

# Representaciones Sociales de la Convivencia en un Bachillerato de San José del Cabo, México

Olga Margarita Malpica Maury <sup>1</sup>   
Daniel González Lomelí <sup>2</sup> 

## Resumen

Las problemáticas que ocurren en la escuela impactan en su cotidianidad al ser una de las entidades del entramado de instituciones que componen una sociedad. Convivir en instituciones es un proceso constructivo continuo, en el que ocurren transacciones, negociaciones, soluciones, etcétera, lo que va creando significados comunes que han sido construidos históricamente. El objetivo del estudio fue analizar las representaciones sociales de la convivencia en los actores educativos de un bachillerato de San José del Cabo Baja California Sur, México, mediante un abordaje de los enfoques procesal y estructural. A partir de un análisis del discurso con grupo de enfoque en 72 actores educativos. En el centro de la representación de la convivencia, encontramos elementos como el respeto, la amistad, los valores, la confianza, la unión, la conversación, el compañerismo y la aceptación. Todos estos son elementos positivos. Sin embargo, no se destacan aquellos aspectos que se refieren a una coexistencia que sea inclusiva, democrática y pacífica, los cuales son precisamente los tipos de relaciones que las instituciones escolares están buscando fomentar, de acuerdo con las directrices de organismos nacionales e internacionales.

**Palabras clave:** representación social, convivencia, bachillerato, México.

<sup>1</sup> Universidad Internacional de La Paz, La paz (Baja California Sur), México

[dirección.inde@unipaz.edu](mailto:dirección.inde@unipaz.edu) 

<sup>2</sup> Universidad de Sonora, Hermosillo (Sonora), México

Recibido: 22/Diciembre/2023

Revisado: 23/Enero/2024

Aprobado: 19/Febrero/2024

Publicado: 21/Abril/2024



## Social Representations of Coexistence in a High School in San José del Cabo, Mexico

### Abstract

The challenges faced within educational institutions have a significant impact on individuals' daily experiences, as schools are integral components of societal structures. Living together in institutions is a continuous constructive process in which transactions, negotiations, solutions, etc., take place, creating common meanings that have been historically constructed. This research examined how individuals within a high school in San José del Cabo, Baja California Sur, Mexico, perceive and represent the concept of "coexistence". Through a detailed analysis involving a focus group of 72 students, it was revealed that the core elements of coexistence include values such as respect, friendship, trust, unity, dialogue, companionship, and acceptance. All of these are positive elements. However, aspects related to an inclusive, democratic, and peaceful coexistence are not highlighted, which are precisely the types of relationships that school institutions are seeking to promote in accordance with the guidelines of national and international organizations.

**Keywords:** social representation, coexistence, high school, Mexico.

## As Representações Sociais de Convivência em uma Escola Secundária de San José del Cabo, México.

### Resumo

Os problemas que ocorrem na escola podem impactar diretamente o cotidiano, visto que é uma das instituições mais importantes que compõem uma sociedade. Viver em uma instituição é um processo construtivo contínuo, no qual ocorrem transações, negociações, soluções etc., o que cria significados comuns que foram construídos historicamente. O objetivo do estudo foi analisar as representações sociais da convivência nos atores educacionais de uma escola secundária de San José del Cabo Baja California Sur, México, através de abordagens processuais e estruturais. Baseado numa análise do discurso com um grupo focal de 72 atores educativos. No centro da representação da convivência, encontramos elementos como respeito, amizade, valores, confiança, união, conversação, companherismo e aceitação. Todos estes são componentes positivos. Ainda assim, não são destacados os aspectos que remetem a uma convivência inclusiva, democrática e pacífica, que são justamente os tipos de relações que as entidades escolares procuram fomentar, de acordo com as orientações dos organismos nacionais e internacionais.

**Palavras-chave:** representação social, convivência, bacharelado, México.

## Introducción

Las problemáticas que ocurren en la escuela impactan en su cotidianidad al ser una de las entidades del entramado de instituciones que componen una sociedad. Convivir en instituciones es un proceso constructivo continuo, en el que ocurren transacciones, negociaciones, soluciones, etcétera, lo que va creando significados comunes que han sido construidos históricamente y que generan un sentido de familiaridad en un “así son las cosas y así se hacen las cosas” que forma parte de la identidad de los que participan en un grupo (Hirmas & Eroles, 2008) y la escuela no es la excepción.

Es mediante la *convivencia* que la identidad se constituye, a partir de la relación con el otro, ya que es a través de estas relaciones que se percibe lo que se tiene en común, así como las diferencias, lo que le permite al sujeto descubrir así su propia imagen, siendo la identidad un “yo socialmente construido” (Meneses, 2013). La manera en la que se convive es cultural y se construye, sin embargo, es vivida por sus participantes desde la naturalidad y la familiaridad que contribuye a generar vivencias de seguridad y predictibilidad. En palabras de Hirmas y Eroles (2008) la coexistencia en la escuela al mismo tiempo que es omnipresente tiende a la invisibilidad.

Debido a lo anterior es que en la naturalidad del diario vivir, los propios actores educativos no están percibiendo sus conductas como prácticas reforzadoras de esquemas de relaciones no deseadas y he aquí que se manifiesta una de las complejidades para actuar en la *convivencia*, su invisibilidad. Aquí sobresalen las experiencias reflexivas y críticas que la sacarán de su naturalidad, de su uso y familiaridad. Las prácticas escolares se recrean y mantienen en el espacio de lo natural y familiar, las cuales son revisadas y valoradas en función de las prácticas del trato que se desea promover. Y, además, se deben generar nuevas prácticas alternativas, aplicarlas y validarlas en espacios colegiados de reflexión por medio de un proceso circular como se expresa en las propuestas vertidas por Hirmas y Eroles (2008).

