

**Convivencia escolar en América Latina: una revisión bibliográfica de los principales
enfoques de estudio (2019-2023)**

Jesús Andrés Pinzón Guevara

Asesora

Mg. Johanna Gómez Argote

Universidad Nacional Abierta y Distancia (UNAD)

Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)

Especialización en Educación, cultura y política

2023

Resumen Analítico Especializado (RAE)	
Título	Convivencia escolar en América Latina: una revisión bibliográfica de los principales enfoques de estudio (2019-2023)
Modalidad de trabajo de grado	Monografía
Línea de investigación	Educación y desarrollo humano
Núcleo problémico	Educación, inclusión y formación política
Autores	Jesús Andrés Pinzón Guevara
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	29 de mayo de 2023
Palabras clave	Convivencia escolar, revisión de literatura, enfoques de convivencia escolar, formación política
Descripción	Este trabajo es el resultado de una revisión bibliográfica narrativa en relación con los principales enfoques de estudio de la convivencia escolar en Latinoamérica. A partir de la información encontrada se clasificaron los artículos en siete (7) categorías, atendiendo a los enfoques desde los cuales se estudió el fenómeno de la convivencia escolar. Estas categorías son: Análisis de políticas de convivencia escolar, perspectivas y roles de los involucrados en convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión educativa, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico, análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar, factores que inciden en la convivencia escolar y <i>otros</i> . Además, se presenta una propuesta alternativa para enfocar el estudio de la convivencia escolar desde las ideas de Jacques Rancière y la manera en que la profesora y filósofa Laura Quintana moviliza su aparato conceptual. Por último, se presentan las conclusiones.
Fuentes	Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los

	<p>encargados de convivencia escolar en Chile. <i>Psicoperspectivas</i>, 18(2). http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549</p> <p>Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. <i>Psicoperspectivas</i>, 18(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486m</p> <p>Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i>, 27(92), 15-45.</p> <p>Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). <i>Revista Colombiana de Educación</i>, 1(80), 227-260. https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219</p> <p>López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. <i>Psicoperspectivas</i>, 18(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484</p> <p>López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. <i>Globalisation, Societies and Education</i>, 1-17. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689</p> <p>Quintana, L. (2020). <i>Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere</i>. Editorial Herder.</p>
Contenido	<p>Portada</p> <p>Ficha RAE</p> <p>Introducción</p> <p>Planteamiento del problema</p> <p>Objetivos</p>

	<p>Justificación</p> <p>Marco referencial</p> <p>Antecedentes</p> <p>Marco Teórico</p> <p>Perspectivas y roles de los involucrados en convivencia escolar</p> <p>Convivencia escolar e inclusión educativa</p> <p>Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico</p> <p>Figura 1</p> <p>Figura 2</p> <p>Análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar</p> <p>Factores que inciden en la convivencia escolar</p> <p>Otros</p> <p>Marco Legal</p> <p>Análisis de políticas de convivencia escolar</p> <p>Metodología</p> <p>Enfoque de la investigación</p> <p>Método</p> <p>Limitaciones de la monografía</p> <p>Resultados y discusión</p> <p>Figura 3</p> <p>Las bases de la propuesta</p> <p>La propuesta</p> <p>Conclusiones</p> <p>Tabla 1</p> <p>Referencias</p>
Metodología	<p>La metodología utilizada para la construcción de esta monografía fue la revisión de literatura narrativa o exploratoria. La investigación se realizó en 4 fases, a saber, la primera, la fase de búsqueda y recuperación de artículos; la segunda, fase de revisión de artículos y clasificación; la tercera, análisis de resultados y discusión.</p>

<p>Conclusiones</p>	<p>La clasificación de los estudios sobre la Convivencia escolar revisados para efectos de este trabajo permiten la clasificación en siete (7) grandes grupos: análisis de políticas de convivencia escolar, perspectivas y roles de los involucrados en convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión educativa, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico, análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar, factores que inciden en la convivencia escolar y otros. Estos hallazgos permitieron dar cuenta de la necesidad de proponer una alternativa para el estudio de la convivencia escolar, ligada a la educación para la ciudadanía, la democracia y la participación, que tenga en cuenta la agencia estudiantil.</p> <p>La propuesta que aquí se esbozó parte de los planteamientos de Jacques Rancière movilizados por la filósofa colombiana Laura Quintana. Esta propuesta toma conceptos como reparto de lo sensible, emancipación intelectual, emancipación política, desacuerdo, entre otros, para dar cuenta de la forma en que los(as) estudiantes se convierten en estudiantes- políticos a partir de los procesos de subjetivación que llevan a cabo. Como lo muestran Cavieres y Figueroa (2019) ellos(as) “participate beyond current institutional and citizenship policy guidelines, and to recognize the contribution of their experiences and activism to overcome the conflicts in their schools and broader urban settings in the pursuit of democratic forms of education and citizenship” (p. 23).</p>
<p>Referencias</p>	<p style="text-align: center;">Referencias</p> <p>Alsina, G., Amador J., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras C., Mas, M., Mena, B., Salat, L. y Saumell, C. (2017). <i>Convivencia Escolar, déficits de atención y trastornos de conducta</i>. Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Andrades Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. <i>School Coexistence in Latin America: A Literature Review</i>. <i>Convivência escolar na América Latina: uma</i></p>

revisão bibliográfica. *Revista eletrônica Educare* 24(2).

<http://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>

Aragón-Mendizabal, E. Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz., N. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>

Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1),227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>

Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>

Calderón-González, N. y Vera-Noriega, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 186-201.

Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodología de la investigación social*. Lom Ediciones

- Cano, J. V. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106.
- Caracol Radio Bucaramanga. (2022, 5 de mayo). Paro estudiantil en Barrancabermeja se extenderá. *Caracol Radio*.
https://caracol.com.co/emisora/2022/05/05/bucaramanga/1651772492_242423.html
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carro Olvera, A. y Lima Gutiérrez, J. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 28 (107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Cerda, G., Pérez, C., Paz, E., Casas, J. & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 46-52.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N., & Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486m>
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45.
- Friederich, D., Jaastad, B. & Popkewitz, T. (2011). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. En M. Simons & J. Masschelein (Eds.). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. (pp. 60-75). Wiley-Blackwell.
- García Bastán, G., y Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- Gelpi, G. I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 146-146.
- Gómez, G. (2015). *SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 del 2013)*. Cooperativa editorial Magisterio
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Holguin Alvarez, J. A., Nieves Nima, M., Ledesma Pérez, F., y Montañez Huancaya, A. (2020). Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educacionales artivistas aplicados en Perú. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (VE)*, 26(2), 127-140.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260.
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares. *Praxis educativa*, 15.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., & Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239.
- Mallegas, S. O., López, V., Morales, R. A. V., & Urbina, C. Y. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21.

- Moreno, M. F., y Mejía, A. (2022). “Cuando no se logra nada, no le dejan a la comunidad otra salida” ¿cómo llegan las y los estudiantes a tomarse su colegio? *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 47-76.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-147>
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 132-143
- Pérez Caicedo, C., Cuastumal Meneses, R. L., Obando Guerrero, L. M., & Hernández Narváez, E. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, (43), 1-22.
<https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>
- Quintana, L. (2107). *Construcción de paz, participación política y movimientos sociales*. En A. Fjeld, C. Manrique, D. Paredes y L. Quintana (Comps). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy* (pp. 213-218). Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Editorial Herder.
- Quintana, L. (2022). *Rabia. Afectos, violencia, inmunidad*. Herder

	<p>Ramström, D. B. (2016). «No somos ratones»: renegociando la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno. <i>Temas de Educación</i>, 22(2), 281-281.</p> <p>Ranciere. J. (2019). <i>El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual</i>. Libros del Zorzal.</p> <p>Redacción Colombia. (2 de febrero de 2023). Directora prohibió novios, piercings, celulares y más en Colegio del Huila. <i>El Espectador</i>. https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/directora-prohibio-novios-piercings-celulares-y-mas-en-colegio-de-huila/</p> <p>Semana. (2022, 5 de mayo). Paro estudiantil en Barrancabermeja se extenderá, estas son las razones. <i>Revista Semana</i>. https://www.semana.com/nacion/bucaramanga/articulo/paro-estudiantil-en-barrancabermeja-se-extendera-estas-son-las-razones/202220/</p> <p>Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. <i>Innovación educativa</i>, 17(73), 117-131.</p> <p>Vanguardia. (2022, 26 de mayo). Vuelven las protestas de estudiantes en Barrancabermeja. <i>Vanguardia</i>. https://www.vanguardia.com/santander/barrancabermeja/vuelven-las-protestas-de-estudiantes-en-barrancabermeja-KD5234185</p> <p>Villarreal, D. C. T., & Medina, M. A. G. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una díada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. <i>Revista de investigación educativa</i>, 38(2), 397-414.</p>
Anexos	No aplica

Tabla de Contenido

Introducción	14
Planteamiento del Problema	16
Justificación	18
Objetivos	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos	19
Marco Referencial	20
Antecedentes	20
Marco Teórico	22
<i>Perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar</i>	23
<i>Convivencia escolar e inclusión educativa</i>	29
<i>Factores que afectan la convivencia escolar</i>	32
<i>Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico</i>	34
<i>Análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar</i>	36
<i>Otros</i>	40
Marco legal	41
<i>Análisis de políticas de convivencia escolar</i>	41
Metodología	49
Enfoque de la Investigación	49
Método	50
Fases del estudio	51
Limitaciones de la Monografía	52
Resultados y discusión	54
Figura 3 Enfoques teóricos de estudio de la convivencia escolar	54
Las bases de la propuesta: aspectos teóricos	55
La propuesta: una mirada a la convivencia escolar desde los movimientos estudiantiles	58
Conclusiones	61
Referencias	68

Listado de Tablas

Tabla 1 <i>Enfoques principales de los estudios de convivencia escolar</i>	64
---	----

Introducción

Dentro de las escuelas ocurren una multiplicidad de relaciones con diferentes intencionalidades, por ejemplo, relaciones de amistad, pedagógicas, laborales, políticas interculturales, con autoridades gubernamentales, ambientales, etc. Esta multiplicidad de relaciones da cuenta del espacio tan importante que es la escuela, no como una réplica a pequeña escala de la sociedad, sino como un espacio en el que se desarrollan las múltiples capacidades de todas las personas. La escuela, entonces, es un lugar que se transforma en un desafío social (Romero, 2021) en el que los(as) estudiantes se enfrentan a *pruebas* cotidianamente con el fin de desarrollar exitosamente su paso por ella. Estas pruebas, atravesada por esa multiplicidad de relaciones, también se dan en el campo convivencial. Su rol como estudiantes se ve transformado en múltiples momentos y de múltiples maneras: pasan a ser estudiantes activos, políticos, ciudadanos, etc., de un momento a otro.

