, la maestra María José estaba entre preocupada y enojada, al menos eso percibí y al final estaba en lo cierto. En la escuela estaban pidiendo credenciales y la maestra estaba hablando con los estudiantes porque últimamente había muchas balaceras cerca de la escuela y hace unos días habían dejado una camioneta a unas cuadras llenas de muertos, otros días antes habían matado como a 10 personas cerca de la escuela en la que la mayoría eran menores de edad o de edad de preparatoria. María José les dijo que todo esto tenía que ver con la narco-cultura, escuchar corridos y comportarse conforme a esos parámetros. Solo atiné a pensar en que estaba totalmente en lo cierto y que esto tenía que ver con la sesión de paz negativa.</p> <p>Hicimos una dinámica rompe hielos, les pregunte si consideraban que la paz era solo la ausencia de violencia y si solo existía una paz o es que eran muchas paces. Dejamos la duda pendiente y les pedí que hicieran discursos de 3 a 5 minutos. Cada uno fue hablando lo que consideraban sobre el tema.</p> <p>“Soy un joven que tiene miedo y quiere un cambio, pero mi entorno solo reproduce narcocultura y la guardia nacional me da miedo también porque es probable que si me ven me esculquen” “Todos tenemos un vecino que vende droga y nunca los acusamos, finalmente la policía también esta con ellos” Efraín.</p>		
<b>Reflexiones</b>	<p>En oratoria como en debate se compite o se puede competir sí, pero, este hablar o competir es más bien la excusa perfecta, para ser escuchado, para sentir que tus ideas son valoradas, para conocer gente y hacer amigos, para escuchar y ser escuchado,</p>				

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Paz negativa</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Comprender el concepto de paz negativa y los tipos paces que existen.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>20-02-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>6 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
		para sentirte seguro en un espacio en el que puedes dar tu opinión y si serás juzgado, y está bien también aceptar que soy y seré juzgado, pero eso no tiene por qué estar mal. Creo que esta sesión me permitió ver que significativo puede ser el tener estas pequeñas oportunidades, el potencial que tienen para cambiar el mundo y el poder apreciar que en este mundo estamos con muchas otras personas más con las que podemos y queremos cambiar el mundo.			
<b>Otras observaciones:</b>		Es necesario seguir encontrando nuevas actividades externas para que los estudiantes puedan participar ya que su interés por ellas es relevante, tal vez se pueden vincular con la sociedad de debate de la Universidad de Guadalajara.			

En esta sesión se realizó reflexiones fructíferas sobre la paz mediante los discursos luego de una sesión teórica breve sobre la paz, fue significativo notar que las personas participantes lograron conectar su contexto con el tema. En una siguiente sesión se trabajó el tema de paz positiva en continuación de este.

Tabla 15. Desarrollo de Sesión 3

Nombre de la sesión		<b>Paz positiva</b>			
Objetivo de la sesión		<b>Profundizar de manera más amplia el concepto de paz positiva y el concepto de conflicto.</b>			
Fecha	28-02-2024	Participantes	7 mujeres y 1 hombre	Duración	60 minutos
Actividad*	Descripción del desarrollo*	Notas del facilitador			
<b>Discursos de práctica y reflexiones</b>	<p>Al iniciar la clase nos saludamos y nos pusimos al día con cómo estábamos.</p> <p>Posterior iniciamos la dinámica en donde las personas participantes hicieron discursos improvisados en formato de rompehielos. En esta ocasión se les dictaron una serie de palabras a las personas participantes y estas tenían que utilizarlas en su discurso, así como vincularlas con el concepto de paz o con el concepto de conflicto.</p> <p>Cada persona participó, tuvo un tiempo de 3 a 5 minutos para disertar ideas según el tema central y al final de cada intervención se retroalimentaba y reflexionaba sobre el contenido y la forma del discurso.</p> <p>Al finalizar la dinámica les invité a que exploren sus emociones, a expresar con su cuerpo a que identifiquen las emociones que les detonan ciertas palabras o situaciones para que puedan irlas controlando poco a poco.</p> <p>Por último, se contestaron dudas sobre actividades complementarias al taller.</p>	<p>Les dicté un número de palabras que se encuentran en el material de Ecola de Cultura de Pau, hice algunas variaciones tuvieron que seleccionar 8 palabras que hagan referencia a Paz o a Conflicto (solo podían elegir una de ellas), para luego improvisar con sus 8 palabras un discurso de entre 3 y 5 minutos. Curiosamente, todos los discursos eligieron la paz y cada quién hizo una aproximación distinta de como comprendían o iban viendo la paz. Algunos los vieron desde lo cultural, otros desde el concepto de paz interior, paz mental y paz en nuestro entorno, en algunos casos se fueron reconociendo como propios constructores de paz. Al igual que las sesiones previas hicimos el ejercicio con la posibilidad de todos retroalimentarnos. Les invité a que exploren sus emociones, a expresar con su cuerpo a que identifiquen las emociones que les detonan ciertas palabras o situaciones para que puedan irlas controlando poco a poco.</p> <p>“Sin comunicación es imposible lograr la paz” Josefina  “la guerra es una masacre entre personas que no se conocen representando a gente que si se conoce y no se masacrará entre ellos” Val.</p>			

<b>Nombre de la sesión</b>	<b>Paz positiva</b>				
<b>Objetivo de la sesión</b>	<b>Profundizar de manera más amplia el concepto de paz positiva y el concepto de conflicto.</b>				
<b>Fecha</b>	<b>28-02-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>7 mujeres y 1 hombre</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>	<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Reflexiones</b>	<p>Los estudiantes mostraron una impresión positiva y de descubrimiento al notar que pueden existir distintas maneras de construir la paz, eso me resultó satisfactorio ya que el comprender que no todo tiene por qué tener una respuesta unívoca es importantísimo para la construcción de sociedades democráticas.</p> <p>Asimismo, considero relevante para su autoestima y autocuidado poder encontrar espacios en los que ellos mismos comprendan que pensar distinto es una opción válida que no tiene por qué ser valorada positiva o negativamente.</p>				
<b>Otras observaciones:</b>	Esta sesión vino cargada de emoción ya que tenían una competencia próxima el sábado, estaban muy entusiasmadas.				

Esta sesión fue significativa en la medida en el que las personas participantes lograron conectar los conceptos de paz con la forma en la que se construye la paz mediante una dinámica de rompehielos se habló de lo importantísimo que es construir cultura de paz. Esto se conecta con la siguiente sesión que abordaba la construcción de paz.

Tabla 16. Desarrollo de Sesión 4

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Agentes constructores de paz</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Comprender el concepto de la capacidad de agencia como medio para la construcción de la paz.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>06-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>6 mujeres y 3 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Exposición guiada</b>		Se inició con la sesión con un saludo, en un primer momento se presentó el tema correspondiente al análisis de problemas mediante la metodología de árbol de problemas, posteriormente, se desarrolló una reflexión sobre las características, causas y consecuencias.	Se utilizó de ejemplo el conflicto bélico entre Israel-Palestina. Se abrió el diálogo para ver las características, causas y consecuencias de este caso. Josefina sugirió que era más efectivo para solucionar el problema, abordando las causas		
<b>Actividad de árbol de problemas</b>		En un segundo momento de la clase, se realizó la actividad de desarrollar un árbol de problemas de manera grupal sin acompañamiento docente, el único requisito fue que abordara una problemática del contexto escolar.	<p>Les propuse que en grupo realicen un árbol de problemas sobre el contexto de su escuela a fin de proponer alternativas de solución que aporten a la atención del problema.</p> <p>Identificaron que tienen dificultades para decir sus ideas, la mayoría en la escuela dijeron, que prefieren quedarse callados por miedo a equivocarse. Les da mucho miedo opinar en cosas que de repente saben, pero prefieren quedarse callados por miedo que alguien lo haga mejor. Dicen que no está bien porque hay que hablar, el hablar es importante (Josefina). Se preguntaron si tal vez piensan así porque están en debate. Se oye que se divierten y se sienten cómodos.</p> <p>Empezaron a reconocer las causas del miedo o inseguridad de expresar ideas: pensamientos de falta de conocimiento, miedo a las críticas, falta de confianza, miedo al rechazo o las burlas, violencias, sentimiento de inferioridad. Elisa acababa de hablar en un evento,</p>		

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Agentes constructores de paz</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Comprender el concepto de la capacidad de agencia como medio para la construcción de la paz.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>06-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>6 mujeres y 3 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
Presentación y retroalimentación		<p>Por último, se les pidió a las personas participantes que presentaran el árbol de problemas de manera oral y se brindó retroalimentación con respecto al trabajo grupal presentado, se hizo énfasis en la capacidad de agencia de que pudiesen tener en la sociedad, dando a notar su capacidad de desarrollar iniciativas para mitigar los problemas identificados.</p> <p>Les reconocí su esfuerzo y gran trabajo y les invité a tomarnos una fotografía.</p>	<p>comentó que se había sentido nerviosa y que sintió que se le pasaron muchas cosas, pero luego dice que las personas la felicitaron porque lo hizo bien.</p> <p>Como consecuencia principal es que la inseguridad y si te sale mal puedes sentirte peor, la comunicación es mala, ansiedad social, pánico escénico, poco desarrollo de habilidades interpersonales, perdida de oportunidades o miedo de intentar cosas nuevas, que pueden tener que ver con lo vivido y lo aprendido, decían que tras la ponencia que habían oído nadie dijo nada, cuando obviamente habían aprendido o retenido algo, o que las voces no sean escuchadas o valoradas, que de repente somos ignorados.</p> <p>“El problema que queremos abordar es la inseguridad que tenemos los jóvenes al momento de hablar en público frente a profesores, extraños o conocidos” Braulio.</p> <p>Les felicité y los invité a tomarnos una fotografía para plasmar el momento.</p>		
<b>Reflexiones</b>		Esta fue una de las sesiones en que mayor gratificación he sentido, se les pidió que trabajen en grupo y por sí mismos y lo hicieron con mucho compromiso. Además, lo vincularon con una experiencia inmediatamente previa como fue la charla por el día de la mujer.			

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Agentes constructores de paz</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Comprender el concepto de la capacidad de agencia como medio para la construcción de la paz.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>06-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>6 mujeres y 3 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>	
<b>Otras observaciones:</b>		Empezamos tarde porque hubo una actividad por el día de la mujer, en la que tanto Elisa como Josefina participaron activamente y otros como espectadores.			

Se abordó una dinámica de árbol de problemas a fin de que se hicieron reflexiones sobre el contexto de la comunidad en donde habitan las personas participantes. Fue fructífero y me llenó de felicidad notar que lograron detallar de manera adecuada el contexto en el que viven, identificando prácticas violentas y cómo hacer para construir paz. La siguiente sesión abordó el tema de Perspectiva de Género e Interseccionalidad.

**Tabla 17. Desarrollo de Sesión 5**

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Perspectiva de Género e Interseccionalidad</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>13-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>	
<b>Debate</b>		Iniciamos la sesión con un saludo y poniéndonos al día, posteriormente se inició con una dinámica de debate en formato World Schools en donde se abordó la siguiente moción: <i>Esta casa lamenta la creencia generalizada de que el mundo es más peligroso para las mujeres.</i>		Esta sesión se propuso directamente entrar a un debate para que quienes participaron de la sesión den sus impresiones relacionadas a la perspectiva de género, en el equipo positivo estaban Lucía y Elisa, mientras que en el equipo en contra estaban Braulio, Karla y Efraín, la moción que se debatió fue <i>Esta casa lamenta la creencia generalizada de que el mundo es más peligroso para las mujeres.</i>	

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Perspectiva de Género e Interseccionalidad</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>13-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
			<p>El debate fue un debate bastante corto, percibí inseguridad, algo de temor por lo sensible del tema. Braulio se quedó callado al intentar su discurso, hicimos una excepción ya que llevaba pocas sesiones, Karla salió en lugar de él, aunque no tenía vos decidió actuar con el ejemplo, me resultó solidario de su parte, luego cuando le tocó salir a Braulio comentó “me es difícil argumentar sobre algo que no opino”, le respondí que no se preocupara, que ese era el punto.</p> <p>Lucia mencionó: <i>Es necesaria la equidad porque la igualdad no es suficiente, porque no se trata de darle lo mismo a todos sino lo que permita a las personas acceder a las mismas oportunidades. Sí, hay que reconocer las diferencias que existen entre los hombres y mujeres porque cada uno tiene necesidades diferentes, por eso es importante la equidad.</i></p>		
<b>Retroalimentación y reflexión</b>		En un segundo momento se brindó retroalimentación a las personas participantes con respecto al fondo y la forma de sus discursos de la actividad anterior. Adicionalmente se realizó una reflexión grupal con énfasis en expresar los sentires de la dinámica y sobre el espacio seguro que representa el aula como un lugar en el que se puede expresar ideas y corregirse con el objetivo de crecer y mejorar.	<p>Ya que el debate terminó pronto, aprovechamos el tiempo restante para conversar sobre cómo nos sentimos en el debate, notamos que había muchas ideas que no se habían dicho, aproveché eso para reforzarles que son buenos y que tienen muy buenas ideas por decir, que está bien equivocarse ya que nos encontramos en un espacio seguro en donde podemos expresarnos y corregirnos y que ese es el camino para crecer y mejorar. Todos asentimos y reforzaron esa idea.</p> <p>Esta fue la última sesión antes de las vacaciones de santa y pascua ya que luego los niños tenían exámenes en la siguiente semana.</p>		
<b>Reflexiones</b>		En esta sesión se mostró un alto grado de solidaridad ante el nerviosismo e inseguridad entre las personas participantes, sentí nuevamente un sentido común y cuidado entre todos, resulta relevante también poder valorar el atrevimiento de tocar temas			

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Perspectiva de Género e Interseccionalidad</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar las características particulares dentro de los agentes en la sociedad.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>13-03-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
		<p>que pueden ser incómodos o tabú ya que tocar temas delicados es más que relevante porque muchas veces se invisibilizan temas que finalmente son parte de los problemas más relevantes de la sociedad como puede ser la discriminación por razones de género. Es aún más valioso cuando estas nervioso o inseguro y alguien sale a ayudarte y te muestra cómo hacerlo. Además, si el resto te valida y te dice que puedes, como sucedió en esta ocasión, se muestra como desde lo sensible y afectivo podemos cuidarnos y aprender cooperativamente.</p> <p>Es importante mencionar que, a diferencia de un trabajo de debate tradicional y competitivo, en esta oportunidad se permitió que otra persona hable en remplazo y apoyo a su compañero para que este lo haga luego, privilegiando así su aprendizaje y la solidaridad, ya que en un debate tradicional esto hubiera sido castigado y se hubiera considerado como que habría desperdiciado su intervención.</p> <p>También considero que mi perspectiva de intervención cambió, ya que, antes de comprender la relación entre la educación y la ética del cuidado, solo hubiera aplicado la regla sin comprender las implicancias de esta dinámica con un trasfondo impositivo y castigador.</p>			
<b>Otras observaciones:</b>		Esta fue la última sesión antes de las vacaciones de santa y pascua ya que luego los niños tenían exámenes en la siguiente semana.			

La sesión abordó el tema de la creencia generalizada de que el mundo es más peligroso para las mujeres, fue fructífero notar que las personas participantes, especialmente las que se identifican como hombres lograron identificar nuevas temáticas de las que no se atrevían a hablar por miedo al carácter de la problemática, de esta forma hicieron reflexiones que antes no se habían permitido hacer. La siguiente sesión abordó el tema de democracia.

