



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 30, n.º 111, 2025, e17241123
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA, MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555
Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/43441/17241123>
Deposited in Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17241123>



Memorias de la violencia en los estudiantes de las secundarias públicas en Acapulco (2000–2025)

Memories of violence among public secondary school students in Acapulco (2000–2025)

Claudia Araceli DORANTES NAZARIO

<https://orcid.org/0009-0008-3232-6271>

chely591@hotmail.com

Universidad Autónoma de Guerrero, México

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es explorar las consecuencias de la violencia y el acoso escolar en la configuración de subjetividades críticas (ciudadanía juvenil activa y rebelde), en la memoria de los sujetos afectados, particularmente de las escuelas públicas de secundaria en Acapulco. Se teoriza que los estudiantes de secundaria hoy construyen una memoria crítica y una ciudadanía activa y rebelde frente a la violencia estructural, el olvido institucional y la precariedad educativa. Se examinaron las pedagogías de la memoria como herramientas de resistencia política y de construcción de ciudadanía. Se empleó una metodología mixta que incluyó encuestas, entrevistas, análisis documental y revisión bibliográfica. Asimismo, se propone una articulación entre teoría crítica, pedagogía emancipadora y análisis de datos empíricos para comprender el fenómeno del acoso escolar como parte de un entramado más amplio de violencia estructural. El estudio destaca el papel activo de las juventudes en la producción de memorias insurgentes, su capacidad de agencia en contextos adversos y la urgencia de una respuesta educativa y comunitaria integral. La investigación busca contribuir a la formulación de políticas públicas sensibles al contexto local y a la transformación de la escuela en un espacio de cuidado y justicia. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de una pedagogía afectiva que reconozca las memorias juveniles como herramientas de resistencia cultural y política. La metodología utilizada consistió en un enfoque mixto, que combinó métodos cuantitativos (encuestas estructuradas a estudiantes de secundaria) y cualitativos (entrevistas a profundidad, observación participante y análisis documental).

Palabras clave: juventudes, memoria, violencia, ciudadanía activa rebelde, Guerrero, educación crítica, y espacio de reexistencia.

ABSTRACT

The objective of this research is to explore the consequences of violence and bullying in shaping critical subjectivities (active and rebellious youth citizenship) in the memories of affected individuals, particularly those in public secondary schools in Acapulco. It theorizes that today's secondary school students construct a critical memory and an active and rebellious citizenship in the face of structural violence, institutional neglect, and educational insecurity. Pedagogies of memory were examined as tools for political resistance and citizenship building. A mixed methodology was employed, including surveys, interviews, documentary analysis, and a literature review. It also proposes an articulation between critical theory, emancipatory pedagogy, and empirical data analysis to understand the phenomenon of bullying as part of a broader framework of structural violence. The study highlights the active role of youth in the production of insurgent memories, their capacity for agency in adverse contexts, and the urgency of a comprehensive educational and community response. The research seeks to contribute to the formulation of public policies that are sensitive to the local context and to the transformation of schools into spaces of care and justice. Finally, the paper reflects on the need for an affective pedagogy that recognizes youth memories as tools of cultural and political resistance. The methodology used consisted of a mixed-method approach, combining quantitative methods (structured surveys of high school students) and qualitative methods (in-depth interviews, participant observation, and documentary analysis).

Keywords: memory, violence, active rebellious citizenship, Guerrero, critical education.

Recibido: 11-05-2025 • Aceptado: 15-08-2025



INTRODUCCIÓN

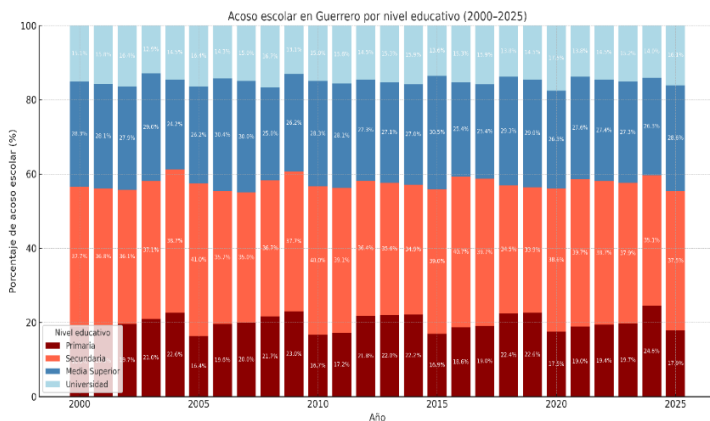
Uno de los fenómenos que son el resultado de la violencia estructural que atraviesa el estado de Guerrero y específicamente, el puerto de Acapulco, es el acoso escolar en sus escuelas secundarias. Este fenómeno es definido por la Secretaría de Educación del Estado Guerrero: “El Acoso Escolar es una forma de violencia entre compañeros en la que uno o varios alumnos molestan y agreden de manera constante y repetida a uno o varios compañeros, quienes no pueden defenderse de manera efectiva y generalmente están en una posición de desventaja o inferioridad” (Arce: 2024). Siguiendo esta construcción teórica otro autor define al acoso escolar cómo: “un acumulado de acciones con las que concebimos hacer sentir mal a otras personas, dañando su autoestima; se puede dar de distintas formas y por diversos factores como: origen étnico, color de la piel, la manera de vestir, la apariencia física, preferencias sexuales, entre otros” (Trasviña: 2022, p. 4). En esta dirección, podemos afirmar que el fenómeno del acoso escolar, denominado antes cómo maltrato infantil o bullying escolar, su impacto y características cambian de acuerdo con su interrelación con el contexto, es así que las dinámicas de violencia estructural del entorno guerrerense —marcados notoriamente por el crimen organizado, la desigualdad y la impunidad— se reproducen y se amplifican en el espacio educativo, donde el hostigamiento entre pares se normaliza. Este fenómeno es un asunto crítico en México y particularmente en el estado de Guerrero y específicamente en el municipio de Acapulco de Juárez, en donde los datos señalan que una gran cantidad de estudiantes lo experimentan. El acoso se manifiesta así de diferentes formas, incluyendo sus diversas modalidades de apremio físico, verbal, social y cibernético. Este fenómeno tiene consecuencias serias para las víctimas, influyendo en la baja autoestima, problemas de salud mental y el bajo rendimiento académico, el informe de la Unicef: “Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños”, del 2023, señala:

Como promedio, 6 de cada 10 niños del mundo (unos 1.000 millones) de 2 a 14 años, sufren de manera periódica castigos físicos (corporales) a manos de sus cuidadores. En la mayoría de los casos, los niños son objeto de una combinación de castigos físicos y agresiones psicológicas. En general, las formas más graves de castigo corporal, como los golpes en la cabeza, las orejas y el rostro, o los golpes fuertes y reiterados, son las menos frecuentes. Como promedio, esas formas de castigo afectan al 17% de los niños en 58 países. (UNICEF: 2023, p. 3)

Siguiendo esta ruta, “de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) Continua 2021, publicados por la Secretaría de Salud, a nivel nacional, 30.7 mil personas de entre 10 y 17 años habían sido víctima de violencia física en la escuela en los últimos 12 meses (10.1 mil mujeres y 20.6 mil hombres). Lo anterior implicaba que 2 de cada 1,000 niñas, niños y adolescentes de 10 a 17 años en el país fueron víctimas de violencia física escolar en México durante 2021” (REDIM: 2022). Este dato no solo refleja una crisis institucional, sino también un deterioro del tejido comunitario y una forma difusa de violencia estructural. Además, si tomamos como punto de referencia los últimos 25 años, tenemos una estructura temporal del fenómeno del acoso, el siguiente gráfico nos da cuenta de su evolución durante el período 2000 – 2025¹:

¹. Las fuentes utilizadas para el diseño del gráfico 1, fueron las siguientes: 1. INEGI – ENDIREH (2006–2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Datos relacionados con violencia contra niñas, niños y adolescentes en distintos espacios, incluyendo el escolar. URL: <https://www.inegi.org.mx>; 2. REDIM (Red por los Derechos de la Infancia en México). Informes anuales sobre violencia escolar, acoso, discriminación y derechos de infancia y adolescencia. Años considerados: 2010–2023. URL: <https://derechosinfancia.org.mx>; 3. SIPINNA (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes). Estadísticas abiertas sobre violencia y bienestar infantil. Especial atención a datos regionales (como el caso de Guerrero). URL: <https://www.sipinna.gob.mx>; 4. Gobierno del Estado de Guerrero. Informes de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) y la Secretaría de Seguridad Pública Estatal (2000–2022). Datos desagregados por nivel educativo y año, aunque con brechas en algunos años; 5. Estimaciones propias. Para los años 2000–2005 y 2022–2025, se realizaron proyecciones y estimaciones: basadas en tres indicadores: Basadas en tendencias observadas (modelos lineales y proyecciones con márgenes conservadores; Se utilizó interpolación proporcional a partir de los datos disponibles de ENDIREH y REDIM. El propósito fue ofrecer una mirada continua del fenómeno para su análisis longitudinal 25 años).