Esta investigación parte de este hecho y se concentra en lo que se ha dicho en relación con la convivencia escolar en América Latina. Para encontrar dicha información se hizo uso de la base de datos Scopus y se redujo la búsqueda a los últimos 5 años, es decir, desde el 2019 hasta el 2023. La búsqueda, que estuvo reducida a artículos de investigación en Ciencias Sociales, tuvo como objetivo general establecer los principales enfoques desde los que se ha estudiado el fenómeno de la convivencia escolar en América Latina, por lo que la metodología utilizada fue la revisión bibliográfica narrativa.

Entre los principales resultados encontrados se puede mencionar que los principales enfoques son análisis de políticas de convivencia escolar, perspectivas y roles de los involucrados en convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión educativa, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico, análisis de programas, experiencias e

instrumentos de medición de y para la convivencia escolar, factores que inciden en la convivencia escolar y otros. Además, con este trabajo se pretendió aportar un enfoque alternativo de investigación de la convivencia escolar en relación con los movimientos estudiantiles y con el marco conceptual rancieriano movilizado por la filósofa colombiana Laura Quintana.

Planteamiento del Problema

El rol de los estudiantes se ha venido transformando con la aparición de nuevos modelos educativos y con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación. Por un lado, los estudiantes adquieren un rol activo en su proceso de aprendizaje y son puestos en el centro del proceso (Silva y Maturana, 2017); por otro, se desarrollan competencias de vital importancia para poder responder a los retos que presenta el mundo en la cotidianidad. No obstante, si bien es cierto que hay un cambio en la manera en que los y las estudiantes construyen su conocimiento, las relaciones de enseñanza aprendizaje no son las únicas que ocurren en las instituciones educativas ni las únicas que se ven transformadas por los cambios que ocurren en ellas.

Las relaciones disciplinarias son otro ejemplo de aquellas que se tejen en los centros educativos. Estas han generado debates políticos y sociales de gran envergadura que han visibilizado posturas a favor y en contra de las prohibiciones que se plasman en los manuales de convivencia (Redacción Colombia, 2 de febrero de 2023). Dichas situaciones dan cuenta de la necesidad de estudiar el fenómeno educativo desde la óptica de la convivencia escolar con el fin de tomar en cuenta la agencia de los y las estudiantes y no reducir su actuar a una aceptación pasiva y sin crítica de las normas institucionales.

Por lo anterior, es necesario resaltar que ellas(os) no solamente se relacionan con otras(os) estudiantes, sino también con sus docentes, directivas(os), con la comunidad cercana a la institución y, al mismo tiempo, con las normas y con los dispositivos a los que estas normas dan un espacio en las instituciones (López et al., 2019)¹; además de las relaciones que tejen — y

¹ Esto se afirma tomando como base la Teoría del Actor Red de Bruno Latour; para más información remitirse a Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor- red. Editorial Siglo XXI.

las que se tejen a partir de— con la infraestructura² educativa. Desde este marco de comprensión se acierta a entender que la convivencia al interior de las escuelas es el resultado de múltiples interacciones entre actores y actantes³, en las que las normas, los roles impuestos, etc., pueden y son efectivamente torsionados por los actores y sujetos colectivos.

Esta tensión entre la formación de estudiantes, agentes activos y críticos, y estudiantes, cumplidores de las normas y pasivos, que ocurre en las instituciones educativas, da lugar a esta investigación: concebir la convivencia escolar como una co-construcción entre los distintos actores y actantes que hacen parte en las relaciones presentes en la escuela permite preguntarse lo siguiente: ¿Cuáles son los principales enfoques teóricos desde los que se ha abordado el estudio del fenómeno de la convivencia escolar en América Latina? Con esto no solo se intentan sistematizar los estudios sobre convivencia escolar, sino, también, presentar una alternativa de análisis que responda a la agencia estudiantil.

² Esta afirmación se hace teniendo en cuenta el campo de estudios de los *Science and Technology Studies* (STS). Para ahondar en este campo de estudios, en relación con la infraestructura, remitirse a Slota, S. & Bowker, G. (2017). *How infrastructure matters*. En Felt, U., Fouché, R., Miller, C. & Smith-Doerr, L. (Eds). *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 529-554). MIT Press.

³ Término utilizado por Latour para referirse a que los objetos también moldean la realidad a partir de las interacciones con el mundo y los actores.

Justificación

Para entender la convivencia escolar se requiere prestar atención a los diferentes aspectos en que se desarrolla la educación, por lo que se hace necesario conocer cuáles han sido los principales enfoques desde los que se ha estudiado este fenómeno: uno de ellos —el que se ha decidido estudiar aquí— es el ámbito de la convivencia escolar. Su estudio se ha realizado desde múltiples perspectivas, entre ellas, la relación entre la convivencia escolar y el rendimiento académico (Cerda et al., 2019; Alsina et al. 2017), la cohabitación con otros en un lugar (Gómez, 2015) o desde su articulación entre ella y los movimientos estudiantiles (Rämstrom, 2016). Una propuesta monográfica acerca de la convivencia escolar adquiere importancia en tanto que permite sistematizar el conocimiento científico producido en torno a dicha noción en un periodo de tiempo específico. En otras palabras, permite conocer el estado de la cuestión.

Ahora bien, además de la presentación de la información recolectada, entender la convivencia escolar desde nuevos marcos de análisis posibilitaría experimentar, en futuros trabajos de investigación, nuevas formas de construcción de relaciones en la escuela por fuera del punitivismo y la asignación de roles inamovibles a los actores del contexto escolar, quienes no podrían sustraerse a ellos. En este sentido, se pretende dejar abierta una línea de investigación alterna en la que se realice el análisis de la convivencia escolar teniendo en cuenta las fracturas y torsiones que el estudiantado puede producir a partir de su emancipación intelectual y/o subjetivación política.

Objetivos

Objetivo General

Establecer los principales enfoques desde los que se ha estudiado el fenómeno de la convivencia escolar en América Latina.

Objetivos Específicos

Diagnosticar los enfoques a partir de los cuales se ha estudiado la convivencia escolar en América Latina

Poner en discusión los distintos enfoques desde los que se ha estudiado la convivencia escolar con teorías comprensivas de la agencia estudiantil.

Proponer una nueva forma de aproximación al estudio de la convivencia escolar.

Marco Referencial

Antecedentes

Estudiar la convivencia escolar se ha convertido en una acción de suma importancia debido a que esta permea todas las relaciones que se dan en la escuela, bien sea entre docentes y directivos, entre los mismos docentes, entre estos y estudiantes, entre estudiantes y directivos, pasando por las relaciones con la comunidad y con la infraestructura educativa. Los enfoques que se pueden encontrar en relación con el estudio de la convivencia son variados como se evidencia en las diversas recopilaciones documentales al respecto. Para efectos de este apartado se tomarán en cuenta solo dos de ellas. Cabe decir que su elección se realizó teniendo en cuenta que estuvieran dentro del periodo de tiempo escogido para esta revisión y que, además, se pudiesen encontrar en la base de datos *Scopus*.

El primer artículo de revisión es el de Fierro y Carbajal (2019), quienes realizan un trabajo documental de tipo panorámico que tiene como objetivo recopilar los distintos enfoques que se han constituido en torno al concepto de convivencia escolar y que han dado lugar a la polisemia de dicho concepto. Con esto en mente, toman una muestra de 30 artículos científicos tomando como base los descriptores “convivencia escolar” “convivencia escolar concepto”. Los resultados de la búsqueda son filtrados teniendo en cuenta el número de citas en Google académico y que los descriptores se encontraran en las palabras clave. Los autores encuentran seis enfoques principales a partir de los cuales ha sido estudiada la convivencia escolar.

En primer lugar, la convivencia como educación socioemocional, afirman, “centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela” (Fierro y Carbajal. 2019, p. 3). En este enfoque se encuentran estudios que evalúan los desajustes

personales y escolares desde una perspectiva clínica; otros, de la identificación de las emociones con el fin de lograr su autorregulación; otros, que enfatizan el reconocimiento del otro, la empatía y la cooperación (Fierro y Carbajal, 2019).

En segundo lugar, la convivencia como estudio del clima escolar, la violencia y/o la prevención, que agrupa, por un lado, “investigaciones sobre clima escolar (o “clima de convivencia”), “problemas de convivencia” y de violencia escolar [...]” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 3); por otro, la identificación de factores que ayudan a reducir los factores de riesgo de violencia en las instituciones educativas. En tercer lugar, convivencia escolar como educación para la paz, con lo que se busca la manera de responder a las manifestaciones de violencia y a las raíces de las que se nutre. En cuarto lugar, convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia que difiere de la anterior en tanto que se presta atención a las formas de participación cotidiana “como oportunidades para desarrollar las capacidades cívicas” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 4).

La quinta categoría que proponen las autoras es la convivencia como educación para los derechos humanos, la cual va más allá de la verificación de si se cumplen o no los derechos humanos para centrarse en el análisis de los niveles de participación y las situaciones en que se comprometen los derechos de los niños y las niñas. La sexta es la convivencia como desarrollo moral y la formación en valores que se aparta de las visiones del individuo como aislado para realizar su análisis de los valores de manera colectiva (Fierro y Carbajal, 2019).

El segundo, el de Andrades Moya (2020), quien analiza 38 artículos científicos sobre convivencia escolar en América Latina. Para su selección el autor realizó una descripción bibliográfica de tipo descriptivo que tomó como base los siguientes índices y bases de datos: *Web of Science*, *Scopus*, *Scielo* y *Proquest*. Para la realización de la búsqueda se tuvieron en

cuenta 4 criterios: que en las palabras clave, el título, el resumen o *abstract* se encontraran las siguientes palabras “convivencia escolar” o “convivencia en el contexto escolar”, que los sujetos de estudio fuesen de América Latina, que el contexto del estudio fuese América Latina y que estuvieran dentro del siguiente rango de fechas: 2010-2018.