A partir del informe de 1996 sobre *Los cuatro pilares de la educación* de Delors publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Delors, 1996) se rescata el convivir como uno de los pilares (aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y *aprender a convivir*). A partir de esa fecha, en distintas cumbres internacionales se ha rescatado la relevancia de la *convivencia* en la educación. En la Cumbre Mundial de Innovación para la educación (WISE) el 31 de octubre del 2013, se escogió *aprender a convivir* como el principio esencial que debe orientar lo educativo en una sociedad tan integrada y vulnerable como es la actual, para lo cual deben incorporarse los valores de solidaridad, derechos humanos, justicia social e igualdad de género, tal y como lo expresa la ministra de Educación Básica de Sudáfrica (UNESCO, 2013). Es así como en el ámbito internacional se empieza a caracterizar a la *convivencia* que se debe promover en los ambientes educativos, denominándola como democrática, inclusiva y de paz (Hirmas & Eroles, 2008). Para Maturana (1995) el amor y el convivir armónico son principios propios de la vida y de la biología de los seres vivos y del ser humano.

Para Dávila y Maturana (2016) las dimensiones del convivir democrático son “deseo de coexistir y convivir, respeto por sí mismo, honestidad, mutuo respeto, colaboración, equidad,

ética social y conversar reflexivo. Si falta cualquiera de estas dimensiones faltan todas las demás y no puede haber una convivencia democrática” (p. 4). En el trabajo de Giménez G. (2021) sobre la conceptualización de la *convivencia* en el castellano, destaca cómo el concepto tiene una connotación más inclinada a un aspecto positivo de la relación entre personas, más que un simple vivir juntos.

Para el abordaje de las formas interiorizadas de la cultura como es el caso de la coexistencia, se cuenta con varios recursos, uno de ellos es el de las representaciones sociales (RS), término propuesto por Moscovici en 1961 (Materán, 2008). Las RS han sido abordadas de forma general por dos grandes enfoques, el procesal y el estructural (Abric, 2001).

## Las Representaciones Sociales

En la explicación de las representaciones sociales se encuentran diversos autores, entre ellos Durkheim (1895; 2019) como parte de los antecedentes de este concepto, Moscovici (2000) quien propuso el término y otros como Banchs (1986), Jodelet (2018) y Abric (2001). La Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici es el resultado del interés por las reglas del pensamiento social y de los fenómenos colectivos. Esta teoría plantea que no existe una división radical entre el sujeto y el objeto. El objeto, sólo existe para un individuo o grupo en relación con ellos, por lo que esta relación es parte de un vínculo social.

La representación funciona como un sistema de interpretaciones de la realidad que rige las prácticas e interacciones entre las personas. Son una guía para la acción y las relaciones sociales (Giménez G., 2021). Las RS son una forma de conocimiento del sentido común que se expresa en el lenguaje acostumbrado de un grupo social, en éste se incorporan las opiniones, actitudes y creencias producto de las interacciones del sujeto con las normas sociales de la colectividad. Se abordan desde el discurso espontáneo y resultan de utilidad para comprender las formas de interpretar que las personas utilizan. Se estudian a través de sí mismos y no mediante la conducta (Banchs, 1986).

Para Araya (2002) en las representaciones sociales se unifican tanto lo particular como lo colectivo, lo social, el pensamiento y la acción. Son marcos de referencia que permiten explicar una realidad y que por ende median en la actuación de las personas y sus interacciones; son resultado de un marco cultural y social en el que se develan estructuras de poder y subordinación, como expresa Sotolongo (2006) en su teoría de las prácticas locales de poder. Las RS se van construyendo como resultado de las interacciones sociales del día a día en la vida cotidiana y van configurando los conocimientos de sentido común que a su vez se constituyen de estereotipos, creencias, valores, normas, opiniones de las que se tiene una actitud positiva o negativa que configuran una conciencia colectiva que orienta las formas de actuar y la práctica social.

Jodelet (2011) realiza aportes al enfoque de las representaciones sociales al ámbito de la educación considerándolas como una forma de conocimiento; el sentido común, que se caracteriza por estar socialmente construido y acompañado por un grupo de personas, posee un objetivo práctico que apoyado en la experiencia de la persona, le sirve para interpretar la realidad y guiar sus acciones en la vida práctica y cotidiana, y es dependiente de su relación

con la comunicación que ayuda a la producción de la visión común del grupo social que están definidos en un tiempo y contexto.

Sin importar las posibles diferencias que se expresen en las definiciones de los autores, acorde a sus posicionamientos, todas las definiciones comparten la importancia que tiene en la interacción, la comunicación y la cohesión de los grupos (Araya, 2002).

Las RS se organizan en torno a un núcleo que representa su forma más estable. Sin embargo, este núcleo no es estático, sino que es dinámico y cambia de acuerdo con las características de cada sociedad. El objeto social representado moviliza el sistema de representaciones preexistentes y lo enriquece y esto a la vez influye en la realidad social que se construye de forma colectiva con la participación de los sujetos (Banchs, 1986).

Los componentes de las representaciones sociales, el *núcleo* y la *periferia*, tienen un papel específico y complementario. El núcleo se determina socialmente y se relaciona con condiciones ideológicas, sociológicas e históricas, asociado a normas y valores que definen los principios base de la construcción de la representación. Libra un rol importante en la estabilidad y coherencia de la representación, así como su conservación en el tiempo, su evolución suele ser muy lenta y relativamente independiente del contexto, su origen está en un contexto más global. A través de este núcleo los contenidos de la representación se organizan y adquieren una jerarquía, con la cual se configura el campo de la representación, y da como resultado un proceso de anclaje y objetivación (Giménez G., 2021).