Tabla 18. Desarrollo de Sesión 6

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Democracia</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar los componentes que sostienen el sistema democrático.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>10-04-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 hombres y 3 mujeres.</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Debate</b>		<p>Se inició la sesión con un saludo y retomando algunos elementos de la sesión anterior, posteriormente se realizó un debate en formato Worlds Schools que abordó la siguiente moción: <i>Esta casa considera que en países democráticos en donde los partidos extremistas se encuentran en el poder, los partidos de oposición deberían hacer coaliciones tanto para las elecciones locales como nacionales.</i></p>	<p>Tras las vacaciones, volvimos a las actividades con una sesión virtual ya que enviaron a clases remotas a los niños porque no había luz en el colegio. En esta oportunidad estaban Isaías, Antonio, Efraín, Lucia Karla y Elisa. En esta oportunidad también debatimos directamente, todo ello con el afán de poder participar en algún torneo de debate en el futuro, la moción fue: <i>Esta casa considera que en países democráticos en donde los partidos extremistas se encuentran en el poder, los partidos de oposición deberían hacer coaliciones tanto para las elecciones locales como nacionales.</i></p> <p>En un Equipo estuvo Karla, Efraín y Braulio, en el otro, Lucia, Isaías y Elisa. Sin duda fue un debate difícil para ellos, les costó mucho determinarlo, incluso imaginarlo. Lo primero que les sonó fue, Corea del Norte, Cuba y México. Curiosas comparaciones llevaron a indicar que las alianzas permiten que estas opciones de oposición permanezcan dentro del espectro democrático ya que algunos podrían salir electos en minoría, mientras que la contraparte indicaba que las alianzas podrían terminar desfigurando las propuestas de los partidos opositores, quitándoles posibilidades de ganar porque ya no se enfrentan contra 3, sino contra 1.</p> <p>Karla mencionó: <i>Independientemente de quién gane la realidad no va a cambiar, es mejor que ganen las mayorías y así puedan terminar de implementar sus políticas.</i></p>		

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Democracia</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar los componentes que sostienen el sistema democrático.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>10-04-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>3 hombres y 3 mujeres.</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>		<b>Notas del facilitador</b>	
<b>Retroalimentación y reflexión</b>		<p>En un segundo momento se brindó retroalimentación a las personas participantes con respecto al fondo y la forma de sus discursos de la actividad anterior.</p> <p>Adicionalmente se hizo una reflexión grupal sobre la información que se discutió en el debate, así como sobre la coyuntura de las elecciones en México.</p> <p>Por último, les felicité y los animé a hacer política y soñar con otras realidades mejores construidas desde su capacidad de agencia.</p>		<p>Estas impresiones claramente tenían que ver con su realidad más cercana y sus opiniones relacionadas con México, a esto le encuentro dos posibles explicaciones, la primera es que al no tener demasiada información sobre la moción los llevó a buscar posibles argumentos dentro de sus conocimientos, otra es que efectivamente ven el contexto mexicano con esas características.</p> <p>Durante las reflexiones posteriores al debate los chicos me mencionaron que fue un poco de las dos opciones, me preguntaron por quién votaría y se mostraron en cierta medida como desesperanzados, como si tuvieran consolidado el pensamiento de que sea cual sea la opción que elijan, no iban a ser considerados. Los animé a hacer política, a prepararse y a que sueñen con una realidad mejor construida por ellos mismos.</p>	
<b>Reflexiones</b>		<p>Creo que aquí nos sentimos todos un poco más ignorantes, me resultó curioso cómo es que concibieron o analogaron la situación política de México como un país autoritario, de hecho, se me ocurrió que finalmente ellos viven en un autoritarismo, sus voces van a un segundo plano, no son considerados en las tomas de decisiones y gran parte de sus vidas se da desde una manera impositiva. No me quedó claro como animarlos a aprender sobre política, si finalmente a ellos solo les dicen que las cosas son así y deben aceptarlas, desde la casa, la escuela y todo lo demás. Pensé en aquella vez en la que me contaron con mucha normalidad que si salen tarde de la escuela lo más probable es que los cateen. Esas son sus relaciones con las instituciones y las autoridades, ser la parte débil dentro del autoritarismo.</p> <p>Su desmotivación por la posibilidad de cambiar las cosas en la política me contagió, recordé que en las aulas están los verdaderos cambios así que los invité a seguir estudiando esos temas.</p>			
<b>Otras observaciones:</b>		La sesión se trasladó a virtual dado que enviaron a clases remotas a los niños porque no había luz en el colegio.			

Esta sesión aborde de igual forma de manera practica un debate sobre si en países democráticos en donde los partidos extremistas se encuentran en el poder, los partidos de oposición deberían hacer coaliciones tanto para las elecciones locales como nacionales. Fue interesante notar que únicamente lo abordaron desde el caso de México y se les explicó en la retroalimentación como se vive este asunto en otros países, pros y contras a fin de poder aterrizar la duda práctica del tema, fue una sesión difícil previo a la retroalimentación.

La siguiente sesión aborda el tema de educación y currículo oculto:

**Tabla 19.** Desarrollo de Sesión 7

Nombre de la sesión		Educación y currículum oculto			
Objetivo de la sesión		Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.			
Fecha	17-04-2024	Participantes	4 mujeres y 2 hombres	Duración	60 minutos
Actividad*		Descripción del desarrollo*	Notas del facilitador		
<b>Debate</b>		En esta sesión iniciamos con un saludo y retomando elementos de la clase anterior, luego se realizó un debate en formato WSDC que abordó la siguiente moción: <i>Esta casa permitiría que los profesores que tengan comportamiento inadecuados con el estudiantado siga impartiendo clases después de una sensibilización al respecto.</i>	Katya volvió a iniciar por el equipo, tenía una postura muy difícil, retomó que los maestros son también humanos y resaltó que en algunos casos las denuncias no siempre estaban bien sustentados. Luego siguió, María (chica nueva) dijo que una persona profesional y ética no debe considerársele error mal tratar a las chicas, ya que están en una posición de poder. Que un curso no garantiza que la persona no lo vaya a volver a cometer. Y que está mal que las víctimas tengan que convivir con su agresor y esto puede terminar perjudicando el desempeño. Luego estuvo Efraín, se centró en que los comportamientos inadecuados no necesariamente eran una agresión, no se refiere a acciones en específico. Muchas veces no se toma en cuenta este problema y hablo de que el sistema de justicia debería demostrar su culpabilidad y no una escuela. Indicó que al despedir al profesor puede tomar represalias.		

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Educación y currículum oculto</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>17-04-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>4 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
			<p>Llegó una persona a decirnos que se habían cancelado las clases (igual nos quedamos).</p> <p>Luego vino Josefina, dijo que los profesores son empleados, por ende, los maestros deben comportarse. Hablo de un profesor que acosaba y que sigue trabajando y que a pesar de ser un empleado incompetente no ha hecho nada. También mencionó que muchas veces aprovechan las calificaciones para aproximarse de manera inapropiada. Indica que el curso es una acción pronta a un problema, pero insuficiente. Por lo que las consecuencias deben ser mayores al no ser aptos para su trabajo.</p> <p>Luego Lía, hablo de que los estudiantes ya se organizan para cuidarse entre ellos y que el curso aún puede ser una medida. Señaló que muchas estudiantes han tenido problemas con los profesores entonces es importante que se dé el curso de manera preventiva y que se fiscalice que se haga correctamente. Se quedó callada y todos salieron a guiarla y apoyarla para que dé su discurso.</p> <p>Luego vino Isaías, dice que los profesores tienen comportamientos inadecuados producto del machismo y esto reproduce el machismo, por lo que los cursos son insuficientes. Se van a repetir los comportamientos y si el profesor reincide, los cursos siguen siendo insuficientes y que por ética debería ser sancionado de modo más grave. Se llegó a analogía del tema con pedofilia ya que las estudiantes son menores de edad. Además, se sigue poniendo en peligro a la estudiante, como sucede con los curas abusadores.</p>		

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Educación y currículum oculto</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>17-04-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>4 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
<b>Retroalimentación</b>		<p>Luego del debate se brindó retroalimentación a las personas participantes con respecto al fondo y la forma de sus discursos de la actividad anterior.</p> <p>También, se hizo la reflexión grupal la necesidad de discutir temas sensibles de manera seria y atendiendo a las necesidades de la simulación y con respecto a las posturas, recordando así mismo la importancia del cuidado al discutir temas de esta naturaleza.</p>	<p>El debate se puso un poco agresivo, los chicos tomaron el papel, pero tal vez se confundieron un poco el escenario del laboratorio.</p> <p>Para finalizar el debate, les recordé que es una simulación. Que es importante discutir sobre temas sensibles, pero también tomarlo con serenidad ya que no son enemigos y no necesariamente están defendiendo su postura.</p> <p>Los del equipo a favor quedaron con un sabor de que se les hizo muy difícil defender la medida, me llamó la atención de un comentario post debate de Isaías, “profesor, esta es la primera vez en la que siento mi lado feminista, nunca me había puesto a pensar en ello. No sé si por temor o por desinterés” creo que esto me terminó llevando a la reflexión de lo importante que es tocar ciertos temas, el posicionarnos en posturas distintas y poder tocar temas sensibles que en muchos casos no los discutimos por ser incómodos o porque son tabú. “acaba el debate y todos nos queremos y abrazamos” fue una reflexión final.</p>		
<b>Reflexiones</b>		<p>Este fue un debate tenso, pareciera que por un momento olvidamos que era una simulación, no obstante, luego nos llevamos todos bien, tal vez el tema si terminó tocando alguna fibra. Era notorio que todos se habían visto vinculados con algo similar. Creo que el conocimiento emocional que pueden traer ciertas discusiones es también relevante a la hora del diálogo, finalmente no solo somos ideas racionales, sino también emociones, imaginación y percepción.</p> <p>Llamó muchísimo mi atención cómo es que algunas personas que nunca se habían puesto a pensar en estos temas o discutirlos, pero no solo eso, sino que se dieron la posibilidad de ponerse en los zapatos de esas personas al punto de sentirse identificados. También fue importante la gestión de emociones ya que el pasar de un estado emocional a otro de manera controlada tiene mucho que ver con el autocuidado y la responsabilidad emocional en nuestras relaciones con los otros.</p> <p>Sin duda alguna, este ejercicio permitió aproximarnos a la perspectiva de género y la situación por la que pasan muchas mujeres en el contexto de la Preparatoria, por lo que desde la sensibilización se genera una mayor conciencia y reflexión de</p>			

<b>Nombre de la sesión</b>		<b>Educación y currículum oculto</b>			
<b>Objetivo de la sesión</b>		<b>Identificar dinámicas formales y ocultas en un contexto escolar.</b>			
<b>Fecha</b>	<b>17-04-2024</b>	<b>Participantes</b>	<b>4 mujeres y 2 hombres</b>	<b>Duración</b>	<b>60 minutos</b>
<b>Actividad*</b>		<b>Descripción del desarrollo*</b>	<b>Notas del facilitador</b>		
		cómo abordar este tipo de problemáticas desde tratar sus realidades más allá de lo que pueden decir papeles o reglamentos que finalmente no tienen mayor trascendencia.			
<b>Otras observaciones:</b>		Está fue la última sesión del taller			

En esta última sesión se abordó, de igual forma, de manera práctica un problema de los entornos escolares, el cual es si se debería de permitir que los profesores que tengan comportamiento inadecuados con el estudiantado sigan impartiendo clases después de una sensibilización al respecto. Fue una sesión que abordó un tema que ocurre en muchos espacios educativos y sin duda se hicieron reflexiones interesantes y fructíferas que ayudaron a visibilizar que es un problema común, sin duda fue una discusión interesante y fructífera.

Conforme a lo visto en cada uno de los cuadros de resultados, se puede apreciar que los objetivos trazados se concretaron satisfactoriamente, ya que las dinámicas planteadas para lograr los aprendizajes esperados, aproximarlos a perspectivas críticas de su realidad y poder analizarlos desde los lentes de la convivencia, es decir, de poder ver las características presentes en su contexto desde la individualidad y la colectividad en su relación con las demás personas, instituciones y normas.

Se puede apreciar también como a lo largo de cada sesión se pudo profundizar con relación a técnicas de debate y de aprendizajes convivenciales en las que se fomenta la participación de las juventudes.

Conforme lo antes dicho, de los resultados se aprecia que existen muchos elementos que muestran una mayor sensibilidad y conciencia de parte de las personas participantes y el facilitador sobre temas de relevancia que impactan las maneras en cómo nos relacionamos, por ello, corresponde proceder al análisis de este.

## 5. Análisis de resultados

Se realizó un análisis de los datos recabados mediante las categorías analíticas que se presentaron en el apartado de metodología con el fin de identificar las contribuciones del taller con la construcción de condiciones relacionales distintas desde un enfoque convivencial. A continuación, se presentan los resultados en función de las categorías.

### 5.1. Aprendizajes

No se encuentra indicios de que lo ocurrido durante el taller sean puramente mediaciones técnicas, pues todas fueron dispuestas por un educador a quien no solamente le interesaba la técnica del debate, pero se identificó que se presentaron cuestiones e indicaciones específicas y ejemplos que permiten que el debate se desarrolle y practique, no obstante, estas mediaciones técnicas se vinculan con otras categorías de análisis. Ahora bien, verlo desde una perspectiva convivencial implica también mediaciones transformadoras de debate y una transformación en la práctica docente. Así, en la dimensión de aprendizajes los datos cualitativos son bastante interesantes. Como se verá a continuación, existen muchas intersecciones como se podrá apreciar.

La mediación técnica y la convivencia van de la mano desde el inicio del proyecto, ya que el interés de las personas participantes y desde la perspectiva del facilitador se ve que cada mediación durante la acción socioeducativa pretende comprender el debate como una herramienta metodológica que permite que las voces se escuchen, valoren, respeten, en la que se valore críticamente cómo nos relacionamos. Como se aprecia en la bitácora de reflexiones personales *podemos ver que el debate en tanto dinámicas estructuradas en torno a un circuito de estudiantes de distintos niveles educativos, los cuales participan en diversos eventos y preparaciones para estos eventos, se organizan en torno a sociedades de debate, círculos o talleres que les permite prepararse para eventos relevantes en sus comunidades.* (pg. 3)

Lo señalado en el párrafo anterior se aprecia desde que se realizó el diseño conjunto del taller, en el que todos aportamos nuestras perspectivas para identificar que queremos aprender o cuando los jóvenes den a conocer sus propuestas y los demás retroalimentamos, basados en el respeto y la crítica respetuosa. También podemos ver que algunas técnicas de debate como la identificación de mociones, la construcción de discursos y argumentos o la identificación de problemas para la propuesta de soluciones, son aprendizajes técnicos que también tiene implicancias de naturaleza convivencial como el cuestionamiento de prácticas, manifestaciones de cuidado y reconocimiento de la diversidad.

Un claro ejemplo de que esto sucede se pudo apreciar en la sesión de definiciones de tipos de moción y la conversación: *En ese sentido, para que exista una conversación primero debemos tener la disposición y desplegar elementos mínimos para conversar (bitácora, 14-02-2024)*. Cuestión que perfectamente aplica al debate en el que se establece como técnica para poder ser realizado.

Otro momento en que se aprecia claramente es en la identificación de un problema como puede ser mediante la dinámica: *En un segundo momento de la clase, se desarrolló un árbol de problema de manera grupal sin acompañamiento docente, solo requisito que abordara una problemática del contexto escolar (bitácora, 06-03-2024)*. Tras instrucciones claras y precisas, así como la explicación de un ejemplo, los participantes participaron autónomamente en la identificación de un problema amplia y críticamente.