A partir de dicho análisis el autor clasifica los artículos teniendo en cuenta el tema investigado y los aportes que realizan. Respecto a lo primero, el autor agrupa los artículos en 10 categorías: comparación de prácticas de la convivencia escolar, instrumentos de valoración de la convivencia escolar, descripción de agentes que regulan la convivencia escolar, carácter normativo, percepción sobre la convivencia escolar, formas de abordar la violencia escolar desde la convivencia escolar, propuestas para mejorar la convivencia escolar, descripción de las políticas, relación entre convivencia escolar y otros factores y factores que influyen en la convivencia escolar (Andrades Moya, 2020)⁴. En cuanto a los aportes, menciona la necesidad de una transición de una perspectiva disciplinar hacia una enfocada en la convivencia escolar, del mejoramiento de la preparación de los profesionales para afrontar las exigencias de la convivencia escolar y la necesidad de mejorar la manera en que se construyen las normas de convivencia escolar (Andrades Moya, 2020).

Marco Teórico

A partir de la lectura de los veinticinco (25) textos escogidos para revisión se encontraron las siguientes siete (7) categorías de análisis: análisis de políticas de convivencia escolar, análisis de programas, experiencias de medición de y para la convivencia escolar, perspectivas y roles de

⁴ Es necesario resaltar que la clasificación que para efectos de este trabajo cada una de las categorías aportadas por el autor se clasificaron en la tipología de este artículo teniendo en cuenta la descripción que hace Andrades Moya (2020) de cada una de ellas. Así, por ejemplo, la categoría *Instrumentos de evaluación de la convivencia escolar* se clasificó dentro de la categoría “resolución, prevención, reducción y análisis de conflictos y de la violencia escolar”, puesto que los artículos analizados intentan medir los factores sobre la violencia escolar; pero, al mismo tiempo, se clasifica dentro de la categoría “Participación y educación para la ciudadanía”, pues pone el énfasis en la relación entre convivencia escolar y participación.

los actores involucrados en la convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión, factores que afectan la convivencia escolar, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico y otros. A continuación, se realizará una breve explicación de cada una de ellas y se mencionarán las particularidades de cada uno de los artículos clasificados en ellas.

Perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar

El estudio de la convivencia escolar también se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las perspectivas de los actores involucrados. Estos actores, que son los(as) estudiantes, docentes, directivos(as), apoderados(as), se relacionan de diversas maneras de acuerdo con el contexto, las normas, etc. Esta perspectiva privilegia, entonces, la voz de quienes están involucrados en los procesos de convivencia escolar con el fin de conocer sus percepciones sobre el clima y la convivencia escolar, la presencia y el efecto de las acciones violentas en la escuela, también indagan por los significados que les atribuyen a las prácticas que muestran el modo de relacionarse e indagan la perspectiva de cada uno de los docentes, directivos y/o encargados de la convivencia escolar en relación con su gestión.

Esto último da cuenta de un enfoque en la manera en que cada uno de los profesionales que tiene injerencia en la convivencia escolar percibe su propia gestión, aunque también, se pueden encontrar estudios que analizan, a partir diversas técnicas de investigación, los tipos de gestión en que se encuentra cada uno, los recursos que tiene a su alcance y las dificultades que se le presentan en la cotidianidad de su ejercicio.

Como ejemplo de lo anterior, Ascorra et al. (2021) parten de preguntarse por los responsables de la educación socioemocional de los(as) estudiantes, pregunta que surge debido a la pandemia del Covid-19. A esto responden que la responsabilidad no solo es de la escuela, sino también de las instituciones de nivel intermedio, es decir, de los órganos que se ubican por

debajo del Ministerio de Educación de cualquier país y por encima de la escuela, para el caso de Chile estos son los sostenedores (Ascorra et al., 2021). Adicionalmente, vale la pena resaltar que son ellos los que pueden recoger las demandas y requerimientos locales para hacerlos dialogar con la política pública (Ascorra et al., 2021). El artículo escrito por Ascorra et al. (2021) tiene como objetivo “[...] identificar y caracterizar las modalidades de gestión en convivencia escolar de sostenedores chilenos” (p. 228).

El método utilizado fue cuantitativo y el muestreo fue estratificado proporcional. En esta investigación participaron 519 sostenedores quienes respondieron la escala de gestión de la convivencia escolar (Ascorra et al., 2021), tipo escala de Lickert, que tuvo en cuenta 4 dimensiones: planificación estratégica, planificación basada en la evidencia, recursos financieros y recursos humanos (Ascorra et al., 2021). Los resultados de la investigación les permiten a las autoras hablar de tres niveles de gestión, a saber, un nivel de gestión de carácter intuitivo, un nivel de gestión en fase incipiente y un nivel de gestión institucionalizada, siendo este último donde “se desarrollan diferentes acciones de gestión que promueven el desarrollo de la CE desde una perspectiva institucional, alineada a nivel horizontal y vertical, y con recursos financieros, materiales y humanos exclusivos para el área” (Ascorra et al., 2021, p. 238). Mencionan, también, que el nivel de gestión podría depender del número de escuelas a cargo por sostenedor. Por último, reafirman la necesidad de contar con modos de gestión claros con el fin de poder alcanzar el desarrollo de las escuelas (Ascorra et al., 2021).

Carrasco y Luzón (2019) plantean que entre el rol del docente y la convivencia escolar hay una relación estrecha que se ve influenciada por el respeto hacia los y las docentes por parte de los estudiantes, sus padres, madres y/o tutores y el Estado. Para ello, realizaron un estudio cualitativo de teoría fundamentada, teniendo en cuenta el análisis de los significados construidos

por diferentes agentes de la comunidad educativa (Carrasco y Luzón, 2019). Este estudio se llevó a cabo a partir de entrevistas y grupos focales, que fueron realizados en 27 centros educativos de Chile con un índice de vulnerabilidad socioeconómica superior al 75% (Carrasco y Luzón, 2019).

Los autores encontraron que los roles de los docentes —autoritario y mediador— tienen que ver con el clima escolar que se vive en las instituciones, pues un docente autoritario, aunque en ocasiones lo que busca es imponer su autoridad, además de recuperar el respeto perdido (Carrasco y Luzón, 2019), genera consecuencias negativas en el clima escolar mientras que un docente mediador comienza a generar consecuencias positivas en este (Carrasco y Luzón, 2019). Por otro lado, encontraron que la pérdida del respeto y la autoridad docente también tiene que ver con los procesos de *accountability* impuestos por el Estado chileno, que los enfrenta a las presiones de la evaluación de su valor, a lo que se suma el poco pago que reciben los docentes y que, en sus palabras, no es suficiente para el sacrificio que realizan por la profesión (Carrasco y Luzón, 2019).

Cortés *et al.* (2019) realizaron una investigación acerca del rol que cumplen los Encargados de la Convivencia Escolar (ECE) en instituciones educativas en Chile. Esta investigación, que hace parte de una investigación más grande, fue realizada tomando como base un diseño mixto, por lo que se aplicaron la encuesta y la entrevista activa- reflexiva individual como técnicas de investigación⁵ (Cortés *et al.*, 2019). Las autoras encontraron, de acuerdo con las respuestas de los profesionales encuestados y entrevistados, que los ECE requieren realizar dos tránsitos importantes: moverse de la lógica del caso específico hacia una visión más amplia

⁵ Es menester mencionar que las autoras reconocen que los hallazgos de la investigación no son generalizables debido al número de participantes que respondieron las encuestas.

de la convivencia y moverse de una concepción en la que la convivencia y lo pedagógico están separados hacia una en la que se los visualice de forma interdependiente (Cortés *et al.*, 2019).

Ascorra et al (2020) se centran en la percepción que tienen los sostenedores de educación⁶ en relación con la gestión que realizan de la convivencia escolar, pues, en el marco de la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) se hace necesario conocer su gestión para lograr el cambio educativo, aún más, considerando que la convivencia escolar está en una etapa de desarrollo incipiente (Vicuña y Subercaseaux, 2018, como se citó en Ascorra et al., 2020) Al ser el puente entre los organismos del Estado y las escuelas, los sostenedores, se supone, debe poseer un amplio conocimiento del territorio y de las escuelas que gestiona.

El estudio tuvo un diseño no experimental, exploratorio y transeccional, participaron 110 sostenedores y se buscó identificar su autopercepción respecto al nivel de gestión en que se encuentran e indagar las relaciones existentes entre las variables a través de la aplicación de un cuestionario que mide las siguientes dimensiones: conocimiento de las escuelas y su territorio, gestión de redes y reconocimiento del logro y del cambio (Ascorra et al., 2020). Los resultados del estudio mostraron que, en el autoreporte de su gestión, la dimensión de reconocimiento del logro y del cambio fue la mejor evaluada por los participantes. Mientras que en las otras dos dimensiones, el resultado, por el contrario, fue bajo, lo que implicaría que existe poco conocimiento sobre el territorio y las escuelas y poca gestión de redes con otras escuelas y/o entidades externas (Ascorra et al., 2020), lo puede deberse a contar con menos horas de dedicación contractual y no contar con un equipo para la gestión (Ascorra et al., 2020).

Calderón y Vera (2022) estudiaron la relación existente entre la valoración que hacen los y las estudiantes de escuelas secundarias del Noreste de México, específicamente del Estado de

⁶ En sus palabras, los sostenedores de educación “corresponden a personas que se desempeñan en el cargo de jefes o directores de educación de una comuna, provincia o distrito” (Ascorra et al., 2020, p. 2)

Sonora, en relación con la convivencia democrática, la violencia y el clima escolar y su relación con los compañeros y la percepción de estos acerca de la violencia escolar. La investigación fue realizada a 346 estudiantes entre los 11 y 15 años, a quienes les fueron aplicadas las escalas de convivencia escolar y de clima escolar. Con base en los resultados se puede afirmar que quienes valoran de forma positiva las categorías mencionadas tienen una opinión más favorable acerca de la convivencia y el clima escolar; mientras que quienes no lo valoran de forma positiva tienden a percibir de manera negativa la convivencia y el clima escolar en las instituciones (Calderón y Vera, 2022).

