

DIAGNOSTICAR PARA TRANSFORMAR: CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA COLABORATIVA SOBRE VIOLENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*Diagnosing to transform: building a collaborative strategy on
violence in teacher education*

VÍCTOR ALEJANDRO ABARCA NAVARRO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: victor.abarca@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-2890-9485>

DIEGO SAMUEL ZEPEDA ACERO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: diego.zepeda@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-0434-0031>

ANGELES MARIANA GAONA VIRGEN

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: angeles.gaona@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-8061-4369>



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 15/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

Este artículo tiene una doble finalidad: generar un diagnóstico institucional sobre violencias en escuelas normales y sistematizar los aprendizajes metodológicos derivados de ese proceso, con miras a la construcción de una estrategia colaborativa a nivel estatal. A partir de una experiencia desarrollada en una institución pública de Jalisco, se adopta un enfoque cuantitativo exploratorio con la aplicación de un instrumento digital a 808 estudiantes, basado en referentes nacionales de medición como la ECOPRED y la ENDIREH. Los hallazgos evidencian la normalización de diversas formas de violencia en la cultura institucional, asimetrías de género en las experiencias de victimización (particularmente en violencia sexual), y una baja

tasa de denuncia asociada a la desconfianza en las autoridades. A partir de estos resultados, se propone un modelo de diagnóstico colaborativo interinstitucional que contempla la adopción de instrumentos comunes, la incorporación de metodologías cualitativas y la participación activa de los actores educativos. Se argumenta que el diagnóstico no es únicamente una herramienta técnica, sino un dispositivo institucional capaz de generar evidencia situada, articular esfuerzos entre escuelas normales y fundamentar el diseño de políticas educativas orientadas a la prevención de las violencias y al fortalecimiento de entornos formativos seguros.

Palabras clave: violencia escolar, formación docente, diagnóstico colaborativo, políticas educativas, género

ABSTRACT

This article has a twofold purpose: to generate an institutional diagnosis of violence in teacher training schools and to systematize the methodological insights derived from that process, with a view to building a collaborative strategy at the state level. Drawing on an experience developed in a public institution in Jalisco, Mexico, an exploratory quantitative approach was adopted, applying a digital instrument to 808 students, grounded in national measurement frameworks such as ECOPRED and ENDIREH. Findings reveal the normalization of various forms of violence within institutional culture, gender asymmetries in victimization experiences -particularly regarding sexual violence-, and low reporting rates associated with distrust toward authorities. Based on these results, an inter-institutional collaborative diagnostic model is proposed, involving the adoption of common instruments, the incorporation of qualitative methodologies, and the active participation of educational actors. It is argued that diagnosis is not merely a technical tool, but an institutional mechanism capable of generating situated evidence, articulating efforts across teacher training schools, and informing the design of educational policies aimed at violence prevention and the strengthening of safe learning environments.

Keywords: school violence; teacher education; collaborative diagnosis; educational policy; gender

INTRODUCCIÓN

Las condiciones en que transcurre la formación inicial docente no sólo influyen en la calidad de los aprendizajes, sino que también generan experiencias, vínculos y disposiciones que las y los futuros docentes llevarán consigo al aula de educación básica. En este sentido, la escuela normal no es únicamente un espacio de transmisión de saberes pedagógicos. Es un entorno formativo en el que se construyen formas de relacionarse, de ejercer autoridad, de resolver conflictos y de habitar la vida institucional. Desde esta perspectiva,

la investigación sobre las violencias en las escuelas normales es una de sus dimensiones más urgentes.

Las violencias en el contexto educativo constituyen una problemática compleja que refleja y reproduce dinámicas sociales, políticas y culturales más amplias. En el caso de las escuelas normales, esta situación adquiere una relevancia particular ya que quienes se forman en estas instituciones, posteriormente educarán a las niñas. Si las prácticas violentas son normalizadas, se aprenden y reproducen durante la formación inicial docente, existe un riesgo real de que se trasladen al ejercicio educativo, lo que afectaría a generaciones de estudiantes.