El sistema periférico es determinado de forma más individualizada y contextualizada, este permite la adaptación, las vivencias y la integración de experiencias cotidianas. Posibilita adecuaciones personales en torno a un núcleo central que es común, siendo éstas mucho más flexibles que el sistema central, y de alguna forma lo protege. Es por esta heterogeneidad del sistema periférico que no puede utilizarse para avalar representaciones diferenciadas, pero sí sirve para evaluar posibles modificaciones futuras como producto de la evolución y de un proceso de transformación de la representación (Giménez G., 2021).

## El Abordaje de las Representaciones Sociales

Dependiendo del énfasis que se elija para el estudio de la representación, se determinarán los enfoques, perspectivas o escuelas a seguir. De acuerdo con los elementos que configuran a la representación social (proceso y contenido) es que se han elaborado distintas propuestas de abordaje de su estudio. Tomando en cuenta los supuestos que se consideran en el estudio de las representaciones, Pereira de Sá (1998 como fue citado en Araya, 2002) distingue la presencia de tres escuelas o posturas: la clásica, la de Aix-en Provence, y la de Ginebra. Para este estudio se contemplan las dos primeras. “Lo social en las representaciones no se polariza ni hacia lo micro ni hacia lo macro: existe una determinación social central o núcleo (macro) y otra, social lateral o periférica (micro) de las representaciones” (Moscovici, 1979 como fue citado en Araya, 2002, p. 32).

La primera (núcleo) se refiere a la cultura global de la sociedad en la que se insertan los grupos, los actores sociales y la segunda (periferia) al grupo en particular en el cual se insertan

las personas. Las dos formas... no tienen un solo sentido, sino que: las personas constituyen sus representaciones sociales y en forma paralela también constituyen un mundo social y su propia realidad e identidad social. (Araya, 2002, p. 32).

De aquí se desprende la idea de que la forma de abordar un estudio de representaciones sociales de manera completa es a través de un abordaje hermenéutico. Y que también es lo que se refleja en el abordaje de diversos estudios como el de la investigación de Urbina y Ovalles (2018) en el que se registra que la mayoría de las investigaciones de representaciones sociales en esta región asumen el enfoque procesal con fines de entender el “*ontos*” de la región y como un elemento creativo para buscar nuevas herramientas de intervención comunitaria que permitan producir una transformación de las prácticas.

Cuevas y Mireles (2016) realizaron en México una revisión de 141 investigaciones de 1995 a 2015 de representaciones sociales en el ámbito educativo, en el que reportan que mayormente en los estudios se privilegia el corte cualitativo, solo 32% utilizaron metodología cuantitativa. Los autores no reportan la existencia de investigaciones en los que se utilicen ambos enfoques y ambas metodologías; reportan 68% con enfoque procesal y 32% estructural.

Como resultado de este análisis Cuevas (2016) brinda una serie de encomiendas para el abordaje de las RS en la investigación educativa en las que enfatiza la importancia del uso de la entrevista como parte del análisis del discurso, así como el uso de otros recursos concluyendo que “cada investigador debe construir su propuesta de análisis de material empírico considerando su objeto de estudio, propuesta metodológica asumida y experiencia” (Cuevas, 2016, p.137).

Algunos autores (Blanco, 2019; Galdámez & Lemus de Mendoza, 2022; Gómez, 2019; Rangel, 2020; Romero, 2019; Sánchez, 2020; Urbina & Beltrán, 2020) han realizado estudios sobre las representaciones sociales de las relaciones y la violencia escolar. Estos estudios se han llevado a cabo en diferentes niveles y en centros educativos tanto privados como públicos. Los actores involucrados en estos estudios han sido estudiantes, padres de familia o docentes, y en cada estudio se ha considerado solo uno de los dos enfoques posibles. El único trabajo que se ubicó con un abordaje de enfoque procesal y estructural fue el de Monsalve y Otálora (2017). También de esto da cuenta Arriaga (2020) en su estudio sobre *convivencia* y conflicto, en el que identifica que solo 22 de las investigaciones revisadas utilizan el enfoque procesal y 8 el enfoque estructural.

Estos estudios resaltan la importancia de expandir la metodología utilizada para el estudio de las RS para incluir tanto aspectos procesales como estructurales que permitan integrar la complejidad de la construcción social y la práctica. Urbina (2021) señala que, en América Latina, el estudio de diversos temas a través de las RS está proporcionando referencias que permiten una mayor comprensión, discusión e intervención. Esta teoría incorpora aspectos sociales, históricos, políticos, individuales, simbólico-emocionales y la diversidad cultural de la región. Según Urbina, la producción científica sobre este tema ha sido más productiva en América Latina que en Europa en las últimas décadas. Como ejemplo, menciona que, en Colombia, del 2010 al 2013, el 90% de las investigaciones se abordaron con un enfoque procesal y el 10% con un enfoque estructural.

Fierro y Carbajal (2019) al revisar el concepto de *convivencia* escolar, destacan la importancia de incorporar diferentes unidades de análisis como prácticas del aprender a vivir juntos y enfoques tales como la prevención de la violencia, los pilares de la educación y la justicia social. Elementos importantes que posibilitan de una manera más efectiva la transformación de las dinámicas de exclusión, violencia y fracaso que se viven en las instituciones educativas de América Latina.