En su estudio, Aragón et al. (2022) tienen como objetivo conocer las diferencias entre la percepción acerca del clima escolar de estudiantes con desarrollo típico y estudiantes con necesidades educativas especiales y analizar la incidencia de la convivencia escolar en su rendimiento académico (Aragón et al., 2022). Este estudio tomó como muestra a 621 estudiantes —75 (12,1%) de ellos considerados como estudiantes con necesidades educativas especiales—de último año de educación media de la región del Bío Bío en Chile, que hacen parte de un programa de restitución del derecho a la educación en estudiantes de sectores vulnerables, a quienes se aplicó la escala de convivencia escolar (Aragón et al., 2020).

Por medio de la investigación se pudo determinar que los estudiantes con necesidades educativas especiales perciben negativamente aspectos de la convivencia escolar: la dimensión de la victimización y exposición a acciones negativas violentas (Aragón et al., 2022). Además, el estudio permite afirmar que, dependiendo del género de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, este grupo de estudiantes perciben mayormente su implicación en situaciones agresivas. Por otro lado, se muestra que las redes sociales de este grupo estudiantil son menores que las de aquellos(as) con desarrollo típico. Por último, anotan, estos factores

afectan su rendimiento académico, entre otros, porque se foco de concentración se ve desplazado.

La investigación de Mallegas et al. (2023) indaga por los sentidos y significados que los actores de los niveles “micro, meso y macro del sistema educativo construyen en torno a la presencia de prácticas de convivencia asociadas a un enfoque punitivo-excluyente en las instituciones escolares chilenas” (p. 4). Esta indagación se justifica al tomar en consideración que la puesta en práctica de las políticas se encuentra atravesada por los significados y valoraciones que los actores les atribuyen en su implementación (Ascorra et al., 2018, como se citó en Mallegas et al., 2023). La investigación realizada por Mallegas et al. (2023) hace parte de una investigación más amplia de diseño mixto, del que, de la tercera fase del proyecto, se deriva este artículo. Para su desarrollo se implementó un diseño de corte cualitativo basado en metodologías participativas (Mallegas et al., 2023), partiendo de los resultados de la aplicación de un instrumento validado de prácticas de convivencia escolar; la información recolectada se analizó mediante la técnica de análisis de contenido.

La investigación arrojó dos grandes líneas en las que se clasificó la información aportada por los actores que participaron en ella: en primer lugar, las prácticas punitivas en la escuela son vistas, como “respuesta eficiente ante presiones de las políticas educativas y como el resultado de procesos histórico-cultural nacional” (Mallegas et al., 2023, p. 10), esto último relacionado con el legado cultural de la dictadura militar. En segundo lugar estas prácticas son justificadas aludiendo a estas como prácticas de amor y de establecimiento del límite de la autoridad pedagógica (Maallegas et al., 2023).

Villarreal y Medina (2020) analizan el papel de los docentes y de las condiciones del aula de clase en relación con la convivencia escolar. Para esto, aplicaron un cuestionario que forma

parte de la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje en bachillerato realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Villarreal y Medina, 2020), a 47397 estudiantes (hombres y mujeres) de último grado de instituciones educativas públicas y privadas en México. Tomando en cuenta estas cuatro categorías: atención de los docentes hacia el alumno, participación de los estudiantes en el aula⁷, sanciones y correspondencia con la convivencia escolar⁸ y condiciones del aula, los autores encontraron que existe una relación positiva entre ellas y la convivencia escolar, siendo la de mayor peso la categoría de atención, luego la de participación, después la de condiciones del aula y, por último, sanciones.

Convivencia escolar e inclusión educativa

La inclusión educativa es uno de los retos a los que la escuela se ha tenido que enfrentar y a los que ha tenido que dar solución. Desde el aspecto de la convivencia escolar, la inclusión educativa remite a aprender a vivir juntos, es decir, a aprender a convivir y vivir en la diferencia. En este sentido, es importante tener en cuenta que la convivencia escolar, desde la óptica de la inclusión, requiere del respeto de las identidades (Fierro y Carbajal, 2019), al mismo tiempo, se requiere situarse en un marco de interculturalidad (Leyton-Leyton, 2020) y tener en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Con base en la revisión efectuada se encontró un artículo en el que López et al. (2023) proponen un análisis y una comparación entre los significados atribuidos al constructo *convivencia escolar* y los procedimientos involucrados en las normas escolares que regulan el comportamiento de los estudiantes en colegios chilenos con altos y bajos niveles de prácticas

⁷ La cual es promovida por los docentes al escoger actividades pedagógicas que la favorezcan (Villarreal y Medina, 2020).

⁸ En relación con esto afirman que los docentes deberían focalizar su atención en las normas de disciplina, pues esto ayuda a mejorar el clima escolar (Villarreal y Medina, 2020).

punitivas de exclusión (López et al., 2023). Para los(as) autores las conceptualizaciones de la convivencia escolar como normalización de conductas tienden a generar experiencias de exclusión. Por ello, en su artículo sostienen que los procesos que regulan la vida social escolar, a través de sus instrumentos y de las normas, generan experiencias de inclusión/exclusión⁹, pues ni la voluntad política ni los conocimientos técnicos son suficientes para generar procesos de inclusión en la escuela (López et al., 2023).

La investigación se realizó por medio de métodos mixtos con el fin de entender los resultados cuantitativos por medio de la investigación cualitativa: en la fase cuantitativa se administró un conjunto de preguntas sobre prácticas punitivas de exclusión en una muestra nacional—29 escuelas— con el fin de identificar escuelas con altos y bajos niveles de estas. Durante la fase cualitativa se analizaron las normas de convivencia escolar de las instituciones educativas (López et al., 2023).

La investigación encontró que las instituciones privadas tienen los menores registros de prácticas punitivas de exclusión, mientras que las escuelas públicas tienen los mayores. Además, encontraron que el logro académico se encuentra ligado con bajos niveles de estas prácticas. Por otro lado, encuentran que todas las escuelas tienen en sus manuales (normas) prácticas del tipo mencionado. Sin embargo, teniendo en cuenta la escuela, llega a tener efectos de segregación por clase social y capacitismo. Respecto a esto afirman que el uso muy alto de estas prácticas está presente principalmente en escuelas de bajos ingresos, generalmente escuelas públicas, además de estar en escuelas con bajo logro académico y bajo nivel de clima escolar (López et al., 2023).

En estas escuelas se retrata los estudiantes como indisciplinados y provenientes de familias

⁹ En sus palabras: “[...] inclusionary processes for some students and schools, while at the same time fostering exclusionary process for others” (López et al., 2023, p. 2) [Procesos de inclusion para algunos estudiantes, mientras que al mismo tiempo se fomentan procesos de exclusión para otros][La traducción es mía].

vulnerables. Por el contrario, las escuelas con bajos niveles de prácticas punitivas de exclusión se erigen a sí mismas como escuelas privilegio, pues no están abiertas a todos(as) los(as) estudiantes. En últimas, se conciben como “un club social selectivo” (López et al., 2023, p. 14).

Ahora bien, ambos tipos de escuela presentan una visión estrecha de la convivencia escolar, asociada a la noción de *peace keeping* de Galtung, pues buscan la eliminación del conflicto (López et al, 2023). Esto deriva en prácticas de inclusión, puesto que asume, por ejemplo, la homogeneidad del estudiantado y, por tanto, no tiene en cuenta las diferencias étnicas ni raciales en los intentos por mantener la paz (López et al, 2023). En última instancia, se crea una situación en la que la inclusión es para algunas escuelas y algunos estudiantes, por lo que a quienes no se ajustan a las normas y/o comportamientos y al rendimiento exigidos se los tacha de *ineducables* y son progresivamente excluidos del aula (López et al., 2023). Los más afectados por esto serían quienes hacen parte de grupos humanos que han sido clasificados como pobres o ineducables, pues ellos son quienes más sufren la judicialización de la convivencia escolar producto de las leyes chilenas (López et al, 2023).

Gelpi (2021), en un artículo teórico, analiza la situación de los y las estudiantes que se identifican como parte de la población LGBT+ en Uruguay en escuelas de enseñanza media. En él se centra en los aspectos históricos, legales, ideológicos y de la *praxis* que han incidido en las trayectorias vitales escolares y de las personas que se identifican con este colectivo. A propósito, el autor encuentra diferentes sesgos en las escuelas relacionados con lo que se considera y ha considerado como *normal*, es decir, lo heterocisgénero. Estos sesgos, afirma, han generado prácticas de exclusión inclusión en las escuelas que afectan de manera diferenciada a la población LGBT+ (Gelpi, 2021).

De acuerdo con lo anterior, el autor encuentra que las escuelas en Uruguay requieren preparación para la inclusión efectiva —y para propender por una igualdad sustantiva— de la población LGBT+ a partir de la cual se aprenda a convivir con la diferencia y, por ende, que haya un entendimiento de que lo mismo no es idéntico a lo común. Esta diferenciación se torna importante en tanto que explicita la necesidad de atender a cambios curriculares con los que se incluya efectivamente el enfoque de género y, al mismo tiempo, permite responder a las violencias sufridas por el colectivo.

Por último, Gelpi (2021) relaciona los conceptos de convivencia escolar e inclusión centrándose en que el análisis de la convivencia escolar como espacios de relación con los otros en los que el respeto se construye colectivamente (Gelpi, 2021). Partiendo de aquí, enumera algunas actitudes, comportamientos y acciones que contribuyen a mejorar la situación de cada una de estas personas, entre otros, menciona el manejo ético de la información sensible, la revisión de sesgos heterocisnormativos en el currículo, el manejo de ausencias, la demanda de cursos de actualización docente en relación con el colectivo, actos de sensibilización (Gelpi, 2021) y hace énfasis en las tutorías entre pares como una propuesta para mejorar las trayectorias escolares de las personas del colectivo LGBT+.