Gráfico N° 1



El gráfico nos muestra de manera comparada la evolución de los casos de acoso escolar en Guerrero durante el período 2000 - 2025, desagregados por los cuatro niveles educativos existentes en México: primaria, secundaria, media superior y universidad. Los datos se presentan como porcentajes relativos al total anual, lo cual permite identificar tendencias proporcionales a lo largo del tiempo. En esta lógica, la tendencia genera es la persistencia del acoso escolar en todos los niveles educativos, con picos importantes entre 2005 y 2012, y un repunte notable en 2020 y 2021. Esta última alza podría estar vinculada con el retorno parcial a clases presenciales tras la pandemia de COVID-19, lo cual generó tensiones en la convivencia escolar. Si observamos la asociación entre nivel y acoso escolares, el foco principal es la “secundaria”, este nivel representa el porcentaje más alto de casos en casi todos los años del periodo. En algunos momentos —por ejemplo, en 2005, 2011 y 2021— llega a concentrar más del 40 % de los casos estimados. Esto puede explicarse por varios factores:

- La secundaria: Es una etapa de fuerte construcción identitaria y desarrollo emocional, marcada por la pubertad y por otro lado tenemos el ascenso del crimen organizado en el control de la sociedad guerrerense.
- En cuanto a la primaria, tenemos un inicio alarmante. aunque con menores porcentajes que la secundaria, registra una tendencia creciente entre 2000 y 2006, alcanzando hasta un 30 % de los casos en ciertos años. La presencia de acoso en esta etapa temprana sugiere que la violencia simbólica y física está arraigada desde edades muy tempranas, lo cual exige estrategias preventivas desde la primera infancia, aquí el crimen organizado va a desarrollar la narco cultura.
- En cuanto a los niveles de media superior y universidad, se observa el cruzamiento de dos tendencias: persistencia y naturalización. Aunque se suele pensar que el acoso escolar disminuye con la edad, los datos muestran una presencia sostenida en niveles superiores. En media superior, los porcentajes se mantienen entre 20 % y 30 %, sin descensos significativos. En universidad, aunque en términos absolutos hay menos casos, la proporción nunca desaparece, y en años como 2005 o 2019, supera el 20 %. Esto indica que el acoso no desaparece con la madurez, sino que puede adoptar formas más sutiles, como violencia simbólica, exclusión, hostigamiento o acoso por motivos étnicos, de género o clase.

Después de la Pandemia del COVID, se observan cambios en los años posteriores a la pandemia, particularmente entre 2021 y 2023, se nota una reconfiguración de los porcentajes: Secundaria y media superior concentran nuevamente el mayor porcentaje de casos mientras la primaria desciende levemente,

pero la universidad aumenta su proporción relativa, lo que puede estar asociado al incremento de reportes y visibilización de violencias en el ámbito universitario.

En consecuencia, el gráfico muestra que el acoso escolar en Guerrero es un fenómeno estructural que afecta todos los niveles educativos, con especial concentración en secundaria y media superior. Su persistencia a lo largo del tiempo y su presencia desde la primaria hasta la universidad indican que se trata de una expresión de las violencias sociales y culturales normalizadas, más que de desviaciones individuales.

Desde una perspectiva pedagógica y política, esto demanda, políticas públicas integrales de prevención y atención. Lo que implicaría la incorporación de una pedagogía crítica, que privilegie la educación emocional en las aulas y la salud mental ante una sociedad estresada por la violencia generada por el crimen organizado.

1. PROCESOS DE MEMORIA COLECTIVA PARA NOMBRAR Y DESNATURALIZAR LA VIOLENCIA ESCOLAR

Para muchos jóvenes, la experiencia del acoso no se vive como un evento aislado, sino como parte de un continuo de violencia. Roxana, 14 años, estudiante de una secundaria pública, relató: "A veces siento que lo que pasa en mi escuela es como una versión chiquita de lo que pasa en la ciudad. Hay miedo, hay gente que manda, y otros que solo agachan la cabeza para que no les pase nada". Otro alumno, Julián, de la misma institución añadió: "Cuando alguien se defiende o denuncia, lo aíslan más. Entonces aprendes a quedarte callado. A sobrevivir". Estos testimonios evidencian una subjetividad atravesada por el miedo y la resignación, pero también por el deseo de transformación.

Desde la perspectiva de Arteaga y Arzuaga (2023), estas violencias escolares pueden leerse como tecnologías de gubernamentalidad difusa. No son accidentes, sino dispositivos que internalizan jerarquías, silencios y formas de dominación desde edades tempranas. Así, el acoso se convierte en un mecanismo de control que impide el surgimiento de ciudadanías críticas y solidarias. Romper este ciclo requiere activar la memoria como herramienta de mediación pedagógica.

En respuesta, algunos colectivos juveniles en Acapulco, han promovido talleres comunitarios donde se articulan saberes y prácticas de justicia restaurativa. Entre las iniciativas documentadas se encuentran cartografías del miedo, performances contra la violencia de género y campañas digitales de denuncia. Estas acciones no solo hacen visible el problema, sino que reconstruyen el sentido de comunidad, generan redes de apoyo y producen nuevas formas de pertenencia.

En estas prácticas se afirma una epistemología juvenil, situada y subalterna, que redefine los modos de aprender, de narrar y de actuar. Lejos de ubicarse como víctimas pasivas, las juventudes se constituyen como sujetos históricos capaces de transformar sus entornos. Sus memorias, lejos de ser melancólicas, son activas: nombran el pasado, confrontan el presente y proyectan futuros donde la violencia no sea el horizonte naturalizado. Estas acciones no son, por tanto, meras evocaciones del pasado de ser perlan turística de México que Acapulco tuvo en buena parte del siglo XX, sino formas activas de reinención elaboradas por las juventudes acapulqueñas.

Reconocerlas implica replantear las pedagogías escolares, las políticas públicas y las estrategias de intervención comunitaria desde una ética del cuidado, del reconocimiento y de la justicia situada. En este horizonte, las juventudes no son una promesa futura, sino una presencia constructiva que, desde la memoria, interpela al presente y lo desafía para transformarlo.

En el contexto de América Latina, la memoria crítica ha emergido como un recurso fundamental para resistir el olvido institucional y las violencias estructurales que atraviesan a nuestras sociedades.

Particularmente en México, y de manera alarmante en estados como Guerrero, las juventudes se enfrentan cotidianamente a escenarios de precariedad, exclusión, corrupción política y violencia criminal.

Este panorama no solo afecta la vida material de los jóvenes, sino también sus procesos de subjetivación, sus formas de vincularse con lo público y su capacidad de construir ciudadanía.

Desde la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa en 2014 hasta la persistente violencia que azota las comunidades escolares, el papel de las juventudes en la construcción de narrativas contrahegemónicas ha sido central. Sin embargo, su voz sigue siendo frecuentemente silenciada o instrumentalizada.

Frente a esto, desde la presente investigación nos preguntamos: ¿cómo elaboran memoria los y las jóvenes que viven en contextos marcados por la violencia? ¿Qué papel juega la escuela como espacio de resignificación y resistencia? ¿Cómo se configura la ciudadanía juvenil desde experiencias como el acoso escolar o la criminalización del cuerpo joven?

Es por ello que en nuestra indagación se articulan distintas dimensiones: 1) la revisión de literatura sobre memoria, pedagogía crítica y juventudes; 2) el análisis de testimonios de estudiantes; y 3) la recuperación de estadísticas e informes oficiales sobre violencia y educación. Se propone un enfoque metodológico cualitativo y situado, que reconoce la voz juvenil no solo como objeto de estudio, sino como sujeto epistémico.

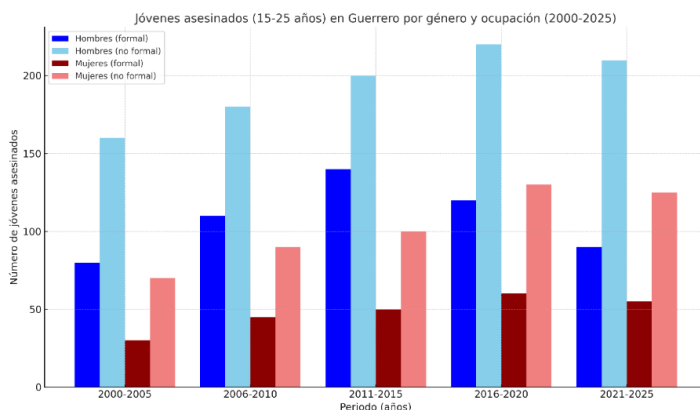
En esa línea, se retoma la propuesta de Arteaga y Arzuaga (2023), sobre la sociología de las violencias, entendida como una aproximación crítica que permite develar los dispositivos de control, silenciamiento y resistencia que atraviesan el entramado social.

En definitiva, este trabajo busca contribuir a los debates sobre educación, democracia y ciudadanía en contextos de conflicto, reivindicando la memoria juvenil como una herramienta ética y política para la transformación social.

2. PORQUE HABLAR DE LAS JUVENTUDES EN EL CASO GUERRERENSE.

Según los datos estadísticos que veremos a continuación, el grupo más afectado por las violencias sociales y criminales son los jóvenes entre los 15 y 25 años, el siguiente gráfico nos entrega el incremento del asesinato de jóvenes en ese rango etario durante el período señalado y el resultado es desolador:

Gráfico 2



Elaboración propia a partir de estimaciones con base en datos abiertos extraídos de las fuentes citadas en el gráfico 1.

