EDUCA UMCH N°30 2026. Dossier: Desigualdad, violencia y dolor social en las tramas educativas

https://doi.org/10.35756/educaumch.202630.430 ISSN: 2617-0337

# Del dolor social a la resignificación de las representaciones sociales de la convivencia: experiencias relacionales restaurativas en infancias vulneradas por maltrato

*From social pain to the re-signification of social representations of school coexistence: Restorative relational experiences among children affected by maltreatment*

**Laura Marcela Gueta Solís**

**Autora de correspondencia:** laura.gueta@jaliscoedu.mx

https://orcid.org/0000-0002-0262-6547

Secretaría de Educación Jalisco. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, México.

## Resumen

El estudio analizó las representaciones sociales de la convivencia en niñas y niños en acogimiento residencial e interpretó su relación con experiencias escolares de reconocimiento, cuidado y pertenencia. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo, desde el paradigma interpretativo y con orientación fenomenológico-hermenéutica, en una institución de acogimiento y su centro escolar en el occidente de México. Participaron 30 niñas y niños de ocho a diez años y seis docentes. El trabajo de campo se realizó entre enero y septiembre de 2024 mediante 30 cartas asociativas, 30 entrevistas individuales semiestructuradas, tres grupos focales de 10 participantes y 10 registros de observación participante. La información se examinó mediante análisis de contenido cualitativo, con codificación deductiva e inductiva y apoyo de *ATLAS.ti*. En los relatos y las escenas escolares se identificaron significados de miedo, desconfianza y exclusión, junto con expresiones de escucha, participación, validación emocional y pertenencia. El contraste

**Como citar**

Gueta, L. M. (2026). Del dolor social a la resignificación de las representaciones sociales de la convivencia: experiencias relacionales restaurativas en infancias vulneradas por maltrato. *Revista EDUCA UMCH,* 30, 62-86. https://doi.org/10.35756/educaumch.202630.430

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).

entre estas experiencias se interpreta como indicio de posibilidades de resignificación, no como prueba de una transformación causal o uniforme. Se propone un modelo interpretativo que articula dolor social, representaciones de la convivencia y experiencias relacionales restaurativas. Su contribución consiste en vincular los significados atribuidos a la autoridad, el conflicto y el reconocimiento con interacciones escolares concretas. El alcance del modelo es situado y analítico: no acredita eficacia de una intervención ni reparación integral del daño asociado al maltrato.

**Palabras clave:** *representaciones sociales; convivencia escolar; dolor social; maltrato infantil; reconocimiento.*

## Abstract

This study examined social representations of school coexistence among children in residential care and interpreted their relationship with school experiences of recognition, care, and belonging. A qualitative case study was conducted within an interpretive paradigm and with a phenomenological-hermeneutic orientation at a residential care institution and its associated school in western Mexico. Participants were 30 children aged eight to ten and six teachers. Fieldwork took place from January to September 2024 using 30 associative cards, 30 individual semi-structured interviews, three focus groups of 10 participants, and 10 participant-observation records. Data were examined through qualitative content analysis, combining deductive and inductive coding with ATLAS.ti support. Accounts and school interactions revealed meanings associated with fear, mistrust, and exclusion alongside expressions of listening, participation, emotional validation, and belonging. Contrasts between these experiences are interpreted as indications of possible re-signification rather than evidence of a causal or uniform transformation. An interpretive model connects social pain, representations of school coexistence, and restorative relational experiences. Its contribution is to relate meanings attributed to authority, conflict, and recognition to concrete school interactions. The model is situated and analytical: it does not establish intervention effectiveness or comprehensive repair of harm associated with maltreatment.

**Keywords:** *social representations; school coexistence; social pain; child maltreatment; recognition.*

ISSN: 2617 – 0337

## Introducción

La convivencia escolar comprende tanto las interacciones observables como los significados desde los cuales se interpretan el cuidado, la autoridad y la relación con otras personas. Este artículo aborda esa dimensión simbólica en niñas y niños que viven en acogimiento residencial y cuyas trayectorias incluyen experiencias de maltrato. En lugar de reducir las dificultades de convivencia a problemas individuales de conducta, se examina cómo las experiencias relatadas y las relaciones escolares intervienen en la manera de comprender la confianza, el reconocimiento y la pertenencia.

En el contexto estudiado, la separación del entorno familiar y la reorganización de los vínculos cotidianos hacen pertinente explorar cómo las infancias interpretan las relaciones con personas adultas y pares. La condición de acogimiento no se asume como una experiencia homogénea ni como prueba de que todas las niñas y los niños atribuyan los mismos significados a la convivencia. El interés se sitúa en las voces y escenas documentadas, atendiendo a su contexto y sin equiparar las experiencias de maltrato con un diagnóstico clínico.

La convivencia escolar no se limita a la ausencia de violencia o al cumplimiento de normas. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) la conceptualizan mediante relaciones inclusivas, equitativas y participativas, así como el abordaje constructivo de los conflictos. Esta perspectiva permite examinar la calidad de la vida en común y sus condiciones pedagógicas y organizativas. Por su parte, Prieto (2012) sitúa el maltrato escolar como un problema que requiere atención educativa y social.

El análisis de situaciones cotidianas de convivencia también aparece en la propuesta de Fierro et al. (2010), utilizada aquí como referencia pedagógica y no como evidencia de eficacia de una intervención. En el plano filosófico, Honneth (1995) relaciona el reconocimiento con la construcción de una relación positiva de la persona consigo misma. En este estudio, dicho enfoque orienta la interpretación de las experiencias de escucha y valoración; no se emplea para inferir cambios psicológicos que no hayan sido evaluados.