Estas evidencias permiten apreciar cómo la mediación técnica y la mediación convivencial se complementan y desde una perspectiva del facilitador debería considerarse siempre, sobre todo tomando en cuenta la amplia perspectiva dominante en que los debates y la práctica de este son principalmente competitiva y, como se verá después, esto no tiene por qué ser así.

Con relación a la mediación convivencial, hay casos como el de que en el árbol de problemas se aprecia que ellos lograron *reconocer las causas del miedo o inseguridad de expresar ideas: pensamientos de falta de conocimiento, miedo a las críticas, falta de confianza, miedo al rechazo o las burlas, violencias, sentimiento de inferioridad (bitácora, 06-03-2024)*. De lo cual se aprecia que entre las actividades se pudieron generar espacios en los que las personas participantes se relacionan y su entorno.

Con relación a las mediaciones transformadoras de debate, también se aprecian claramente en situaciones en las que algunas reglas cambian para que todos podamos sentirnos cómodos al participar en las prácticas de oratoria y debate. Algunos casos son cuando dejamos que las personas repitan sus discursos o hagan cambios porque les ganaron los nervios o alguna otra razón o cuando nos permitimos interrumpir por unos momentos el debate para darles ánimos a las personas y reforzarles que si pueden.

En el intento de resignificar y repensar el debate se dieron cambios relevantes que pudieron manifestarse como: *Se quedó callada y todos salieron a guiarla y apoyarla para que de su discurso (bitácora, 17-04-2024)*. En este caso se ve cómo, pese a existir la regla de mantenerse callados para no interferir en el discurso, las personas participantes de este y el facilitador coincidimos en que esa regla no puede aplicarse en ese caso concreto, valorando por encima el bienestar y el cuidado.

Otro momento en el que se aprecia una mediación transformadora de la práctica de debate es: *También, se hizo la reflexión grupal la necesidad de discutir temas sensibles de manera seria y atendiendo a las necesidades de la simulación y con respecto a las posturas, recordando así mismo la importancia del cuidado al discutir temas de esta naturaleza (bitácora, 17-04-2024)*. En esta se puede apreciar cómo la finalidad de un debate que, generalmente es ganar, cambia en favor de tratar temas relevantes, el respeto y aprender.

Una de las manifestaciones de mediación transformadora del debate es cuando los participantes, tras el ejercicio del árbol de problemas, en el que manifestaron: *El problema que queremos abordar es la inseguridad que tenemos los jóvenes al momento de hablar en público frente a profesores, extraños o conocidos (bitácora, 06-03-2024)*. Aquí se debe señalar que ellos de manera autónoma buscaron abordar esta problemática, pudiendo ver que una mediación transformadora del debate es que los mismos participantes puedan identificar problemáticas o temas relevantes para ellos y su entorno, de modo tal que tengan autonomía en su aprendizaje y que los temas a discutir no sean solamente para demostrar o desarrollar aprendizajes esperados por un facilitador.

En esta misma dimensión de acción también comprende la categoría de análisis denominado como manifestaciones de aprendizaje. Esta categoría se encuentra manifestada en momentos como: *Así, se discutió de manera ordenada y se construyó de manera conjunta (mediante diálogo y preguntas) la importancia de poner en común ciertos conceptos como paso previo para poder tener una discusión o conversación (bitácora, 14-02-2024)*. De la cual se puede apreciar que, las personas participantes demuestran el haber adquirido nuevos conocimientos vinculados a cómo relacionarse con otras personas y mostrando conciencia de que esto se hace a través de la conversación.

Otro momento en el que se muestran aprendizajes relevantes es cuando Josefina manifiesta *“sin comunicación no es posible lograr la paz” (bitácora, 28-02-2024)*. Es preciso indicar que a pesar de que esta sesión fue posterior a la de comunicación queda bastante claro como Josefina vincula uno y otro concepto en la que debemos hablar sobre que entendemos por el concepto de paz, lo que también implica una conexión con la dimensión de acción Convivencia.

Otro momento podrá ser también cuando Valentina indica que *“la guerra es una masacre entre personas que no se conocen representando a gente que si se conoce y no se masacrará entre ellos”* (bitácora, 28-02-2024) en la que se puede apreciar como a partir del ejercicio de aproximarnos a ciertos conceptos se propicia el análisis reflexivo de su realidad, lo que también permite realizar reflexiones críticas del contexto en el que las personas participantes viven, así como aproximarse a conceptos complejos como el de paz.

También se puede ver que: *Se pudo apreciar que los estudiantes adaptaban dentro de sus categorías la diversidad de definiciones y perspectivas al dar ejemplos propios de cómo algún concepto puede ser distinto en contextos diferentes, valorando y reconociendo la diversidad que se puede ver reflejada al comprender algún concepto* (bitácora, 14-02-2024). Lo que muestra un pensamiento analítico en el que se relacionan conceptos y aprendizajes para poder concebir nuevas ideas.

Vemos pues que en la categoría analítica de manifestaciones de aprendizaje es una categoría transversal al encontrarse relacionada con otras dimensiones de acción. Asimismo, esta no podría estar desligada ya que si este proyecto de acción socioeducativa tiene como objetivo promover aprendizajes convivenciales y propiciar condiciones para el empoderamiento de las juventudes entonces se encontrará en muchos otros momentos de análisis con relación a otras dimensiones de acción.

Finalmente, con relación a la categoría analítica de retos de aprendizaje, se pueden ver manifiestas en muchas oportunidades a lo largo del proyecto ya que algunas son de naturaleza estructural y cultural. Por ejemplo, que los participantes no siempre cuenten con los recursos económicos o que tengan muchas suspensiones de clases por razones ajenas, o el simple hecho de que los discriminen o encuentren situaciones de violencia al salir de las instalaciones de la institución educativa.

Esto se puede ver reflejado cuando: *La sesión se trasladó a virtual dado que enviaron a clases remotas a los niños porque no había luz en el colegio (bitácora, 10-04-2024)*. Sin duda, estas condiciones materiales terminan influenciando en sus posibilidades de aprender, ya que, si bien enviar las clases a la virtualidad pueden ser una aparente solución, no se consideran las distancias ni las condiciones en la que estos estudiantes podrían acceder a espacios adecuados y con acceso a internet para tener clases.

Otro aspecto, no menos relevante a considerar en esta categoría de análisis, es que existen algunas inconsistencias con relación a su aprendizaje, en específico con el entendimiento de la política, sus derechos y su participación democrática. Como sucede en casos en donde los estudiantes demuestran no tener conocimientos relacionados con enfoques convivenciales como podría ser los relacionados con las instituciones y democracia o feminismo.

Así, por ejemplo, se puede ver esto en: *Lo primero que les sonó fue, Corea del Norte, Cuba y México. Curiosas comparaciones llevaron a indicar que las alianzas permiten que estas opciones de oposición permanezcan dentro del espectro democrático ya que algunos podrían salir electos en minoría (bitácora, 10-04-2024)*. Podemos ver que no les queda claro que tipos de gobierno y regímenes políticos y cómo diferenciarlos.

Otro momento es cuando Isaías señala *profesor, esta es la primera vez en la que siento mi lado feminista, nunca me había puesto a pensar en ello. No sé si por temor o por desinterés (bitácora, 17-04-2024)*.

Aquí se puede apreciar que en algunos casos temas sumamente relevantes en el contexto actual, como pueden ser las cuestiones de género, si bien son abordadas en clases conforme a lo propuesto por la Secretaría de Educación Pública en el currículo del área de formación ética, estos son tratados en los espacios escolares pero en algunos casos, al abordar

estos temas no necesariamente calan en el estudiantado, no obstante en el momento en que se facilitan la condiciones para que ellos mismos deban abordar los temas e investigarlos o escuchar a sus pares que si saben sobre el tema para luego debatir con ellos, permite que se puedan involucrar más en estos temas al reflexionar y argumentar sobre posturas que no necesariamente comparten.

Otro reto de aprendizaje es con relación a los vínculos interinstitucionales que puede tener la preparatoria o los grupos organizados de estudiantes: *Es necesario seguir encontrando nuevas actividades externas para que los estudiantes puedan participar ya que su interés por ellas es relevante, tal vez se pueden vincular con la sociedad de debate de la Universidad de Guadalajara (bitácora, 20-02-2024)*. Esto se identifica como un reto constante para poder ampliar las oportunidades de los participantes.

De estos casos se puede apreciar no solamente que existen retos de conocimientos y materiales que implican aprendizajes relevantes para poder relacionarse adecuadamente, sino que también tendrán implicaciones relevantes en la siguiente dimensión de acción que es Juventudes.

## **5.2 Juventudes**

Esta dimensión de acción se encuentra íntimamente relacionada con el objetivo principal del presente trabajo de acción socioeducativa. El mismo se encuentra principalmente enfocado a las Juventudes, el análisis de esta dimensión se realizó en función de las siguientes categorías analíticas: condiciones del contexto juvenil, adultocentrismo, participación y educación para la democracia.

Con relación a las condiciones del contexto juvenil, resulta preciso detenernos a apreciar algunas de sus especificidades más relevantes ya que se puede apreciar que las personas

participantes si bien pueden ser parte de sectores más generales, las particularidades de sus contextos son relevantes para poder mediar adecuadamente.

Así, por ejemplo, se puede apreciar que: *Karla volvió a aportar con su ímpetu pidiendo participar en eventos de debate, que le gustaría que como institución tengamos un evento sobre debate porque le gustaría invitar a las personas que había conocido y también para que sus compañeros en la escuela puedan conocer y aprender más de debate (bitácora, 31-01-2024).* Esto manifiesta que dentro del contexto de existe una necesidad de parte de algunos estudiantes por poder tener mayores interrelaciones con sus pares de otras instituciones y actividades en las que puedan expresarse y discutir ideas.

Dentro de las condiciones de sus contextos también se pueden apreciar que también tienen algunas otras oportunidades fuera de sus instituciones para desarrollar o poner en práctica sus habilidades. *Luego de eso me hicieron preguntas sobre las actividades del 17 de febrero y las capacitaciones de oratoria (bitácora, 14-02-2024).* Aquí también se puede identificar como dentro de las condiciones se puede apreciar un alto grado de interés por realizar actividades de este tipo en espacios más allá de la escuela.

También se puede apreciar que existen condiciones relacionadas a sus sentimientos y el amor que en algunos casos podría ser visto como una distracción en un sentido negativo: *Las personas participantes andaban un poco distraídas porque por san Valentín hubo una feria en la escuela (bitácora, 14-02-2024).* Aunque también puede ser aprovechado como una oportunidad para abordar temáticas como el amor o darle un enfoque mercantil como hacer una feria para recaudar fondos.

Otro factor que debe alarmarnos es el contexto de violencia en el que ellos viven:

*Al llegar, la maestra Martha estaba entre preocupada y enojada, al menos eso percibí y al final estaba en lo cierto. En la escuela estaban pidiendo credenciales y la maestra estaba*

*hablando con los estudiantes porque últimamente había muchas balaceras cerca de la escuela y hace unos días habían dejado una camioneta a unas cuadras llenas de muertos, otros días antes habían matado como a 10 personas cerca de la escuela en la que la mayoría eran menores de edad o de edad de preparatoria. Martha les dijo que todo esto tenía que ver con la narco-cultura, escuchar corridos y comportarse conforme a esos parámetros. Solo atiné a pensar en que estaba totalmente en lo cierto y que esto tenía que ver con la sesión de paz negativa (bitácora, 20-02-2024).*

La situación particular de violencia en la que se encuentran los participantes del taller sin duda es alarmante ya que constantemente se sienten amenazados por situaciones de violencia. Como se puede ver aquí la violencia no solo se imparte por sectores delictivos: *“soy un joven que tiene miedo y quiere un cambio, pero mi entorno solo reproduce narcocultura y la guardia nacional me da miedo también porque es probable que si me ven me esculquen”* (bitácora, 20-02-2024).

Es decir, las juventudes son sometidas a un entorno de violencia que vienen de distintos lados, incluso de los que vienen de una narrativa en donde se supone que están para garantizar su integridad y derechos. Además, es de advertir que esta situación está más cercana a ellos de lo que se podría imaginar como indica con mucha normalidad Efraín: *Todos tenemos un vecino que vende droga y nunca los acusamos, finalmente la policía también esta con ellos* (bitácora, 20-02-2024). Puede apreciarse que la situación de violencia está muy cercana a sus realidades en el día a día, lo que hace aún más relevante que los jóvenes tengan espacios en donde voces disruptivas en su realidad violenta puedan construir un ideal de futuro de paz.

Ahora bien, con relación a la categoría analítica de adultocentrismo, se puede apreciar que esta es componente importante en tanto implica parte relevante de la problemática ya que,

desde el análisis realizado anteriormente en el apartado de problemática, este sería el centro del problema y las condiciones del contexto juvenil específicas son consecuencias de este.

En esta categoría se puede reflejar el adultocentrismo en algunos momentos como: *Cuestionar el paradigma adultocéntrico o el simplemente valorar críticamente el rol de su institución educativa y el de sus maestros parece también dotar de sentido el proyecto ya que encuentran el espacio de debate como un espacio seguro en el que pueden opinar sin miedo a ninguna represalia, además de encontrar un espacio en el que pueden reflexionar sobre ello (bitácora, 31-01-2024).* Comentario que surge de oír los comentarios de los jóvenes durante las primeras sesiones de planeación en donde expresan su sentir de poder ellos mismos hacer o pensar un trabajo adecuado y conforme a sus necesidades, lo cual no se aborda en la escuela que define desde una perspectiva vertical y unidireccional que es lo que estas personas necesitan y deben aprender, discurso que se refuerza cuando además se tiene la posibilidad de aprobar o reprobar en una materia.

Otro momento en el que se puede apreciar una consecuencia de esta problemática es cuando se menciona que:

*Como consecuencia principal es que la inseguridad y si te sale mal puedes sentirte peor, la comunicación es mala, ansiedad social, pánico escénico, poco desarrollo de habilidades interpersonales, perdida de oportunidades o miedo de intentar cosas nuevas, que pueden tener que ver con lo vivido y lo aprendido, decían que tras la ponencia que habían oído nadie dijo nada, cuando obviamente habían aprendido o retenido algo, o que las voces no sean escuchadas o valoradas, que de repente somos ignorados (bitácora, 06-03-2024).*

Es decir que, los participantes perciben que esto es producto de una visión impuesta en una dinámica repetitiva en donde los adultos son quienes deciden que cosas están bien o mal

y son los adultos quienes están en una posición constante de juzgar o evaluar para calificar a las personas, lo que lleva a una posición de inseguridad a las juventudes a expresar sus ideas.

Otro momento en el que se aprecia el adultocentrismo, fue al debatir sobre situaciones políticas y modelos de gobierno en la que se menciona: *Esas son sus relaciones con las instituciones y las autoridades, ser la parte débil dentro del autoritarismo (bitácora, 10-04-2024)*. Esto refleja cómo es que el paradigma adultocentrado no solo permea y establece dinámicas sociales en el contexto escolar, sino que también escala a un nivel de política, gobierno y políticas públicas. En la que las juventudes no son escuchadas y se establecen medidas para abordar sus problemas y necesidades desde la verticalidad y unidireccionalidad.

Considero que esta reflexión también se ve reflejada en: *Esas son sus relaciones con las instituciones y las autoridades, ser la parte débil dentro del autoritarismo (bitácora, 10-04-2024)*. Ya que el encontrarse en medio de un contexto en el que no eres escuchado, no tienes las posibilidades de tomar decisiones con relación a cuestiones que te afectan directamente y tener que obedecer para poder salir adelante, son elementos que no promueven la convivencia.