## Objetivo general

El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales de la *convivencia* en los actores educativos de un bachillerado de San José del Cabo en Baja California Sur, México, como un recurso de reflexión para el análisis de las prácticas de coexistencia que se viven como sociedad y que se expresan en los distintos espacios, entre ellos, el escolar. Con ese propósito se utilizaron dos enfoques de abordaje de las representaciones, el procesal y el estructural. Ambos se integraron a la metodología para brindar una mayor profundidad al estudio y para que los resultados fueran mas cercanos a las realidades sociales que se estudian.

## Método

El diseño del estudio es el del pluralismo metodológico con triangulación de información. Consiste en la recolección de datos cuantitativos y cualitativos analizados juntos para tener una mayor comprensión de la problemática de estudio, de tal manera que las fortalezas de ambos métodos se incorporan en la comprensión y explicación del fenómeno de estudio (Dzay & Narváez, 2012). La postura de análisis es conforme a la teórica crítica. El diseño es no experimental de alcance descriptivo y explicativo. El abordaje de la RS de la *convivencia* se realizó desde el pluralismo metodológico con los enfoques estructural y procesal. Con las técnicas: a) Entrevistas en modalidad de grupo focal, b) Asociación libre, y c) Elección sucesiva por bloques. En ésta última se utilizan las propuestas de Araya (2002) y Abric (2001).

## Contexto

La institución escolar se ubica en la ciudad de San José del Cabo que, junto con la ciudad de Cabo San Lucas, conforman el municipio de Los Cabos, B.C.S., México. El municipio de Los Cabos se ha consolidado como un destino internacional y se ubica en el segundo lugar como el destino más turístico de México. Este dinamismo del turismo modela su comportamiento demográfico convirtiéndolo en una localidad recipiente de inmigrantes (Bojórquez et al., 2019). El crecimiento poblacional pasó de diez mil habitantes en 1970 a 351,111 en el 2020 (INEGI, 2020). En el año 2020, más de 50% de la población residente en la ciudad proviene de otra entidad, por lo que se caracteriza por una alta diversidad cultural.

## Población de Estudio

El censo de los actores educativos vinculados con la generación 2017-2020 está conformado por 50 estudiantes y 22 docentes y administrativos de una preparatoria privada.

## Participantes

El trabajo cualitativo con grupos focales se realizó con un muestreo no probabilístico por selección de informantes claves. A los participantes seleccionados se les hizo una invitación de forma personal para colaborar en el estudio.

En el caso del personal administrativo se seleccionó a los que tenían mayor interacción con los estudiantes, entre los docentes se invitó a los que tenían más antigüedad en la preparatoria y en los estudiantes se hizo una selección con ayuda de las sugerencias de sus profesores para obtener grupos con diversidad por sexo, rendimiento académico, y conductas introvertidas y extrovertidas. Todas las personas invitadas aceptaron participar y ser grabados en audio mediante la firma de un consentimiento informado.

Se conformaron 6 grupos focales: uno de administrativos y personal de servicios (4 participantes); uno de docentes (4 participantes) y cuatro de estudiantes (6 estudiantes por grupo). En total participaron 32 actores educativos.

Para la resolución del cuestionario de elecciones sucesivas se levantaron 47 encuestas, 65% de la población (total=72). La muestra fue por conveniencia, aplicándose a todos los actores educativos presentes el día de la aplicación. El 65% son mujeres, 62% nacidos en B.C.S., 56% están en un nivel socioeconómico medio, 42% en nivel alto y 2% en nivel bajo.

## Instrumentos

Para el levantamiento de la información se diseñaron dos cuestionarios, el primero se utilizó como cédula de entrevista para orientar y guiar la conversación en los grupos focales y el segundo como una encuesta autoadministrada.

1. *La cédula de entrevista de grupos focales* se constituye de 13 preguntas en las que se explora el tema de la *convivencia* (el tema se discutió de forma general, no como coexistencia escolar).

2. La encuesta *Selección de palabras por bloques*. Para su elaboración se utilizó, con algunas adecuaciones, la técnica de elecciones sucesivas por bloques utilizada por Guimelli (1988 documentada en Abric, 2001). Es un método de jerarquización de los ítems (palabras), en el que se permite identificar las relaciones de similitud o exclusión con una aproximación cuantitativa para tipificación del núcleo y la periferia de la representación de la *convivencia*. El cuestionario consta de 37 palabras, que fueron seleccionadas por ser las que se registraron con mayor frecuencia en el análisis de discurso de los grupos focales y del ejercicio de asociación libre. Se elaboró una hipótesis sobre la centralidad del concepto, su núcleo. El cuestionario quedó conformado con cuatro preguntas de selección de palabras por bloques de siete. Ésta consiste en una elección por bloques de un listado de 37 palabras. Se deben elegir en bloques los conceptos que se consideran más importantes o relacionados con la *convivencia* y los menos importantes o relacionados.

Primero se les pide que elijan 7 conceptos que estén más relacionados a la pregunta en cuestión. A estos conceptos se les asigna un valor de +2. De las palabras restantes deberán elegir nuevamente 7 palabras que estén menos relacionadas a las cuáles se les asigna un valor de -2. Después deberán escoger 7 palabras del grupo restante que más se relacionen con un valor de

+1 y, por último, otras 7 palabras que menos se relacionen, a las que se les asigna un valor de -1. A las palabras restantes se les asigna un valor de cero.