Factores que afectan la convivencia escolar

Una de las preocupaciones de los estudios de la convivencia escolar ha sido la identificación de los factores que precipitan acciones violentas o que no permiten un correcto desarrollo de las jornadas escolar por causa de acciones disruptivas o que no se ajustan a las normas de las escuelas. En esta línea de investigación, más allá de centrarse en las conductas individuales, los(as) autores(as) toman en cuenta factores como el contexto social en que viven los(as) estudiantes, la ubicación de la escuela, los factores económicos y redes de apoyo con que

cuentan, así como los marcos morales desde los cuales se las entiende y explican. Se reconoce que las vivencias y dinámicas por fuera de la escuela permean los entornos escolares y afectan directamente la manera de relacionarse de los actores.

Para García Bastán y Tomasini (2020) realizan su estudio en dos escuelas de Córdoba, Argentina que contrastan por la clase social de sus estudiantes y se centran en los factores que afectan la convivencia escolar, específicamente la violencia escolar y la conflictividad. En relación con esto afirman que no existe una correlación taxativa entre altos niveles violencia escolar y conflictividad y escuelas de clases bajas, por lo tanto, es necesario prestar atención a la dimensión moral que acompaña la conflictividad cotidiana en las escuelas (García Bastán y Tomasini, 2020).

A través de entrevistas individuales y grupales con docentes y estudiantes, de observaciones participantes y de análisis de contenido, los autores sostienen que las situaciones de conflictividad y violencia pueden no diferir sustancialmente, como si el marco moral desde el que se les asignan significados, lo que explicaría la manera en que se construye su gravedad (García Bastán y Tomasini, 2020). Los robos y las malas actitudes y respuestas de los(as) estudiantes hacia los(as) docentes se explica de diferente manera en cada uno de los casos estudiados, pues se apela a ciertas diferencias de contexto, por ende, de los marcos interpretativos desde los que se realizan dichos juicios, lo que resulta en consideraciones distintas de la gravedad de un mismo hecho (García Bastán y Tomasini, 2020).

Pérez *et al.* (2020) se adentran en la ciudad de Pasto, Colombia para analizar los factores socioambientales que generan la violencia urbana y su relación con la convivencia escolar. Esta investigación, de corte cualitativo y fenomenológica, se adelantó en tres instituciones educativas públicas de la ciudad, ubicadas en estratos socioeconómicos bajos (estratos 1 y 2), a través de

grupos focales y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y agentes claves que viven en las comunas. Las autoras encontraron que los factores que generan la violencia urbana¹⁰ se relacionan directamente con la convivencia escolar en tanto que dichas dinámicas se reproducen dentro de la escuela, aun cuando existe un manual de convivencia que pretende regular las relaciones en la escuela; puesto que este se centra en la sanción y no el proceso formativo (Pérez *et al.*, 2020). Otro de los textos que se clasifica en este mismo enfoque es el de Villarreal y Medina (2020)¹¹.

Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico

Los estudios de convivencia escolar que se clasificaron en esta categoría se centraron en analizar la relación existente entre las percepciones del clima escolar y el rendimiento académico. Estos estudios prestaron atención, entre otros, a la gestión de relaciones interpersonales, a las redes sociales de pares o iguales, ajuste a la norma, a la violencia, la agresión, la indisciplina, con el fin de identificar de qué manera las percepciones de los(as) estudiantes en relación con estos afectan su rendimiento académico. Esto también se tuvo en cuenta en relación con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Cerda *et al.* (2019) analizan la relación entre la convivencia escolar y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, partiendo de las perspectivas de los y las estudiantes. Los investigadores tomaron como muestra a 1016 estudiantes chilenos de 14 colegios, entre los 8 y 11 años de edad, y aplicaron una escala de convivencia escolar con 50 ítems de escala de Lickert. En esta investigación se encontró que existe una relación positiva entre la percepción positiva de la convivencia escolar y el rendimiento académico, mientras que

¹⁰ Las autoras identifican 4 factores: socioeconómicos, políticos, familiares y asociados al territorio (Pérez *et al.*, 2020)

¹¹ Teniendo en cuenta que este texto ya fue explicado se recomienda remitirse al subtítulo “Perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar” para conocer de qué trata.

la relación es negativa entre la percepción negativa de la convivencia escolar y el rendimiento académico.

Figura 1

Análisis comparativo del promedio de resultados de las percepciones de los estudiantes sobre las dimensiones de la convivencia escolar de acuerdo con el texto

Dimensions	Girls (n = 507)		Boys (n = 509)		t	d
	M	SD	M	SD		
Positive interpersonal management	3.47	0.50	3.39	0.52	2.25*	0.14
Victimization	0.67	0.67	0.83	0.72	-3.60**	0.22
Disruptiveness	1.62	0.77	1.65	0.83	-0.65	0.04
Peer social networks	3.12	0.62	2.98	0.67	3.43**	0.21
Aggression	0.43	0.58	0.75	0.79	-7.43**	0.45
Normative adjustment	3.40	0.62	3.14	0.73	6.22**	0.19
Indiscipline	0.97	0.70	1.31	0.89	-6.69**	0.41
Teacher apathy	1.14	0.76	1.29	0.86	-2.93**	0.06

* $p < .05$.

** $p < .005$.

Fuente. Cerda et al. (2019)

La investigación mostró que las mujeres tienen una mejor percepción de las interacciones y las relaciones que ocurren en la escuela, además, muestra que tienen altos puntajes en relación con el ajuste a la norma, redes sociales de pares y de la gestión interpersonal (Cerda et al., 2019). Por el otro lado, los hombres tuvieron altos niveles en victimización y agresión, sin diferencias en la categoría de disruptividad (Cerda et al., 2019). También mostró que las asociaciones más fuertes fueron, de manera directa, entre ajuste a la normativa y rendimiento académico y, de manera inversa, entre el rendimiento académico y la apatía del profesorado.

La figura 2 muestra que existe una correlación positiva y moderada-alta entre las dimensiones de gestión interpersonal positiva, ajuste a las normas y redes sociales de pares con el rendimiento académico. Mientras que, por el contrario, si los estudiantes perciben altos niveles de agresión, victimización, indisciplina y disruptividad el rendimiento académico tiende a ser bajo (Cerda et al., 2019).

Figura 2

Distribución de medias (M), desviaciones estándar (SD), puntajes mínimos (MIN) y máximos (MAX) obtenidos en cada una de las dimensiones de la convivencia escolar y la matriz de correlación entre variables ocultas y rendimiento académico

	M	SD	MIN	MAX	PIM	VIC	DIS	PSN	AGG	NA	IND	TA	AP
PIM	3.42	.52	.91	4.00	1	-.47**	-.58**	.68**	-.52**	.68**	-.59**	-.72**	-.46**
VIC	0.75	.70	.00	4.00		1	.70**	-.59**	.65**	-.47**	.53**	.45**	-.50**
DIS	1.64	.80	.00	4.00			1	-.46**	.56**	-.47**	.57**	.69**	-.51**
PSN	3.05	.65	.89	4.00				1	-.50**	.68**	-.52**	-.48**	.42**
AGG	.60	.71	.00	4.00					1	-.71**	.80**	.60**	-.60**
NA	3.28	.69	.00	4.00						1	-.92**	-.58**	.61**
IND	1.34	.82	.00	4.00							1	.79**	-.64**
TA	1.22	.81	.00	4.00								1	-.39**
AP	6.07	.48	4.63	6.98									1

Fuente. Cerda et al. (2019)

El caso de estudio de Aragón et al. (2022) muestra que en estudiantes con necesidades educativas especiales la percepción del clima escolar influye en su rendimiento académico por diversas razones: si la percepción es buena en relación con la gestión interpersonal, buena red social de iguales y buen ajuste normativo, el rendimiento académico es positivo; mientras que, si la percepción es negativa respecto a situaciones de agresión, desidia docente e indisciplina su rendimiento será bajo (Aragón et al., 2022)¹².

Análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar

En esta categoría se toman en cuenta programas, experiencias de innovación e instrumentos de medición para la convivencia escolar. En primer lugar, evaluar la implementación de los programas de convivencia escolar permite entender la manera en que los actores e instituciones educativas se relacionan con los marcos normativos e interactúan con ellos — y sus vacíos—, lo que permitiría dar cuenta del margen de mejora que tienen las escuelas. Por otro lado, también se analizaron experiencias orientadas al mejoramiento de la

¹² Se recomienda revisar el apartado “Perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar” con el fin de conocer más acerca de esta investigación.

convivencia escolar. En este caso, se prestó atención a la manera en que ciertas experiencias alternativas permiten que las relaciones entre pares y, en general, entre todos los actores involucrados pueda mejorar.

En línea con lo mencionado anteriormente, Chaparro et al. (2019) se proponen como objetivo evaluar la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)¹³ de México, puesto que no se cuenta con información acerca de cómo se está implementando en la práctica de las escuelas. Para ello se tuvieron como participantes a todos los asistentes de tercer nivel a 34 capacitaciones hechas por el Estado para la implementación del programa y además a 345 informantes de 100 planteles en los que se implementó el programa; la muestra fue escogida a conveniencia. La información se recolectó a través de bitácoras de las capacitaciones y a través de encuestas *ad hoc*. El estudio reveló que la implementación del PNCE ha sido buena, pero puede mejorarse apuntando a la manera en que se implementa: se debe prestar atención a los contenidos y a su modo de aplicación (Chaparro et al., 2019).

Con base en las opiniones de los participantes, los autores concluyen que debe mejorar en algunos elementos para alcanzar sus objetivos y mejorar su implementación. En este sentido, en relación con las cuatro dimensiones analizadas se afirma lo siguiente: a) Contexto: “[...]se observa como una primera situación a atender la reorientación de la visión inicial de los participantes, para la comprensión de la relevancia que guarda el programa, más como un fin que como medio” (Chaparro et al, 2019, p. 12); b) insumos: el margen de mejora, aquí, está en la disponibilidad de los materiales para la implementación del programa, la mejora de las capacitaciones ofrecidas y la calidad de las capacitaciones por el modelo de cascada (Chaparro et al., 2019, p. 12); c) proceso: se debe tener personal para que auxilie y acompañe a los y las

¹³ Este programa se implementa en escuelas de preescolar, primaria y secundaria (Chaparro et al., 2019).

maestras; d) producto: aunque ya se ha evaluado el programa, no se tuvieron en cuenta los aspectos relativos a su implementación, por lo tanto, esta es otra factor para mejorar.