La afectividad y la empatía constituyen otros referentes para comprender la dimensión relacional de la escuela (Kaplan, 2022, 2026). En este trabajo, la expresión

dolor social se utiliza como una categoría interpretativa para vincular experiencias de daño, exclusión y menosprecio con sus significados en las relaciones escolares. No se trata de una medida clínica ni de una condición atribuida por igual a todas las personas participantes. Esta delimitación permite articular el reconocimiento con las trayectorias de vida sin reducir a las infancias a las vulneraciones experimentadas.

La teoría de las representaciones sociales ofrece el marco para analizar estos significados. Moscovici (1979) y Jodelet (1986) permiten comprender las representaciones como formas de conocimiento socialmente elaboradas que orientan la interpretación de la realidad y la acción cotidiana. Desde esta perspectiva, las referencias al miedo, la autoridad, el cuidado o la pertenencia no se consideran únicamente opiniones aisladas: se examinan en relación con las experiencias compartidas y las interacciones en las que adquieren sentido.

El aporte buscado se circunscribe a un problema analítico: comprender cómo se relacionan los significados atribuidos a la convivencia con las experiencias escolares de niñas y niños en acogimiento residencial. No se sostiene una ausencia general de investigaciones ni se estima la magnitud de una brecha bibliográfica, pues el manuscrito no presenta una revisión sistemática de ese campo. La contribución se formula a partir de un caso y del diálogo con antecedentes seleccionados.

Los antecedentes permiten distinguir poblaciones y alcances. Martín y Muñoz de Bustillo (2009) estudiaron el ajuste escolar en acogimiento residencial mediante múltiples fuentes, mientras que Emond (2014) examinó las relaciones con pares y la pertenencia en la escuela y en el hogar residencial. Somers et al. (2020) analizaron la relación entre conexión escolar y rendimiento académico en jóvenes en acogimiento; sus resultados no equivalen a una evaluación del modelo aquí propuesto. En una cohorte comunitaria distinta, Goetschius et al. (2023) encontraron asociaciones favorables de la conexión escolar y un papel protector frente a la privación social, pero no frente a la exposición a violencia. Por otra parte, la revisión de Maynard et al. (2019) no identificó estudios que cumplieran sus criterios de inclusión para evaluar efectos de enfoques escolares informados por trauma. Ese resultado describe la evidencia elegible en aquella revisión; no demuestra ni eficacia ni ineficacia. Estos trabajos contextualizan el análisis, sin equiparar conexión escolar, atención informada por trauma y experiencias relacionales restaurativas.

ISSN: 2617 – 0337

El objetivo fue analizar las representaciones sociales de la convivencia en niñas y niños residentes en una institución de acogimiento e interpretar su relación con las experiencias relacionales documentadas en la escuela. La pregunta que orienta la exposición es: ¿qué significados atribuyen las niñas y los niños a la convivencia y cómo se relacionan con las experiencias escolares de reconocimiento, escucha, cuidado y pertenencia?

A partir de las relaciones identificadas se propone un modelo interpretativo de resignificación de las representaciones sociales de la convivencia mediante experiencias relacionales restaurativas. El modelo organiza una lectura posible del caso, no un mecanismo causal validado. Su utilidad radica en relacionar las expresiones de las infancias con interacciones educativas concretas y en delimitar preguntas para futuras investigaciones.

## Metodología

### Enfoque, diseño y contexto

Se desarrolló un estudio cualitativo desde el paradigma interpretativo. La convivencia se abordó como una construcción social cuyos significados se elaboran en las experiencias y relaciones cotidianas. El interés consistió en comprender las interpretaciones de las personas participantes, antes que en medir la frecuencia de comportamientos o estimar efectos de una intervención.

La orientación fenomenológico-hermenéutica articuló la atención a la experiencia vivida con la interpretación contextual de los relatos. En este nivel, la experiencia y su comprensión constituyen orientaciones del estudio; el diseño se concreta como estudio de caso y la estrategia analítica como análisis de contenido cualitativo. Estas denominaciones corresponden a planos metodológicos diferentes y no se presentan como diseños intercambiables.

La teoría de las representaciones sociales orientó la lectura del cuidado, la autoridad, el conflicto, la confianza y la pertenencia (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). El trabajo de Jodelet (1989) sobre representaciones y relaciones cotidianas se considera un referente contextual complementario, sin trasladar sus resultados a la población infantil estudiada.

El estudio de caso permitió integrar estas perspectivas en un entorno delimitado, considerando conjuntamente la institución de acogimiento y el centro escolar. El análisis se centró en los vínculos entre los significados expresados y las prácticas documentadas, sin asumir que ambos espacios ofrecieran experiencias equivalentes para todas las niñas y los niños.

El caso estuvo conformado por una institución de asistencia infantil y el centro escolar al que asistían las niñas y los niños. El diseño se apoyó en Stake (1995) para atender a la particularidad del contexto y a las relaciones que dan sentido a la experiencia estudiada. La articulación de ambos espacios no constituye una comparación entre casos independientes.

El trabajo se desarrolló en el occidente de México, en una institución de acogimiento residencial dedicada a la protección y atención integral de niñas, niños y adolescentes con trayectorias de vulneración de derechos. El nombre de la institución y otros datos identificadores se mantienen en reserva. Esta descripción contextual permite situar la experiencia sin atribuir una misma trayectoria de maltrato a toda la población residente.

La Tabla 1 sintetiza los constructos y las categorías utilizados para organizar la exposición del análisis. La matriz distingue el contexto de experiencias de daño, los significados atribuidos a la convivencia, las interacciones escolares y la interpretación de posibles resignificaciones. Se presenta como síntesis analítica y no como una secuencia de etapas previamente demostrada.