## Procedimiento

Se integraron los grupos de enfoque (focus group) siguiendo la propuesta de nueve pasos de Escobar y Bonilla (2009) y se utilizó como herramienta de apoyo una *Cédula de entrevista de grupos focales*. En todos los casos se grabó en audio con el consentimiento de los participantes.

Al inicio de los grupos de enfoque se aplicó la técnica de asociación libre de palabras con el tema de *la convivencia*. Se solicitó a cada participante que en un papel escribieran de 3 a 5 palabras relacionadas o asociadas al concepto. Mismo que sirvió para abrir la conversación con los participantes y explorar sus referentes.

Con la información obtenida de la técnica de asociación libre y de los grupos focales se diseñó el cuestionario *Selección de palabras por bloques*. Éste fue contestado en forma auto administrada en un salón de clases.

## Análisis de datos

*Grupos de enfoque.* Para el análisis de los resultados, se realizó la transcripción de las grabaciones de cada uno de los grupos de enfoque y se realizó una lectura repetida para la identificación y selección de conceptos asociados con la *convivencia*.

*Para el cuestionario.* Se analizó la información para identificar los conceptos que conforman la periferia y los que conforman el núcleo basado en la lógica de selección por bloques y la frecuencia de mención de cada palabra, tomando como corte las que obtuvieron una frecuencia mayor a 12.

Se realizaron las tablas de frecuencia y se hicieron nubes de palabras para su representación visual con el software gratuito disponible en línea NubeDePalabras.es.

## Resultados y Discusión

Como resultado de la técnica de asociación libre de palabras y del análisis de los grupos de enfoque, se identificaron 37 palabras que se registraron con mayor frecuencia (ver Tabla 1). Estas palabras, obtenidas a través de una técnica cualitativa típica del enfoque procesal de Jodelet y Moscovici, permiten formular una hipótesis de centralidad. Esta hipótesis no se construye de manera aislada, sino en conjunto con los sujetos de estudio. Es un producto de su campo, que incluye valores, creencias, opiniones, imágenes y conocimientos, y es a su vez el resultado del trasfondo cultural de un proceso histórico y de sus prácticas sociales (Araya, 2002).

**Tabla 1**

*Palabras más frecuentes en las técnicas de asociación libre y grupos focales de los participantes*

1. Amistad	13. Libertad	25. Armonía/Bienestar
2. Respeto	14. Relación	26. Conflictos
3. Conversación	15. Interacción	27. Ceder
4. Compañerismo	16. Alegría	28. Diferencias
5. Grupos	17. Sentirse cómodo	29. Egoísmo
6. Salir/Divertirse	18. Confianza	30. Inclusión
7. Tolerancia	19. Empatía	31. Aceptación
8. Unión	20. Expresar	32. Personalidad
9. Amabilidad/Llevarse bien	21. Lugar/Contexto	33. Responsabilidad
10. Actitudes	22. Adaptación	34. Hostilidad
11. Indiferencia	23. Necesaria	35. Nosotros
12. Valores	24. Obligada	36. Yo
		37. Bromear

*Nota. El orden de las palabras en la lista se hizo mediante una técnica de selección aleatoria para evitar inducir algún tipo de respuesta.*

*Fuente: Elaboración propia*

Con estas 37 palabras se aplicó la técnica de elección sucesiva de bloques para comprobar la hipótesis de centralidad de la *convivencia*, propia del enfoque estructural de Abric (2001). Es así como se vinculan los enfoques procesal y estructural. Como una propuesta que desde el pluralismo metodológico permita enriquecer la forma de abordar el tema de las representaciones sociales sin separar sus dos recursos básicos, el proceso y el contenido, como ha sido comentado por Araya (2002).

Del análisis de la centralidad de la representación social de la *convivencia* se observa que los términos con los que se asocia el concepto son: *respeto, amistad, valores, confianza, unión, conversación, interacción, compañerismo y aceptación*, representados en la Figura 1 mediante un diagrama de nube de palabras.

**Figura 1**

**Centralidad de la representación social de la convivencia**

Tabla de distribución de frecuencias y nube de palabras por frecuencia

Palabra (+2)	Frecuencia
Respeto	31
Amistad	23
Valores	23
Confianza	18
Unión	15
Conversación	13



Palabra (+1)	Frecuencia
Interacción	16
Compañerismo	15
Aceptación	12



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 se expresan de forma gráfica los términos que están asociados con la periferia de la representación social de la *convivencia*, es decir los elementos que se relacionan con el concepto y lo hacen desde las experiencias y prácticas personales de los individuos, estos son: *el lugar o contexto, grupos, ceder, personalidad, diferencias*. Y en una segunda periferia es decir aquellos que están aún más alejados con el concepto de una *convivencia* armónica, pero sí con el de una de tipo hostil o negativa: *egoísmo, indiferencia, hostilidad, conflicto, bromear, obligada y necesaria*.

## Figura 2

Primera y segunda periferia de palabras de la representación social de la convivencia.

Tabla de distribución de frecuencias y nube de palabras por frecuencia

### Primera periferia

Palabras (-1)	Frecuencia
Lugar/contexto	20
Grupos	19
Ceder	16
Personalidad	14
Diferencias	13



### Segunda periferia

Palabras (-2)	Frecuencia
Obligada	31
Egoísmo	30
Indiferencia	26
Hostilidad	24
Conflictos	24
Necesaria	17
Bromear	14



Fuente: Elaboración propia

Esta información sugiere que la *convivencia* suele relacionarse principalmente en su versión armónica, al parecer se idealiza, no se concibe como parte de su configuración los aspectos negativos; sin embargo, aunque se reconocen estos aspectos no se configuran como parte del núcleo, sino sólo de la periferia. Esto fue validado también durante las primeras interacciones en los grupos focales realizados con los distintos actores escolares, dónde se pudo identificar cómo la *convivencia* se suele caracterizar como una relación con características básicamente positivas, tales como: amistad, respeto, libertad, bienestar, etcétera. Lo que puede estar ampliamente relacionado con la asociación que se hace con la palabra *convivio*, *hacer un convivio* que usualmente hace alusión a un espacio de interacción social entre personas que tienen alguna conexión personal y que quieren pasar tiempo juntos. Esto coincide con lo señalado por Giménez C. (2005) de cómo el concepto en el idioma castellano está cargado de connotaciones positivas; cosa que no sucede en otros idiomas como en el inglés (*coexistence*).