Las escuelas normales ocupan un lugar singular en el sistema educativo mexicano debido a su función histórica en la formación del magisterio público y su influencia en la educación básica. En Jalisco, once escuelas normales públicas y algunas otras privadas forman cada año a miles de estudiantes que se convertirán en docentes de educación básica. Esta particularidad les confiere una responsabilidad formativa de largo alcance debido a que lo que ocurre en sus aulas, pasillos y relaciones institucionales no sólo afecta a quienes hoy las habitan, sino que se proyecta hacia los contextos escolares donde ese futuro profesorado ejercerá.

A pesar de lo anterior, las escuelas normales han sido escasamente estudiadas en lo que respecta a sus dinámicas internas de violencia, en parte por su relativa invisibilidad dentro de la agenda de investigación educativa, y en parte porque su estructura institucional, articulada a sistemas de gestión estatales con múltiples niveles de coordinación, genera condiciones que complejizan tanto la producción de diagnósticos sistemáticos como su traducción en acciones concretas, como el diseño de políticas institucionales.

Si bien diversas investigaciones han documentado la presencia de violencia en instituciones de educación superior, en el ámbito de las escuelas normales persiste una ausencia de diagnósticos contextualizados que permitan comprender la magnitud del problema y orientar la toma de decisiones institucionales. Esta carencia no es asunto menor. Sin información situada, las respuestas institucionales tienden a ser reactivas, fragmentadas e insuficientes.

En este marco, se desarrolló un diagnóstico inicial en una escuela normal pública del estado de Jalisco con el objetivo de identificar la prevalencia y características de distintas formas de violencia entre su comunidad estudiantil. Este ejercicio permitió visibilizar problemáticas relevantes y evidenció la necesidad de trascender el análisis institucional aislado hacia una perspectiva articulada a nivel estatal, capaz de generar evidencia comparable y fundamentar el diseño de políticas educativas.

El presente trabajo tiene una doble finalidad. Por un lado, generar un diagnóstico institucional sobre violencias en una escuela normal pública; por otro, sistematizar los aprendizajes metodológicos derivados de ese proceso, con miras a la construcción de un modelo colaborativo de diagnóstico a nivel

estatal. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo exploratorio, sustentado en la aplicación de un instrumento digital a 808 estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco durante 2024 (Abarca Navarro y Zepeda Acero, 2024). Ambas finalidades son inseparables: es precisamente el proceso de pilotaje, aplicación y análisis del diagnóstico institucional el que genera los insumos para pensar el modelo colaborativo que se propone más adelante.

El objetivo general es analizar el tránsito de un diagnóstico institucional sobre violencias hacia la construcción de una estrategia estatal colaborativa en escuelas normales. De manera específica, se busca: (a) describir los principales hallazgos del diagnóstico inicial; (b) analizar sus implicaciones en términos de articulación institucional; y (c) proponer una estrategia de diagnóstico estatal basada en instrumentos comunes y procesos participativos.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El estudio de las violencias en contextos educativos requiere partir de una comprensión amplia y multidimensional del fenómeno. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la violencia puede entenderse como el uso intencional de la fuerza o del poder contra uno mismo, otra persona o un grupo, con resultado o alta probabilidad de daño físico, psicológico, afectaciones en el desarrollo o privaciones. Esta definición es relevante porque reconoce que la violencia no se reduce a manifestaciones físicas evidentes; también incluye formas menos visibles que impactan profundamente la vida de las personas.

En el ámbito educativo, diversos autores han señalado la pertinencia de hablar de violencias en plural, con el fin de dar cuenta de la diversidad de manifestaciones que pueden presentarse y de su carácter relacional y contextual (Tlalolín, 2017; Ríos Peña, 2023). Desde esta perspectiva, las violencias en las instituciones educativas no son hechos aislados, sino el resultado de la interacción entre factores individuales, culturales, institucionales y socioeconómicos, que atraviesan las relaciones entre todos los actores escolares y que afectan la convivencia, el aprendizaje y el bienestar.