**Tabla 1**

*Síntesis de constructos y categorías interpretativas*

| **Constructo** | **Foco de interpretación** | **Categorías analíticas** |
|---|---|---|
| Dolor social | Experiencias de daño y significados relatados. | Violencia, abandono, negligencia, miedo, exclusión, menosprecio y desconfianza. |
| Representaciones sociales de la convivencia | Sentidos atribuidos a las relaciones cotidianas. | Confianza, autoridad, conflicto, pertenencia, cuidado y reconocimiento. |

ISSN: 2617 – 0337

| Constructo | Foco de interpretación | Categorías analíticas |
|---|---|---|
| Experiencias relacionales restaurativas | Interacciones escolares examinadas como referentes relacionales alternativos. | Escucha, reconocimiento, participación, validación emocional, cuidado y hospitalidad. |
| Resignificación | Posibilidades de reinterpretación identificadas en el contraste de experiencias. | Otros modos de comprender la convivencia, la confianza y el vínculo con otras personas. |

*Nota.* Elaboración propia. Los constructos organizan la interpretación del caso; no representan fases causales ni una escala de medición.

## Participantes, periodo y producción de información

Participaron 30 niñas y niños de ocho a diez años y seis docentes. La selección infantil consideró su situación jurídico-tutelar. Se obtuvo consentimiento de los tutores legales y asentimiento infantil. Entre enero y septiembre de 2024 se recopilaron 30 cartas asociativas, 30 entrevistas individuales, tres grupos focales de 10 participantes y 10 registros de observación. Los docentes también fueron entrevistados y observados. Se protegió la identidad de los participantes mediante seudónimos y confidencialidad de los registros.

Las cartas asociativas se aplicaron mediante frases incompletas orientadas a explorar significados y evocaciones en torno a la convivencia escolar. Las entrevistas individuales y los grupos focales abordaron experiencias relacionadas con el cuidado, el conflicto, la autoridad y la pertenencia. La observación participante se realizó en 10 sesiones, indistintamente en el aula, el recreo y otras actividades escolares. Durante estas sesiones, la investigadora estuvo presente y participó en algunas actividades y dinámicas cotidianas, además de observar y registrar las interacciones.

## Análisis de la información

El corpus se analizó mediante análisis de contenido cualitativo, con apoyo de *ATLAS.ti*. La investigadora realizó una codificación deductiva basada en tres categorías teóricas —convivencia, dolor social y representaciones sociales— e incorporó categorías emergentes a partir de los significados identificados en los registros. Las interpretaciones se fundamentaron en los fragmentos examinados y se circunscribieron al caso estudiado.

## Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado de los tutores legales y asentimiento voluntario de los menores. Se garantizó la confidencialidad mediante seudonimización y resguardo de los registros. No se documentó aprobación ni exención de un comité de ética.

## Resultados

Los relatos y las escenas escolares muestran significados de miedo, desconfianza y exclusión, junto con interacciones de escucha, cuidado y reconocimiento. Estos contrastes se analizan como indicios de posibilidades de resignificación de la convivencia. La presentación no supone que todas las personas hayan transitado de una misma representación inicial a otra posterior ni permite establecer, por sí sola, la estabilidad de un cambio.

La Tabla 2 relaciona las dimensiones de las representaciones sociales con interpretaciones y viñetas del caso. Las categorías de información, campo de la representación y actitud funcionan como organizadores analíticos; las escenas se presentan como evidencia contextual de los significados examinados, no como mediciones de esas dimensiones.

**Tabla 2**

*Dimensiones interpretativas y viñetas sobre la convivencia*

| Dimensión analítica | Interpretación situada | Viñeta empírica |
|---|---|---|
| Información: significados de la norma y de la autoridad. | Dolor social. El relato asocia la visita familiar y el silencio con la expectativa de que suceda algo malo. No permite generalizar esta experiencia a todo el grupo. | Estudiante: “A veces, cuando voy de visita a mi casa, me siento como si tuviera que esconderme. No me gusta el silencio, porque luego siempre pasa algo malo” (Nota de campo en recreo, 03/02/2024). |
| Información: significados de la norma y de la autoridad. | Referente relacional alternativo. La conversación propone responder a la transgresión mediante el diálogo colectivo. Se registra una propuesta, no la comprobación de sus efectos. | “Docente: ¿Qué podemos hacer cuando alguien rompe una regla sin lastimar? / Alumno: Hablarlo en grupo, como en la asamblea” (Nota de campo en observación de clase, 25/02/2024). |