El estudio analítico realizado por Fierro y Fortoul (2022) se centra en las innovaciones educativas al margen del sistema de las instituciones educativas, es decir, se centran en las decisiones que toman por su cuenta los planteles educativos y que tienen cierto grado de permeabilidad en relación con los discursos de convivencia escolar dominantes (Fierro y Fortoul, 2022). Para la realización de la relectura analítica que proponen tomaron como punto de partida, para el estudio de caso que realizan, casos que hicieron parte de dos proyectos de investigación amplios en América Latina (Fierro y Fortoul, 2022) y los analizaron desde la siguiente definición operacional de convivencia escolar: “los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro y Carbajal, 2019, como se citó en Fierro y Fortoul, 2022, pp. 19-20).

Para iniciar el análisis y la discusión de resultados las autoras identifican tres comunidades discursivas en lo que respecta a la convivencia escolar. Ellas se alinean con la comunidad discursiva “Política cultural” y desde allí realizan la lectura de los casos. Con base en ello encuentran la facilidad que supone trabajar con un concepto operacional de convivencia escolar, pues facilita el rastreo de la información y orienta el acercamiento empírico al estudio de las prácticas escogidas y permite observar con facilidad su aporte a la gestión de la convivencia escolar (Fierro y Fortoul, 2022).

Además, concluyen que a pesar de los constreñimientos que las leyes de convivencia escolar imponen, las escuelas cuentan con un margen de acción suficiente que les permite la innovación en los márgenes (Fierro y Fortoul, 2022), lo que deriva, en efecto, en una mejora de

la convivencia escolar. Por último, afirman que los hallazgos muestran que el enfoque de política cultural, que parte de la implementación de acciones formativas, es necesario para la mejora de la gestión de la convivencia escolar, por lo que orientarse desde las comunidades discursivas de Reestructuración y Excelencia, que se enfocan en las acciones disruptivas y la violencia, no es suficiente (Fierro y Fortoul, 2022).

Holguín et al., (2020) realizan una investigación en la que ponen el énfasis en la transformación de la convivencia escolar a través de intervenciones artivistas¹⁴ en 4 instituciones educativas de Perú ubicadas en contextos vulnerables. Esta investigación es de corte cuantitativo, cuasiexperimental, pues cuenta con un grupo de control y uno experimental, y llevó a cabo *pretest* y *postest* durante todo el año lectivo (Holguín et al., 2020); la muestra fue de 256 estudiantes de quinto y sexto de primaria de contextos vulnerables de la ciudad de Lima, Perú. En relación con los instrumentos utilizados, afirman que utilizaron la escala de convivencia democrática de Alcántara y Holguín, escala tipo Likert, y el cuestionario de Evaluación de convivencia escolar directa (Holguín et al., 2020).

Los autores encontraron que en el grupo experimental, en el que se llevaron a cabo acciones artivistas, en comparación con el grupo de control, la convivencia escolar mejoró debido al conocimiento del entorno que adquirieron los(as) estudiantes y mediante la cooperación (Holguín et al., 2020). Al discriminar los resultados en las dos categorías analizadas, dan cuenta de la mejora en la convivencia democrática concluyen que “[...]los alumnos participantes del grupo experimental desarrollaron competencias para colaborar y tolerar distintas conductas de otros sujetos que eran usualmente distintos a ellos [...]” (Holguín et al., 2020, p. 137). Por otro lado, respecto a la convivencia directa afirman que se logró el

¹⁴ “El artivismo es la expresión activista y artística que concentra los significados de las coyunturas sociales para implementar la reconstrucción de la misma sociedad” (Holguín et al., 2020, p. 129)

perfeccionamiento de las competencias [ciudadanas] en las que se tenía bajo nivel de coordinación, de reflexión y de decisión, además de valores como conocimiento de la proximidad y el respeto (Holguín et al., 2020).

Otros

En esta categoría se agruparon las categorías que no alcanzaron a tener sino solo un artículo que las representara. Estas categorías son *convivencia escolar*, *educación ciudadana y participación* y *convivencia escolar y formación docente*. La primera de ellas se ha identificado, entre otras, como una de las líneas que se desarrollan en las políticas de convivencia escolar en países de América Latina (Fierro y Carbajal, 2019; Leyton- Leyton, 2020). Esta categoría de análisis presta especial atención a los procesos participativos en la escuela más allá de la participación en elecciones de gobierno escolar, por ejemplo, se centra en prácticas dentro del aula de clase en que se permite la participación de los(as) estudiantes. Además, parte del reconocimiento del derecho a participar de los(as) estudiantes y de su papel en la construcción de la ciudadanía y de la realidad social, política, etc. La segunda de ellas hace referencia a la preparación que tienen los docentes para atender casos relacionados con la convivencia escolar. Aquí, se pone el énfasis en la preparación que reciben los(as) docentes en su formación universitaria y en lo que podría mejorar en su formación para enfrentarse a dichas situaciones.

En relación con la primera de ellas, Ochoa *et al.* (2019) centraron su estudio—realizado en 2017— en tres instituciones secundarias públicas de Queretaro, México. La investigación, que fue adelantada mediante la aplicación de cuestionarios y cartografías sociales, buscó trascender la sola descripción de los contextos educativos en relación con la convivencia escolar con el fin de lograr una incidencia en ellos (Ochoa *et al.*, 2019). Este estudio tomó como eje la noción de participación y su estimulación en los contextos escolares a partir de proyectos de Aprendizaje

Servicio. Los autores encontraron que los proyectos de aprendizaje servicio además de promover la participación, modifican la concepción que los y las estudiantes tienen sobre esta (Ochoa *et al.*, 2019), puesto que encuentran más espacios y posibilidades de participación luego de haber realizado los proyectos.

En relación con la segunda, Loubiés *et al.* (2020) llevaron a cabo una investigación en la que se propusieron encontrar los desafíos que presenta la Formación Inicial Docente, en Chile, en relación con la convivencia escolar. Para ellos realizaron entrevistas a profundidades a, en sus palabras, formadores de formadores, que son las personas encargadas de formar a futuros y futuras docentes (Loubiés *et al.*, 2020). Los autores y autoras agruparon dichos desafíos en tres categorías: la primera, desafíos formativos en convivencia escolar, que refiere al “conjunto de habilidades, contenidos, valores y actitudes directamente vinculados a la CE que los entrevistados ven como indispensables para incorporar en el currículum de las Pedagogías” (Loubiés *et al.*, 2020, p. 230); la segunda, estrategias curriculares para los desafíos formativos, que agrupa aquellas estrategias que quienes fueron entrevistados consideran deben incluirse en los programas de estudio de docentes; por último, las transformaciones culturales, que buscan dar servir de base a los desafíos agrupados en las categorías anteriores (Loubiés *et al.*, 2020).

Marco legal¹⁵

Análisis de políticas de convivencia escolar

Los estudios de convivencia escolar centrados en el análisis de las políticas y leyes y normas de convivencia escolar son muy variados, no obstante, teniendo en cuenta la revisión

¹⁵ Es necesario hacer la aclaración de que esta sección, así constituida, se realiza por recomendaciones relacionadas con cuestiones de forma exigidas por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Si bien es cierto que aparece como un marco legal, lo que aquí se presenta no es un análisis propio sobre las políticas de convivencia escolar, sino uno de los siete (7) enfoques teóricos desde los que se ha estudiado la convivencia escolar. Por esta razón, aparece mencionado en el marco teórico.

efectuada se puede afirmar que estas investigaciones prestan especial atención a los paradigmas que subyacen a las leyes y a los programas de convivencia escolar promulgados y promocionados en los países estudiados. Reconocen estas investigaciones que existe un marco normativo internacional, como el informe Delors de la Unesco en 1996, que sirve como marco para las decisiones que toman los Estados en relación con la convivencia escolar. Sin embargo, también perciben que en su implementación se ha dado lugar a variaciones no previstas en dicho marco. Adicionalmente, es clave resaltar que en las investigaciones que se presentan a continuación se entiende que la realidad no es moldeada solo por estas leyes y programas, sino que es producto de la interacción tanto de los (as) actores(as) como de ellos(as) con los actantes, entre los que se pueden contar los instrumentos de convivencia escolar, por ejemplo.

En línea con lo anterior, Ascorra *et al.* (2019) plantean un estudio de las políticas públicas de educación en Chile desde un marco de análisis basado en la noción de ambiente político. Este concepto les es útil para entender el efecto de dichas políticas, junto con el ambiente político en el que se encuentran inmersas, en el clima de convivencia escolar “[...] aun cuando las políticas no logren permear por completo la cultura escolar” (Kaplan, 2016, citado en Ascorra *et al.*, 2019). En este estudio encuentran que las principales leyes y políticas de convivencia escolar están pensadas desde diferentes enfoques, lo que tiene como consecuencia que pueda haber escenarios contradictorios para la toma de decisiones políticas (Ascorra *et al.*, 2019).

Las leyes y políticas analizadas las autoras fueron: la Ley General de Educación (ley LGE), la ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), la ley sobre Violencia Escolar (ley LVE) Y la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ley SAC), además de otros documentos pensados para la implementación y gestión e la convivencia escolar (Ascorra *et al.*, 2019). Estas leyes fueron escogidas a través de un muestreo no probabilístico en el que se

escogieron las leyes y políticas relacionadas con el sistema de rendición de cuentas en relación con la convivencia escolar en Chile (Ascorra *et al.*, 2019).

Los hallazgos encontrados por las autoras, aquellos que son importantes para esta investigación, dan cuenta de que en estas políticas hay enfoques sobre la convivencia escolar que pueden (y lo hacen) presentar contradicciones entre sí: en primer lugar, entre la noción de calidad de la educación, que se entiende de manera integral, pues abarca aspectos cognitivos, pero también participativos, de inclusión y de formación de ciudadanía y la forma de medición, que solo tiene en cuenta los aspectos cognitivos medidos por la prueba SIMCE¹⁶, resultados que pueden revocar la licencia de funcionamiento de las instituciones educativas (Ascorra *et al.*, 2019). En segundo lugar, entre una concepción de la convivencia escolar que se enfoca en el aspecto formativo, en los recursos de los centros educativos y en la participación de toda la comunidad, por un lado; y una concepción de la convivencia escolar “*que se centra en controlar los problemas de violencia y los conflictos y no contribuyen a trabajar participativamente con toda la comunidad*” (Ascorra *et al.*, 2019, p. 16), por el otro.