En conjunto, las dos gráficas presentan un panorama contundente: la violencia en Guerrero no es aleatoria ni episódica, sino estructural, selectiva y sociológicamente explicable. Juventudes pobres, con baja escolaridad, en situaciones de empleo precario y, especialmente, hombres jóvenes, constituyen las principales víctimas de una violencia que atraviesa no solo las calles, sino también las escuelas.

Este análisis estadístico complementa y profundiza el argumento central de la investigación: la memoria de la violencia debe ser un insumo para la acción, y el reconocimiento de patrones estructurales es el primer paso para desmontar los dispositivos que normalizan la muerte en contextos de exclusión.

Análisis de los datos estadísticos sobre juventudes y violencia en Guerrero (2000–2025)

El apartado metodológico incorpora un análisis de dos gráficas construidas a partir de fuentes oficiales y registros estatales en Guerrero, correspondientes al periodo 2000–2025. Las visualizaciones estadísticas fueron diseñadas con el propósito de ilustrar el carácter estructural de la violencia contra las juventudes en la región y profundizar en las intersecciones entre edad, género, ocupación, nivel educativo y experiencias escolares.

En conjunto, las gráficas revelan que la violencia contra las juventudes en Guerrero no es aleatoria. Está atravesada por estructuras de clase, género, edad y acceso educativo. Estas visualizaciones funcionan como herramientas pedagógicas para disputar el olvido institucional y resignificar los cuerpos juveniles no solo como víctimas, sino como agentes de memoria. Su incorporación permite dotar de evidencia empírica al enfoque de ciudadanía insurgente que articula este artículo.

3. DISCUSIÓN TEÓRICA: CIUDADANÍAS JUVENILES, MEMORIAS CRÍTICAS Y VIOLENCIAS ESTRUCTURALES

La configuración de la ciudadanía en contextos atravesados por la violencia estructural, como el que vive el municipio de Acapulco, obliga a repensar profundamente los límites de la democracia liberal y las pedagogías escolares tradicionales. Como advierte Camps (1999) en *Democracia sin ciudadanos*, la democracia no puede reducirse a un régimen de elecciones periódicas si no va acompañada de una formación ética, crítica y participativa de los sujetos. En escenarios donde la violencia se naturaliza y el Estado falla en garantizar derechos básicos, hablar de ciudadanía requiere un enfoque que considere las condiciones reales de posibilidad para ejercerla.

Boaventura de Sousa Santos (2001; 2004), en *El milenio huérfano* y *Democratizar la democracia*, plantea que las democracias latinoamericanas viven una tensión entre una democracia formal y una democracia sustantiva. Mientras la primera se agota en el procedimiento, la segunda exige la transformación de las relaciones de poder, el reconocimiento de saberes subalternos y la ampliación de la participación. En esta clave, los procesos de memoria crítica que emergen de las juventudes guerrerenses representan un acto democratizador en sí mismo: no buscan únicamente recordar, sino disputar el sentido común, desnaturalizar la violencia y construir espacios de resistencia y agencia.

Por su parte, Cortina (2011), en *Las raíces éticas de la democracia*, insiste en que la justicia y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos son la base de cualquier convivencia democrática. Desde su perspectiva, las escuelas no pueden ser ajenas al deber ético de formar sujetos capaces de indignarse ante la injusticia y movilizarse por la transformación. Este imperativo ético cobra mayor relevancia cuando las violencias que viven los jóvenes no solo son externas, sino que se reproducen dentro de los espacios escolares.

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1970) ya advertía que la educación debía ser un acto político de liberación. La memoria como práctica pedagógica crítica cumple esta función: devela, denuncia y transforma. Rita Segato (2018) retoma esta idea al proponer una pedagogía de la escucha y del cuidado, que

desmonte las lógicas patriarcales, racistas y coloniales que estructuran los vínculos escolares. Para Segato, el cuerpo es el primer territorio donde se inscribe la violencia, y es también el punto de partida para imaginar otras formas de relación.

Arteaga y Arzuaga (2023), desde la sociología de las violencias, introduce el concepto de "gubernamentalidad difusa" para referirse a los mecanismos de control que no provienen únicamente del Estado, sino que se internalizan y reproducen en las prácticas cotidianas. El acoso escolar, en este sentido, no es una desviación individual, sino un dispositivo de normalización de jerarquías y exclusiones. Su persistencia en el entorno escolar revela cómo la violencia se convierte en un lenguaje habitual, aceptado y a veces invisibilizado.

Michel Foucault (1975), por su parte, ya había advertido que la escuela moderna es una tecnología disciplinaria que produce cuerpos dóciles. Sin embargo, como también reconoce, todo poder genera resistencias. En ese intersticio, las memorias insurgentes que construyen las juventudes acapulqueñas se configuran como una contra-pedagogía que desafía los dispositivos de control y propone nuevas formas de subjetivación política.

Pierre Bourdieu (1980) aporta una clave fundamental para entender cómo los hábitos escolares reproducen las desigualdades sociales, pero también cómo pueden ser desestabilizados desde la agencia juvenil. La capacidad de los jóvenes para construir relatos propios, organizarse en colectivos, realizar acciones simbólicas de denuncia y resignificación, muestra que no están totalmente determinados por la estructura, sino que son capaces de actuar sobre ella.

Finalmente, los trabajos de Zarzuri y Ganter (2018), sobre juventudes en América Latina aportan una mirada centrada en la dimensión cultural de las identidades juveniles. Duarte, Aniñir y Garces (2017) subraya cómo la criminalización de la juventud opera como un discurso que deslegitima sus prácticas, incluso aquellas que son de resistencia. Zarzuri y Ganter (2018) introduce el concepto de "subjetividades precarias", refiriéndose a las formas en que los jóvenes construyen sentido en medio de contextos adversos. Sus investigaciones muestran que, lejos de la apatía, las juventudes elaboran repertorios de acción política, estética y comunitaria que desafían los marcos impuestos por el Estado y los medios.

En conjunto, este marco teórico permite comprender que el acoso escolar no es un fenómeno aislado, sino que forma parte de un entramado más amplio de violencias estructurales, desigualdades sociales y dispositivos de control. Sin embargo, también evidencia que, en medio de esa violencia, las juventudes construyen ciudadanía desde abajo, resignifican el dolor a través de la memoria, y articulan formas de acción política no convencionales que deben ser reconocidas, valorizadas e integradas en los procesos educativos y en las políticas públicas.

3.1. Repensar la ciudadanía en contextos de exclusión

En el corazón de las democracias liberales contemporáneas se libra una profunda disputa entre las promesas normativas de inclusión, libertad e igualdad y la realidad concreta de exclusión, precariedad y violencia. La ciudadanía, lejos de ser un estado de derecho garantizado por la mera pertenencia nacional, se convierte en un campo de lucha (Luque y Licea: 2022), una condición por conquistar, especialmente para las juventudes empobrecidas del Sur Global. La presente sección busca reconstruir teóricamente el concepto de ciudadanía crítica, en tensión con las formas dominantes de ciudadanía liberal, a partir de un diálogo transversal entre pensadores como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Adela Cortina, Victoria Camps, Carlos Illades, Steven Forti, Zaki Laïdi, Michel Wieviorka, Mary Kaldor y Alberto J. Olvera.

Desde una mirada genealógica, Victoria Camps (2001) ha sostenido que vivimos una "democracia sin ciudadanos", una paradoja donde las formas institucionales de la democracia persisten, pero la experiencia subjetiva de ser ciudadano —de ejercer derechos reales y participar políticamente— se encuentra erosionada. Este vaciamiento de la ciudadanía se agrava en contextos como el guerrerense, donde las

estructuras estatales fallan sistemáticamente en garantizar seguridad, justicia y educación. Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2002, 2003), propone una “sociología de las ausencias” para hacer visibles las experiencias de exclusión silenciadas por el pensamiento hegemónico. En este sentido, la democracia liberal se presenta como un régimen de traducción que invisibiliza los saberes subalternos, y propone democratizar la democracia, abrirla a lógicas participativas, comunitarias y epistemológicamente plurales. Esta democratización es inseparable de lo que llama “epistemologías del Sur”, que reconocen el saber de los pueblos oprimidos y su capacidad de resistencia y reinvención. Dussel (2006), propone una “política de la liberación” donde la ciudadanía no se define por su integración al aparato estatal, sino por su capacidad de interpelarlo desde la ética de la alteridad. La ciudadanía insurgente, en esta clave, no es solo una práctica legal, sino una forma de responder éticamente al sufrimiento del otro. En este marco, la juventud acosada en las escuelas no solo sufre una agresión interpersonal, sino una negación estructural de su dignidad política. Zaki Laïdi (1999) advierte que vivimos en un “mundo sin sentido”, donde el neoliberalismo ha vaciado de significado los proyectos colectivos. La despolitización de la vida cotidiana ha llevado a una ciudadanía atomizada, incapaz de articular demandas comunes. Frente a ello, la memoria crítica de las juventudes puede ofrecer una reapropiación del sentido como práctica política.