Para profundizar en la comprensión de estas dinámicas, resulta fundamental incorporar la perspectiva de género como categoría analítica. Joan Scott (1990) plantea que el género no debe entenderse únicamente como una diferencia entre hombres y mujeres, sino como una forma primaria de relaciones de poder que estructura las interacciones sociales. Desde esta mirada, las violencias de género no son eventos aislados, sino expresiones de desigualdades históricamente reproducidas en distintos contextos, siendo la escuela uno de ellos.

En esta misma línea, Connell (2015) introduce el concepto orden de género, que permite analizar cómo se organizan las relaciones de poder, producción y afectividad en una sociedad determinada. En el contexto educativo, estas relaciones se traducen en dinámicas que favorecen la reproducción de estereotipos y desigualdades. Un ejemplo concreto y frecuente en las escuelas

normales es la asociación entre docencia, feminidad y cuidado en los grados menores, frente a la asignación de docentes varones a grados superiores bajo el supuesto de mayor capacidad para ejercer disciplina. Estos estereotipos no son neutros, sino que condicionan las posibilidades de las personas y estructuran relaciones de poder dentro de la institución.

El análisis de la violencia de género requiere también considerar la diversidad de experiencias que atraviesan a las personas. La perspectiva de la interseccionalidad, desarrollada por Crenshaw (1989), permite comprender que distintas categorías (género, clase, orientación sexual, condición de discapacidad, pertenencia étnica) se entrecruzan, produciendo vivencias específicas de vulnerabilización o privilegio. En el contexto de las escuelas normales de Jalisco esto se hace visible de manera concreta. Una estudiante foránea, perteneciente a una comunidad indígena y con una orientación sexual no heteronormativa enfrenta una configuración de vulnerabilidad que no puede descomponerse en partes y que es cualitativamente distinta a la de una estudiante urbana con redes de apoyo cercanas. No reconocer esto puede generar diagnósticos incompletos que invisibilizan las particularidades de ciertos estudiantes.

Desde una perspectiva formativa, el abordaje de las violencias en la formación docente se inscribe en la tradición de la educación crítica, que concibe las instituciones educativas como espacios capaces tanto de reproducir desigualdades como de resistirlas y transformarlas (Freire, 1970; Giroux, 1997). En este horizonte, el diagnóstico educativo no es únicamente una herramienta técnica de recolección de información, sino un proceso político y pedagógico que permite visibilizar problemáticas, cuestionar su normalización y generar condiciones para la acción colectiva.

Esta comprensión del diagnóstico como práctica crítica resulta especialmente relevante en el caso de las violencias de género en las escuelas normales. La generación de evidencia situada, entendida como aquella producida desde y para los contextos específicos, se convierte en una condición necesaria para el diseño de estrategias de intervención pertinentes. No obstante, uno de los principales desafíos radica en la fragmentación de la información disponible, lo que limita la posibilidad de identificar patrones, establecer prioridades y diseñar políticas a mayor escala. Desde esta lógica, el trabajo colegiado y la co-construcción de conocimiento adquieren un papel central, al permitir fortalecer la validez de los diagnósticos y también generar procesos de apropiación institucional que incrementen su incidencia en la práctica educativa.

METODOLOGÍA

El presente trabajo reporta los resultados de un estudio diagnóstico de corte cuantitativo exploratorio, realizado en 2024 en una escuela normal pública del estado de Jalisco (Abarca Navarro y Zepeda Acero, 2024). Su propósito

fue identificar la prevalencia y características de distintas formas de violencia entre la comunidad estudiantil, como punto de partida para la construcción de una estrategia de diagnóstico colaborativo a nivel estatal.

Adicionalmente, el artículo sistematiza el proceso de rediseño del instrumento utilizado, con miras a su aplicación ampliada en otras escuelas normales. Este proceso de rediseño constituye en sí mismo un aporte metodológico, en tanto documenta las decisiones técnicas y pedagógicas que orientaron la transición de un instrumento institucional hacia uno con potencial de uso interinstitucional.