ISSN: 2617 – 0337

| Dimensión analítica | Interpretación situada | Viñeta empírica |
|---|---|---|
| Campo de la representación: sentidos atribuidos al conflicto y al vínculo. | Cautela ante la conversación. El estudiante expresa que no desea hablar. Esa decisión debe respetarse y no demuestra, por sí sola, una defensa psicológica ni la causa de su silencio. | Estudiante: (Evitando el contacto visual, habla en un tono más bajo) Prefiero no hablar de eso. Mejor no digo nada" (Entrevista 1, 02/02/2024). |
| Campo de la representación: sentidos atribuidos al conflicto y al vínculo. | Reparación propuesta. La interacción invita a considerar el daño y a formular una acción de reparación. No documenta que la propuesta se ejecutara o restableciera el vínculo. | Estudiante: Puedo pedirle disculpas y compartir el balón. / Maestra: Me parece un buen comienzo. Vamos juntos a hablar con él" (Nota de campo en observación de clase, 07/05/2024). |
| Actitud: expresiones de valoración y pertenencia. | Desvalorización expresada. La estudiante señala que percibe sus ideas como poco importantes. El fragmento no permite diagnosticar desconfianza crónica ni medir autoestima. | Estudiante: Sí, maestra, es que a veces siento que mis ideas no importan tanto" (Nota de campo en observación de clase, 31/05/2024). |
| Actitud: expresiones de valoración y pertenencia. | Pertenencia expresada. La estudiante relaciona el reconocimiento de su voz con sentirse parte del grupo. No se establece la estabilidad de ese significado. | Estudiante: Me gusta eso, maestra, me hace sentir que sí pertenezco aquí. / Maestra: Me alegra escucharlo; esa es la idea, que todos nos sintamos que formamos parte de todos y que todos contamos" (Nota de campo en observación de clase, 31/05/2024). |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los relatos y registros citados. Las viñetas no estiman prevalencia ni representan etapas sucesivas de todas las personas participantes.

La matriz permite contrastar referencias al temor y a la desvalorización con escenas en las que se expresan diálogo, reparación y pertenencia. La coexistencia de esos significados sustenta la pregunta por su resignificación; no basta para reconstruir una trayectoria individual completa de transformación.

**Convivencia y experiencias de violencia relatadas**

En las viñetas seleccionadas, el miedo y la cautela aparecen vinculados con la forma de hablar de las relaciones familiares y escolares. La lectura de estos fragmentos permite explorar los significados del vínculo con otras personas sin reducirlos a un perfil psicológico común.

La primera interacción muestra la decisión de un estudiante de no profundizar en un asunto. Se conserva el diálogo para situar esa respuesta y el ofrecimiento de escucha de la entrevistadora. La negativa a hablar se reconoce como una decisión que debe respetarse y no como una prueba suficiente de un mecanismo defensivo o de una experiencia específica de daño.

Entrevistadora: ¿Cómo te sientes hoy?

Estudiante: (Mirando al suelo, con voz baja) No sé… bien, creo.

Entrevistadora: ¿Hay algo que te gustaría contarme, algo que te haga sentir mal o que te preocupe?

Estudiante: (Cruzando los brazos y bajando la cabeza) No, no hay nada. Todo está bien.

Entrevistadora: A veces es difícil hablar sobre lo que nos preocupa, pero aquí estamos para escucharte. Si alguna vez quieres compartir algo, puedes hacerlo cuando te sientas listo.

Estudiante: (Haciendo una pausa, luego responde rápidamente) No quiero hablar de eso. No pasó nada… No importa.

Entrevistadora: Está bien, entiendo que no sea fácil. Si en algún momento te gustaría hablar, puedes hacerlo sin que te sientas presionado.

Estudiante: (Evitando el contacto visual, habla en un tono más bajo) Prefiero no hablar de eso. Mejor no digo nada. (Entrevista 1, 02/02/2024)

El fragmento documenta cautela y una negativa explícita a continuar con el tema. Puede interpretarse en relación con las condiciones de confianza de la entrevista, pero no permite establecer por qué el estudiante decide callar. En particular, ni el silencio ni la postura corporal autorizan por sí solos una conclusión sobre la causa del malestar o sobre la historia de maltrato.

En la siguiente conversación, dos estudiantes sí relacionan de manera explícita las visitas a sus hogares con el miedo al silencio, los gritos y la agresión. Estos relatos permiten examinar asociaciones entre autoridad, seguridad y amenaza desde lo expresado por sus

protagonistas. No se asume que describan la experiencia de todas las niñas y los niños residentes.

Estudiante 1: (Sentado en el suelo, mirando hacia el vacío, con la mirada perdida) A veces, cuando voy de visita a mi casa, me siento como si tuviera que esconderme. No me gusta el silencio, porque luego siempre pasa algo malo.

Estudiante 2: (Se acerca con cautela, mirando al niño 1) Yo también tengo miedo cuando no hay ruido. Cuando mi mamá se queda callada, sé que algo va a pasar.

Estudiante 1: A mí cuando ellos gritan, me duele todo el cuerpo, como si se me apretara el pecho. No entiendo por qué lo hacen. Yo solo quiero que todo sea normal, como cuando jugamos aquí.

> Estudiante 2: Mi papá nunca me deja salir cuando está enojado. Y cuando me habla, su voz suena tan fuerte… me asusta. Pero cuando se va, todo está tranquilo, hasta que regresa.
>
> Estudiante 1: (Asintiendo lentamente, en silencio por un momento) Yo no quiero que me peguen. Solo quiero dormir sin que me dé miedo abrir los ojos al día siguiente, le voy a decir a mi encargada que no quiero ya salir.
>
> Estudiante 2: Yo sí quiero salir, pero no sé si eso va a cambiar algún día. Solo quiero sentirme tranquilo. (Registro del 04/02/2024; técnica por verificar).

Los estudiantes describen sensaciones corporales, temor y deseos de tranquilidad. En esos relatos, el dolor social se interpreta a través de significados atribuidos a las relaciones cotidianas. Su análisis mantiene separadas las experiencias relatadas, los significados atribuidos y las conclusiones que pueden sostenerse a partir de estos fragmentos.

**La institución y la escuela como contextos de significación relacional**

Las observaciones escolares presentan situaciones en las que las normas, la autoridad y el conflicto se vinculan con el diálogo y el cuidado. Su contraste con los relatos anteriores permite identificar referentes relacionales alternativos. La comparación es interpretativa y no equivale a un contraste experimental entre contextos.