Michel Wieviorka (2005), plantea que las nuevas formas de conflicto no giran ya exclusivamente en torno al trabajo o la clase, sino que emergen desde las identidades culturales, territoriales y generacionales. Su idea de “sujeto que resiste” es clave para pensar a las juventudes no como víctimas pasivas, sino como portadoras de nuevas agendas de justicia. Mary Kaldor (1999), distingue entre poder y fuerza: mientras la fuerza reprime, el poder implica reconocimiento, legitimidad y sentido. En contextos donde el Estado se relaciona con las juventudes principalmente a través de la represión, el desafío es reconstruir formas de poder democrático desde abajo, desde lo común. Steven Forti (2021), y Carlos Illades (2018), abordan los peligros del autoritarismo postdemocrático, donde la forma democrática es vaciada por nuevas derechas que instrumentalizan la desafección juvenil. En México, los contextos de violencia estructural y exclusión crean las condiciones ideales para el ascenso de estas fuerzas. Finalmente, Alberto J. Olvera (2021), advierte sobre una “justicia denegada”, una ciudadanía formal que no garantiza ni derechos ni justicia sustantiva. Cuestiona la confianza en los dispositivos estatales e institucionales, y llama a repensar la ciudadanía como una práctica de resistencia, de denuncia y de construcción colectiva desde abajo.

En este marco teórico, la memoria de las juventudes acosadas en las escuelas guerrerenses no puede pensarse como un simple recuerdo de dolor, sino como una interpelación ética y política al presente. La ciudadanía rebelde que construyen no busca integrarse al orden vigente, sino desafiarlo y transformarlo. Desde las aulas se gesta una pedagogía de la memoria que rehúsa al olvido, que se inscribe en los cuerpos, que se narra desde abajo y que reclama justicia.

3.2. Memoria, escuela y violencia estructural: pedagogías de la resistencia

La memoria es un campo de lucha. En contextos de violencia estructural como el de Acapulco, las escuelas públicas de nivel secundaria no solo reproducen las desigualdades sociales, sino que también se convierten en espacios donde se disputa el sentido del pasado, del presente y del futuro. Como lo señala Elizabeth Jelin (2002), “la memoria no es un espejo que refleja el pasado, sino una construcción social que revela los conflictos del presente” (p. 21). Esta afirmación es clave para entender que los recuerdos del acoso escolar en contextos precarizados no son meramente individuales, sino colectivos, encarnados en cuerpos marcados por la exclusión.

Los relatos juveniles recogidos en este estudio expresan una vivencia cotidiana del miedo, el abandono institucional y la naturalización de la violencia. Pero al mismo tiempo, esos relatos se cargan de sentido, se resignifican en espacios no oficiales —como talleres, murales, asambleas o redes sociales— y se transforman en memoria política. Como propone Paul Ricoeur (2000), la memoria es también “una forma de justicia hacia los otros ausentes” (p. 118), hacia quienes sufrieron en silencio. En este caso, la memoria de los jóvenes de secundaria es un acto de justicia hacia quienes han sido víctimas del bullying y del desdén institucional.

La violencia estructural, definida por Johan Galtung (1990) como aquella que está “insertada en las estructuras sociales y produce daño de manera indirecta”, opera cotidianamente en el sistema escolar. Esta violencia se manifiesta en aulas sobrepobladas, en la falta de personal docente capacitado en temas de convivencia, en la ausencia de protocolos eficaces contra el acoso, y en un entorno urbano cruzado por la inseguridad y el crimen organizado. Todo ello configura un clima escolar adverso para el aprendizaje, pero sobre todo para el bienestar psicosocial de las juventudes.

Sin embargo, a pesar de este contexto hostil, las juventudes desarrollan formas de resistencia. Estas resistencias no siempre son visibles ni institucionalizadas. Pueden tomar la forma de una consigna en una libreta, de una red de apoyo entre compañeras, de una canción de protesta, o incluso de un silencio estratégico que protege la identidad ante los acosadores. La pedagogía de la memoria, en este sentido, no se reduce a una técnica didáctica, sino que representa un horizonte ético-político para la transformación de la escuela. Es una pedagogía afectiva, insurgente y situada. Una pedagogía que no teme interrogar al poder ni asumir las emociones como parte del conocimiento. Rita Segato (2014), advierte que “la pedagogía crítica debe partir del cuerpo y del dolor para ser auténtica” (p. 103). Esta afirmación cobra fuerza cuando se considera que los cuerpos juveniles, racializados, feminizados o empobrecidos, han sido los principales blancos de la violencia escolar y estatal.

A través de las entrevistas realizadas, observamos cómo las juventudes resignifican sus experiencias de acoso no solo como trauma, sino como punto de partida para una conciencia crítica. Estas experiencias, cuando se comparten y colectivizan, se convierten en pedagogía viva. En palabras de Freire (1970), “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunión” (p. 89). La memoria del acoso, compartida en comunidad, tiene el potencial de transformar la herida en fuerza colectiva. En suma, la memoria en contextos escolares marcados por la violencia estructural no puede desligarse de la acción política y pedagógica. Las juventudes no solo recuerdan: interpretan, narran, denuncian y crean. La escuela debe aprender de estas formas de resistencia, integrarlas en su proyecto pedagógico y convertirse en un espacio de cuidado, escucha y justicia. Esta es la apuesta de las pedagogías de la resistencia: hacer de la memoria un acto vivo de ciudadanía crítica.

3.3. Memoria, escuela y violencia estructural: pedagogías de la resistencia

La memoria es un campo de lucha. En contextos de violencia estructural como el de Acapulco, las escuelas públicas de nivel secundaria no solo reproducen las desigualdades sociales, sino que también se convierten en espacios donde se disputa el sentido del pasado, del presente y del futuro. Como lo señala Elizabeth Jelin (2002), “la memoria no es un espejo que refleja el pasado, sino una construcción social que revela los conflictos del presente” (p. 21). Esta afirmación es clave para entender que los recuerdos del acoso escolar en contextos precarizados no son meramente individuales, sino colectivos, encarnados en cuerpos marcados por la exclusión.

Los relatos juveniles recogidos en este estudio expresan una vivencia cotidiana del miedo, el abandono institucional y la naturalización de la violencia. Pero al mismo tiempo, esos relatos se cargan de sentido, se resignifican en espacios no oficiales —como talleres, murales, asambleas o redes sociales— y se transforman en memoria política. Como propone Paul Ricoeur (2000), la memoria es también “una forma de justicia hacia los otros ausentes” (p. 118), hacia quienes sufrieron en silencio. En este caso, la memoria de los jóvenes de secundaria es un acto de justicia hacia quienes han sido víctimas del bullying y del desdén institucional.

La violencia estructural, definida por Johan Galtung (1990), como aquella que está “insertada en las estructuras sociales y produce daño de manera indirecta”, opera cotidianamente en el sistema escolar. Esta violencia se manifiesta en aulas sobrepobladas, en la falta de personal docente capacitado en temas de convivencia, en la ausencia de protocolos eficaces contra el acoso, y en un entorno urbano cruzado por la inseguridad y el crimen organizado. Todo ello configura un clima escolar adverso para el aprendizaje, pero sobre todo para el bienestar psicosocial de las juventudes. Sin embargo, a pesar de este contexto hostil, las

juventudes desarrollan formas de resistencia. Estas resistencias no siempre son visibles ni institucionalizadas. Pueden tomar la forma de una consigna en una libreta, de una red de apoyo entre compañeras, de una canción de protesta, o incluso de un silencio estratégico que protege la identidad ante los acosadores. La pedagogía de la memoria, en este sentido, no se reduce a una técnica didáctica, sino que representa un horizonte ético-político para la transformación de la escuela. Es una pedagogía afectiva, insurgente y situada. Una pedagogía que no teme interrogar al poder ni asumir las emociones como parte del conocimiento. Rita Segato (2014), advierte que “la pedagogía crítica debe partir del cuerpo y del dolor para ser auténtica” (p. 103). Esta afirmación cobra fuerza cuando se considera que los cuerpos juveniles, racializados, feminizados o empobrecidos, han sido los principales blancos de la violencia escolar y estatal.

A través de las entrevistas realizadas, observamos cómo las juventudes resignifican sus experiencias de acoso no solo como trauma, sino como punto de partida para una conciencia crítica. Estas experiencias, cuando se comparten y colectivizan, se convierten en pedagogía viva. En palabras de Freire (1970), “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunión” (p. 89). La memoria del acoso, compartida en comunidad, tiene el potencial de transformar la herida en fuerza colectiva.

En suma, la memoria en contextos escolares marcados por la violencia estructural no puede desligarse de la acción política y pedagógica. Las juventudes no solo recuerdan: interpretan, narran, denuncian y crean. La escuela debe aprender de estas formas de resistencia, integrarlas en su proyecto pedagógico y convertirse en un espacio de cuidado, escucha y justicia. Esta es la apuesta de las pedagogías de la resistencia: hacer de la memoria un acto vivo de ciudadanía crítica.

3.4. Juventudes, cuerpos y ciudadanía: una lectura interseccional

La ciudadanía no puede ser entendida de forma homogénea o universal. La realidad de las juventudes en territorios violentados como Guerrero, y particularmente en Acapulco, nos exige una lectura interseccional que articule género, clase, edad, territorio y pertenencia étnica como ejes de desigualdad estructural. En este contexto, el cuerpo joven se convierte en una superficie de inscripción del poder, donde convergen múltiples violencias: la estatal, la escolar, la patriarcal y la criminal.