Pareciera entonces que el término de *convivencia* se ha construido de forma social solamente a través de los atributos positivos de ésta y que cuando intervienen aspectos negativos u hostiles entonces, ya no es una *convivencia* y nos estaríamos refiriendo a otra cosa. Esto quedó evidenciado desde las mismas entrevistas en los grupos focales en los que se vio la necesidad de aclarar el término como *el vivir con el otro u otros* y que igual se explicitó en el cuestionario de selección por bloques. Al solicitarles que identificaran un concepto o palabra para referirnos a una relación que no fuera armónica sino violenta u hostil a ninguno de los entrevistados les fue posible mencionar alguna, es decir no les fue posible pensar en un término o palabra que sirviera para describir cuando una interacción es negativa u hostil. Así, en el imaginario colectivo de esta población de estudio es por demás obvio que solamente se concibe este vivir de una forma armónica, como es percibido por Maturana (1995) que afirma que el amor y el convivir armónico son principios propios de la vida. Aquí unos recortes de entrevista que dan cuenta de esto:

*Pues Yo creo que es más que nada... la relación que tienes con una persona de manera que haya respeto* (Grupo focal estudiantes).

*...personas que conviven por la amistad, por el cariño, porque comparten ideas, gustos y vienen las diferencias en cierto momento, pero esta misma convivencia te permite adaptarte* (Grupo focal administrativos).

*Pienso que es aprender a vivir pues en sociedad, en los diversos ámbitos en los que manejamos, es el aprender que no estamos solos, entonces que hay ciertos grupos o escenarios dónde nos tenemos que desenvolver de distinta manera y obviamente sin perder tu propia personalidad, pero creo que es como aprender a vivir, la misma palabra lo dice en sociedad* (Grupo focal docentes).

Sin embargo, existe la posibilidad de que esta percepción sea el resultado de que los actos de violencia se han normalizado tanto en nuestros procesos de convivencia que ya no se consideran como tales. Esto es lo que sugieren las respuestas obtenidas en los grupos focales con los estudiantes. En todos los casos, ellos describieron actos que indudablemente implicaban acciones violentas o dañinas como formas normales de convivencia, especialmente entre compañeros, pero no solo entre ellos, sino también con adultos. *Nos damos zapes, nos empujamos, nos decimos de groserías, nos llevamos pesado*. En el contexto del Estado de

Baja California Sur, es común llamar a este tipo de interacciones como *carrilla* y que es una forma de relacionarse con el otro a través de bromas, burlas o juegos pesados o bruscos que se identifican como una forma de socialización entre los más jóvenes, y que en virtud de la diversidad cultural que ha caracterizado a la región y a la propia escuela, los actores educativos más jóvenes (los estudiantes) ya no se referían a ella de esta forma sino que la denominaban como *agarrar cura, tener confianza*.

Entre los estudiantes la *convivencia* se concibe como una forma de reciprocidad expresada por ellos como *si me llevo me tengo que aguantar, Si no me meto contigo tú no te metes conmigo*. Es de esta forma que solo se conciben los actos de violencia, si estos lo son para la persona que lo recibe, si se queja o se enoja o lo expresa de forma verbal y clara, de no ser así no pueden concebirlo como un acto violento. La naturalidad llega a tal grado que lo consideran como prácticas que expresan confianza en la relación e incluso aprecio. Y en este sentido entonces queda al descubierto cómo se han naturalizado ciertos comportamientos violentos u hostiles. Ejemplo de ellos están los siguientes recortes de entrevistas:

*Pues yo con ciertas personas me llevo brusco, de a veces de groserías o pequeños zapos o pellizcos (Grupo focal estudiantes).*

*A mí se me hace algo muy normal la manera en la que se llevan ellos. Pues son bromas, formas de la convivencia, el hacerse reír, a mí se me hace algo muy común entre ellos (Grupo focal de docentes).*

Al parecer está pasando desapercibido que dentro de las propias interacciones diarias se tienen prácticas que se ejercen desde el poder, desde la desigualdad, desde las asimetrías sociales, que están muy alejadas de ser formas sanas de *convivencia* (convivencia denominada por ellos) y esto no sólo entre los más jóvenes actores educativos, los estudiantes, sino de todos, se ha perdido en gran medida el ejercicio de reflexión y análisis de las prácticas que se tienen en el día a día. Muchas de éstas se pasan por alto e incluso se ignoran al aceptar que son formas de interactuar de las nuevas generaciones:

*Aunque cuando me llevo me tengo que aguantar (Grupo focal estudiantes).*

*Pues yo creo que están bien, hay cierto límites, aunque en realidad no son reglas son límites de que puedes hablar con tus compañeros y todo eso... a veces como que digo me estoy llevando con mis amigos o lo que sea o estamos jugando o cosas de eso, pero obviamente no se vuelve una convivencia mala o brusca o algo así, sino que es juego y todo eso... Pero en si la escuela no es como siempre este cuidando si no que nos dejan un poquito libres y como que saber manejar nuestro grupo, nuestras amistades, y todo, no se meten mucho en esto (Grupo focal estudiantes).*