En estas escenas, el sentido de convivir se expresa en preguntas, respuestas y propuestas de acción compartida. El análisis se concentra en cómo se nombra y se negocia la relación, sin atribuir a una sola interacción la capacidad de modificar de forma estable representaciones construidas a lo largo de la vida.

La siguiente viñeta muestra una formulación de la norma centrada en el respeto y el cuidado de la relación:

Docente: ¿Por qué creen que tenemos reglas en la escuela?

Estudiante: Para que no nos peleemos.

Docente: Sí, pero también para aprender a respetar y convivir. No venimos solo a estudiar, sino también a vivir con otros. ¿Qué podemos hacer cuando alguien rompe una regla sin lastimar?

Estudiante: Hablarlo en grupo, como en la asamblea.

Docente: Exacto. Aquí todos aprendemos juntos, incluso a llevarnos bien. (Nota de campo en observación de clase, 25/02/2024).

La docente explica las reglas mediante el respeto y la vida en común; el estudiante propone conversar en asamblea. La autoridad se expresa en la mediación de la conversación, y la norma adquiere sentido en el cuidado de la vida en común.

Otra observación presenta una actividad colaborativa en la que se distribuyen tareas y se invita a escuchar al otro equipo:

Docente: Hoy vamos a resolver este problema en equipos. Cada quien tiene un rol: quien lee, quien anota, quien expone.

Estudiante 1: Pero yo nunca trabajo con ellos…

Docente: Justamente por eso: aprender a colaborar con otros es parte de convivir. ¿Quién quiere empezar escuchando al otro equipo?

Estudiante 2: Yo, profe. Quiero ver cómo ellos lo resolvieron. (Nota de campo en observación de clase, 13/05/2024).

ISSN: 2617 – 0337

La escena muestra una invitación docente a colaborar y la disposición de un estudiante a escuchar. La respuesta del estudiante expresa una apertura al intercambio en esa actividad. El interés interpretativo se sitúa en el lugar que la escucha recibe dentro de la tarea compartida.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, estas interacciones adquieren sentido en su contexto colectivo (Jodelet, 1986). La escuela no se interpreta como un espacio aislado de otras relaciones y condiciones institucionales; el trabajo de Dubet (2006) se incorpora como referente para considerar esa dimensión. En el caso analizado, interesa reconocer lo que sucede en las escenas sin atribuirles la resolución de las condiciones de exclusión que exceden el aula.

**La escuela como refugio: prácticas relacionales e indicios de resignificación**

Tres ámbitos organizan las escenas siguientes: resolución dialogada de conflictos, validación emocional y construcción de pertenencia. La denominación escuela como refugio sintetiza una lectura de esas interacciones, no la afirmación de que todas las experiencias escolares sean protectoras o de que el daño previo haya sido reparado.

La autoridad docente puede analizarse en la forma de responder a una dificultad escolar. En la siguiente interacción, la pregunta del alumno anticipa un castigo, mientras que la respuesta docente ofrece ayuda para comprender el contenido:

Alumno: ¿Profe, me va a castigar por no hacer la tarea?

Docente: No estoy aquí para castigar, sino para ayudarte a aprender. ¿Qué pasó esta vez?

Alumno: No entendí el tema.

Docente: Gracias por decírmelo. Mañana podemos revisarlo juntos en el taller. Lo importante es que sigas intentando. (Nota de campo en observación de clase, 03/04/2024).

El contraste entre la expectativa de sanción y el ofrecimiento de ayuda permite interpretar un referente de acompañamiento. La respuesta adulta desplaza el foco de la sanción hacia la comprensión de la dificultad y la búsqueda de apoyo en esa situación.

**Resolución pacífica de conflictos: resignificación del conflicto**

En la interacción siguiente, el conflicto se aborda mediante preguntas por el daño y por una posible reparación. La perspectiva restaurativa de Zehr (1990) ofrece un referente para interpretar ese tipo de preguntas, sin que su utilización convierta esta observación escolar en una evaluación de un programa de justicia restaurativa.

Maestra: Luis, escuché que empujaste a Miguel en el recreo.

Luis: Sí, pero él me quitó mi balón.

Maestra: Entiendo que eso te molestó. ¿Cómo crees que se sintió Miguel al ser empujado?

Luis: Tal vez mal…

Maestra: ¿Qué podemos hacer para reparar lo ocurrido y que ambos se sientan mejor?

Luis: Puedo pedirle disculpas y compartir el balón.

Maestra: Me parece un buen comienzo. Vamos juntos a hablar con él. (Nota de campo en observación de clase, 07/05/2024, los nombres han sido sustituidos por pseudónimos).

La docente pregunta por las consecuencias del empujón y el estudiante propone disculparse y compartir el balón. Se documenta una propuesta de reparación y acompañamiento, no su ejecución ni sus efectos posteriores. Esta distinción permite relacionar la escena con una perspectiva restaurativa (Zehr, 2007) sin afirmar que el vínculo haya quedado reparado.

**Validación emocional y reconocimiento de la experiencia subjetiva**

La validación emocional se utiliza aquí para describir respuestas docentes que reconocen el malestar expresado por un estudiante sin reducirlo a una falta de esfuerzo. El referente del apego de Bowlby (1969) sitúa la importancia de las relaciones protectoras, pero el reporte no presenta evaluaciones de patrones de apego ni mediciones de cambio de autoestima. La siguiente escena se analiza, por tanto, en el nivel de la interacción educativa:

Estudiante: Profe, me fue mal en el examen… Siento que nunca voy a poder con esto.

Docente: Lamento que te sientas así. Es muy válido sentirse frustrado cuando uno se esfuerza y no obtiene el resultado esperado.