El artículo concluye mostrando las dos paradojas a las que se enfrenta la política nacional de convivencia escolar en Chile: la primera, refiere a la posibilidad de

[...]mejorar la convivencia escolar en un contexto que se debate entre una definición compleja y un abordaje estrecho de intervención, y en que se le resta importancia en comparación con la preponderancia dada a la mejora de los aspectos cognitivos disciplinares. La segunda, refiere a cómo se hace posible la mejora en un sistema que instala la amenaza, el castigo y la competencia hacia las escuelas (Ascorra *et al.*, 2019, p. 17)

Ascorra *et al.* (2022) resaltan la importancia de entender cómo se mide la convivencia escolar aludiendo a que, en el contexto de las políticas de seguridad y de *accountability* en Chile,

¹⁶ Es la prueba estandarizada de Chile para medir la calidad de la educación.

dichas leyes tienen carácter performativo. Por esto, su objetivo es comprender los significados que asocian los actores al clima de convivencia escolar y analizar el resultado del indicador de convivencia escolar desde una perspectiva multiactor, es decir, en la que se tienen en cuenta las percepciones de todos los actores que tienen algo que ver con la convivencia en la escuela, para poder entender lo que la política pública chilena en relación con el constructo “Clima de convivencia escolar” (Ascorra et al., 2022), cabe resaltar, como lo mencionan las autoras, que en Chile, a pesar de que clima y convivencia escolar no son lo mismo, ambos conceptos se unieron en un solo constructo, para lo cual se realizó un estudio de tipo mixto que tuvo en cuenta una revisión bibliográfica y una revisión secundaria de los resultados del indicador (Ascorra et al., 2022)¹⁷.

Las autoras encuentran dos categorías en su análisis: una que refiere al significado de la convivencia escolar y otra, a su medición. En la primera encuentran la convivencia escolar se toma desde una perspectiva amplia, que va más allá de la noción de violencia, pero en su implementación se la toma desde una perspectiva estrecha orientada a la disminución y eliminación de la violencia (Ascorra et al., 2022). Además, en las leyes se desconoce que *clima escolar* y *convivencia escolar* son dos constructos diferentes con orígenes disímiles, pues se los presenta como una unidad. También sostienen que la política pública de convivencia escolar chilena sí hay una perspectiva multiactor, por lo tanto, se establecen criterios para cada actor. Además, encuentran dificultades para el entendimiento de la medición en tanto que de las tres dimensiones¹⁸ que toma en cuenta, solo una de ellas es reconocida por la literatura internacional (Ascorra et al., 2022).

¹⁷ Las autoras refieren que no se cuenta con los datos de los docentes por cuestiones de anonimato (Ascorra et al., 2022).

¹⁸ Estas son: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro (Ascorra et al., 2022).

En relación con la medición del Clima de convivencia escolar, este se realiza por medio de

[...] cuestionarios de autoreporte diferenciados para estudiantes, profesores y apoderados. Con estas percepciones se construye un indicador agregado, el cual pondera las percepciones de los actores consultados. Así, las percepciones de estudiantes equivalen a un 50% del ICE, las de apoderados un 40% y las de los profesores un 10% (Decreto No 381, 2013; Agencia de Calidad, 2017; 2019). Es importante destacar, que ninguno de los documentos consultados justifica el uso de estos porcentajes para el cálculo del ICE; solo se refiere la importancia de contar con las percepciones de diferentes actores para robustecer su medición (Ascorra et al., 2022, p. 12).

Por último, concluyen que los resultados del indicadores multiactor de clima de convivencia escolar distan de la perspectiva efectiva de los actores debido a que este indicador opera como ponderado. Estas diferencias entre el resultado por actor y el ponderado que se entrega a las escuelas no permitiría visibilizar campos de mejora (Ascorra et al., 2022).

Carro Olvera y Lima Gutiérrez (2020) buscan identificar cómo ha sido la implementación de las políticas de convivencia escolar, desde un diagnóstico de la violencia escolar, en dos instituciones educativas, una rural y una urbana, de educación primaria en el estado de Tlaxcala, México a partir de la constitución de la política de convivencia escolar y de los programas que apoyan el mejoramiento de la convivencia escolar como el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC), entre otros. La investigación tomó como universo de estudio tanto a directivos como docentes y estudiantes, además, la elección de los planteles se hizo teniendo en cuenta que estuvieran ubicados en territorios con índices de violencia (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2020). La metodología utilizada fue mixta: cuantitativa, para diagnosticar la intensidad de la violencia¹⁹; cualitativa, para identificar la manera en que se ha implementado la política (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2020).

¹⁹ Esta información será ampliada en el apartado “factores que afectan la convivencia escolar”

Los autores concluyen que hay diferencias en la implementación de la política de convivencia escolar y que esto es algo que se debe a factores culturales, sociales, de control (por parte de la autoridad de educación nacional). Esto pone de relieve la dificultad que entraña la estandarización de las leyes en relación con territorios con diferentes particularidades, lo que obliga a que sea en los contextos particulares en los que se decida cómo implementarla; en el caso de la escuela rural, por causa de las dificultades de control del establecimiento, y por lo ya mencionado, la política se implementa en menor medida (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2020). En línea con lo anterior, y considerando los resultados del diagnóstico de violencia escolar, pudieron constatar que la implementación de la política ha sido más efectiva en la escuela urbana, lo cual afirman debido a que la violencia escolar es mayor en el contexto de la escuela rural. Esto indicaría, en palabras de los autores, que “la escuela urbana demuestra que el cumplimiento de los lineamientos institucionales contribuye al mejoramiento de los ambientes escolares” (Carro Olvera y Lima Gutiérrez, 2020).

Morales y López (2019) realizan una revisión de políticas de convivencia escolar en 18 países de América Latina²⁰ en la que tienen en cuenta aspectos como los objetivos de las políticas, sus estrategias de gestión de la convivencia escolar, la definición de convivencia escolar y sus fundamentos. A partir de dicha revisión encuentran cuatro perspectivas teóricas que las diferencian y que comparten similitudes en la forma en que definen la convivencia escolar, a saber, perspectiva democrática, perspectiva de seguridad ciudadana, perspectiva de salud mental infanto-juvenil y la perspectiva managerialista.

En primer lugar, la perspectiva democrática, afirman las autoras, busca cultivar la vida colectiva a través de cambios en el *currículum* que hacen énfasis en la construcción de paz, la

²⁰ Los autores explican que solo tomaron una política con fuerza de ley por país.

ciudadanía y los derechos humanos; de estructuras de participación y del reconocimiento de la diversidad (Morales y López, 2019). En segundo lugar, la perspectiva de seguridad ciudadana, en cambio, busca la prevención de la violencia y del delito, asegurar la existencia de un parámetro de lo que se considera una buena conducta, además de propender por ambientes seguros para la comunidad (Morales y López, 2019). En tercer lugar, la perspectiva de la salud mental infanto-juvenil persigue “*la garantía de la implementación de la Convención de los Derechos del Niño, en relación a (sic) proveer condiciones para el desarrollo saludable, libres de violencia y discriminación*” (Morales y López, 2019, p. 11) a través de la incorporación de profesionales preparados para la atención de los y las estudiantes. Por último, la managerialista, que traslada la responsabilidad de la convivencia escolar a las instituciones educativas y que busca el cumplimiento de estándares y la mejora de indicadores definidos por el legislador.

Perales Franco (2019) aborda el estudio de la convivencia escolar desde el análisis de los instrumentos de la política de convivencia escolar en México, es decir, se parte de las políticas para analizar los instrumentos que ellas crean. Con esta investigación da cuenta de la manera en que las políticas mexicanas y las estrategias que surgen de ellas y del marco discursivo que instauran, dan forma a la manera en que en las instituciones educativas se entiende la convivencia escolar; cabe mencionar que la autora considera que tanto las políticas y las estrategias como el contexto en que estas se desenvuelven dan forma a lo que se considera convivencia escolar (Perales Franco, 2019).

Con esta investigación etnográfica y a través de la observación participante y de entrevistas semiestructuradas como técnicas de investigación utilizadas con los actores de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, directores y padres y madres de familia) de dos instituciones de educación primaria ubicadas en zonas rurales de alta vulnerabilidad social (una

de Guadalajara y otra de Ciudad Obregón) (Perales Franco, 2019); la autora encontró que el registro de incidentes como estrategia utilizada, entre otras, en estas dos escuelas, da cuenta del discurso punitivo y reduccionista de la convivencia escolar presente en las políticas mexicana (Perales Franco, 2019). Además, esto normaliza la violencia como parte de la convivencia escolar, no toma a los estudiantes como participantes activos y no considera el rol de los adultos en la convivencia escolar, a lo que hay que añadir que esta estrategia no busca la transformación de las relaciones en las escuelas (Perales Franco, 2019).

De la misma manera, López *et al.* (2019) presentan una propuesta de investigación que, si bien toma en cuenta en las políticas de convivencia escolar de Chile y Argentina, se centra en la manera en que estas son traducidas por dispositivos sociotécnicos, siguiendo la Teoría del Actor Red. Esta investigación se realizó en escuelas públicas de ambos países que atienden estudiantes de secundaria de clase media-baja y baja, para el caso de Argentina, y estudiantes de educación básica de clase media-baja, para el caso de Chile; además de los estudiantes, se adelantó la investigación con profesores y directivos (López *et al.*, 2019).

Los y las autoras encontraron dos dispositivos sociotécnicos que traducen los marcos políticos de convivencia escolar en cada país: el libro de clase—en Chile— y las notas de cargo—en Argentina—.El primero, mencionan, que se enmarca en la tradición neoliberal chilena y en el sistema de rendición de cuentas, termina por ser más un instrumento administrativo y un instrumento que profundiza el enfoque punitivo, no fomenta la práctica formativa y construye la subjetividad del estudiante obediente (López *et al.*, 2019); el segundo, por otro lado, posee un enfoque más formativo que permite la participación de los actores involucrados en las situaciones y demanda el diálogo entre los actores involucrados, lo que le permite cumplir con el objetivo de educación para la ciudadanía (López *et al.*, 2019).