Algo que vale la pena resaltar es que no se reconoce como parte de los elementos del núcleo su condición de ser necesaria, se ubicó como parte de la periferia e incluso se le dio más peso a la idea de ser obligada. Dada la mayor representación en la población de estudiantes pertenecientes a la llamada *generación Z* o de nativos digitales, podría ser que perciban la *convivencia* como algo que se les está imponiendo u obligando, ya que la mayoría de sus interacciones diarias se dan de forma indirecta mediada por aparatos electrónicos como celulares, tabletas y computadoras a través de las redes sociales o mensajerías instantáneas que

en el imaginario de los estudiantes es concebido como una *convivencia* igualmente aceptable y válida. Lo cual no es así para la mayoría de los administrativos y docentes para quienes esta forma de interactuar no es una *convivencia* propiamente dicha, ya que las reglas y acuerdos que se dan a través de estos dispositivos es distinta, representación que sin duda estará cambiando con las condiciones obligadas de interacción social virtual como efecto de la actual pandemia.

Cabe preguntarnos hasta qué punto han permeado las políticas públicas relacionadas con la promoción de una *convivencia* democrática, inclusiva y pacífica, tanto de organismos internacionales (UNESCO) como nacionales (Secretaría de Educación Pública-SEP) a manera de referente para los subsistemas educativos, entre ellos el nivel medio superior en México y por ende el Colegio de Bachilleres.

En los 37 conceptos sólo apareció de forma directa el concepto de *inclusión*, y de forma indirecta los otros, el de *pacífico* se expresó como armonía/bienestar y con el *democrático*, asociándolo con lo que Dávila y Maturana (2016) mencionan: respeto, conversación, compañerismo, amabilidad, confianza, expresar, libertad, aceptación y nosotros. Sin embargo, ya en el análisis del núcleo de la representación, no aparecen ni el de inclusión ni el de armonía/bienestar y solo algunos que podemos relacionar con la idea del convivir democrático que, a decir de estos autores, si no se cumple con todos sus elementos no se da el vivir democrático.

## Consideraciones finales

Es importante denotar que la representación social de la *convivencia* en la población de estudio en realidad no integra aun los elementos que desde el punto de vista educativo se quieren resaltar o incorporar como parte de la formación ciudadana y de la conformación de la sociedad, ya que elementos importantes de ésta no se han incorporado al núcleo de la representación: la solidaridad, derechos humanos, justicia social, democracia, inclusión e igualdad de género. Por lo que se requiere reforzar el trabajo de la escuela a fin de que estos referentes formen parte de ella en esta población, teniendo en cuenta que se requiere de una práctica que promueva una experiencia reflexiva y crítica para sacar de la naturalidad y familiaridad las formas de relaciones violentas que se han normalizado en el trato que se tiene entre los más jóvenes y aceptado por los adultos y autoridades educativas, acorde con Hirmas y Eroles (2008).

Se considera que como parte del estudio de la *convivencia* es importante incluir el análisis de las representaciones del respeto, amistad y confianza, todos ellos elementos claves de la representación de la *convivencia* y que conforme a lo identificado en este estudio han tomado una dimensión compleja y una configuración distinta relacionada con el grupo generacional al que se pertenece (X, Millennials, Z y otros) y que impactan en las prácticas del convivir. Es en estas prácticas en las que se han incorporado comportamientos que son hostiles pero que han dejado de considerarse como tal, si estos son tolerados y aceptados como parte de las interacciones diarias, es decir, estas conductas se incorporan en una forma de actuar que se contempla como natural y normal. Al grado que estas conductas son estimadas como características de un nivel de mayor confianza y de amistad entre sus practicantes, tales como groserías, insultos, apodos, golpes, zapes, empujones, en los que en todos los casos si bien se provoca una afectación, la intención no es propiamente lastimar sino *jugar, divertirse*, pero a

costa de afectar a alguien que también participa de él. El acto no es considerado como acto violento si este no es señalado por el que lo sufre. Y el que lo sufre no lo señala porque lo interpreta como una forma de conectar, de socializar o de ser parte de algo. De esta manera se refuerza y se reproducen los actos hostiles como parte de las interacciones sociales en el día a día.

Finalmente, el abordaje de métodos múltiples mediante el paradigma de la complejidad permitió, tener una mejor comprensión de la configuración de la representación de la *convivencia* al contar con las herramientas metodológicas de los enfoques procesal y estructural; y el haberlos vinculados para que fueran métodos conectados y relacionados (principio dialógico) aportó una nueva dimensión a la comprensión de la *convivencia* en la población de estudio. La construcción de la hipótesis del núcleo a través de las propias concepciones de los sujetos de estudio (no objetos) permite construir una propuesta con un enfoque de investigación acción participativa y con una comprensión desde el paradigma de la complejidad (Morín,1990) rompiendo con la simplicidad del uso de métodos desde un solo abordaje.

## **Declaraciones finales**

### **Contribuciones de los autores.**

Olga Malpica: conceptualización, análisis formal, investigación, recursos, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador).

Daniel González: análisis formal, metodología, escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

### **Financiación.**

Este artículo deriva del proyecto de investigación “Representaciones y prácticas como un reflejo de la convivencia en la escuela reflejo de la dinámica social de San José del Cabo, Baja California Sur”. Propuesta teórico-metodológica del estudio de lo macro a lo micro.