EL ESTUDIO DIAGNÓSTICO INICIAL

La población participante estuvo conformada por 808 estudiantes de una escuela normal pública. Se optó por un instrumento digital de autorreporte, construido con base en referentes nacionales de medición: la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), ambas del INEGI. Esta decisión permitió anclar el instrumento a categorías validadas y comparables con datos nacionales.

El instrumento exploró tres dimensiones principales: experiencias de violencia vividas y observadas, percepciones sobre el clima y ambiente escolar, y relaciones entre los distintos actores educativos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, con énfasis en la distribución de frecuencias por tipo de violencia, género y contexto de ocurrencia.

Es importante señalar que el estudio se planteó originalmente como una primera fase de un diseño mixto, que contemplaba la realización de grupos focales y espacios dialógicos para profundizar en los significados y experiencias asociadas a la violencia. Diversos factores institucionales llevaron a posponer esta fase, por lo que los resultados que se reportan corresponden exclusivamente a la aproximación cuantitativa. La fase cualitativa se encuentra actualmente en proceso de diseño como parte de la estrategia colaborativa que se describe más adelante.

EL REDISEÑO DEL INSTRUMENTO

Derivado de los resultados del pilotaje y de la experiencia acumulada durante su aplicación, se desarrolló un proceso de rediseño orientado a favorecer que fuera viable aplicarlo en otros contextos institucionales sin perder comparabilidad. Este proceso implicó cuatro tipos de ajustes.

En primer lugar, se estandarizó la medición de las experiencias de violencia mediante matrices de frecuencia por tipo, lo que permite identificar patrones de victimización de forma más consistente entre instituciones. En segundo lugar, con el fin de reducir la carga cognitiva y evitar la fatiga de las personas participantes, quienes durante el pilotaje señalaron que el instrumento “se repetía demasiado”, se sustituyó el registro exhaustivo de cada evento por un esquema mixto que combina la medición general con un módulo de “evento más significativo”.

Este módulo recupera información detallada sobre actor, contexto y frecuencia únicamente en los casos de mayor impacto. Si bien esta modificación implica cierta pérdida de información detallada, se considera que favorece la disposición de las personas a completar el instrumento en su totalidad.

En tercer lugar, se reorganizó el instrumento en dimensiones conceptuales diferenciadas: violencia vivida, clima de convivencia, entorno de riesgo y violencia de género. Esta última incorpora una estructura específica que distingue entre violencia sexual, institucional o de poder, acoso persistente y violencia simbólica. Esta reorganización respondió a una dificultad identificada durante el pilotaje: algunas secciones no dejaban claro a qué dimensión analítica contribuían, lo que dificultaba tanto la respuesta de los participantes como la interpretación de los resultados.

Finalmente, se fortaleció la sección de apoyo y denuncia, ampliando la exploración de redes de apoyo, barreras para denunciar, procesos de atención y percepciones sobre la respuesta institucional. Esta decisión responde directamente a uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico inicial: la baja tasa de denuncia asociada a la desconfianza institucional.

Comprender la ocurrencia de la violencia y las condiciones que facilitan u obstaculizan su visibilización, resulta indispensable para el diseño de respuestas institucionales pertinentes. Vale la pena también preguntarse si esa desconfianza tiene implicaciones de subregistro en los propios datos: si las personas no denuncian porque no confían en la institución, es posible que tampoco reporten con plena apertura en un instrumento desarrollado por ella.

Análisis y discusión

El diagnóstico educativo no puede ser entendido únicamente como una herramienta técnica de recolección de información. Se pretende que se constituya como un dispositivo que permita analizar y modificar la realidad de la escuela. La magnitud de lo identificado hace pensar que no son situaciones aisladas, sino prácticas que se insertan y se normalizan en la vida cotidiana institucional. En este sentido, conviene analizar qué ha ocurrido para que estas prácticas lleguen a instalarse de esa manera.