Por parte de la categoría analítica participación, podemos encontrar cómo es que las categorías analíticas de condiciones de contexto juvenil y adultocentrismo cobran aún más importancia y sentido. Esto debido a que esta categoría se presenta también como un elemento transformador de las otras categorías, en tanto que permite que sus voces sean escuchadas y sus problemáticas puedan ser más protagónicas, así como abordadas tomando en cuenta las perspectivas juveniles.

Asimismo, esta categoría analítica es una de las más presentes en la presente acción socioeducativa ya que, como es evidente, la oratoria y el debate son métodos de aprendizaje que requieren de la participación de las personas que lo practican para que pueda ser una realidad.

Uno dentro de los muchos momentos en el que esta categoría se encuentra presente es al inicio del taller, en la fase de diseño, ya que como se puede apreciar a continuación: *Comenzamos recuperando ideas de las previas en las que se revisó la relevancia del proyecto de talleres de oratoria y debate, la manera en la que veníamos trabajando con relación a las iniciativas que teníamos y las competencias en las que habíamos participado, resaltando los aprendizajes y la buena dinámica de trabajo en equipo (bitácora, 31-01-2024)*. Para poder resignificar el debate y poderle dar un enfoque convivencial aún mayor, es sumamente importante que las juventudes participantes puedan ser parte en la decisión de lo que aprenderán para poder así ser tomados en cuenta, desarrollar un sentido de pertenencia y que estos aprendizajes sean de utilidad para estos.

Otro momento relevante para el análisis es el siguiente: *Se sumaron a las palabras finales y comprometieron a continuar trabajando (bitácora, 31-01-2024)*. Antes y después de todas las sesiones se propició un espacio en el que cada uno de los participantes del taller puedan dar su opinión o decir lo que más les parezca, esto nuevamente con el objetivo de propiciar una actitud participativa, en la que puedan sentirse relevantes y con la capacidad de aportar ideas que serán consideradas. Por ello también se les hizo participes de la validación de los contenidos, es decir que ellos decidían que eran adecuados los contenidos a abordar durante el taller como en el siguiente extracto: *Esta sesión fue de validación y en la que conversamos sobre sus opiniones e ideas de lo que les gustaría que trabajemos y veamos el resto del semestre (bitácora, 31-01-2024)*.

Otro aspecto relevante de lo recogido en las bitácoras es: *Parece ser que los estudiantes encuentran un espacio en donde y buscan encontrar el sentido a por qué vincularse, así como una oportunidad para poder compartir estos conocimientos frente a sus pares (bitácora, 31-01-2024)*. Es decir, que las juventudes participan de proyectos en la medida en

que las condiciones en las que puedan participar sean valoradas significativamente por ellos mismos y por quienes les escuchan.

De hecho, estas participaciones, al resultar significativas para los participantes lleva a que puedan trascender a otros espacios y contextos como se puede ver a continuación: *Se apreció su sentido de pertenencia al mostrar interés por las actividades más allá del taller y se mostraron animados en participar en otros espacios en donde pueden conocer a otras personas y encontrar distintas perspectivas (bitácora, 14-02-2024).*

Todos los elementos de la participación y su fomento en convivencia tienen que ver con lo que se expresa a continuación: *este hablar o competir es más bien la excusa perfecta, para ser escuchado, para sentir que tus ideas son valoradas, para conocer gente y hacer amigos, para escuchar y ser escuchado, para sentirte seguro en un espacio en el que puedes dar tu opinión y si serás juzgado, y está bien también aceptar que soy y seré juzgado, pero eso no tiene por qué estar mal (bitácora, 14-02-2024).*

En otras palabras, participo porque percibo que lo que hago es algo relevante y que tiene una importancia o significado, porque me permite crecer tanto en la dimensión individual como colectiva. De hecho, a través de las actividades del taller se pudo apreciar como algunas de las participantes que tal vez anteriormente no se hubieran animado a participar en actividades que impliquen hablar en público, lo hagan como se puede ver a continuación: *Elisa acababa de hablar en un evento, comentó que se había sentido nerviosa y que sintió que se le pasaron muchas cosas, pero luego dice que las personas la felicitaron porque lo hizo bien (bitácora, 06-03-2024).*

La posibilidad de expresarnos oralmente, más allá de si estamos en lo correcto o no, implica una posibilidad de aprendizaje grandísima, además de permitir a quien lo realiza de empoderarse al no tener miedo a levantar la voz ante distintas situaciones.

Por lo mismo, considero que posteriormente, las personas participantes del taller decidieron abordar el problema del miedo a hablar en público por parte de un sector de estudiantes en la preparatoria. Incluso cuando Josefina comenta que a veces los estudiantes opinan que: *Dicen que no está bien porque hay que hablar, el hablar es importante (bitácora, 06-03-2024)*. Comentario que demuestra como la participación a través de levantar la voz y decir tus ideas se torna en el sentido común de las personas participantes en una competencia relevante.

Finalmente, como última categoría analítica encontramos la de educación para la democracia, si bien esta puede ser considerada como un enfoque convivencial, se consideró pertinente como una categoría analítica en la dimensión de acción de las juventudes ya que esta se contrapone directamente al paradigma adultocéntrico y resulta coherente con la categoría analítica de participación ya que toda sociedad democrática busca que todos los intereses en una sociedad puedan encontrarse representados y atendidos.

Así las cosas, un momento relevante que se encuentra plasmado en la bitácora es: *El escuchar las iniciativas del grupo y sus expectativas me hizo reflexionar sobre lo relevante que era para ellos el proyecto, así como su sentido común de pertenencia que se vino trabajando en base al refuerzo de su valor como individuos y como grupo (bitácora, 31-01-2024)*. Desde el enfoque de la democracia el poder atender a todos los sectores y reconocer sus voces implica una aproximación a una sociedad más democrática.

El extracto anterior muestra un inicio para posteriores momentos como: *Al inicio los estudiantes se mostraban un poco tímidos o con temor a equivocarse, pero al momento de ver que no había ninguna consecuencia negativa por el error, se desarrollaron aún más (bitácora, 14-02-2024)*. Esto refleja como la participación y las sociedades democráticas se van construyendo poco a poco y los retos de poder incluir y hacer parte a distintos sectores de la

sociedad, por lo que realizar estos esfuerzos siempre será necesario y relevante desde la perspectiva de la educación para la democracia.

Otro de los momentos relevante recogidos en la bitácora es: *Cada persona participó, tuvo un tiempo de 3 a 5 minutos para disertar ideas según el tema central y al final de cada intervención se retroalimentaba y reflexionaba sobre el contenido y la forma del discurso (bitácora, 28-02-2024)*. De esto se puede apreciar que la construcción de dinámicas en las que todos tengan la posibilidad de tener una voz y la oportunidad de dialogar, siendo escuchados, pudiendo estar en desacuerdo, sin necesidad de caer en alguna especie de conflicto posibilita la formación en cualidades que permiten una sociedad democrática, como la escucha activa, la tolerancia y el pensamiento crítico ya que para poder retroalimentar a sus pares son necesarios estas habilidades.

De los extractos recogidos hasta ahora se aprecia un desarrollo en el aprendizaje y las ampliaciones de las zonas de desarrollo próximo que se evidencian en las dinámicas y como estas se van dando. Esto también se puede ver reflejado en el comentario hecho por Lucía: *Es necesaria la equidad por que la igualdad no es suficiente, porque no se trata de darle lo mismo a todos sino lo que permita a las personas acceder a las mismas oportunidades. Si, hay que reconocer las diferencias que existen entre los hombres y mujeres porque cada uno tiene necesidades diferentes, por eso es importante la equidad (bitácora, 13-03-2024)*.

Así se puede apreciar que pasamos a reflexionar de ideas más simples a ideas más complejas que surgen de las mismas personas que participan en las dinámicas del taller ya que se ven animados por dar mejores ideas y argumentos, retándose a sí mismos en la construcción de argumentos e ideas con creatividad y argumentación.

### 5.3 Convivencia

Esta última dimensión acción de convivencia y sus manifestaciones comprende la medula espinal del presente trabajo de acción socioeducativa. Esta dimensión comprende la perspectiva de género, la ética del cuidado y el peacebuilding.

Se inicia la presentación del análisis de esta dimensión, mostrando algunos de los momentos en que se ve reflejada la categoría de análisis de perspectiva de género. Esto implica, a grandes rasgos, el poder observar con lentes de género los eventos que suceden, asimismo esto no puede ser de igual manera para todos los casos, sino que las perspectivas deben contemplar los elementos interseccionales de cada caso.

Un momento que es muy importante de rescatar es: *vimos la oportunidad de vincular temas de fondo y contenido como perspectiva de género, democracia, entre otros temas (bitácora, 31-01-2024)*. Es preciso mencionar que los contenidos fueron iniciativa de las personas participantes en la sesión de validación ya que tenían interés sobre estas materias y vieron, al interactuar con el circuito de debate que esos temas son muy discutidos producto de su relevancia en sus contextos.

Otro momento relevante en el análisis es cuando pusimos mociones para debatir sobre cuestiones específicamente relacionadas con la perspectiva de género: *posteriormente se inició con una dinámica de debate en formato World Schools en donde se abordó la siguiente moción: Esta casa lamenta la creencia generalizada de que el mundo es más peligroso para las mujeres.* O en otro momento como: *En esta ocasión debatimos con la moción Esta Casa permitiría que les profesores que tengan comportamiento inadecuados con el estudiantado siga impartiendo clases después de una sensibilización al respecto (bitácora, 13-03-2024).*

El tener que reflexionar sobre estos temas y tener que argumentarlos en un discurso lleva a situaciones como: *Braulio se quedó callado al intentar su discurso, hicimos una*

*excepción ya que llevaba pocas sesiones, Karla salió en lugar de él, aunque no tenía voz decidió actuar con el ejemplo, me resultó solidario de su parte, luego cuando le tocó salir a Braulio comentó “me es difícil argumentar sobre algo que no opino”, le respondí que no se preocupara, que ese era el punto (bitácora, 13-03-2024).*

O que por otra parte y tras haber terminado el ejercicio se da lo siguiente: *Los del equipo a favor quedaron con un sabor de que se les hizo muy difícil defender la medida, me llamó la atención de un comentario post debate de Isaías, “profesor, esta es la primera vez en la que siento mi lado feminista, nunca me había puesto a pensar en ello. No sé si por temor o por desinterés” creo que esto me terminó llevando a la reflexión de lo importante que es tocar ciertos temas, el posicionarnos en posturas distintas y poder tocar temas sensibles que en muchos casos no los discutimos por ser incómodos o porque son tabú (bitácora, 17-04-2024).*

De los momentos antes mencionados, se puede apreciar cómo jóvenes hombres que se van aproximando a la perspectiva de género y a las problemáticas que afectan a las mujeres en sus entornos. De hecho, como también se manifiesta en: *Señaló que muchas estudiantes han tenido problemas con los profesores entonces es importante que se dé el curso de manera preventiva y que se fiscalice que se haga correctamente. En el que las mismas estudiantes comentan también en el debate que: Luego Lía, hablo de que las estudiantes ya se organizan para cuidarse entre ellos y que el curso aún puede ser una medida (bitácora, 17-04-2024).* Curiosamente, estos comentarios salieron de las participantes del taller y no de los participantes.

Desde el enfoque de género se puede apreciar que las mujeres participantes pudieron tener un espacio en el que puedan hablar sobre sus problemáticas, teniendo una voz legitimada, mientras que los hombres participantes se aproximaron de manera temerosa al inicio, pero se aproximaron a una temática que, como ellos mismos mencionaron, ignoraban.

Por otra parte, con relación a la categoría analítica de ética del cuidado, una de las más recogidas durante todo el trabajo ya que la misma tuvo una influencia muy significativa en el facilitador, ya que se pudo comprender e interiorizar desde lo filosófico conceptual hasta lo práctico.

Uno de estos momentos se ve reflejado en: *En tanto a las prácticas, creo que aprendí a cuidar el trato horizontal e igualitario, considerando el contexto, la identidad de cada uno y de las relaciones entre nosotros, dentro y fuera de las aulas (bitácora, 17-04-2024)*. También se refleja en: *hablamos y solucionamos desde el amor para resolverlo. Creo que eso me llenó mucho más que cualquier otra lección hasta hoy (bitácora, 20-02-2024)*.

Ambos momentos permiten observar que la labor de facilitador le resulta mucho más significativa y se enfoca en momentos en los que antes no le resultaban tan importantes. Todo ello lleva a prácticas de cuidado como: *Llegamos, nos saludamos, nos preguntamos cómo estábamos y después de esto, se comenzó a trabajar (bitácora, 31-01-2024)*.

Otro momento en que las prácticas de cuidado se ven reflejadas es: *Nos despedimos, agradeciendo la participación, animando a seguir participando y a cumplir las metas que en conjunto nos habíamos trazado. Luego, se les dio la palabra para que se expresen y despidan (bitácora, 31-01-2024)*. Es decir, las prácticas de cuidado se ven presentes tanto al inicio como al final de cada una de las sesiones.

Asimismo, se puede encontrar que las prácticas de cuidado se tornaron recíprocas como el día del onomástico del facilitador: *En esta primera sesión, llegamos y nos saludamos, las personas participantes me estaban esperando con un pastel por mi cumpleaños, lo partimos y luego de eso comenzamos (bitácora, 14-02-2024)*.

Asimismo, otro momento relevante en el que tanto el facilitador como los participantes muestran cuidados mutuos como en el siguiente momento: *Les felicité y los invité a tomarnos*

*una fotografía para plasmar el momento (bitácora, 06-03-2024).* Lo cual evidencia que la valoración de los cuidados a lo largo del taller va siendo interiorizada por las personas involucradas en el taller conforme el mismo va desarrollándose.

También se puede apreciar como entre pares se encuentran con momentos de cuidado como este: *Se quedó callada y todos salieron a guiarla y apoyarla para que de su discurso (bitácora, 17-04-2024).* Reflejo de que los cuidados y los principios de estos se iban interiorizando en distintas dimensiones de los participantes.

En último lugar, encontramos la categoría analítica de construcción de paz, la misma que se valora desde la perspectiva necesaria de que las personas participantes se reconozcan como potenciales agentes constructores de paz a través de la reflexión.

En ese sentido, se puede apreciar un primer momento en el que se aprecia que: *El tema central de la dinámica fue “¿la paz es solo la ausencia de violencia? ¿solo existe una paz?” (bitácora, 20-02-2024).* Lo que posteriormente detonó en momentos como: *Algunos los vieron desde lo cultural, otros desde el concepto de paz interior, paz mental y paz en nuestro entorno, en algunos casos se fueron reconociendo como propios constructores de paz (bitácora, 28-02-2024).*

Esto se ve plasmado en momentos como: *“Sin comunicación es imposible lograr la paz” (bitácora, 28-02-2024)* Comentario que expresó Josefina reflexionando sobre el tema o el de Valentina, quien mencionó: *“la guerra es una masacre entre personas que no se conocen representando a gente que si se conoce y no se masacrará entre ellos” (bitácora, 28-02-2024).*

La misma que dejó impresiones como: *Los estudiantes mostraron una impresión positiva y de descubrimiento al notar que pueden existir distintas maneras de construir la paz, eso me resultó satisfactorio ya que el comprender que no todo tiene por qué tener una respuesta unívoca es importantísimo para la construcción de sociedades democráticas.*

Con relación a la construcción de paz, se puede ver que las personas participantes se aproximan a reconocerse como agentes que pueden tener roles en la construcción de paz, que la paz está presente en su orden de prioridades, por lo que ajustan su actuar y lo cuestionan en virtud del criterio de cómo construir sociedades más pacíficas (*bitácora*, 28-02-2024). En ese sentido, que tengan espacios en donde lo puedan externalizar y poner sus perspectivas, incentiva que estos refuercen y aproximen a concebirse como agentes constructores de paz, al identificar problemáticas, proponer medidas que ayuden a mitigarlas, reconocerse como personas que pueden tomar acción y marcar la diferencia en sus diferentes realidades.