La primera autora (CVU 78248) recibió financiación a través de la beca 473719 para estudios de doctorado del CONACyT, México.

### **Conflictos de interés.**

Los autores declaran no tener algún tipo de conflicto de interés.

### **Implicaciones éticas.**

Se solicitó el consentimiento informado a los participantes.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*: Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión, *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. ASDI- FLACSO, Costa Rica.
- Arriaga, M. I. (2020). Representaciones sociales sobre la convivencia y el conflicto en México y Colombia. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.*, 22, 55-76. Recuperado de <https://sites.google.com/utd.edu.mx/praxis-educativa/publicaciones/per-22/v22-d5?authuser=0>
- Banchs, M. A. (1986). Conceptos de representaciones sociales, análisis comparativo, *Revista Costarricense de Psicología*, 8(9), 27-40. Recuperado de <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Blanco, J. C. (2019). *Representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de la institución educativa agrícola Risaralda de El Zulia*. (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Recuperado de <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/4091>
- Bojórquez, J., Villa, M. A., & Gámez, A. E. (2019). El derecho a la ciudad y rescate del espacio público en zonas urbanas turistizadas. Una reflexión para Los Cabos, Baja California Sur (México). *Revista de Ciencias Sociales*, 80, 109-128. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495960725007>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102016000200109](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109)
- Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Dzay, Ch. F., & Narváez, T.O. (2012). La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. D.F. México. Editorial Manda. Primera edición. ISBN: 978-607-9181-20-8 libro impreso. ISBN: 978-607-9181-21-5 libro electrónico
- Dávila, X., & Maturana, H. (2016). *Democracia*. Primera edición. Santiago, Chile: Matriztica.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Durkheim, É. (2019 [1895]), *Las Reglas del Método Sociológico* (E. De Champourcín, Trad.; 2da. Ed.). Fondo de Cultura Económica.
- ENSU-INEGI. (Octubre, 2020). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Principales resultados, tercer trimestre 2020. México*. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2020\\_septiembre\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2020_septiembre_presentacion_ejecutiva.pdf)
- Escobar, J., & Bonilla, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9, 51-67. Recuperado de <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Galdámez, R. M., & Lemus de Mendoza, C. L. (2022). El conflicto escolar: oportunidad para la

- construcción de la convivencia armónica. *Diá-Logos*, 24(1), 31-45. Recuperado de <https://doi.org/10.5377/dialogos.v24i1.14768>
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. Puntos de vista, *Cuadernos de Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 1 (1), 7-32. Recuperado de [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/CARLOS\\_GIMENEZ\\_convivencia\[1\]\[1\].pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia[1][1].pdf)
- Giménez, G. (2021). La interiorización y la objetivación de la cultura, en G. Giménez-Montiel (Ed.), *Teoría y Análisis de la Cultura* (pp. 401-450). ITESO. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/j.ctv21ptsw.16>
- Gómez, M. K. (2019). *Convivencia escolar: un estudio a partir de las representaciones sociales de estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Rural Departamental la Fuente del municipio de Tocancipá*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11417>
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). Complejidades asociadas a intencionar la convivencia como ámbito relevante, en: *UNESCO Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Santiago de Chile* (pp. 18-21). OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>
- INEGI. (2020). *Número de habitantes*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bcs/poblacion/default.aspx?tema=me&e=03> (consultado el 28 de abril 2021).
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Serie Indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es).
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18537863e041>
- Materán, A., (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Maturana, H. (1995). Biología y violencia. En F. Coddou, G. Kuntsman, H. Maturana, C. L. Méndez & H. Montenegro (coord.), *Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión* (pp. 69-88). Dolmen Ediciones.
- Meneses, A. (2013). Subjetividad y vínculo social: el conflicto constitutivo del imaginario individual en las organizaciones laborales, *Convergencia*, 20 (63), 207-229. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352013000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000300008&lng=es&tlng=es).
- Monsalve, L. G., & Otálora, A. M. (2017). Representaciones sobre Conflicto y Convivencia, una aproximación en dos comunidades educativas (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17332>.
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa S.A. Primera edición. Barcelona
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Rangel, M. K. (2020). *Representaciones Sociales sobre la Violencia Escolar en Estudiantes de una Secundaria Pública Federal en México*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de

- Morelos. Recuperado de <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1610>
- Romero, C. M. (2019). *Representaciones Sociales sobre Convivencia de las Familias de Grado Séptimo del Colegio Aquileo Parra IED*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10690/TO-23447.pdf?sequence=1>
- Sánchez, Y. A. (2020). *Representaciones Sociales sobre la Convivencia Escolar en los Profesores del Colegio Gerardo Paredes*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13180>
- Sotolongo, P. L. (2006). *Teoría Social y Vida Cotidiana. La sociedad como sistema dinámico complejo*. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario. ISBN: 959707138X, 9789597071389.
- UNESCO. (2013). Aprender a convivir, eje del debate sobre educación UNESCO-WISE en Doha. *Servicio de prensa*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/aprender-convivir-eje-del-debate-sobre-educacion-unesco-wise-en-doha>
- Urbina, J. E. (2021). ¿Hacia dónde va la teoría de las representaciones sociales? Retracción, relentización o posibilidad. *Informes Psicológicos*, 22(2), 135-149. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a08>
- Urbina, J. E., & Beltrán, L. (2020). La violencia escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la institución educativa Colegio Nuestra Señora de Belén. *Revista Eleuthera*, 22(1), 47-66. Recuperado de <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.4>
- Urbina, J. E., & Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 518-531. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>