Normalización de las violencias en la cultura institucional

Uno de los hallazgos más consistentes del diagnóstico se relaciona con la alta prevalencia de manifestaciones de violencia psicológica, particularmente burlas, apodos y formas de descalificación entre pares (49.37% en hombres y 38.34% en mujeres). Estas prácticas, al presentarse con alta frecuencia y ser ampliamente reconocidas por el estudiantado, tienden a integrarse como parte de la vida cotidiana de la institución.

Que se normalicen no las convierte en conductas sanas ni elimina el daño que generan; al contrario, se corre el riesgo de que se vuelvan mecanismos de reproducción de relaciones de poder y de desvalorización de ciertas personas y

grupos. Esto permite reconocer que el problema se agrava cuando estas formas de violencia se incorporan como prácticas aceptadas dentro de la vida escolar.

En una institución formadora de docentes, esto tiene implicaciones que van más allá del bienestar inmediato de quienes la habitan. Las prácticas que se aprenden y naturalizan durante la formación inicial tienen una alta probabilidad de trasladarse al ejercicio profesional educativo. Si la burla y la descalificación son parte del paisaje cotidiano de la normal, es legítimo preguntarse qué tipo de vínculos pedagógicos construirán quienes se están formando ahí.

Violencia de género y asimetrías en las experiencias

El análisis de los datos permite identificar diferencias significativas en la experiencia de violencia entre hombres y mujeres, particularmente en lo relacionado con manifestaciones de carácter sexual. Las mujeres reportan con mayor frecuencia situaciones como tocamientos inapropiados (19.01% en mujeres y 8.23% en hombres) y encuentros sexuales no deseados (6.70% en mujeres y 1.90% en hombres), lo que evidencia la persistencia de dinámicas de género que colocan a este grupo en una posición de mayor vulnerabilidad.

Estas diferencias no pueden explicarse únicamente desde una lógica individual. Remiten a estructuras más amplias de desigualdad y a relaciones de poder que atraviesan la vida institucional. En este sentido, las violencias de género operan como expresiones concretas de un orden social que legitima ciertas formas de dominación y subordinación, reproduciéndose en espacios que, en principio, deberían promover condiciones de equidad.

De manera adicional, la presencia de comentarios que desvalorizan la participación de las mujeres en el ámbito educativo da cuenta de la persistencia de estereotipos que limitan sus trayectorias formativas. Estas prácticas afectan el bienestar inmediato de las estudiantes y pueden incidir en la construcción de su identidad profesional y en su permanencia en la institución.

Un hallazgo que no estaba anticipado fue la reacción de varios estudiantes varones, quienes durante el proceso expresaron que ellos también vivían situaciones de violencia y demandaban que su experiencia fuera igualmente reconocida. Lejos de invalidar el enfoque de género, este señalamiento abre una pregunta que vale la pena sostener: ¿cómo construir un diagnóstico que mantenga el análisis estructural de las desigualdades sin que eso implique cerrar la puerta a otras experiencias de vulnerabilidad? No hay una respuesta sencilla, pero ignorar la pregunta tampoco es una opción.

Desconfianza institucional y silenciamiento de las violencias

Uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico es la baja tasa de denuncia frente a experiencias de violencia, particularmente en el caso de las mujeres. A pesar de que el 30.34% de las estudiantes reporta haber vivido al menos un episodio de violencia en la escuela, sólo 15 alumnas solicitaron información o apoyo, y 8 interpusieron una queja o denuncia en instancias institucionales.

Las razones asociadas a esta situación incluyen la desconfianza en las autoridades, percepción de que no habrá consecuencias, vergüenza y minimización de lo ocurrido. Estas razones permiten identificar algo más profundo: el debilitamiento del vínculo entre la comunidad estudiantil y la institución. La baja denuncia no refleja la ausencia de violencia, sino la existencia de condiciones que inhiben su visibilización y atención.