No obstante, es preciso señalar que existe un alto grado de insatisfacción e impotencia con relación a poder cambiar las condiciones en las que viven y menos de manera colectiva. Esto hace que sea aún más relevante el fomento de espacios de reflexión colectivos sobre paz en donde su participación les dé sentido.

A lo largo de cada uno de estos momentos, queda bastante claro cómo podemos aproximar e incentivar la participación para la reflexión de parte de las juventudes que, como se puede apreciar a lo largo de las sesiones del taller, ya tienen opiniones y reflexiones sobre temas relacionados con la paz, la democracia y los cuidados, por lo que resulta necesario que estas voces encuentren espacios en donde sean escuchadas y valoradas.

#### **5.4 Transformación del facilitador**

La dimensión de transformación del facilitador es particularmente relevante con respecto al presente proyecto de acción socioeducativa, ya que pone también en la palestra lo que este trabajo desarrolla y transforma en la visión y práctica del mismo.

Esta dimensión abarca las categorías de análisis de transformaciones sobre el debate que comprende algunas nuevas maneras de comprender y aplicar el debate como herramienta de aprendizaje entre ellas están el debate como cuidado, el debate como trabajo cooperativo y

el debate como espacio de sensibilidad; las transformaciones personales que involucran las nuevas formas de comprender y ver la manera en que nos relacionamos con otras personas, como el autocuidado, el ser sensible y el ser radicalmente convivencial; y, las transformaciones como docente que implican las nuevas perspectivas con relación a la forma de relacionarme con los estudiantes, como el rol filosófico transformador de la docencia, el entender la educación desde el amor y el cuidado, así como la educación con perspectiva inclusiva.

En primer lugar, dentro de las transformaciones como docente, más relevantes es posible encontrar que la “...*aproximación al concepto de convivencia tiene otra implicancia sumamente relevante para el análisis y el aprender a convivir tendrá entonces una connotación espiritual social y política inherente, aunque se pretenda separar la escuela de lo político y religioso*” (Anexo II). Esta reflexión muestra cómo es que, a lo largo del estudio en la Maestría de Educación y Convivencia en el ITESO, se pudo desarrollar una nueva forma de ver la educación desde la perspectiva del facilitador. Esta no es solamente nueva, sino que es una forma que se encuentra por encima de las otras ya que, si aprendemos relacionándonos, entonces aprendamos a relacionarnos.

Esto también llevó a la siguiente reflexión:

*Debe de entenderse que al final el ser humano aprende a ser autónomo a partir de relacionarse y aprender de otros y de sus culturas, en ese sentido, pretender alejar la institución escolar de lo político y religioso, es en cierto modo quitarle lo cultural y a la vez quitarle lo convivencial. (bitácora, 17-04-2024)*

De lo anterior se puede apreciar que el facilitador se concibe como un agente de cambio que no solo busca dotar de aprendizajes formales a los estudiantes, sino que también busca dotar de significado y sentido a lo que sus estudiantes aprenden, entendiendo el conocimiento como lo que es, algo cultural.

En segundo lugar, una transformación sobre debate o la apreciación de este en tanto una perspectiva convivencial, se puede apreciar en el siguiente extracto:

*Considerando las características del circuito de debate, este podría ser en el sentido más genérico del término, un espacio de convivencia el cual representa, desde una perspectiva más compleja y nutrida del término, un nicho en donde podemos aprender a vivir juntos y mejorar nuestras relaciones bajo el entendimiento de que estos espacios nos pueden permitir aproximarnos a la justicia, la democracia, la cultura de paz y la ética de los cuidados. (bitácora, 18-03-2024)*

Lo indicado anteriormente muestra la posibilidad de ver desde con lentes convivenciales la práctica del debate y modelarla con el fin de que el estudiantado pueda verlo como una herramienta que no solo le puede dar competencias y aprendizajes de contenidos en materias, también les puede dar amigos, posibilidad de ser escuchados, espacios de participación, oportunidades para sensibilizarse y reflexionar sobre sus problemáticas, así como las de otros.

Así podemos llegar a la siguiente reflexión:

*Sin duda, la práctica del debate y el circuito debe ser aprovechado en tanto representa un sinfín de oportunidades de aprendizaje, no obstante, resulta aún más enriquecedor si acercamos esta práctica hacia lo convivencial, la ética del cuidado, el aprendizaje para la democracia y la cultura de paz. (bitácora, 17-04-2024)*

Por ello, desde la categoría de análisis de transformaciones del debate y las experiencias del facilitador, se llega a la conclusión que el debate no es un concepto estático o de un significado único, por el contrario, el debate no solo persigue que podamos ver nuestras realidades desde perspectiva crítica o desarrollar el pensamiento crítico en quienes la practican, también tiene como finalidad repensar el debate en sí mismo y las maneras de practicarlas.

En tercer lugar, en la categoría de transformaciones personales resalta el siguiente momento, *“Al comprender el real contenido amplio y abierto que tiene el término convivencia al tener una carga valorativa, entonces también implicará que podamos seguir reflexionando, construyendo y aprendiendo a vivir juntos”* (Anexo II) Este extracto refleja cómo es que desde lo personal, el facilitador logra comprender desde una visión mucho más compleja el término convivencia, lo cual no solo tiene implicaciones en su práctica docente, sino también en su modo de relacionarse con los demás y, por qué no, comprender el mundo.

### **5.5 Análisis multidimensional**

Habiendo desarrollado un análisis en virtud de las categorías analíticas por cada una de las dimensiones de acción, ahora corresponde relacionar estos análisis entre ellos, ya que todas estas dimensiones se complementan en el entorno de la acción socioeducativa. En otras palabras, la acción socioeducativa no tendría ni los resultados ni el análisis que tiene si no fuese porque se encuentran basados en las dimensiones de aprendizaje, juventudes y convivencia.

Como se ha podido apreciar a lo largo de todo el análisis previo, a partir de utilizar el debate como herramienta de aprendizaje, los enfoques convivenciales y las cualidades de sus entornos sociales y materiales, ha sido posible promover aprendizajes para vivir juntos.

Se aprecian cualidades relevantes para el aprendizaje convivencial en la práctica de debate en talleres, sociedades, torneos y demás actividades, porque son espacios de socialización y de aprendizaje, en los que la competencia se encuentra presente, pero que sin duda alguna trasciende la competencia en cada uno de este tipo de actividades.

Como se ha podido apreciar, por ejemplo, en el interés mostrado por las personas participantes de encontrar y participar en más y nuevas actividades en los que podrán conocer personas, poner a prueba sus ideas y sentirse escuchados. Se atreven a ello, sabiendo que sus

ideas pueden estar equivocadas, que pueden perder la competencia o no tener el desempeño esperado. Entonces, se muestran vulnerables y abiertos a recibir aquello positivo como negativo de la actividad porque saben que pueden cuidar y ser cuidados, escuchar y ser escuchados, argumentar y ser refutados.

Desde los cuidados, la perspectiva de género y la educación para la democracia se puede apreciar momentos de arduo trabajo en equipo y solidaridad como en los siguientes casos:

*Que un curso no garantiza que la persona no lo vaya a volver a cometer. Y que está mal que las víctimas tengan que convivir con su agresor y esto puede terminar perjudicando el desempeño (bitácora, 17-04-2024).*

De la cual se puede apreciar que, se reconoce también que las personas participantes reconocen los límites de la educación formal, reconocen los problemas de otros sectores de la población con la que conviven y se preocupan por reconocer sus necesidades.

Lo anteriormente señalado se basa en dinámicas de aprendizaje que facilitan la posibilidad de acercamiento a este tipo de tópicos de manera adecuada:

*Llamó muchísimo mi atención cómo es que algunas personas que nunca se habían puesto a pensar en estos temas o discutirlos, pero no solo eso, sino que se dieron la posibilidad de ponerse en los zapatos de esas personas al punto de sentirse identificados (bitácora, 17-04-2024).*

Vemos pues que el debate puede ser una herramienta que transforma realidades y fomenta los aprendizajes, también desde un plano convivencial y práctico, a diferencia de lo que se ve comúnmente:

*La comunidad de debate es ajena a la realidad mundial, ya que como grupo humano reproduce diversos tipos de violencias y narrativas de la sociedad, por lo que*

*abordar estas dinámicas desde una perspectiva de educación convivencial es una gran oportunidad para que quienes lo practican puedan aprender a vivir juntos (Anexo II).*

Este momento permita apreciar que el debate en tanto herramienta de aprendizaje y visto desde enfoques convivenciales y postulados de principios desde la cultura de paz como desde la ética del cuidado, es posible utilizar la herramienta y mediarla de manera distinta, para así posibilitar la deconstrucción y posterior construcción de la dinámica sin sesgos previos como que es necesario privilegiar la competencia para poder dotar de sentido a esta herramienta.

Conforme lo antes mencionado, se puede apreciar del análisis de resultados que gran parte de los resultados obtenidos permiten identificar elementos relevantes en cómo el debate es una herramienta eficiente que transforma relaciones en favor de la convivencia. en el análisis corresponde ahora hacer una discusión comparativa analítica con el marco teórico con el fin de poder llegar a conclusiones e identificar los aportes de la presente acción socioeducativa.

## **6. A manera de discusión**

Con relación a lo que podemos encontrar en el marco teórico y con el análisis de resultados, se debe aclarar que tanto las dimensiones de acción como las categorías analíticas están basadas en el marco teórico. En función de lo anterior, ahora corresponde contrastar los resultados del análisis con dicho marco teórico. Para ello, se utilizará el orden en el que se ha realizado el marco teórico y dentro de cada uno de estos puntos, se contrastará con lo que se considere relevante del análisis de resultados.

Conforme a lo señalado en el párrafo precedente, se empezará el análisis con los enfoques convivenciales como lo son la ética del cuidado, la cultura de paz, educación para la democracia y perspectiva de género, luego, se abordará el concepto de mediación, juventudes y debate.

Los enfoques convivenciales como se indica en el marco teórico son comprendidos desde la perspectiva de relaciones dentro y fuera del aula desde las teorías de la convivencia, como entenderla y cómo fomentarla. Con relación a los análisis de resultados se puede apreciar una total coherencia con los enfoques convivenciales a lo largo del proyecto de acción socioeducativa, ya que no solo se discute sobre materias pertinentes a la convivencia en los debates a lo largo del taller, sino que las dinámicas que se establecen durante el mismo responden a enfoques de perspectiva de género, ética del cuidado, educación para la democracia y construcción de paz.

En otras palabras, la coherencia entre el proyecto de acción socioeducativa no solo se aprecia en los contenidos desde una mirada formal de la educación, sino que también se manifiesta en las prácticas e ideas que se van manifestando a lo largo de los talleres, lo cual responde a una mirada profunda de la educación. En ese sentido, el darle estos enfoques concuerda con lo señalado con Fierro y Carbajal (2021) ya que permite entender la convivencia, así como fomentarla dentro y fuera del aula.

También permite a las personas participantes de la acción socioeducativa poder construir el concepto de convivencia, que como señala Arias (2018), es un concepto en construcción, pudiendo aportar al objetivo de lograr acciones educativas con mayor integralidad y eficiencia.

Ahora bien, con relación a la ética del cuidado se puede apreciar que lo establecido en el marco teórico tiene un enfoque transversal a lo largo del análisis de resultados. Como señala Vázquez (2010) está centrada en las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad hacia los demás, con relación a los cuidados y atenciones, lo cual se ha visto plasmado desde los saludos al inicio de las sesiones, el preguntarnos como es que nos encontramos, el cuidarnos

y auxiliarnos cuando nos ponemos nerviosos en algún discurso o nos damos recomendaciones para mejorar en nuestras habilidades como se ha podido ver en el análisis de resultados.

Esto también permite apreciar cómo es que existe una reinterpretación del debate en el que ya no solo es importante competir y ganar, debate como oportunidad propicia para cuidar, debate cuidando, así como cuidado para debatir porque con quienes debate están en circunstancias similares a las mías, porque sienten y piensan, porque con esas personas comparto. Parece ser una lógica que se fue construyendo a lo largo del taller.

Lo anteriormente dicho, es coherente con lo señalado por Vázquez y López (2011) que afirman que la ética del cuidado afirma que no es posible desconocer que los cuidados son de vital importancia incluso para sobrevivir, que en este caso se ve como necesario para aprender y desarrollar habilidades.

Pudiendo así ponerse de manifiesto la educación para el cuidado como una propuesta necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en la que se busca saber las formas de cuidar, valorar los cuidados con el fin de lograr una sociedad más democrática, justa y pacífica (Noddings, 2010). Lo que también abre el paso a los siguientes enfoques convivenciales.

Así las cosas, podemos pasar al siguiente enfoque que es el de construcción de paz, ligado a la cultura de paz. La cual se ve plasmada en momentos y dinámicas claramente establecidas cuando se hicieron las dinámicas de definición de la paz, tanto en sentido positivo como negativo.

Es preciso indicar también que conforme a lo indicado en el marco teórico Barrios Andrade (2021) es coherente y necesario para una cultura de paz, inculcar a través de la educación para la paz, valores como el respeto, la tolerancia, creatividad al momento de solucionar conflictos, entre otros. En ese sentido, al reflexionar en torno a la paz, las

perspectivas de los participantes toman un papel protagónico en el que todos tienen una voz relevante y escuchada, en el que se reconocen las diferencias y se respetan.

Un aspecto relevante que deriva de la reflexión tiene que ver con abordar las causas fundamentales de los conflictos y promover la paz sostenible en sociedades, que de acuerdo con Rettberg (2003) tiene que ver con fortalecer las instituciones, fomentar la cohesión social, promover la reconciliación y abordar los problemas como la pobreza, la desigualdad y la injusticia. En ese sentido, el poder apreciar las distintas visiones relacionadas al concepto de paz y cómo concretarla desde la visión de las personas participantes permite reconocer las diferencias entre lo que podemos considerar como paz, así como los retos que implica la concreción de la paz.

Asimismo, comprendiendo la paz en su sentido positivo y el reconocimiento de la diversidad se puede apreciar también cómo es que ésta tiene como un elemento fundamental para su concreción la perspectiva de género en tanto que esta busca reconocer y combatir las brechas que existen entre hombres, mujeres y disidencias de género con el fin de promover una sociedad más igualitaria reduciendo así las violencias culturales, estructurales y directas.

Así como, De Beauvoir (1981) incide que la mujer tropieza con graves desventajas hasta la fecha, a través de las dinámicas de debate pudimos apreciar de las palabras de las propias estudiantes participantes del taller que el acoso por parte de profesores es una realidad que actualmente les afecta.

También se les pudo sensibilizar a sus compañeros hombres con relación a estas dinámicas, quienes ignoraban estas problemáticas en su comunidad. En ese sentido, también esta acción socioeducativa concuerda con Lagarde (1996) quien explica que la perspectiva de género considera las experiencias y voces de las mujeres como fundamentales para comprender y transformar la realidad.

Puede apreciarse, en lo documentado en las tablas 17 y 19 así como en su posterior análisis, que las participantes mujeres tuvieron la oportunidad de contar sus experiencias con el fin de que estas puedan ser valoradas y tomadas en cuenta, asimismo se aproxima al sector masculino de participantes a estas perspectivas con el fin de que también lo consideren al momento de interpretar la realidad, lo cual se puede ver manifestado en las declaraciones de los mismos participantes.