En este sentido, la interseccionalidad no es solo un marco analítico, sino una praxis crítica que permite visibilizar cómo las formas de opresión se entrelazan. Las juventudes en Acapulco no enfrentan una sola violencia: son interpeladas por la pobreza, el abandono institucional, la misoginia, el adultocentrismo y la narco-cultura. Esto produce subjetividades fragmentadas, pero también formas de resistencia que no encajan fácilmente en las categorías tradicionales de participación política. Judith Butler (2009), ha enfatizado la importancia de pensar el cuerpo como un sitio de agencia, pero también de vulnerabilidad. En el caso de las juventudes acapulqueñas, sus cuerpos son blanco de disciplinamiento escolar, de estigmatización mediática y de control territorial. En este marco, hablar de ciudadanía implica interrogar las condiciones materiales que hacen posible —o que niegan— el ejercicio efectivo de derechos. La escuela, lejos de ser un refugio seguro, se transforma muchas veces en un espacio de vigilancia, exclusión y violencia simbólica. Las mujeres jóvenes, en particular, enfrentan un entramado de violencias que las posiciona en una intersección crítica entre género y juventud. Tal como plantea Nancy Fraser (2013), el reconocimiento cultural debe ir de la mano con la redistribución económica. En contextos donde el acceso a la salud, la educación y la seguridad están mediadas por la clase y el género, las experiencias de las jóvenes acapulqueñas exigen una respuesta integral y no meramente punitiva. Además, siguiendo a Rita Segato (2018), es imprescindible leer las violencias contra los cuerpos femeninos como un mensaje social de disciplinamiento. La pedagogía patriarcal del castigo se naturaliza en la cotidianidad escolar: la falda como símbolo de control, el reglamento como dispositivo de silenciamiento, el uniforme como neutralizador de la diversidad. Resistir estas prácticas implica reconstruir una pedagogía del cuerpo que valore la diferencia como potencia política.

Esta lectura interseccional también incorpora lo territorial. Como han advertido Zarzuri y Ganter (2018), los cuerpos juveniles se territorializan, se inscriben en geografías de exclusión donde las formas de habitar, circular y ocupar el espacio urbano están marcadas por la precariedad y el control social. La juventud pobre, racializada y excluida del sur acapulqueño no solo habita un territorio marginado, sino que es construida como amenaza por los discursos oficiales. La criminalización del cuerpo joven es, en este sentido, una estrategia de gobierno. Sin embargo, en medio de esta violencia estructural, emergen prácticas de ciudadanía encarnadas: cuerpos que marchan, que denuncian, que escriben, que crean arte, que cuidan y se cuidan. La escuela, aunque limitada, puede ser espacio de contención y de producción de subjetividades rebeldes si se articula con una pedagogía crítica y decolonial. Por ello, se propone pensar una “ciudadanía situada activa y rebelde” (Segato, 2018): una forma de agencia política que parte de la experiencia encarnada, del cuerpo dolido pero también del cuerpo en lucha. Esta ciudadanía no responde al ideal liberal del sujeto autónomo y racional, sino que se forja en la interdependencia, en la resistencia cotidiana y en la imaginación radical de otro mundo posible.

Desde esta mirada, el estudio del acoso escolar debe superar la lógica de “casos individuales” y enfocarse en los entramados de poder que lo sostienen. La interseccionalidad, como herramienta teórica y ética, permite desnaturalizar estas violencias y habilitar nuevas formas de pensar la ciudadanía juvenil en contextos de injusticia social.

3.5. Escuela, territorio y desposesión: geografías del miedo y pedagogías del cuidado

La escuela en Acapulco no solo se localiza en un mapa físico, sino también en un mapa afectivo y simbólico marcado por la violencia, la desigualdad y la resistencia. En esta sección abordamos la articulación entre territorio, violencia estructural y las respuestas pedagógicas que emergen desde las propias comunidades escolares. Como lo señala Mary Kaldor (2013), “las nuevas guerras no son solo enfrentamientos entre Estados o grupos armados, sino conflictos en los que se disputa el control simbólico y material del territorio y de las subjetividades” (p. 49). En este marco, las escuelas se han convertido en espacios tensionados entre la reproducción del orden violento y los intentos por crear zonas de resguardo, dignidad y afecto.

Los testimonios recolectados muestran cómo los caminos hacia la escuela están atravesados por el miedo: calles dominadas por el narcomenudeo, amenazas, balaceras cercanas, cuerpos abandonados. Pero también por la esperanza: familias que acompañan a sus hijos, maestras que organizan redes de protección, estudiantes que hacen de sus cuadernos un espacio de expresión y denuncia. El territorio escolar no es neutral: está profundamente marcado por las relaciones de poder, por los imaginarios de inseguridad y por las prácticas de cuidado.

Frente a esta geografía del miedo, algunas escuelas han implementado pedagogías del cuidado. Estas no son necesariamente parte de un currículo oficial, sino prácticas cotidianas que se construyen en el aula, en el recreo, en la relación afectiva entre docente y estudiante. Como plantea Rita Segato (2014), “la pedagogía empieza en el cuerpo y se ancla en la experiencia. Enseñar a sentir es enseñar a cuidar” (p. 88). Estas pedagogías del cuidado no niegan el conflicto, sino que lo nombran, lo contextualizan y lo resignifican.

A partir de experiencias documentadas, se identifican algunas estrategias que funcionan como dispositivos de resistencia territorial:

- Cartografías afectivas: ejercicios en los que estudiantes dibujan sus trayectos cotidianos, marcando zonas seguras e inseguras. Estos mapas permiten visibilizar los miedos, pero también los vínculos comunitarios.
- Círculos de palabra: espacios semanales donde se comparten vivencias, emociones y estrategias de afrontamiento. Su objetivo no es terapéutico sino político: romper el silencio y generar comunidad.

- Huertos escolares y espacios de arte: proyectos que resignifican el espacio físico de la escuela, creando entornos que invitan al cuidado mutuo y a la recuperación del sentido de pertenencia.

Estas prácticas deben entenderse como parte de una pedagogía insurgente, una que no se rinde ante la lógica del miedo ni del disciplinamiento, sino que produce nuevas formas de habitar el territorio desde el cuidado. En este sentido, las escuelas no solo reproducen el orden social, también pueden transformarlo. Como señala Michel Wieviorka (2021), “la violencia se combate no solo con más control, sino con más sentido. Cuando los sujetos encuentran un sentido compartido, las lógicas destructivas pierden fuerza” (p. 153). Esta frase es clave para pensar la transformación pedagógica del territorio: no basta con vigilar las escuelas, es necesario dotarlas de sentido, comunidad y afecto.

En conclusión, el análisis del territorio escolar en Acapulco muestra que la violencia no es omnipotente. En los intersticios de la amenaza, emergen prácticas de cuidado, afecto y resistencia. Reconocer estas pedagogías territoriales es fundamental para repensar la escuela no solo como institución educativa, sino como trinchera ética y política en tiempos de desposesión.

3.6. Memoria activa y pedagogías del testimonio: narrar para existir

Las juventudes de Acapulco no solo sobreviven a contextos de violencia estructural, sino que también construyen contra-memorias que desafían los discursos oficiales, los silencios institucionales y las pedagogías del olvido. Esta sección explora la función del testimonio juvenil como herramienta pedagógica, política y epistémica en la construcción de una memoria rebelde, desde Elizabeth Jelin (2002), entendemos la memoria como un campo de disputa, donde diferentes actores pugnan por el derecho a narrar el pasado y dotarlo de significado. Para las juventudes acapulqueñas, testimoniar no es simplemente recordar, sino reclamar un lugar en la historia, confrontar la impunidad y denunciar la violencia que se vive en las aulas, los barrios y las familias.

Como lo expresa un estudiante entrevistado: “Nos dicen que no hablemos, que así son las cosas. Pero si me quedo callado, es como si no hubiera pasado nada. Yo quiero que se sepa lo que vivimos aquí.” (Entrevista, 2024).

Este acto de decir —de poner en palabras lo indecible— se convierte en una práctica de memoria y de subjetivación. Tal como afirma Walter Benjamín (1940/2015), “el don de encender en el pasado la chispa de la esperanza es propiedad exclusiva del historiador convencido de que ni los muertos estarán a salvo del enemigo si este vence”. En Acapulco, las juventudes inscriben su historia en las paredes, en los cuadernos, en las redes sociales, activando memorias que, lejos de petrificarse, convocan a la acción colectiva.

Pedagogías del testimonio

Las pedagogías del testimonio implican crear espacios donde las juventudes puedan narrarse sin ser re-victimizadas, sin ser reducidas a “casos” o “problemas”. Esto requiere una ética del cuidado, de la escucha activa y del acompañamiento crítico. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), educar es también “hacer posible el decir de los oprimidos”, una práctica de liberación que se enraíza en la experiencia vivida. En este marco, se han identificado tres dimensiones clave en el testimonio como práctica pedagógica crítica:

- La dimensión afectiva: el relato permite tramitar el dolor, compartirlo y transformarlo. Es un primer paso hacia la elaboración de duelos colectivos y la construcción de empatía.
- La dimensión política: testimoniar es también denunciar. Al narrar sus experiencias de acoso, discriminación o violencia, los jóvenes cuestionan la normalización del daño y abren grietas en la cultura del silencio.
- La dimensión epistémica: los testimonios son saberes situados. Contienen una comprensión del mundo que desafía los marcos interpretativos hegemónicos y permite pensar desde el Sur, desde los márgenes, desde los cuerpos heridos.

Como lo plantea Rita Laura Segato (2018), “las memorias insurgentes son aquellas que se niegan a ser archivadas en la neutralidad del olvido; son memorias que piden justicia, que se inscriben en el cuerpo y en el territorio”.