Estudiante: Es que estudié, pero me puse nervioso.

Docente: Es completamente normal. Lo importante es que no estás solo. Podemos revisar juntos lo que falló y buscar otra estrategia. ¿Te parece? (Nota de campo en observación de clase, 19/03/2024).

La docente reconoce la frustración y propone acompañamiento pedagógico. Esta interacción se interpreta como una práctica de validación emocional (Linehan, 1993), sin atribuirle efectos terapéuticos ni cambios psicológicos comprobados.

**Pertenencia y reconocimiento dentro de la comunidad escolar**

La pertenencia se examina en expresiones sobre el valor de la propia voz y el lugar dentro del grupo. La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1986) ofrece un referente para analizar la vinculación entre identificación grupal y autovaloración. No obstante, no se deduce de ese marco que la participación escolar repare automáticamente una autoestima dañada. En la siguiente escena, el interés se sitúa en el reconocimiento que se expresa durante la conversación:

Docente: Sofía, te noté un poco callada en el trabajo en equipo de hoy.

Estudiante: Sí, maestra, es que a veces siento que mis ideas no importan tanto.

Docente: Gracias por decirlo, aquí tu voz es tan importante como la de cualquier otra persona. Todos somos una comunidad y cada uno aporta siempre algo valioso.

Estudiante: ¿De verdad cree que lo que yo digo puede ayudar?

Docente: Por supuesto. Cuando compartes tus ideas, enriqueces al grupo. Todos aprendemos juntos y crecemos cuando nos escuchamos.

Estudiante: Me gusta eso, maestra, me hace sentir que sí pertenezco aquí.

> Docente: Me alegra escucharlo; esa es la idea, que todos nos sintamos que formamos parte de todos y que todos contamos. (Nota de campo en observación de clase, 31/05/2024; los nombres han sido sustituidos por seudónimos).

La estudiante relaciona el reconocimiento de sus ideas con sentirse parte del grupo. En la conversación, sentirse parte del colectivo se vincula con la posibilidad de aportar ideas y ser escuchada. La pertenencia adquiere así un contenido relacional en las propias palabras de la estudiante.

Esta lectura es afín a la concepción inclusiva y participativa de la convivencia de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). La relación entre reconocimiento y pertenencia se utiliza como interpretación del caso, no como demostración de permanencia escolar ni como garantía de inclusión institucional.

En conjunto, las viñetas permiten identificar respuestas escolares de escucha, cuidado y reconocimiento junto con expresiones infantiles de temor y desvalorización. La contribución de estos resultados consiste en mostrar cómo tales significados se manifiestan en interacciones concretas y en fundamentar una lectura situada de sus posibles resignificaciones.

En conjunto, los fragmentos permiten contrastar expectativas de daño o rechazo con experiencias escolares de escucha, seguridad y reciprocidad. Este contraste fundamenta la interpretación de posibilidades de resignificación del vínculo con otras personas. No constituye una secuencia de transformación comprobada en cada participante, pues las escenas no representan registros individuales emparejados antes y después de una intervención.

## Discusión

El caso permite relacionar los significados atribuidos a la convivencia con interacciones escolares concretas. En diálogo con Moscovici (1979) y Jodelet (1986), las referencias al cuidado, la autoridad y la pertenencia se interpretan como parte de formas socialmente construidas de comprender las relaciones. La aproximación contextual de Jodelet (1989) refuerza la necesidad de considerar prácticas y significados conjuntamente, sin extrapolar su objeto de estudio a esta población.

ISSN: 2617 – 0337

Los relatos sobre visitas familiares permiten identificar asociaciones explícitas entre determinadas situaciones y el miedo; las escenas escolares muestran otras posibilidades de respuesta y encuentro. Ambas clases de fragmentos no son equivalentes a registros emparejados de cada participante antes y después de una intervención. Por ello, hablar de resignificación exige distinguir los contrastes de sentido observables de una transformación temporal individual que este reporte no documenta de manera sistemática.

La convivencia adquiere así una dimensión relacional y simbólica, compatible con la formulación de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Su análisis no se agota en constatar que se respeten reglas: también considera qué significan las respuestas docentes y los intercambios con pares para quienes participan en ellos. Esa lectura no convierte una interacción favorable en prueba de que la institución sea protectora en todas sus prácticas.

El interés por el maltrato escolar planteado por Prieto (2012) sitúa la importancia de examinar el daño en la experiencia educativa. En el presente caso, esa preocupación se aborda desde las voces de las infancias y las respuestas adultas registradas. La interpretación no pretende reconstruir la totalidad de sus historias de vida ni establecer que una misma experiencia origine idénticos significados en todas las personas.

Los trabajos de Kaplan (2022, 2026) permiten mantener la afectividad y la empatía dentro del debate sobre la convivencia. La categoría dolor social opera aquí como una lectura de experiencias de menosprecio, miedo y exclusión en sus relaciones con otras personas. Se diferencia del trauma como diagnóstico y de la reparación como resultado terapéutico. El vocabulario de reconocimiento y cuidado se utiliza para interpretar escenas educativas, no para acreditar una recuperación clínica.

La resignificación se propone como hipótesis interpretativa sobre la apertura de otros sentidos de la convivencia. En una escena, la autoridad ofrece ayuda ante una dificultad; en otra, el conflicto da lugar a una propuesta de reparación; en otra, una estudiante expresa pertenencia al reconocer el valor de su voz. Estos indicios no son equivalentes entre sí ni permiten reconstruir una secuencia necesaria de cambio.