Aproximar a los participantes masculinos a la perspectiva de sus compañeras mujeres y reflexionar entorno a sus problemáticas fomenta también la empatía y la reflexión crítica de estos, a pesar de que no se vean afectados por dichos problemas. Esta actitud coherente con los cuidados y con la construcción de paz, que buscan sociedades más justas que reconozcan las diferencias. Esto también nos lleva al último enfoque convivencial considerado en esta acción socioeducativa, la educación para la democracia.

Este enfoque se encuentra en una categoría analítica, la de juventudes, ya que los aprendizajes y evidencias que se pueden encontrar en esta impactan directamente al acceso a derechos y oportunidades de este sector de la población. Lo mismo afirman Manzanero y Ramírez (2018) al declarar la democracia es una forma en la que los ciudadanos se interrelacionan y forman una vida comunitaria. Es decir que, si dotamos de herramientas como las del aprendizaje cooperativo, de cuidados y de participación, las juventudes podrán tener mayores oportunidades para involucrarse en las dinámicas democráticas en sus contextos.

En esa misma línea y en coherencia con lo que se puede apreciar en el análisis de resultados, Mora (2022) menciona que la educación para la democracia ofrece a las juventudes conocimientos para la interpretación y entendimiento de la situación, política, social, ambiental y económica en sus contextos para la superación de los límites de la sociedad y el sistema político porque se les prepara para la participación política como ciudadanías responsables.

Como se evidencia en el análisis de los resultados y a lo largo del proyecto, se observa un impacto significativo en la formación de las personas participantes en la acción socioeducativa desde el enfoque de la educación para la democracia o la democratización de nuestras sociedades. Los resultados muestran que las juventudes perciben consciente o inconscientemente que participan en una dinámica autoritaria en donde sus voces no tienen mucho valor.

Así, la generación de espacios y momentos en los que las juventudes puedan ser escuchadas activamente y valoradas para analizar y reflexionar sobre las mismas, es algo que se ha podido lograr desde el taller de debate. Lo que muestra que más que una simple formación en competencias se deben propiciar espacios y momentos en las que las mismas juventudes puedan aprender y desarrollarse autónomamente. En ese sentido, también resulta coherente con lo que señala Leiva (1999) al cumplirse con otorgar una posición más simétrica de poder e incluyendo sus percepciones en la valoración del desarrollo del proyecto.

Ahora corresponde pasar al apartado de juventudes, que sin duda se puede apreciar que las personas que participan en su gran mayoría son personas jóvenes y que buscan desarrollar habilidades relacionadas con la expresión, la participación y demás habilidades relacionadas con el debate, lo cual pudieron encontrar en el taller. Un aspecto relevante en el apartado de juventudes es el adultocentrismo, el mismo que según Duarte (2012) es un sistema de dominación que sostiene modos de organización social que privilegia al hombre adulto en el acceso a posiciones de poder.

En ese mismo sentido, se puede apreciar de los resultados que las juventudes que participan en el taller de la Prepa 22, sobre todo en las reflexiones durante las actividades para la construcción del árbol de problemas en la que se atribuye como una causa del miedo a hablar o expresar sus ideas en público o espacios escolares porque se sienten juzgados o por una

especie de temor a que sus maestros o compañeros les juzguen. De lo cual se puede apreciar que una práctica del paradigma antropocentrista como es el tener el poder de juzgar lo replican los maestros y los jóvenes, lo que tiene como consecuencia que las voces juveniles no puedan ser escuchada en espacios seguros y de respeto, sino de juzgamiento y menosprecio.

Si bien la acción socioeducativa en materia tiene como limitación clara que no logra incorporar a sus participantes jóvenes a posiciones de poder, lo que sí permite son aprendizajes significativos como los mencionados anteriormente que les facilite acceder a mejores oportunidades y que puedan valorar críticamente su contexto con relación a los modos adultocentros que determinan su realidad.

Con relación al debate en tanto concepto del marco teórico, se ha podido apreciar que este también es un concepto que, al igual que la paz o la convivencia, tiene muchas posibles aproximaciones, encontrándose en una construcción constante como conceptos.

Asimismo, se encuentran una serie de dinámicas que permiten apreciar que existen grupos sociales alrededor de estas prácticas dentro y fuera del aula por lo que no resulta ajena a aprendizajes convivenciales, aunque en muchos casos se relaciona con la competencia o con el objetivo de necesariamente convencer al otro. Así pues, el debate y la oratoria se presentan en el análisis de resultados como una herramienta protagónica a lo largo de todo el proceso de implementación de la acción socioeducativa. Mediante esta se pudieron simular algunas situaciones de posiciones contrapuestas o conflictos, permitiendo a las personas participantes presentar argumentos justificados y refutaciones a posturas contrapuestas de manera respetuosa, tolerante y crítica permitiendo mediaciones entre pares.

También en el estado del arte se puede apreciar lo trabajado por Aguirre (2016) quien comprende a los clubes de debate como espacios de índole extraescolar, con la finalidad de lograr cambios en la calidad educativa de Haití donde se puede dialogar, generar lazos afectivos,

discutir, compartir y se desarrollar ideas. Sin duda, se comparte la visión de la autora mencionada, en el sentido de que todo eso sucede en los clubes de debate, sumando el enfoque de que desde la mirada del aprendizaje convivencial que comprende la educación para la paz, para la democracia, la ética del cuidado y la perspectiva de género es posible que estos espacios se conviertan en motores de cambio en donde las juventudes se empoderen y desarrollen por sí mismas.

Así también Yovera (2020), quien describe la relación entre los efectos del taller de debate competitivo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, en tanto concibe el debate como una estrategia de aprendizaje que subsana limitaciones docentes. Es así que también este autor aprecia al debate como una herramienta para el aprendizaje de competencias y aprendizajes de contenidos, lo cual complementa perfectamente con este trabajo ya se aporta una perspectiva convivencial.

A continuación, podemos encontrar la mediación como elemento de nuestro marco teórico, el mismo que se pudo apreciar también a lo largo de la implementación de la acción socioeducativa, ya que a través de las mediaciones es que todas las personas involucradas en el proyecto pudimos aprender, al ser también el debate una herramienta de aprendizaje y el aprendizaje ser de naturaleza social (Vygotsky, 1979). También se debe tomar en cuenta lo indicado por Arias (2024) en la que indica que la convivencia al igual que el aprendizaje requiere ser mediado. En ese sentido, el taller de oratoria y debate como acción socioeducativa ha permitido una interacción que ha mediado nuestros aprendizajes y la forma en la que nos relacionamos y aprendemos a relacionarnos.

A lo largo de esta discusión se ha podido apreciar más coincidencias que diferencias entre lo señalado por el marco teórico y el análisis de resultados, no obstante, debe ser de especial interés seguir propiciando proyectos de acciones socioeducativas con el fin de lograr

identificar cómo abordar posibles conflictos o problemáticas durante su ejecución. Sin duda tocar temas sensibles o difíciles para ciertas comunidades trae ese tipo de dificultades. En ese sentido, algo que se debe advertir es que el debate funciona como una herramienta transformadora de las relaciones y depende en gran medida de quienes la median enseñarla desde un enfoque adecuado.

## **7. Conclusiones**

Para concluir se hace referencia a los hallazgos encontrados de la aplicación del proyecto considerando las problemáticas y objetivos planteados. En ese sentido, se puede ver que la presente acción socioeducativa identificó una clara tendencia adultocentrista en la institución la misma que propuso empoderar a los jóvenes desde una perspectiva convivencial centrada en propiciar espacios de reflexión y aprendizaje de manera cooperativa, solidaria y desde lo sensible.

Así las cosas, esta acción socioeducativa se centró en propiciar mediaciones, espacios y momentos con enfoques relacionados a la ética del cuidado, la construcción de paz, la perspectiva de género y la educación para la democracia como cimientos para la modificación de las condiciones en que se relacionan los participantes en tanto juventudes que participan en el taller de oratoria y debate en la Escuela Preparatoria No. 22 de la Universidad de Guadalajara en Tlaquepaque, Jalisco.

El taller impulsado por este proyecto dio como resultado la integración de un grupo de trabajo comprometido, conformado por estudiantes, facilitador y la maestra Martha. Desde las actividades previas de integración, por medio de actividades de debate y oratoria, así como mediaciones de naturaleza convivencial como el reconocerles, cuidarles y respetarles, que resultaron elementos claves para la generación de redes de apoyo y un sentido de pertenencia.

Esta participación activa de parte de los estudiantes fue esencial y necesaria, porque desde un principio fueron protagonistas del proyecto, desde la validación de los contenidos del taller, el programa, los proyectos y los objetivos en su propio aprendizaje, a lo que respondieron también con mucho compromiso y responsabilidad.

Los debates y discurso, en tanto dinámicas protagónicas utilizadas a lo largo de la acción socioeducativa, propiciaron que las personas participantes se aproximen a conceptos y contenidos desde enfoques convivenciales, que puedan vincularlos con su realidad y realizar análisis críticos del mismo, lo cual llevó a modificaciones en la manera en que se daban las relaciones.

Algunos de esos cambios en las dinámicas relacionales se pueden ver manifestadas, cuando luego de cada sesión, se procedía a hacer retroalimentaciones cooperativas, a fomentar la reflexión, el no tener miedo a expresar ideas y la participación activa. Esto se manifestó en momentos en que los estudiantes valoraban positivamente las diversas maneras de entender la paz entre ellos, como desde lo cultural o desde la paz interior.

A partir del análisis de los datos, se puede apreciar que se pudieron concretar los objetivos trazados ya que a lo largo del proyecto y sus dinámicas se lograron aprendizajes esperados, apreciándose que las personas participantes desarrollaron de manera autónoma perspectivas y análisis críticos de sus realidades pudiendo analizarlas desde enfoque convivenciales.

Otro aspecto relevante es que resulta plenamente viable resignificar el debate, en tanto que se le entiende en términos competitivos e impositivos, como una práctica que permite el aprendizaje convivencial desde dinámicas cooperativas que parten desde lo sensible, lo vulnerable, la valoración de los otros y el cuidado. En ese sentido, el debate como herramienta de aprendizaje es idónea para aproximar a quienes la practican hacia reflexiones críticas sobre

sus realidades y la búsqueda de soluciones desde perspectivas convivenciales como los valores democráticos, la perspectiva de género, la ética del cuidado y la construcción de paz.

Otra conclusión relevante que derivó del análisis de resultados es que, desde un enfoque democrático, las juventudes no están interesadas y/o ignoran las realidades políticas actuales, la comprensión de sistemas de gobiernos y demás conceptos relevantes para un adecuado ejercicio de la ciudadanía ya que tienen la percepción de que sus voces no son tomadas en cuenta o no tienen el poder de cambiar sus realidades. Esto sucede en algunos casos porque muchos no tienen la mayoría de edad o autonomía financiera, llevándolos a percibirse en un ambiente donde se les impone cómo deben hacer las cosas, qué deben hacer o estudiar, son evaluados en base a criterios totalmente impuestos, entre otras cosas.

También se puede concluir que para las personas participantes les resultan relevantes los enfoques convivenciales en la medida en que se propicien espacios en los que puedan tratar y sensibilizarse sobre estos temas. Esto se facilita a través del debate al ser una dinámica que fomenta la participación, la escucha activa e, incluso, el desconocimiento sobre los temas, que además fomenta que todos podamos y debamos participar.

Ahora bien, es igualmente relevante mencionar que el debate no es la única manera de poder lograr aprendizajes de naturaleza relacional y que, considerando los contextos de violencia, segregación y falta de oportunidades en las juventudes resulta pertinente y necesario que las mediaciones que puedan realizar facilitadores o educadores que influyen en estos niveles se centren más en este pilar de aprendizaje.

Otro elemento que se identifica como conclusión es la necesidad de seguir produciendo material académico que permita posicionar como objeto de estudio protagónico el pilar de aprender de vivir juntos y el debate como una práctica que lo promueva, para que ambos en su conjunto

sean más tomados en cuenta, considerando los problemas y fenómenos actuales en los niveles locales y globales.

Para la presente acción socioeducativa resulta también una conclusión relevante el desarrollo de consideraciones y pautas éticas que permitan el respeto de los derechos de las personas participantes, centrado en la construcción de relaciones y aprendizajes significativos, para lo cual fue sumamente necesario durante la implementación y documentación, el consentimiento informado, la beneficencia y no maleficencia, entre otros principios ya mencionados que permiten que el posicionamiento de la producción académica de este tipo de trabajos se posiciones a lo largo del tiempo.

Por su parte, otro aspecto que llama la atención son las reflexiones grupales entre los participantes que demostraron que para ellos el proyecto tuvo especial significado, se reconocieron como agentes constructores de paz y mostraron voluntad de continuar trabajando, lo cual manifiesta la eficacia de la acción socioeducativa en tanto pedagogía crítica para la transformación de realidades.

A modo de conclusión, el presente proyecto demostró que la construcción de paz, la ética del cuidado, la educación para la democracia y la perspectiva de género son bases efectivas para modificar las condiciones de la convivencia en un taller de debate y oratoria. Pudiéndose apreciar también que:

- El debate en tanto herramienta y/o dinámica de aprendizaje resulta idónea para la mediación de las maneras en las que nos relacionamos, sobre todo si se considera todo lo que esta actividad implica como la organización de talleres, redes de apoyo, torneos entre otros.

- Las dinámicas de debate en tanto mediaciones técnicas promueven habilidades y aprendizajes relacionados con la convivencia como la escucha activa, la argumentación, la valoración de la diversidad, el diálogo, entre otros.
- El debate entendido como una dinámica inherentemente competitiva e impositiva es un constructo social impuesto, pero puede ser resignificada y recreada en la que predominen las mediaciones convivenciales.
- Las juventudes participantes en el taller se ven involucradas en estructuras permeadas por el paradigma adultocéntrico, que limitan las posibilidades de que sean partícipes de la vida democrática, las decisiones sobre sus vidas o decisiones comunitarias.
- La implementación de acciones socioeducativas que fomenten la participación y el empoderamiento de las voces de las juventudes permiten el desarrollo de habilidades y herramientas de las personas participantes que son de utilidad para confrontar el paradigma adultocentrado, en favor de sociedades más democráticas e inclusivas.
- Producto del paradigma adultocentrado son las juventudes y, en especial, las mujeres jóvenes sufren violencias de distintos tipos por lo que es necesario y urgente que se realicen acciones participativas con el fin de poder aportar a la búsqueda e implementación de medidas que aporten a la solución de este tipo de problemáticas.
- Resulta de especial relevancia apreciar las transformaciones del facilitador en su formación durante la ejecución de la acción socioeducativa, el ejercicio de conjugación y enfoque en los aprendizajes convivenciales a través de la enseñanza y práctica del debate, sin duda, representa una conclusión que vale la pena tomar en cuenta porque muestra la viabilidad en la sensibilización de los currículos y su implementación en las materias.

Este trabajo y sus conclusiones no se habría podido realizar sin la participación activa y comprometida de sus participantes y la disponibilidad de la institución a través de sus

autoridades. Los aprendizajes convivenciales son posibles en conjunto de otros aprendizajes y resulta necesario priorizarlos en favor de sociedades más democráticas y justas, por ello el presente trabajo pudo mostrar las capacidades transformadoras de las relaciones del debate como herramienta de aprendizaje. En ese sentido, se espera que este trabajo sirva de aporte para más proyectos de acción socioeducativos y motive la expansión de las tendencias relacionales en la enseñanza dentro y fuera de las aulas.