La memoria como acto de justicia

Las memorias que emergen de los espacios escolares no son solamente registros del pasado, sino apuestas por un presente distinto. Como señala Adela Cortina (2007), “una democracia ética requiere ciudadanos capaces de recordar, no por nostalgia, sino por responsabilidad”. En este sentido, el trabajo con testimonios juveniles no puede limitarse a una función ilustrativa, sino que debe ser parte de un proyecto pedagógico transformador.

Algunos ejemplos recuperados en esta investigación dan cuenta de ello:

- Un mural colectivo pintado por estudiantes en la fachada de una secundaria, donde se narran escenas de acoso y se exige respeto, justicia y acompañamiento.
- Una revista digital creada por jóvenes donde publican relatos, poemas y ensayos sobre la violencia en su entorno.
- Una serie de videos testimoniales elaborados con celulares, difundidos por redes sociales, donde los estudiantes denuncian el abandono institucional y reclaman derechos.

Estas formas de memoria insurgente configuran lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina “epistemologías del Sur”: formas de conocimiento que surgen de las luchas, los dolores y las resistencias de los pueblos. Lejos de ser anecdóticas, estas prácticas desafían la pedagogía tradicional y reconfiguran el espacio escolar como territorio de disputa simbólica.

Desafíos éticos y políticos

El trabajo con testimonios en contextos de violencia no está exento de tensiones. Existe el riesgo de estetizar el sufrimiento, de convertir la voz juvenil en objeto de consumo académico o mediático. Por ello, es fundamental construir marcos éticos claros que privilegien la agencia de los jóvenes, su derecho a decidir cómo, cuándo y con quién compartir su historia. Como advierte Alberto Olvera (2023), “la justicia negada no se resuelve con memoria sola, sino con políticas públicas, reconocimiento institucional y restitución de derechos” (p. 311). En otras palabras, la pedagogía del testimonio debe articularse con una apuesta por la transformación estructural, por una justicia restaurativa que no se limite al archivo, sino que implique reparación, cambios en el aula, en las prácticas docentes y en los marcos normativos.

Estas prácticas, muchas veces invisibles para las autoridades educativas, constituyen dispositivos pedagógicos profundamente significativos. No solo permiten tramitar el dolor, sino que habilitan espacios para reinscribir la memoria desde un lugar de dignidad. Como señala Silvia Rivera Cusicanqui (2015), “la memoria insurgente es esa que se escapa a las formas oficiales, que se encarna en los cuerpos, en los gestos, en las prácticas del día a día”.

El concepto de “archivo vivo” retoma aquí los aportes de Jacques Derrida (1995), quien afirma que todo archivo es al mismo tiempo construcción y exclusión: lo que se archiva se preserva, pero también se selecciona lo que se olvida. En el contexto acapulqueño, las juventudes se niegan a que sus historias sean omitidas. Convierten las aulas en espacios de reescritura y reexistencia.

Esta disputa por la memoria no es neutra ni espontánea. Como advierte Steven Forti (2021), vivimos una época de revisionismos donde las memorias incómodas son desplazadas o negadas. Frente a esta tendencia, las escuelas pueden ser lugares de contra-memoria, donde se problematice el pasado reciente, se visibilicen las violencias y se elaboren horizontes de justicia. Carlos Illades (2019) coincide al advertir que “la historia

desde abajo incomoda porque desbarata los consensos de la transición, expone los silencios del poder y devela lo que no se quiso nombrar”.

Las juventudes, al narrar sus experiencias de acoso, discriminación y exclusión, reescriben también el relato institucional. Estas narrativas no siempre encajan en los formatos oficiales, pero eso no les resta validez epistémica. Como plantea Carlos Illades (2019), la historia desde abajo es una forma legítima de conocimiento que desestabiliza los consensos impuestos.

Por tanto, reconocer la escuela como archivo vivo implica también reconocer la autoridad epistémica de sus actores: jóvenes, docentes, familias. Implica abrir los planes y programas a otras voces, a otras experiencias, a otras verdades. Y como dice Paulo Freire (1997), “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”.

Este giro epistémico es también un giro político. Frente al negacionismo, la pedagogía del archivo vivo apuesta por una educación que no le teme al pasado, que lo abraza para transformarlo. Es, en palabras de Paulo Freire (1997), “una pedagogía de la pregunta, del asombro, del compromiso con la memoria de los oprimidos”.

En esta lógica, la escuela deviene también un espacio ritual donde se escenifican duelos, resistencias, aprendizajes y horizontes. Un archivo que no está hecho solo de papeles, sino de voces, cuerpos, imágenes, silencios, gestos. En este sentido, el archivo vivo es también un archivo afectivo, corporal y situado.

Además, este archivo vivo contribuye a la construcción de una justicia pedagógica, como ha sido planteada por autores como Nancy Fraser (2006), en tanto distribución equitativa de reconocimiento, representación y redistribución. La memoria escolar, cuando se articula con prácticas de reconocimiento mutuo, puede funcionar como palanca para la reparación simbólica.

Las memorias juveniles que se inscriben en las escuelas de Acapulco son mucho más que recuerdos individuales: son archivos insurgentes que interpelan el presente, denuncian las injusticias y convocan a una nueva educación basada en la verdad, la justicia y el reconocimiento mutuo. Son también apuestas por una pedagogía del cuidado, que inscribe en el corazón de la escuela el derecho a la memoria, el derecho a la palabra y el derecho a la existencia digna.

3.7. Ciudadanía situada y disenso pedagógico: la escuela como laboratorio democrático

En un contexto marcado por la violencia estructural, la desigualdad y la desafección institucional, repensar la escuela como un espacio democrático implica reconocer su potencial no solo como transmisora de saberes, sino como espacio de disputa simbólica, política y cultural. Esta sección propone explorar la escuela como un laboratorio de democracia donde se experimentan formas incipientes de ciudadanía situada, que emergen desde abajo, desde los márgenes, desde la vivencia concreta de las juventudes guerrerenses. Inspirándonos en Boaventura de Sousa Santos (2006), entendemos que la democracia no puede reducirse a procedimientos institucionales formales, sino que debe ser concebida como un proceso de co-construcción social, donde actores históricamente subordinados ejercen su derecho a la palabra, al conflicto y al disenso. En este sentido, la escuela puede ser un territorio privilegiado para ensayar esa “democracia participativa” que el autor propone: una democracia que se aprende haciendo, disputando sentidos, enfrentando asimetrías. En las entrevistas y la etnografía, emergen formas de ciudadanía situadas, encarnadas en prácticas cotidianas que desbordan la normatividad escolar. Algunos ejemplos identificados incluyen:

- La organización espontánea de redes de cuidado entre compañeras para protegerse del acoso.
- La intervención crítica en asambleas escolares por parte de colectivos estudiantiles.
- La elaboración de manifiestos juveniles en contra de la discriminación y el racismo escolar.
- El uso de medios digitales para denunciar violencias y construir contra-narrativas.

Estas expresiones de participación juvenil pueden parecer dispersas o informales, pero tienen un profundo contenido democrático. Siguiendo a Adela Cortina (2007), la ética de la democracia pasa por reconocer al otro como interlocutor válido, como sujeto moral. La escuela, en tanto espacio relacional, debe facilitar ese reconocimiento mutuo y dotarse de mecanismos que potencien el disenso como pedagogía.

4. JUVENTUD, VIOLENCIA Y MEMORIA: COORDENADAS PARA UNA CARTOGRAFÍA CRÍTICA

El abordaje de las juventudes como actoras políticas ha cobrado fuerza en el pensamiento latinoamericano contemporáneo, especialmente en contextos marcados por la violencia estructural. Lejos de las narrativas adultocéntricas que las asocian con la apatía o el riesgo social, las y los jóvenes en territorios como Guerrero configuran formas de vida profundamente políticas que desbordan las lógicas institucionales. En este sentido, la memoria se presenta no como una evocación nostálgica del pasado, sino como una herramienta de intervención en el presente.

La violencia en Guerrero —histórica y sistemática— ha dejado huellas imborrables en el tejido social. Desde las masacres de la Guerra Sucia hasta las desapariciones forzadas contemporáneas, el Estado ha operado muchas veces como agente de violencia en lugar de garante de derechos. Esta realidad coloca a la memoria en el centro de las disputas simbólicas: recordar es resistir. Recordar es ejercer ciudadanía. Recordar es decir “no” al olvido como política de Estado. Siguiendo a Elizabeth Jelin (2002), la memoria es una práctica social conflictiva que pone en juego el poder de nombrar, visibilizar y significar el pasado. En el caso de las juventudes guerrerenses, esta práctica se vincula con experiencias cotidianas de violencia: acoso escolar, estigmatización, militarización del espacio público, desaparición de pares, precariedad educativa. Lejos de ser sujetos pasivos, estos jóvenes articulan formas de memoria que interpelan al Estado, a las instituciones educativas y a la sociedad en general. Así, se hace necesario cartografiar las coordenadas desde las cuales se produce esta memoria juvenil. Por un lado, están los relatos orales, los murales escolares, las marchas con cruces blancas, las canciones y los grafitis. Por otro, las pedagogías críticas que algunos docentes promueven desde las aulas, pese a las presiones institucionales. Y también, los silencios: esas pausas densas donde se refugia el dolor, pero también la dignidad.