Esta precisión evita atribuir a la sola permanencia en la escuela una transformación que dependería de múltiples relaciones y condiciones. El caso ofrece

ejemplos de experiencias potencialmente relevantes para comprender la convivencia; no permite aislar su efecto ni determinar su persistencia. El análisis conserva así la diferencia entre una explicación plausible y un resultado causal establecido.

Los antecedentes tampoco autorizan una extrapolación directa. Emond (2014) y Martín y Muñoz de Bustillo (2009) estudian experiencias escolares en acogimiento residencial; Somers et al. (2020) se ocupan de jóvenes en acogimiento, y Goetschius et al. (2023) analizan una cohorte comunitaria distinta. Sus poblaciones, variables y diseños no validan por sí mismos el modelo del presente estudio. La ausencia de estudios elegibles en la revisión de Maynard et al. (2019) refuerza, para aquel recorte de evidencia, la necesidad de no confundir una justificación teórica con una prueba de eficacia.

Desde el enfoque de Honneth (1995), las escenas de escucha y consideración de la voz infantil pueden interpretarse como expresiones de reconocimiento. La articulación es conceptual: el reporte no incluye mediciones de autoconfianza, autoestima o autorrespeto, por lo que no se atribuyen incrementos de estas dimensiones a las interacciones observadas.

La validación emocional se distingue de la aprobación de cualquier conducta, y la pertenencia de la simple presencia física en la escuela. En las viñetas, ambas se expresan mediante respuestas concretas y palabras de las personas participantes. Su relación con la convivencia se sostiene en ese nivel de evidencia y no en una supuesta reparación integral de las trayectorias de maltrato.

Se denomina experiencias relacionales restaurativas al conjunto de interacciones documentadas que articulan escucha, reconocimiento, validación emocional, cuidado y participación con expresiones de pertenencia o propuestas de reparación. Restaurativas designa en este artículo una categoría analítica sobre posibilidades de recomposición del vínculo; no certifica que una relación haya sido reparada ni identifica un programa de intervención validado.

Esta interpretación dialoga con Bárcena y Mèlich (2000), quienes sitúan la relación educativa en el ámbito del acontecimiento ético y la hospitalidad. En el caso, dicha perspectiva permite atender a la manera en que la voz infantil es acogida, sin confundir el horizonte ético de la educación con la comprobación de que toda práctica escolar lo realiza.

ISSN: 2617 – 0337

El aporte central se sitúa en vincular las dimensiones simbólicas de la convivencia con escenas susceptibles de examen y discusión. La escuela no se presenta como sustituto de los servicios de protección ni de otros procesos de reparación. Las experiencias relatadas requieren ser comprendidas en un entramado institucional más amplio y con atención a la seguridad de las niñas y los niños.

La Tabla 3 organiza esta interpretación mediante cuatro componentes: experiencias de daño relatadas, significados de la convivencia, interacciones escolares y posibilidades de resignificación. Los componentes permiten formular relaciones analíticas, pero no establecen etapas cronológicas ni una cadena causal.

El modelo constituye una síntesis del caso y una propuesta para orientar nuevas preguntas. Su validación requeriría estudios que documenten las trayectorias de significado de las mismas personas, contrasten experiencias diversas y expliciten las condiciones de transferencia a otros contextos.

**Tabla 3**

*Modelo interpretativo de resignificación de las representaciones sociales de la convivencia mediante experiencias relacionales restaurativas*

| Componente del modelo | Contenido interpretativo |
|---|---|
| Experiencias y contexto | Maltrato y experiencias de dolor social relatadas; no se presuponen trayectorias idénticas. |
| Significados de la convivencia | Autoridad, conflicto, cuidado, confianza, reconocimiento y pertenencia. |
| Interacciones escolares | Escucha, reconocimiento, participación, validación emocional y cuidado; expresiones de pertenencia y propuestas de reparación. |
| Interpretación del caso | Posibilidades de resignificación del vínculo con otras personas. Síntesis analítica, no transformación causal demostrada. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la interpretación del caso. Los componentes se relacionan analíticamente; no representan una secuencia temporal, un mecanismo causal demostrado ni una evaluación de intervención.

Desde esta perspectiva, el aporte del estudio no consiste en atribuir a la escuela una capacidad reparadora que excede sus posibilidades, sino en reconocer su potencia como

espacio de producción de experiencias relacionales alternativas. La resignificación no supone borrar las huellas del dolor social, sino ampliar el repertorio de significados desde el cual las infancias pueden interpretar la convivencia y situarse frente a los otros. Esta distinción permite comprender que, aun bajo condiciones de vulnerabilidad, las relaciones escolares cotidianas pueden disputar sentidos previamente configurados y ofrecer referentes de reconocimiento distintos de los que aparecen en algunos relatos de daño.

## Conclusiones

En el caso estudiado, las representaciones de la convivencia se expresan mediante significados de autoridad, conflicto, cuidado y pertenencia vinculados con experiencias relatadas y relaciones escolares. Los fragmentos muestran referencias al miedo y a la desvalorización, junto con situaciones de escucha, acompañamiento y reconocimiento. Estos resultados permiten comprender tensiones de sentido, sin asumir una trayectoria uniforme para todas las niñas y los niños.

La principal contribución consiste en proponer las experiencias relacionales restaurativas como categoría integradora para interpretar esas tensiones. Las escenas de ayuda, reparación propuesta y valoración de la voz infantil ofrecen indicios de otros modos de significar la convivencia. No demuestran, por sí solas, una transformación causal, estable o generalizada de las representaciones sociales.

El reconocimiento se identifica en respuestas concretas a la palabra y al malestar de las infancias. No se concluye que se hayan reparado la autoestima, el apego o la totalidad de los efectos del maltrato. El valor del análisis reside en vincular expresiones y prácticas, manteniendo separados los datos, su interpretación y los resultados que requerirían otro tipo de evidencia.