## Referencias

- Vázquez Verdera, V., & López Francés, I. (30 de Diciembre de 2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo Palabra Revista de Filosofía*(6), 167-172.  
doi:<https://doi.org/10.15366/bp2011.6.023>
- Aguilar Barriga, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: La cuarta ola. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 121-146.
- Aguirre, M. (2016). Debating as an Educational Tool for Youth Empowerment: the Case of Haiti. Londres, Inglaterra: Institute of Education, University College London.
- Andrade Barrios, D. (2021). Educación para la paz: una reflexión desde Tomás de Aquino. *Educación Y Educadores*, 24(2), 181-196. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.1>
- Arias Castañeda, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68. doi:  
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04%20>
- Ayala Mora, E. (2022). Educación para la democracia. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.12>
- Bickel, A. (1999). *Concepció de la dialèctica y el triple diagnòstico*. Red Alforja. Obtenido de Red Alforja.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, Making, and Building Peace in School. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71.

- Bickmore, K. (2022). ¿Cómo se maneja el conflicto, para permitir la construcción de una paz sostenible, en la educación ciudadana cotidiana? Perspectivas de jóvenes y profesores mexicanos afectados por la violencia. En P. Ascorra, K. Cárdenas, C. Gloria Núñez, & M. Morales (Edits.), *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyente* (págs. 291-312). Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso PUCV.  
doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv33mg9n9>
- Blanco G, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Buenaventura, N. (1982). *Método en la educación popular*. Medellín: Editorial Lealon.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas: Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello, & A. Furlán, *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (págs. 52-81). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE).
- Carosio, A. (2009). Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. En A. Girón, *Género y Globalización* (1era ed., págs. 229-252). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Crespo, M., Megías, J., Rodríguez, M., & Parages López, M. J. (2018). La escuela, un espacio para la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32.2(92), 81-96.

- De Beauvoir, S. (1981). Introducción. En S. De Beauvoir, *El Segundo Sexo* (págs. 2-10).  
Buenos Aires: Siglo XX.
- de Sousa Santos, B. (2013). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. (R. Filella, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- de Sousa Santos, B. (2019). Las ecologías de saberes. En M. Meneses, J. Arriscado Nunes, C. Lema Añón, A. Aguiló Bonet, & N. Lino Gomes, *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de Alternativas* (Vol. 1, págs. 229-266).  
Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.  
doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9>
- Delors, J., Al Muftu, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones UNESCO.
- Deza Montero, R. M. (30 de Septiembre de 2018). El debate como estrategia de enseñanza para la problematización de asuntos públicos. *Trabajo Académico para optar el Título de Segunda Especialidad para la Enseñanza del Área de Formación Ciudadana y Cívica para Docentes del Nivel de Educación Secundaria de Educación Básica Regular*. San Miguel, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP.
- Dingler, M. (2017). Arguing for Democracy: A Multimodal Approach to Argumentative Writing Instruction in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 108(3), 111-119. doi:<https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1324393>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. doi:<http://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

- Ehrenworth, M. (Febrero de 2017). Why Argue? *Educational Leadership*, 74(5), 35-40.
- Ellacuria, I. (1976). Filosofía, ¿para qué? *Abra II*, 42-48.
- Escuela Preparatoria 22 de la Universidad de Guadalajara. (2019). *Historia*. Obtenido de Sitio web de la Preparatoria 22 de la Universidad de Guadalajara:  
<http://prepa22.sems.udg.mx/historia>
- Esteban García, L., & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, 48-56.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. (T. A. Van Dijk, Ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, 2, 258-284.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1973). *Aprender a Ser: La educación del Futuro*. (C. Paredes de Castro, Trad.) Madrid, España: Alianza Editorial y UNESCO.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-14.
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15-45.
- Fisas, V. (Mayo de 2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau*(2), 2-8.
- Flebes Elejalde, M. (2021). Acerca del valor teórico y metodológico de la categoría vygotskiana “Vivencia” para la Enseñanza. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(3), 770-786.

- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto: Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. (M. Anabel Cañon, Ed.) Obtenido de Polylog: Foro para la filosofía Intercultural: <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Geissler, K., & Hege, M. (1997). *Acción socioeducativa: Modelos, métodos, técnicas* (6ta ed.). (A. I. Erdozain, Trad.) Madrid, España: Narcea S. A. de Ediciones.
- Gilligan, C. (2013). *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas: La ética del cuidado* (Vol. 30). Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- González López, P. (12 de Febrero de 2019). Ética del cuidado y educación. *Memoria del Trabajo de Fin de Máster*. Palma, Illes Balears, España: Universitat de les Illes Balears.
- Grosso, L. A. (Marzo de 2017). Juventudes y políticas públicas: comentarios sobre las concepciones sociológicas de juventud. *Desidades*, 5(14), 9-17.
- Heatley Tejada, A. (2022). Vulnerabilidad a la pobreza y juventud: Entre la desprotección y el adultocentrismo. *Gestión y política pública*, 31(1), 127-158.  
doi:<https://doi.org/10.29265/gypp.v31i1.1015>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico* (1era ed.). (X. Aubareda, S. Balagué, Edits., & V. Sabaté, Trad.) Barcelona, España: Rayo Verde Editorial S. L.
- IMCO. (11 de Agosto de 2022). *El panorama educativo y laboral de los jóvenes en México*. (Instituto Mexicano para la Competitividad A. C., IMCO) Obtenido de Sitio web del Instituto Mexicano para la Competitividad A. C.: <https://imco.org.mx/el-panorama-educativo-y-laboral-de-los-jovenes-en-mexico/>
- INEGI. (28 de Abril de 2023). Estadísticas a propósito del día del trabajo: Datos Nacionales. *Comunicado de Prensa(246/23)*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de

Estadística y Geografía, INEGI. Obtenido de

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP\\_Trabajo23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_Trabajo23.pdf)

- Kaltmeier, O. (2012). Elementos para un análisis de constelaciones en el proceso de investigación. En M. R. Pérez Daniel, & S. Claudio Sartorello, *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Tuxtla Gutierrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Katz, M., Noodings, N., & Strike, K. (1999). *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education. Professional Ethics in Education Series*. New York: Teachers College Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. En M. Lagarde, *El Género* (2da ed., págs. 13-38). Madrid, España: Editorial horas y HORAS.
- Leite, M. (02 de Junio de 2023). Entre la desilusión y la esperanza: jóvenes en una sociedad desigual. Libro de Mora y De Oliveira. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 41(123), 891-898. doi:<https://doi.org/10.24201/es.2023v41n123.2468>
- Leiva NeuenschwandeR, P. I. (1999). Educación para la democracia: Recuento de Experiencias Internacionales. *Estudios Pedagógicos*(25), 91-119.
- Leontiev, A. (1969). El hombre y la cultura. En A. Leontiev, & S. A. Martínez Roca (Ed.), *El hombre nuevo* (pág. capítulo 3). Barcelona, España: Biblioteca Virtual OMEGALFA.
- Lozano Urbietta, M. I. (Abril de 2003). Nociones de Juventud. *Ultima década*, 11(18), 11-19. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100002>

- Manzanero, N., & Ramírez, M. (2018). Diálogos sobre educación democrática: mirada intercultural de la formación de ciudadanos latinoamericanos. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20(1), 101-128.  
doi:<https://doi.org/10.36390/telos201.06>
- Martínez Guzmán, V. (1 de Septiembre de 2000). Saber Hacer las Paces: Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, septiembre-diciembre(23), 49-96.
- Medina Vicent, M. (10 de marzo de 2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*(67), 89-98. doi:<https://doi.org/10.6018/199701>
- Méndez Vega, N. (28 de Junio de 2002). La acción socioeducativa y la investigación acción democratización de la vida cotidiana. *Revista Costarricense De Trabajo Social*, 1(14), 73-77.
- Nieto, D., & Bickmore, K. (2016). Citizenship and Convivencia Education in Contexts of Violence: Transnational challenges to peacebuilding education in Mexican schools. *Revista Española de Educación Comparada*(28), 209-134.  
doi:10.5944/reec.28.2016.17087
- Noodings, N. (2010). *Moral education and caring*. Berkeley: University of California Press.
- Noodings, N. (2010). *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley: University of California Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Juventud*. Obtenido de Sitio Web de la Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/global-issues/youth>

- Papalia, D., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12va ed.). (M. Á. Toledo, Ed.) Delegación Alvaro Obregón, Distrito Federal, México: Mc Graw Hill Education.
- Perales Franco, C. (12 de Agosto de 2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*(57), 1-19. doi : [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Docencia universitaria basada en competencias* (1era ed.). (M. Vega Pérez, Ed.) Atlacomulco, Estado de México, México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Prieto, M. (19 de Febrero de 2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. (A. Viseras Nogueira, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3322984>
- Ramírez Sandoval, L. M. (2008). El currículum formal, el real y el oculto. Obtenido de <https://www.academia.edu/4334156>
- Rettberg, A. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos*, 42, 13-36.
- Rivera, V. (29 de Enero de 2024). Un infinito en un lustro: la Preparatoria 22 cumple sus primeros cinco años. *Boletín Informativo*(23). San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara. Obtenido de <https://www.sems.udg.mx/noticias/un-infinito-en-un-lustro-la-preparatoria-22-cumple-sus-primeros-cinco-anos#:~:text=Ahora%2C%20m%C3%A1s%20de%203%20mil,Zapopan%20y%20Tlajomulco%20de%20Z%C3%BA%3%B1iga>

- Rudsberg, K., Öhman, J., & Östman, L. (14 de Junio de 2013). Analyzing Students' Learning in Classroom Discussions about Socioscientific Issues. *Science Education*, 98(4), 594-620. doi: <https://doi.org/10.1002/sce.21065>
- Sánchez Prieto, G. (01 de Diciembre de 2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. *Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 23, 303-318. doi: <https://doi.org/10.14201/aula201723303318>
- Steinberg, L. (2018). *Adolescence* (12va ed.). New York, Estados Unidos de América: McGraw Hill Education.
- Trelles de Peña, L. M. (Diciembre de 2017). Canciones e interacciones en educación inicial. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música - CEART – UDESC*, 2(2), 92-113.
- Universidad de Guadalajara. (2022). 4to Informe de Trabajo Prepas UDG 2022. *Informe de Trabajo*. Guadalajara, Jalisco, México: Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Obtenido de [https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/4toInformeTrabajo2022/5\\_4oinformetrabajo\\_2022\\_escuelasmunicipales.pdf](https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/4toInformeTrabajo2022/5_4oinformetrabajo_2022_escuelasmunicipales.pdf)
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197.
- Vázquez Verdera, V., Escámez Sánchez, J., & García López, R. (2012). *Educación para el cuidado: hacia una nueva pedagogía*. Grupo Editorial Sargantana.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Grupo editorial Grijalbo ed.). (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Edits.) Barcelona: Editorial Crítica.

Villar Olaeta, F. J. (10 de Junio de 2019). La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes. *Encuentros*, 17(2), 152-164. doi: <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1805>

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-Cultural Practice and Theory of Education*. New York, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Xirau, R. (1998). *Introducción a la historia de la filosofía* (13ra ed.). Coyoacán, Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zeichner, K. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En Á. Pérez-Gómez, J. Barquín, & F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (págs. 78-112). Madrid, España: Akal.

Zubiri, X. (2015). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza Editorial, Fundación Xavier Zubiri.

## Anexo I. Permiso institucional de acceso al campo



SISTEMA DE EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR  
Escuela Preparatoria No. 22  
de Tlaquepaque

Secretaría/125/2023

A quien corresponda:

Por medio de este conducto me permito saludarle y a su vez informarle que el Lic. José Alejandro Pimentel Santivañez cuenta con el respaldo de la Preparatoria no. 22 para llevar a cabo su Trabajo de obtención de grado de la Maestría en Educación y Convivencia del ITESO, en lo que respecta al Club de Debate en nuestra Institución, con una duración de un año y se llevará a cabo los viernes en un horario que se establecerá con el estudiantado, teniendo un quórum mínimo de 8 estudiantes y un máximo de 20.

Sin más por el momento, quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración.

ATENTAMENTE  
"Piensa y trabaja"

"2023, Año del fomento a la formación Integral con una Red de  
Centros y Sistemas Multitemáticos"  
Tlaquepaque, Jalisco, 15 de septiembre de 2023

Mtra. Sofía Josefina Valerio García  
Secretario



## **Anexo II. Ejemplo de recuperación de reflexiones personales**

Para reflexionar sobre mi concepto de convivencia hablaré sobre: 1) Qué prácticas, opiniones o percepciones han cambiado en torno a la educación desde mi inicio en la Maestría de Educación y Convivencia; 2) qué prácticas o percepciones han cambiado desde mi inicio en la maestría; 3) la relación entre la práctica del debate y la convivencia; y 4) Ensayaré una respuesta a la pregunta ¿qué es la convivencia?

Sobre el primer punto, debo indicar que mi visión de la educación siempre fue crítica, desde un claro punto de vista de que algo andaba mal, en tanto aprendizajes no se consolidaban ni se consideraban aspectos como los de diversidad o de bienestar en el aula. Aun así, debo decir que, a pesar de contar con esta percepción de la problemática, no conocí en la universidad un contexto distinto al de la uniformidad de evaluaciones, sin atender las particularidades y con altos niveles de estrés en base a exámenes sorpresa, lecturas imposibles de terminar en los plazos establecidos, además de a la par tener que trabajar y sin tener oportunidad de oponerte porque eso sería visto como falta de competencia o inteligencia.

Había conocido un espacio en donde esto si sucedió cuando curse mis tres últimos años en el Colegio los Reyes Rojos, en donde el trato era más horizontal y se preocupaban bastante por nuestro bienestar, no obstante, cuando pensaba en ello o lo exteriorizaba, un argumento que invalidaba esta posición era que la universidad no era el colegio, que en la universidad solo debían acabar unos pocos y que los más competentes serían los que mejor puedan sortear todas estas dificultades. Prácticamente invisibilizando problemas de acoso, abusos laborales, corrupción, entre otros.

Recuerdo también que en el discurso la universidad proclamaba que se preocupaba por el bienestar de sus estudiantes, porque contaban con una oficina de bienestar y una oficina de prácticas preprofesionales. Claro está que eran dos departamentos pequeños con un funcionario

y practicantes preprofesionales que no se abastecían para poder realmente brindar el servicio debido. Asimismo, no se podía llegar a espacios ajenos a la universidad en donde estas prácticas eran aún más cotidianas y fuertes, como las firmas de abogados. En donde además se cree que un practicante o novato debe “pagar derecho de piso”, es decir, permitir ser explotado a cambio de poder trabajar ahí.

Sin duda, el tipo de educación descrito en los párrafos precedentes llevó a que mi visión de la educación se basase en competencias y resultados, en la que el valor del individuo se determina según estas. Era el tipo de educación que conocí. La misma que se reforzó con una actividad paralela a mis estudios universitarios y que sin duda me abrió muchas puertas por tener una dinámica de aprendizaje muy compatible a mí.

Esta práctica fue el debate competitivo, una actividad que sin duda me llevó a desarrollar habilidades y profundizar con relación a conocimientos diversos que me permitió aprender de manera autónoma motivado por la competencia y el reconocimiento, así como los viajes a distintas partes del mundo, conocer gente nueva y la fiesta. Entorno que no era tampoco el más saludable, ni ajeno a la violencia y prejuicios, no obstante, y a pesar de no necesariamente ponerlo en práctica, había una fuerte convicción de que el diálogo y la argumentación eran elementos importantes para mejores comunidades.