De esta forma surge, la idea de ciudadanía activa y rebelde de las y los jóvenes, que nos permite comprender cómo estas juventudes ejercen una forma de ciudadanía que no se define por el reconocimiento estatal, sino por la capacidad de disputar sentidos, ejercer memoria y construir comunidad en medio del dolor del acoso producido por la violencia estructural criminal y el quiebre del Estado. Esta ciudadanía no espera permisos: actúa. Y al actuar, transforma desde la clandestinidad: María, 15 años: “ahora tenemos que organizarnos casi en secreto los halcones del crimen organizado están en todos lados, son nuestros vecinos, nuestra familia, nuestros amigos, pero sus lealtades están con la Maña”.

5. DEL ACOSO ESCOLAR A LOS DESAPARECIDOS: AYOTZINAPA LAS COMISIONES DE LA VERDAD Y LA PRECARIA PRESENCIA SUBNACIONAL DEL ESTADO

Cómo se demostró en las estadísticas previas, en el estado de Guerrero, durante el período 2000-2025, se ha desarrollado un creciente desarrollo de la violencia criminal que ha tenido entre sus consecuencias la narco-política, el asesinato masivo de jóvenes (juvenicidios), y el crecimiento exponencial de la narcocultura a través de los corridos, además del incremento de las y los desaparecidos víctimas de los carteles criminales. Dentro de esta dinámica, en la presente investigación, se pensó en el papel de las comisiones de la verdad, las cuales han emergido en América Latina como mecanismos de construcción de memoria y de transiciones políticas frente a violaciones graves a los derechos humanos.

Sin embargo, más allá de su papel jurídico o institucional, estos organismos se inscriben en una disputa por la memoria, por el relato legítimo del pasado y, en muchos casos, por la verdad como bien público. En México, la Comisión para la Verdad y Acceso a la Justicia del caso Ayotzinapa, creada en 2018, constituyó

uno de los intentos más emblemáticos del Estado por enfrentar la desaparición forzada de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, ocurrida en septiembre de 2014. Este caso convertido en un símbolo del déficit democrático mexicano, al ser investigado por esta comisión, se logró demostrar que la desaparición de los estudiantes no fue un hecho aislado, sino parte de una estructura más amplia de colusión entre autoridades estatales, fuerzas armadas y grupos delictivos. El informe final de la Comisión Ayotzinapa (Encinas: 2024), documentó la participación de diversas instituciones del Estado y la existencia de una narrativa oficial diseñada para encubrir responsabilidades. En ese sentido, la comisión no solo reveló verdades ocultas, sino que enfrentó directamente al aparato estatal, exhibiendo las fisuras de un sistema legal que, lejos de garantizar justicia, la obstaculiza. Además de demostrar que todas las líneas de investigación, llevaban a dos actores que siguen permaneciendo impunes en la actualidad: El entonces presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Lic. Enrique Peña Nieto y el Ejército mexicano. Pese a los seis informes desarrollados por el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI), elaborados dentro de la "Comisión Presidencial para la Verdad y el Acceso a la Justicia en el Caso Ayotzinapa" (2019-2024), dirigida por Alejandro Encinas Rodríguez, la verdad sobre los 43 estudiantes desaparecidos sigue entre las sombras y este terrible hecho se encuentra en la memoria de los y las jóvenes estudiantes de nivel secundario de escuelas públicas de Acapulco, Oscar, de 15 años nos relata: "Mí papá es profesor de primaria y está sindicalizado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y me llevó a las movilizaciones realizadas por los familiares de los chavos desaparecidos de Ayotzinapa, ahí escuche que si dejamos esto en la impunidad los de la Maña van a seguir desapareciendo por eso lleve a mis compañeros a las otras marchas, no podemos dejar esto en el olvido."

El caso Ayotzinapa también tiene una fuerte dimensión pedagógica. Las movilizaciones que siguieron a la desaparición de los estudiantes articularon un proceso de memoria colectiva a nivel nacional e internacional. En las escuelas, universidades y espacios comunitarios, se desplegaron actos simbólicos, asambleas, obras de teatro y exposiciones que resignificaron el sentido de lo escolar como espacio político. En los testimonios recogidos para la presente investigación: estudiantes de secundarias públicas de Acapulco, relataron cómo el caso impactó sus vidas: José, 15 años, estudiante de una secundaria pública: "Desde Ayotzinapa aprendimos que el Estado puede desaparecerte", expresó una joven entrevistada en 2024 en Chilpancingo. Otro estudiante, Citlali, 15 años, afirmó: "Nos dimos cuenta de que no basta con estudiar, hay que organizarnos, hay que protestar".

Desde esta perspectiva, el análisis regional comparado permite situar el caso mexicano en un marco latinoamericano más amplio. Comisiones de la verdad en países como Argentina, Chile, Perú y Colombia han contribuido, con matices diversos, a instalar la memoria de las víctimas en el espacio público. En Argentina, por ejemplo, el Nunca Más impulsado por la Comisión Nacional de Detenidos y Desaparecidos (CONADEP) en 1985 sentó un precedente de justicia simbólica al documentar más de 8,000 desapariciones forzadas. En Chile, la Comisión Rettig (1991) y la Comisión Valech (2003) ofrecieron plataformas para la denuncia de crímenes durante la dictadura de Pinochet. Perú, con la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2001–2003), enfatizó el papel del racismo estructural y la exclusión de los pueblos indígenas en la violencia política. Y en Colombia, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2018–2022) centró su trabajo en las voces de las víctimas del conflicto armado, promoviendo enfoques restaurativos y diferenciales.

A diferencia de estos casos, el proceso mexicano se caracteriza por su carácter inacabado, su judicialización precaria y la continuidad de la impunidad. Si bien la CVAJ significó un avance en términos de reconocimiento del crimen de Estado, su implementación ha estado marcada por retrocesos políticos, falta de acceso a la información militar y tensiones entre actores gubernamentales. Este estancamiento afecta directamente la percepción de los jóvenes sobre el Estado y la justicia. Muchos de los entrevistados expresaron una profunda desconfianza institucional, pero también una voluntad de lucha y organización. Como señala Denisse, estudiante de secundaria pública de Acapulco: "No creemos en el gobierno, porque el gobierno está coludido con la Maña, sus policías, sus funcionarios, todos ellos, pero sí creemos en nosotros y en nuestras maestras y maestras".

La memoria de Ayotzinapa, como fenómeno cultural y político, trasciende los informes oficiales. Se ha convertido en una narrativa insurgente que interpela a las nuevas generaciones y les ofrece un lenguaje para nombrar su propio dolor. En las escuelas rurales de Guerrero, por ejemplo, los jóvenes organizan círculos de lectura sobre derechos humanos, elaboran murales con los rostros de los 43, y cuestionan abiertamente la militarización de sus comunidades. Estas prácticas configuran lo que podríamos llamar una “pedagogía de la memoria insurgente”, donde los aprendizajes no provienen del currículo escolar sino de la experiencia, el duelo colectivo y la organización política.

En suma, las comisiones de la verdad —y particularmente el caso Ayotzinapa— ilustran el papel ambivalente del Estado: capaz de reconocer su culpa simbólica pero renuente a transformar las estructuras que permiten la violencia. Para las juventudes guerrerenses, esta contradicción no pasa desapercibida: forma parte de sus coordenadas éticas y políticas. La memoria crítica que construyen no busca clausurar el pasado, sino reabrirlo, interrogarlo y convertirlo en motor de ciudadanía insurgente. La memoria, en tanto campo de disputa, se convierte en una herramienta política fundamental para las juventudes que han crecido en contextos marcados por la violencia estructural, el abandono estatal y el olvido institucional.

En Guerrero, particularmente en zonas urbanas como Acapulco y Chilpancingo, los espacios escolares operan no solo como lugares de formación académica, sino como territorios simbólicos donde se configuran resistencias cotidianas y prácticas pedagógicas insurgentes. María, estudiante de una secundaria pública de Acapulco relata: “Aquí en la escuela hay mucho acoso, sobre todo entre las chavas, pero dónde intervienen las parejas y el grupo de amigas, yo recuerdo que mis papas, sobre todo mi mamá nos contaba que en sus tiempos era muy difícil ver pelear en la calle a dos niñas, ahora está normalizado, por eso nos estamos organizando entre nosotras, para evitar estos desafíos, ¿porque tenemos que pelear entre nosotras?”.

CONCLUSIONES

Ciudadanías activas y críticas, memorias críticas y pedagogías en disputa ante la violencia estructural

La presente investigación ha puesto en el centro una tesis compleja pero urgente: la construcción de ciudadanías activas y rebeldes en contextos de violencia estructural no es una posibilidad remota ni un privilegio de democracias consolidadas, sino una realidad viva, contradictoria y potente en territorios como Acapulco, donde las juventudes forjan subjetividades críticas desde los márgenes. Las escuelas, lejos de ser espacios neutros o meramente instructivos, son escenarios de disputa, de agencia, de dolor y de posibilidad.

La noción de ciudadanía activa y rebelde, trabajada a lo largo de las secciones, ha permitido visualizar que los jóvenes no solamente “carecen” de ciudadanía en el sentido clásico, sino que producen formas alternativas de participación, reconocimiento y resistencia desde su experiencia vital. A diferencia del paradigma liberal, que vincula ciudadanía con legalidad y procedimiento, aquí se sostiene que la ciudadanía se construye en la acción cotidiana, en la respuesta ética al sufrimiento del otro, en la reivindicación de la palabra negada y en el cuerpo que no se resigna.