Esta desconfianza no es abstracta ni sorprendente para quienes trabajamos dentro de la institución. La experiencia directa de atender situaciones de violencia desde adentro confirma lo que los datos señalan: las personas afectadas no denuncian porque han aprendido, ya sea mediante experiencia propia o ajena, que denunciar no cambia nada o que puede empeorar su situación. Esta situación coloca a quienes investigamos desde la propia institución ante una incomodidad que no puede eludirse. Somos parte del mismo sistema cuya legitimidad está en cuestión. Reconocerlo no paraliza la acción, pero sí obliga a ser honestos sobre los límites de lo que un diagnóstico institucional puede lograr por sí solo.

Esto pone en evidencia una tensión entre la existencia de mecanismos formales de atención y su legitimidad ante la comunidad educativa. La percepción de ineficacia o indiferencia por parte de las autoridades limita la resolución de casos específicos y contribuye a la reproducción de las violencias al generar un entorno de impunidad.

Tensiones en la práctica docente y el ambiente de aprendizaje

Los resultados también evidencian tensiones en las relaciones docente-estudiante, particularmente en lo que respecta a la percepción del trato por parte del profesorado y la calidad de las experiencias de aprendizaje. Un porcentaje significativo del estudiantado refiere haber sido tratado de manera inadecuada por sus docentes (24.5%), así como considerar poco atractivas o relevantes las actividades académicas (55.9%).

Que más de la mitad del estudiantado perciba las actividades académicas como poco significativas es un hallazgo de enorme relevancia en una institución formadora de docentes. Esto habla de un distanciamiento entre la experiencia formativa real y el proyecto pedagógico institucional que debería sostenerla. Si quienes se están formando para enseñar no encuentran sentido en lo que aprenden, esa fractura tiene consecuencias que van más allá del aula.

La relación pedagógica no es neutral. De ella se desprenden formas de vincularse que pueden abonar a un ambiente seguro de aprendizaje o, por el contrario, dificultar los procesos formativos. En el contexto de la formación inicial docente, este hallazgo adquiere una relevancia particular: las prácticas y experiencias vividas durante este proceso pueden ser internalizadas y posteriormente reproducidas en el ejercicio profesional. Las tensiones identificadas no sólo afectan a la población actual, sino que tienen implicaciones en la configuración de futuras prácticas educativas.

Del diagnóstico institucional a la construcción de respuestas articuladas

Si bien los resultados permiten dar cuenta de la presencia y características de las violencias en una institución específica, también evidencian los límites de los diagnósticos aislados. La ausencia de información comparable entre distintas normales dificulta la identificación de patrones amplios y la construcción de estrategias de intervención a nivel estatal.

No obstante, el diagnóstico realizado puede entenderse como un punto de partida: visibiliza la problemática y permite identificar la necesidad de articular esfuerzos entre instituciones. El tránsito de diagnósticos locales hacia estrategias colaborativas implica un cambio de enfoque que reconoce la importancia de construir conocimiento de manera colectiva y de generar condiciones para su uso en la toma de decisiones.

Con base en esta experiencia, y bajo los principios que promueven la co-construcción de conocimiento a partir de una investigación situada, colaborativa y transformadora (Gómez Contreras et al., 2025), se plantea avanzar hacia la construcción de un diagnóstico estatal colaborativo. Este contempla la aplicación de instrumentos comunes, la incorporación de metodologías cualitativas como los grupos focales y la participación activa de los distintos actores educativos, por ejemplo docentes y personal de apoyo y asistencia.

Es posible identificar una ruta diagnóstica con tres momentos diferenciados, que no son necesariamente lineales y tampoco homogéneos entre instituciones, pero que permiten orientar el proceso (véase Figura 1):

Figura 1. Modelo de diagnóstico colaborativo para escuelas normales

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
Aproximación institucional exploratoria	Diagnóstico institucional reflexivo	Diagnóstico interinstitucional colaborativo
Visibilizar problemáticas	Involucrar a la comunidad	Instrumentos comunes
Cuestionar su normalización	Dar voz y problematizar	Comparabilidad entre normales Base para política estatal

En un primer momento, la aproximación institucional exploratoria permite visibilizar problemáticas y comenzar a cuestionar su normalización. Posteriormente, el diagnóstico institucional reflexivo busca involucrar a la comunidad

normalista, dando voz y problematizando la realidad escolar. Finalmente, el diagnóstico interinstitucional con instrumentos comunes rompe el aislamiento, favorece la comparabilidad y genera las bases para una política educativa estatal en materia de género en las escuelas normales.