En primer lugar, la experiencia en debate me llevó a enseñar debate y a llevarlo a instituciones que antes no podían practicarlo o a tener un profesor de debate en el circuito competitivo. Cuestión que después me enrolarme en la Maestría en Educación y Convivencia.

Ya en la maestría, entendí que la educación no solo se enfocaría en el desarrollo de habilidades, sino que también en cómo es que nos relacionamos con los demás fortaleciendo sobremanera un concepto que había estudiado con anterioridad, pero en el que no había profundizado

realmente que era entender la escuela como un espacio no solo educativo, sino también político y social, es decir convivencial.

También tomé conciencia en virtud de un texto de Arias que tengo muy interiorizado que los seres humanos somos radicalmente convivenciales y que conforme a la perspectiva de Vygotski los seres humanos desarrollamos habilidades psicológicas superiores que no se pueden encontrar en otros seres vivos en el planeta.

En base a eso, mi visión de la educación cambió radicalmente mi visión de la educación, me permitió ver que no todo serán resultados medibles o que permitan una futura competencia profesional, o el aprender materias, sino que también era el aprender a vivir juntos como señala el informe de Loris, que lo plantea como una utopía necesaria.

Creo que pude ver el rol de quienes somos educadores y educandos también desde una perspectiva más humana porque al ver las cosas desde la premisa de que somos seres convivenciales, entonces es mucho más fácil partir desde la humanidad de cada uno para relacionarnos, cuidarnos en favor del bienestar de todos, aproximándonos más a la paz, la justicia, la democracia y al cuidado de unos y otros.

En tanto a las prácticas, creo que aprendí a cuidar el trato horizontal e igualitario, considerando el contexto, la identidad de cada uno y de las relaciones entre nosotros, dentro y fuera de las aulas.

Una experiencia que viene a mi mente es de hace pocos días en la que un estudiante con trastorno negativista desafiante, con el cual tuvimos un conflicto producto del adecuado manejo de fuentes en una tarea calificada. Al inicio él pretendió solucionar el conflicto de manera un tanto impositiva y violenta, yo no sabía que tenía el trastorno, le pedí que conversemos en privado, conversamos, le pedí que no asumamos nada negativo del otro, que yo lo apreciaba y que cuidemos nuestros tratos ya que a veces nos podemos equivocar o podemos tener conflictos,

pero como nos tratemos será como se vaya construyendo y cuidando nuestra relación. Y reímos, nos dimos la mano y encontramos una solución al conflicto, es decir, hablamos y solucionamos desde el amor para resolverlo. Creo que eso me llenó mucho más que cualquier otra lección hasta hoy.

Desde mi inicio en la MEC, al ser el debate como herramienta de aprendizaje, las prácticas y perspectivas que tenía con relación al debate, que es en sí una práctica, ha cambiado mucho.

Sin duda, el debate competitivo tiene ventajas que pueden considerarse desventaja. Una de ellas es la competencia que existe entre pares que puede transformarse en insana no privilegiando la posibilidad de hacer relaciones sociales, integrarse en un ambiente saludable en el que las personas puedan privilegiar el desarrollo de buenas relaciones, aprovechar el analizar distintas visiones y en favor de su aprendizaje, cuidando los unos de los otros.

Aunque en debate exista un comité de equidad, lo que implica que identifican problemáticas y tratan de cuidar de atributos protegidos de las personas, el circuito no deja de tener conflictos que no se resuelven de forma no violenta, sino represiva y punitiva. Entendiendo la convivencia como un sistema normativo que debe cumplirse, descuidando otros aspectos.

Otro elemento que identificaba, pero que no analizaba con tanta conciencia, era las violencias estructurales y culturales del circuito de debate, cómo esta práctica deviene en elitismo que solo pretende imponer las ideas de unos sobre otros por mejores argumentos y, donde juegan muchísimo las dinámicas de alienación, discriminación e imposición cultural.

Sin duda, la práctica del debate y el circuito debe ser aprovechado en tanto representa un sinnúmero de oportunidades de aprendizaje, no obstante, resulta aún más enriquecedor si acercamos esta práctica hacia lo convivencial, la ética del cuidado, el aprendizaje para la democracia y la cultura de paz.

Así las cosas, debo indicar que el debate debe trascender los debates teóricos dentro de un aula a una práctica constante de acciones dentro y fuera de ellas para poder brindar y aprovechar oportunidades, y disfrutar de la diversidad que se puede encontrar al practicarla. Sin duda aquí, la escucha activa, en tanto habilidad a desarrollar y potenciar en debate representa un nicho importante para la convivencia.

Esto nos lleva al tercer punto, la relación entre la práctica del debate y la convivencia. En los términos más generales en los que podemos entender la convivencia que es el vivir con otro(s) podemos ver que el debate en tanto dinámicas estructuradas en torno a un circuito de estudiantes de distintos niveles educativos, los cuales participan en diversos eventos y preparaciones para estos eventos, se organizan en torno a sociedades de debate, círculos o talleres que les permite prepararse para eventos relevantes en sus comunidades.

Considerando las características del circuito de debate, este podría ser en el sentido más genérico del término, un espacio de convivencia el cual representa, desde una perspectiva más compleja y nutrida del término, un nicho en donde podemos aprender a vivir juntos y mejorar nuestras relaciones bajo el entendimiento de que estos espacios nos pueden permitir aproximarnos a la justicia, la democracia, la cultura de paz y la ética de los cuidados.

Si bien la práctica de debate desde un punto de vista pedagógico funciona como una especie de comunidad de indagación basado en el aprendizaje cooperativo, del otro lado de la moneda tenemos la vocación de que pueda imponerme o ganar a través de mis argumentos y demás estrategias a quien aparece como mi contrincante, lo cual en un torneo resulta en una dinámica multiplicada. La comunidad de debate es ajena a la realidad mundial, ya que como grupo humano reproduce diversos tipos de violencias y narrativas de la sociedad, por lo que abordar estas dinámicas desde una perspectiva de educación convivencial es una gran oportunidad para que quienes lo practican puedan aprender a vivir juntos.

No se debe considerar que las personas participantes en el circuito de debate son también humanas, por ende, radicalmente convivenciales, por lo que su humanidad representará otras relaciones con muchos otros círculos y con muchas narrativas que lo posicionan como un individuo complejo, particular y único.

Entonces, creo que la práctica del debate en práctica humana y herramienta pedagógica será convivencial, por lo que es necesario que se aborde también desde esta óptica.

Finalmente, como cuarto punto abordaré cuál es mi visión de la convivencia. Para empezar, considero que la convivencia es un concepto en construcción y así continuará, ya que el convivir se relaciona con cómo interactuamos los seres humanos en distintas dimensiones y la sociedad, y el entorno en el que nos desenvolvemos.

Es relevante comprender el origen y el uso de la palabra convivencia. Resulta que este término no se utiliza en un sentido neutro, muy por el contrario, el convivir tiene un sentido aspiracional, como cuando una persona convive con otra antes del matrimonio, hay un elemento positivo de solidaridad, empatía y demás.

Y es que, mucho más allá del término, considero que cuando los seres vivimos con otras personas, grupos humanos, instituciones y demás, también tenemos la aspiración de que lo relacionado resulte en algo positivo y en favor de nuestro bienestar. En ese sentido, se puede ver que el término tiene una connotación valorativa que no es posible de evitar y que tendrá implicancias éticas, sociales y políticas.

Así el convivir, no solo tiene que ver con coexistir con otro(s), sino que, por el contrario, tendrá que ver con valores como la justicia, la paz, la empatía, la democracia, entre otros, que conforme pase el tiempo seguramente se seguirá desarrollando y tendrá valoraciones distintas dependiendo del contexto y la cultura de cada uno de los espacios en las que seres humanos convivan con otros.

Al comprender el real contenido amplio y abierto que tiene el término convivencia al tener una carga valorativa, entonces también implicará que podamos seguir reflexionando, construyendo y aprendiendo a vivir juntos.

Conforme a lo desarrollado hasta el momento, entonces las corrientes filosóficas que reflexionan sobre la justicia, los estudios con relación a la cultura de paz, la democracia, la ética del cuidado o la interculturalidad, serán modos de aproximarse al convivir porque responden a este sentido volitivo y aspiracional que va mucho más allá de la simple coexistencia.

Esta aproximación al concepto de convivencia tiene otra implicancia sumamente relevante para el análisis y es que entonces el aprender a convivir tendrá entonces una connotación social y política (incluso espiritual) inherente, a pesar de que durante muchos años se haya pretendido separar la escuela de lo político y lo religioso.

Debe de entenderse que al final el ser humano aprende a ser autónomo a partir de relacionarse y aprender de otros y de sus culturas, en ese sentido, pretender alejar la institución escolar de lo político y religioso, es en cierto modo quitarle lo cultural y a la vez quitarle lo convivencial.

Además, con relación a las cuestiones estructurales y el concepto de justicia, resulta relevante entender que resulta de mayor relevancia, ya que al aprender a vivir juntos deberemos eliminar potenciales violencias desde oportunidades, acceso a recursos y garantía de derechos.

Finalmente, considero que el convivir es una utopía necesaria, ya que, aunque convivir es algo en lo que nos gustaría estar siempre, no es algo que podamos dejar de construir, preservar y promover, ya que corre el peligro de dejar de ser.

**Anexo III. Tabla de categorías de análisis**

<b>Dimensión de la acción</b>	<b>Categoría analítica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Regla de pertenencia</b>
Aprendizaje	Mediación técnica (debate)	Acompañamientos para el ejercicio del debate...	Instrucciones precisas Ejemplos de aplicación
	Mediación convivencial	Acompañamiento para “modelar” las relaciones entre los participantes para transformar la convivencia	Cuestionar prácticas Manifestaciones de cuidado Reconocimiento de la diversidad
	¿Mediaciones “transformadoras” del debate?	A través de transformar elementos específicos de la técnica y modelos de debate tradicionales se crean nuevas formas de realizarlo.	Crear nuevas normas en el torneo Cuestionamiento de estereotipos dominantes, poniendo por delante las ideas
	Manifestaciones de aprendizajes	Cambios en las personas participantes	Nuevas habilidades Nuevas prácticas Nuevos conocimientos
	Retos de aprendizaje	Identificación de temas en los que se puede fortalecer el proceso de los jóvenes en el debate y en su desarrollo personal	Ausencias teóricas Capacidades débiles
Juventudes	Educación para la democracia	Formas en la que los participantes se reconocen como ciudadanos, como se interrelacionan y forman una vida comunitaria.	El reconocimiento de las voces de los jóvenes como legítimas Escucha activa Construcción argumentativa de ideas Expresión oral Tolerancia crítica
	Participación	Reconocimiento de prácticas que faciliten y fomenten la participación de las juventudes en distintos espacios.	Autonomía para organización Gestión de proyectos Diseño de iniciativas Reconocimiento de problemáticas a solucionar

Dimensión de la acción	Categoría analítica	Descripción	Regla de pertenencia
			Transformación del miedo a alzar la voz Generación de acuerdos
	Adultocentrismo	Reconocimiento de prácticas y creencias que refuerzan estereotipos y que normalizan prácticas en las que las juventudes no están valoradas	Expresiones de no ser parte de las prioridades de las instituciones. Expresiones de que las necesidades de los jóvenes no son atendidas ni escuchadas
	Condiciones del contexto juvenil	Caracterización de las condiciones contextuales de las juventudes de la prepa 22	Vivencias cotidianas que caracterizan la cotidianidad de los jóvenes
Convivencia - manifestaciones	Ética del cuidado	Construcción de un espacio donde sentirse seguro y donde se puede sentir vulnerable	Expresiones de empatía y solidaridad entre participantes Llevar cosas para compartir Poner atención en las personas Inclusión y valoración de la diversidad
	Perspectiva de género	Fomento de prácticas y dinámicas en las que se promueva y privilegia la igualdad entre los géneros	Reconocimiento de las identidades de género de cada persona participante, así como de sus orientaciones sexuales Cuestionamiento de estereotipos dominantes
	Peacebuilding	Conjunto de prácticas, principios y aprendizajes que fomentan la construcción de una cultura de Paz.	Reflexión sobre los conflictos y tipos de violencia Reflexión sobre la capacidad de agencia para construir la paz Reflexión sobre la capacidad de prevenir conflictos

<b>Dimensión de la acción</b>	<b>Categoría analítica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Regla de pertenencia</b>
Transformación del facilitador	Transformaciones sobre el debate	Nuevas maneras de comprender y aplicar el debate como herramienta de aprendizaje	Debate como cuidado Debate como trabajo cooperativo Debate como espacio de sensibilidad
	Transformaciones personales	Nuevas formas de comprender y ver la manera en que nos relacionamos con otras personas.	Autocuidado Ser sensible Radicalmente convivencial
	Transformaciones como docente	Nuevas perspectivas con relación a la forma de relacionarme con los estudiantes.	Rol filosófico transformador de la docencia Educación desde el amor y el cuidado Educación con perspectiva inclusiva.

## **Anexo IV. Carta de Consentimiento Informado para Recolección de Información**

### **Carta de Consentimiento Informado para Recolección de Información**

**Título del Trabajo de Acción Socioeducativa:** Taller de debate como espacio para el desarrollo de aprendizaje convivencial en la preparatoria #22 de la Universidad de Guadalajara.

**Investigador(a):** José Alejandro Pimentel Santiváñez

**Institución:** Maestría de Educación y Convivencia del Instituto Técnico y Estudios Superiores de Occidente

**Estimado(a) Padre/Madre/Tutor(a):**

Se le invita su hijo/a a participar en un trabajo de acción socioeducativa que tiene como objetivo implementar un taller de debate con aprendizajes relacionados al aprender a vivir juntos. El trabajo será realizado por el maestrante José Alejandro Pimentel Santiváñez y está bajo la asesoría de la Oficina de Posgrados de Facultad de Educación del Instituto Técnico y Estudios Superiores de Occidente.

#### **Descripción del Trabajo:**

El trabajo de acción socioeducativa consistirá en el desarrollo de talleres con la frecuencia de una vez por semana en la que las personas participantes desarrollaran actividades en torno a la práctica del debate y enfoques relacionales cómo son la democracia, los cuidados, la solidaridad, entre otros.

#### **Recolección de Información:**

Para realizar el trabajo, se recopilará información de los estudiantes participantes a través de grabaciones de audio, un diario de campo y una bitácora de reflexiones personales. Esta información incluirá:

- Algunos datos de las personas participantes y sus diálogos, así como algunas fotografías que tendrán en todo momento el resguardo de su identidad.

La información recopilada será utilizada únicamente para los fines del trabajo de acción socioeducativa y no será compartida con terceros sin su consentimiento previo. Se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar la confidencialidad de la información.

**Consentimiento:**

La participación en el trabajo de acción socioeducativa es voluntaria. Por lo que las personas participantes tienen derecho a negarse a participar o a retirar su consentimiento en cualquier momento. No se le penalizará de ninguna manera por negarse a participar o por retirar su consentimiento.

Si decide participar en el trabajo, por favor firme y feche esta carta de consentimiento. Una copia de esta carta le será entregada para su referencia.

**Contacto:**

Si tiene alguna pregunta sobre el trabajo de acción socioeducativa o sobre la recolección de información, por favor no dude en contactarme:

- José Alejandro Pimentel Santiváñez
- Josea.pimentel@iteso.mx
- 3318945312

**Firma del Padre/Madre/Tutor(a):**

**Fecha:**

**Nombre del Estudiante:**

**Firma del Estudiante (si es mayor de edad):**

**Fecha:**

Espero que esta información le sea útil. Por favor, no dude en contactarme si tiene alguna pregunta.