En este marco, conceptos como memoria crítica, pedagogía del disenso, escuela como archivo vivo o territorio de cuidado no son metáforas, sino dispositivos analíticos que permiten comprender cómo se articula una práctica política desde abajo. La ciudadanía no nace del voto ni de la adscripción institucional, sino del acto de narrarse, cuidarse, resistir y disputar el sentido del presente. En este sentido, la violencia escolar y la precariedad educativa no solo producen daño: también activan formas de consciencia crítica, de organización y de exigencia democrática.

Cómo hemos visto a lo largo de estas páginas, teóricos como Boaventura de Sousa Santos, Rita Segato, Victoria Camps, Zaki Laïdi, Mary Kaldor, Michel Wieviorka y Alberto Olvera, entre otros, han sido claves para enmarcar esta reflexión. Todos ellos coinciden, desde distintos ángulos, en que la democracia necesita ser repensada no como un sistema cerrado, sino como un proceso abierto a la diferencia, al conflicto y a la crítica.

La escuela, desde esta óptica, puede ser no solo reproductora del orden social, sino también laboratorio de lo nuevo: espacio para imaginar, experimentar y ensayar una democracia radical.

En síntesis, las juventudes acapulqueñas —desde su dolor, su memoria y su acción— nos obligan a repensar las categorías con las que analizamos la ciudadanía, la educación y la política. Lo que emerge de este estudio es la posibilidad de articular un nuevo horizonte de sentido, donde los jóvenes no sean solo sujetos vulnerables, sino protagonistas epistemológicos, morales y políticos de una sociedad en disputa.

La escuela, por tanto, no es únicamente un campo de batalla frente al acoso escolar: es también un espacio de insurrección simbólica, una trinchera afectiva y un laboratorio de futuros.

Las pedagogías de la memoria surgen aquí como respuesta crítica al silenciamiento de los traumas colectivos. En las aulas de secundaria, los estudiantes construyen relatos que desestabilizan la narrativa oficial del progreso y la pacificación, articulando en su lugar una memoria que nombra el horror, denuncia las ausencias y reivindica el derecho a la verdad. Esta producción de sentido, muchas veces implícita en los gestos, comentarios o silencios del estudiantado, constituye una forma de agencia política juvenil.

Las entrevistas realizadas muestran cómo, en medio del miedo cotidiano a la violencia, los jóvenes encuentran en la escuela un espacio de relativa seguridad para compartir experiencias, elaborar duelos y construir colectivamente una lectura crítica del presente. Como lo señala Julián, alumno de una secundaria pública en Acapulco: “Me ha ayudado a no caer en las tentaciones de la calle (...), también creo que depende mucho de la mentalidad de cada uno: puedes dejarte caer o puedes decir ‘no’, y fortalecer tu criterio”. Esta reflexión indica una pedagogía de la resistencia que no está formalizada en el currículo, pero que emerge en los márgenes del aula.

La pedagogía crítica, entendida en los términos de Paulo Freire (2002), permite comprender este fenómeno como un proceso de subjetivación política. Los jóvenes, al compartir memorias de la violencia vivida o heredada, transforman el aula en una “trinchera” desde la cual interpelan las formas hegemónicas de ver el mundo y de entender la democracia. No se trata únicamente de recordar, sino de hacer de la memoria una práctica activa de ciudadanía.

En este sentido, la calle también se convierte en aula. Las marchas por Ayotzinapa, los murales con nombres de víctimas, los tendereros de denuncias por acoso escolar, son manifestaciones de una pedagogía expandida que desborda los límites de la escuela formal. Como lo afirman Arteaga y Arzuaga (2023), estas formas de expresión deben leerse como dispositivos simbólicos de la violencia, pero también como actos de resistencia que visibilizan y transforman las relaciones de poder.

Así, las pedagogías de la memoria que practican los jóvenes guerrerenses no son estáticas ni homogéneas. Se mueven entre lo íntimo y lo público, entre el dolor y la esperanza, entre el aula y la calle. Al hacerlo, abren fisuras en los discursos del olvido e inauguran posibilidades de una ciudadanía insurgente, crítica y situada en el aquí y el ahora.

BIBLIOGRAFÍA

ARCE, L. (2024). Arce convoca a luchar contra el bullying y evitar que se arrebatte la felicidad de estudiantes. Agencia Boliviana de Información, <https://www.abi.bo/index.php/component/content/article/37-notas/noticias/sociedad/49981-arce-convoca-a-luchar-contra-el-bullying-y-evitar-que-se-arrebate-la-felicidad-de-estudiantes?Itemid=101>.

ARTEAGA, N., y ARZUAGA, J. (2023). Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica, FLACSO, México.

BUTLER, J. (2009). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós. España.

CAMPS, V. (1998). *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ariel. España.

CONADEP. (1984). Informe "NUNCA MÁS". Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en la Argentina. Fundación Acción Proderechos humanos. Buenos Aires. <https://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/argentina/informe-de-la-CONADEP-Nunca-mas.htm>.

CORTINA, A. (2011). *Las raíces éticas de la democracia*. 2011, Horizontes Filosóficos. Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales. Págs. 281-284.

DUARTE, K., Aníñir, D., y Garcés, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388.

DUSSEL, E. (2012). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

ENCINAS, A. (2024). Comisión Presidencial para la Verdad y el Acceso a la Justicia en el Caso Ayotzinapa" (2019-2024). Secretaría de Gobernación. Presidencia de la República. http://www.comisionayotzinapa.segob.gob.mx/en/Comision_para_la_Verdad/Informes_y_otros_documentos

FORTI, S. (2022). *Extrema derecha 2.0: Qué es y cómo combatirla*. Siglo XXI Editores. España.

FRASER, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

FRASER, N. (2015). *Fortunas del feminismo: Del capitalismo gestionado por el Estado a la crisis neoliberal*. IAIN. Colombia.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. España.

GALTUNG, J. (2016). *La violencia: Cultural, estructural y directa*. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N.º. 183.

ILLADES, C y Santiago, T. (2014). *Estado de guerra. De la guerra sucia a la narcoguerra*. Era, México.

INFORME RETIGG. (1991). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, entregado al ex Presidente de Chile Patricio Alwyn el 8 de febrero de 1991. Santiago de Chile. <https://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/informe-rettig.htm>.

INFORME VALECH. (2003). Informe de la Comisión Nacional Sobre la Prisión Política y Tortura. Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. Chile. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-85804.html>.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. México.

KALDOR, M. (2000). *El poder y la fuerza: La dimensión global de los conflictos contemporáneos*. Taurus.

LAÏDI, Z. (1999). *Un mundo sin sentido*. Fondo de Cultura Económica (FCE). México.

LUQUE, J. y Licea, S. (2022). El retorno de la ciudadanía social en América Latina. *Ánfora*, 29(53). 13-17. <https://doi.org/10.30854/anf.v29.n53.2022.960>.

OLVERA, A. (2018). *La justicia denegada. Ensayos sobre el acceso a la justicia en Veracruz*. Universidad Veracruzana. México.

REDIM. (2022). *Violencia escolar en México (2019-2021)*. Blog de datos e incidencia política de REDIM. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/19/violencia-escolar-en->

mexico/#:~:text=Pese%20a%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20estas%20medidas%2C,(10.1%20mil%20mujeres%20y%2020.6%20mil%20hombres).

SANTOS, B. de S. (1998). El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política. Trotta.

SANTOS, B. de S. (2004). Democratizar la democracia: Los caminos de la democracia participativa. Fondo de Cultura Económica. (FCE). México.

SEGATO, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños. Madrid. España.

SEGATO, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo. Argentina.

TRASVIÑA, O. (2022). Desigualdad y Exclusión Social, Principales Causas del Acoso Escolar en México. <https://universidadmundial.edu.mx/wpcontent/uploads/2020/04/desigualdad-y-exclusion-social-principales-causas-delacoso-social-bullying-en-mexico.pdf>.

UNICEF. (2023). "Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños", del 2023

WELLMER, A. (2013). Líneas de fuga de la modernidad. Fondo de Cultura Económica (FCE). México.

WIEVIORKA, M. (2013). Otro mundo... Discrepancias, sorpresas y derivas en la antimundialización. Fondo de Cultura Económica (FCE). México.

ZARZURI C., Raúl, & GANTER S., Rodrigo. (2018). Giro cultural y estudios de juventud en el Chile contemporáneo: crisis de hegemonía, mediaciones y desafíos de una propuesta. Última década, 26(50), 61-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300061>

BIODATA

Claudia Araceli DORANTES NAZARIO: Nació en Acapulco, Guerrero, el 31 de diciembre de 1982. Actualmente es egresada de la Maestría en Derecho Social de la Universidad Autónoma de Guerrero, Licenciada en Derecho con enfoque y Diplomado en Mediación de conflictos con cultura de paz y derechos humanos en contextos educativos. Ha participado en actividades de formación como talleres en "Derechos Humanos y trata de personas", diplomado en "Derechos Humanos desde la perspectiva de Género" impartidos por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, así como en talleres de psicoterapia cognitivo-conductual y análisis de problemáticas Sociales. Su trabajo académico busca contribuir a la transformación mediante la reflexión de los entornos escolares y comunitarios desde una perspectiva de justicia social y formación crítica.