Los resultados de este trabajo se presentan en tres niveles: describen la prevalencia y características de las violencias; evidencian sus implicaciones para el abordaje institucional, particularmente en lo que respecta a la desconfianza; y fundamentan una estrategia que puede convertirse en un ejercicio periódico y dialógico con incidencia en la política educativa.

Hacia un modelo colaborativo de diagnóstico: alcances y condiciones

Para que este modelo transite del planteamiento a la práctica, se requieren condiciones que conviene nombrar con claridad. En primer lugar, una instancia de coordinación que articule el proceso entre las once normales, con capacidad de convocar, sistematizar y resguardar los datos de manera responsable. En segundo lugar, una periodicidad definida: un diagnóstico aislado produce una fotografía; aplicado de forma regular, genera condiciones para identificar tendencias y medir el efecto de las intervenciones.

En tercer lugar, un protocolo claro sobre el uso de los resultados, que garantice que la información no se archive sin consecuencias sino que alimente decisiones concretas en materia de formación, protocolos de atención y convivencia escolar. Sin estas condiciones, el modelo corre el riesgo de convertirse en un ejercicio bien intencionado pero sin impacto institucional real.

La Figura 1 no es un producto terminado. Es una propuesta que emerge de una experiencia concreta y que puede ser sometida a revisión colectiva. Cada una de las etapas propuestas cumple una función distinta. La aproximación exploratoria permite hacer visibles problemáticas previamente naturalizadas. El diagnóstico reflexivo incorpora a la comunidad en la interpretación de los hallazgos. Y el trabajo interinstitucional genera condiciones para comparar información entre escuelas y construir agendas compartidas de atención.

CONCLUSIONES

Derivado del trabajo desarrollado, es posible identificar tres conclusiones centrales. La primera es que el diagnóstico evidencia la normalización de múltiples formas de violencia en la cultura institucional de la escuela normal estudiada, con asimetrías de género significativas en las experiencias de victimización y una baja tasa de denuncia que no refleja ausencia de violencia sino condiciones estructurales que la inhiben.

La segunda es que los datos sugieren que la desconfianza institucional podría constituir uno de los principales obstáculos para la atención de las violencias, aunque sería necesario profundizar en esta hipótesis mediante aproximaciones cualitativas. Los resultados permiten plantear que el problema no radica únicamente en la existencia de mecanismos formales de

atención, sino también en su legitimidad ante la comunidad estudiantil. La baja tasa de denuncia parece reflejar la percepción de que estos mecanismos tienen escasa capacidad para generar cambios significativos, lo que sitúa la problemática en un plano que rebasa el ámbito de los protocolos.

Y la tercera, que el tránsito hacia diagnósticos colaborativos interinstitucionales constituye una vía prometedora para la construcción de política educativa basada en evidencia. Si bien el modelo se encuentra en una etapa germinal, se considera que la experiencia documentada aquí muestra que es posible generar un modelo participativo con potencial de escalar.

Sin embargo, una tensión central atraviesa estos hallazgos y merece atención explícita. Si bien el diagnóstico se plantea como un dispositivo institucional capaz de detonar procesos de transformación, los propios resultados evidencian que la institución ha perdido legitimidad ante quienes la habitan.

La baja tasa de denuncia, la desconfianza en las autoridades y la minimización de las experiencias de violencia no son datos menores. Son señales de que el vínculo entre la comunidad estudiantil y la institución está dañado. En este panorama, el desafío para las escuelas normales de Jalisco no es la viabilidad técnica de unificar cuestionarios o coordinar aplicaciones estatales, sino la capacidad institucional para sostener la mirada frente a los datos obtenidos, incluso si éstos cuestionan sus propias estructuras o tradiciones. Si los mecanismos de denuncia carecen de legitimidad y las violencias cotidianas se integran con la cultura escolar, transformar estos entornos demandará algo más que protocolos y estadísticas: la voluntad política de desarticular las asimetrías que los sostienen.