El modelo propuesto sintetiza estas relaciones y delimita su alcance: la escuela puede ofrecer referentes relacionales alternativos, pero no sustituye las medidas de protección ni otros procesos de atención y reparación. Su pertinencia en otros contextos debe examinarse atendiendo a las características de las instituciones, las trayectorias de las infancias y la evidencia disponible.

Como implicación pedagógica, el estudio ofrece elementos para reflexionar sobre el diálogo, el cuidado y el reconocimiento de la voz infantil en la convivencia cotidiana. Se

ISSN: 2617 – 0337

trata de orientaciones derivadas de una lectura del caso, no de una recomendación de eficacia comprobada. Futuras investigaciones pueden examinar cómo se sostienen, se tensionan o dejan de operar estas experiencias en el tiempo.

El estudio se circunscribe a un caso y no busca generalización estadística. Los fragmentos presentados no reconstruyen trayectorias individuales emparejadas antes y después de las experiencias escolares. Además, la exposición se concentra en viñetas, lo que limita la posibilidad de valorar por separado el aporte de las cartas asociativas, los grupos focales y las entrevistas docentes. La transferencia analítica del modelo debe considerar las condiciones de producción e interpretación del material y la posición de la investigadora en el campo.

Comprender la convivencia desde las experiencias de infancias atravesadas por el maltrato obliga, finalmente, a desplazar la mirada de aquello que supuestamente les falta hacia las condiciones relacionales que la escuela es capaz de construir. Escuchar sus voces permite reconocer que convivir no es únicamente aprender normas para estar con otros, sino disponer de experiencias desde las cuales sea posible reconstruir el significado mismo de estar con otros. En esa posibilidad reside el alcance de la escuela que muestra este estudio: no en prometer la reparación de lo vivido, sino en evitar que el dolor constituya el único horizonte posible desde el cual una niña o un niño aprende a relacionarse.

**Contribución de autoría (CRediT)**

**Laura Marcela Gueta Solís (LMGS):** conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

**Financiamiento**

Investigación autofinanciada, desarrollada dentro de la actividad académica de la autora y sin subvenciones externas.

**Disponibilidad de datos**

Los datos no están disponibles públicamente por motivos éticos y de confidencialidad. Solicitudes académicas justificadas pueden dirigirse a la autora de correspondencia para evaluación.

**Conflicto de intereses**

La autora declara no presentar conflictos de intereses personales, académicos, institucionales ni financieros relacionados con la investigación.

**Consideraciones éticas**

El estudio priorizó el interés superior de la niñez y la dignidad de los participantes. Contó con la autorización institucional, consentimiento informado de los tutores y asentimiento de los menores. Para prevenir la revictimización e identificación directa o indirecta, se usaron seudónimos, resguardo de datos y reserva del nombre de la institución.

**Uso de inteligencia artificial generativa**

En la revisión editorial de esta versión se utilizó *ChatGPT* (OpenAI) como apoyo para la corrección lingüística, la revisión de coherencia y el cotejo de citas y referencias. No se utilizó para generar datos de investigación ni testimonios de participantes.

## Referencias

Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Emond, R. (2014). Longing to belong: Children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*, *19*(2), 194–202. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x

ISSN: 2617 – 0337

Fierro, C., Carbajal, P., & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ediciones SM.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, *18*(1), 1–14. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Goetschius, L. G., McLoyd, V. C., Hein, T. C., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2023). School connectedness as a protective factor against childhood exposure to violence and social deprivation: A longitudinal study of adaptive and maladaptive outcomes. *Development and Psychopathology*, *35*(3), 1219–1234. https://doi.org/10.1017/S0954579421001140

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469–494). Paidós.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses Universitaires de France. https://classiques.uqam.ca/contemporains/jodelet_denise/folies_representations_soc/folies.html

Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Kaplan, C. V. (2026). *Educar en la empatía: ¿Cómo aprender a ponerse en el lugar del otro?* Paidós.

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.

Martín, E., & Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). School adjustment of children in residential care: A multi-source analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, *12*(2), 462–470. https://doi.org/10.1017/S1138741600001840

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *15*(1–2), e1018. https://doi.org/10.1002/cl2.1018

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Prieto, M. T. (2012). La violencia, que nos toca a todos: Una mirada desde la historia del maltrato en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *20*(75), 243–260. https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200002

Somers, C. L., Goutman, R. L., Day, A. G., Enright, O., Crosby, S., & Taussig, H. (2020). Academic achievement among a sample of youth in foster care: The role of school connectedness. *Psychology in the Schools*, *57*(12), 1845–1863. https://doi.org/10.1002/pits.22433

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.

Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books.

## Trayectoria académica

**Laura Marcela Gueta Solís**

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Maestra en Ciencias de la Educación, Licenciada en Educación Primaria y Especialista en Metodología Interpretativa de la Investigación. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en la Universidad de Alcalá (España). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) e investigadora de la Comisión Estatal para la Mejora Continua de la Educación de Jalisco (CEMEJ). Asimismo, es profesora universitaria y asesora de tesis de doctorado.

ISSN: 2617 – 0337

Es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), donde participa en redes académicas nacionales e internacionales dedicadas a la producción de conocimiento educativo.

Su agenda de investigación se orienta a comprender cómo los procesos de convivencia, reconocimiento y justicia social contribuyen a transformar las experiencias educativas de infancias y grupos en situación de vulnerabilidad, mediante enfoques interpretativos y críticos de la investigación educativa.