Esto obliga a preguntarse si un instrumento que opera desde y hacia la institución puede, por sí solo, revertir las condiciones que lo hacen necesario. No se trata de abandonar el diagnóstico como herramienta, sino de reconocer que su potencial transformador depende de que se construyan espacios de participación genuina y rendición de cuentas, pero sobre todo, de que la institución acepte ser cuestionada por su propia comunidad. En ausencia de esas condiciones, existe el riesgo de que el diagnóstico se convierta en un ejercicio de visibilización sin consecuencias, que documente las violencias sin modificar las estructuras que las sostienen.

Dicho esto, la experiencia desarrollada permite sostener que el diagnóstico colaborativo representa una oportunidad real para fortalecer la atención a la violencia de género en las escuelas normales. Más que resolver por sí solo el problema, puede generar algo que actualmente no existe: información comparable, pertinente y contextualizada entre instituciones que históricamente han operado de manera aislada.

Entre los principales retos se encuentran las diferencias en tamaño, cultura institucional, recursos y autonomía relativa de cada normal, así como las posibles resistencias políticas a procesos que implican visibilizar problemáticas incómodas. Estos retos no son menores y sería ingenuo ignorarlos; sin embargo,

la experiencia documentada sugiere que pueden atenuarse si el proceso se guía por una participación genuina y una ruta clara sobre sus objetivos.

El principal aporte de este trabajo, más allá de visibilizar problemáticas concretas, es la apertura a que la producción de evidencia situada pueda convertirse en un mecanismo institucional capaz de detonar procesos de colaboración entre escuelas normales y abrir la posibilidad de una política educativa con base en evidencia. En términos operativos, esto implica la adopción de un instrumento común, su aplicación periódica, la incorporación de espacios cualitativos de interpretación colectiva y la consolidación de una red interinstitucional para el análisis y uso de los resultados.

Finalmente, los hallazgos presentados permiten enfatizar una cuestión central: las violencias en las escuelas normales no son un problema técnico que se resuelve con mejores instrumentos. Son un problema ético y político que impacta directamente en el núcleo formativo de la institución. Lo anterior plantea la necesidad de revisar críticamente las condiciones institucionales en las que ocurre la formación docente y los mensajes formativos que se transmiten cotidianamente.

Queda pendiente una pregunta que este trabajo no puede responder por sí solo: ¿qué pasa después del diagnóstico? La evidencia existe y de ella se desprenden patrones y algunas ideas, pero el tránsito de los datos a la decisión institucional depende de voluntades y tiempos que ningún instrumento garantiza. Una de las principales lecciones derivadas de esta experiencia es que diagnosticar bien es necesario, pero no suficiente. La utilidad de estos ejercicios depende de la capacidad institucional para traducir los hallazgos en acciones concretas y sostener procesos de revisión crítica de sus propias prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Navarro, V. A., y Zepeda Acero, D. S. (2024, noviembre). *Una aproximación a las violencias en una institución de formación docente. El caso de la ByCENJ* [Ponencia]. 7.º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, México.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Contreras, F. A., Hernández Ramírez, A. D., Lira López, L., Perales Ponce, R. C., Quintero Reyes, C. Y., y Reyes Escutia, F. de J. (2025). *ColPE: Colegiados de Investigación por la Educación. Propuesta para la co-construcción de conocimiento: Orientaciones iniciales*. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS. <https://>

iris.who.int/handle/10665/67411

Ríos Peña, J. U. (2023). Concepciones, prácticas y marcas de la violencia en las escuelas entre estudiantes normalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1810. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1810

Scott, J. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Nash y J. Amelang (Eds.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23–56). Alfons el Magnànim.

Tlalolín Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39–50.