Otro texto que va en la misma línea es el de López et al. (2020). En él realizan una investigación basada en la metodología de análisis crítico del discurso de “30 compilatorios de informes y procedimientos de denuncias escolares en 2018” (López et al., 2020, p. 6) en diferentes tipos de escuelas. La investigación da cuenta de cómo el andamiaje legal en educación del país —enmarcado dentro de un sistema de accountability— ha generado el choque de dos paradigmas (punitivista y democrático) en el que prima el modelo que individualiza la violencia (López et al., 2020) y que ha llevado a que se sostenga un discurso de judicialización en relación con el dispositivo de denuncias escolares de la Superintendencia de Educación (López et al., 2020), lo que termina favoreciendo el establecimiento de un ambiente punitivo en las escuelas.

En relación con lo anterior, una vez analizados los documentos los autores encuentran dos categorías discursivas que predominan en ellos: “a) la escuela como un tribunal educativo, y b) la construcción de un estudiante como problema” (López et al., 2020, p. 9). La primera hace referencia a la función que se atribuye a la escuela de investigar y juzgar las actuaciones de los integrantes de la comunidad educativa y a su constitución como portadora de una verdad incontrovertible y sin mancha, es decir, con superioridad moral (López et al., 2020); la segunda, a la manera en que las escuelas construyen una imagen de los estudiantes con base en los reportes dados en las denuncias. En última instancia, este modelo no permite la participación de los y las jóvenes, sino como testigos, al mismo tiempo que individualiza las conductas con el fin de escindir a la escuela de su parte de responsabilidad en los hechos.

Metodología

Enfoque de la Investigación

El enfoque de esta investigación es el enfoque cualitativo, lo que, para efectos de la investigación realizada, significa que lo que interesa evidenciar son los múltiples significados

atribuidos por los actores a las relaciones de convivencia escolar, la forma en que interpretan la realidad y en sus puntos de vista; todas estas características del enfoque mencionado (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

La investigación cualitativa, como “un conjunto de actividades interpretativas, no privilegia ninguna práctica metodológica sobre otra” [as a set of interpretive activities, privileges no single methodological practice over another] (Denzin y Lincoln, 2017, p. 49). Esta particularidad del enfoque cualitativo es la que permite situar esta investigación en esta línea. Quienes se dedican a la investigación cualitativa se mueven “en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones” (Canales Cerón, 2006, p. 19)

Como ya se mencionó, existe una multiplicidad de instrumentos que van desde la observación participante o no participante, pasan por la etnografía, las entrevistas semiestructuradas, estructuradas, a profundidad, el análisis de contenido o del discurso, entre otros, sin que esto signifique que haya una sola manera de realizar la investigación ni que sea propia de una sola disciplina (Canales Cerón, 2006; Denzin y Lincoln, 2017).

Método

El método utilizado para este estudio es la revisión bibliográfica, la cual permite la aproximación a un tema específico y la identificación de qué se sabe y qué no se sabe (Guirao Goris, 2015). “La revisión bibliográfica es una sinopsis que resume diferentes investigaciones y artículos que nos da una idea sobre cuál es el estado actual de la cuestión a investigar. En la revisión se realiza una valoración crítica” (Guirao Goris, 2015, párraf. 5). En ella se pueden encontrar 8 tipos de revisiones bibliográficas: la revisión narrativa, la revisión integradora, la

revisión panorámica, el análisis conceptual, la revisión sistemática, la revisión sistematizada, la revisión de revisiones y la revisión realista (Guirao Goris, 2015).

Para este estudio en específico se realizó una revisión narrativa, cuyo objetivo es “identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico” (Guirao Goris, 2015, párraf. 19). Ahora bien, aunque se entiende el alcance de las revisiones narrativas, por lo que se tiene claro el alcance de la revisión de este estudio, los resultados encontrados se ponen en discusión con el marco conceptual rancieriano movilizado por la profesora Laura Quintana (2020) con el fin de proponer²¹ otra forma de aproximarse al estudio de la convivencia escolar²².

Fases del estudio

Fase 1: Búsqueda bibliográfica

En un primer momento se recuperaron artículos de investigación de la base de datos Scopus con base en los descriptores ‘*Convivencia escolar*’ y ‘*América Latina*’ y ‘*School coexistence*’ y ‘*Latin América*’. La elección de los artículos respondió, entonces, a que algunos de estos descriptores aparecieran en el título, el resumen o las palabras clave. Además de esto, se tuvo en cuenta que el estudio hubiera sido realizado en alguno de los países de la región. Los otros filtros utilizados para acotar la búsqueda fueron el periodo de tiempo, el tipo de artículo, el campo de estudios en que se clasifica y el idioma, por lo que solo se tuvieron en cuenta los artículos publicados entre 2019 y 2023, se excluyeron los artículos de revisión, solo se tomaron

²¹ Este es un objetivo propio de las revisiones panorámicas o exploratorias (Guirao Goris, 2015).

²² Vale la pena resaltar que al decir ‘con el fin de proponer’ un enfoque alternativo se hace referencia a un enfoque diferente a los que se identificaron en la revisión, por lo tanto, con esto no se quiere dar a entender que no se han realizado estudios en dicha línea, sino que en la revisión realizada no apareció este enfoque. Un ejemplo de investigación en la línea que se pretende dibujar aquí lo presentan Ramström (2016) y Moreno y Mejía (2022).

en cuenta los artículos de investigación en Ciencias Sociales y se tuvieron en cuenta artículos escritos en español e inglés.

Fase 2: Revisión de artículos y clasificación de la información

Durante esta fase se realizó la lectura de los veinticinco (25) artículos encontrados en la base de datos y se clasificaron en siete (7) categorías de análisis teniendo en cuenta el enfoque identificado en cada uno de ellos; estas son las siguientes: análisis de políticas de convivencia escolar, análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar, perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar, factores que inciden en la convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico y *otros*²³. Cabe mencionar que estas categorías, pues algunos artículos exceden la temática, por ende, la clasificación, y exploran temáticas que se pueden clasificar en otra de ellas.

Fase 3: análisis de la información y discusión

En esta fase se realizó el análisis de la información recolectada y se dieron a conocer, *grosso modo*, las generalidades de cada una de las categorías, atendiendo a los artículos clasificados en cada una de ellas. Sumado a esto, se puso en discusión lo encontrado durante la revisión con el marco conceptual rancieriano utilizado por la profesora Laura Quintana con el fin de proponer otra forma de aproximarse al estudio de la convivencia escolar.

Limitaciones de la Monografía

Al ser un estudio monográfico delimitado temporalmente a artículos publicados en los últimos 5 años (2019-2023) y, además, circunscrito a la base de datos *Scopus*, presenta limitaciones en tanto que se dejaron por fuera muchos otros estudios sobre convivencia escolar

²³ En esta categoría se clasificaron los artículos que no alcanzaron a incluir más de un artículo relacionado con ella. Estas fueron *convivencia escolar y formación docente y convivencia escolar, educación ciudadana y participación*.

en América Latina que no fueron publicados en revistas indexadas en dicha base de datos y que podrían ampliar la clasificación temática realizada aquí. Esto tiene como consecuencia que la propuesta que se realiza en esta monografía deba ser entendida dentro del marco de los artículos aquí revisados, por ende, no tiene pretensiones de ser una propuesta nueva en el campo de la convivencia escolar, sino una alternativa a los enfoques presentados aquí.

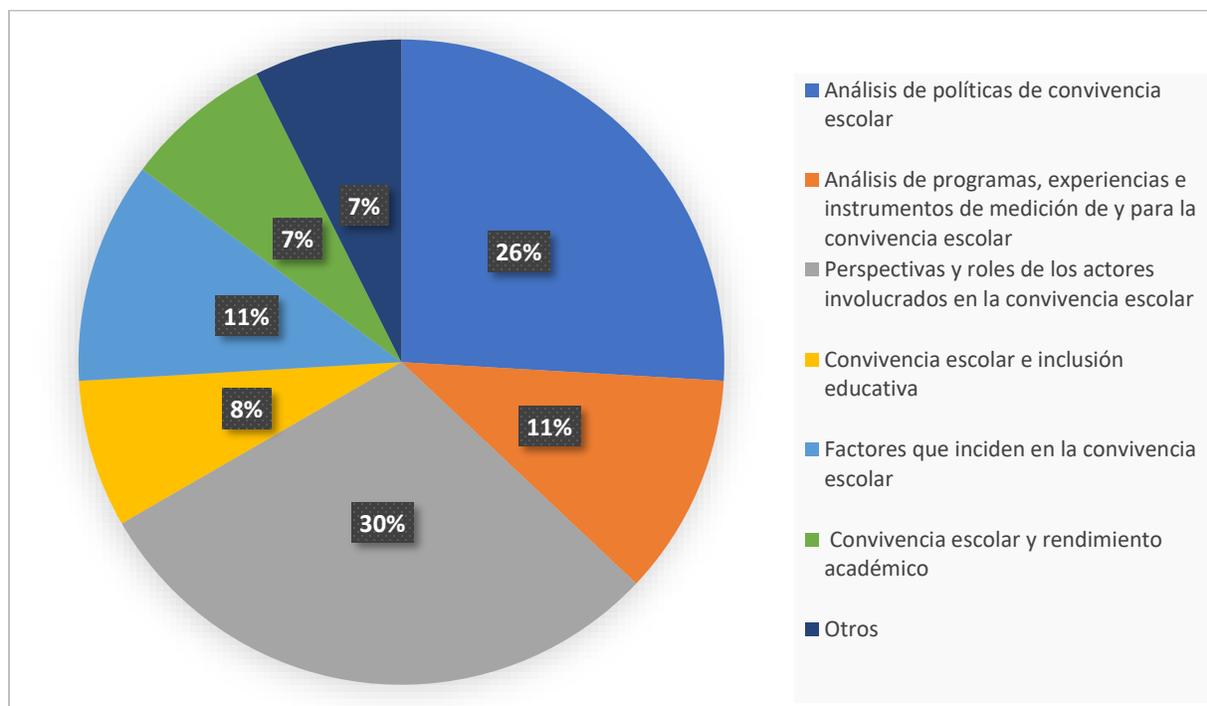
Sumado a lo anterior, es necesario resaltar —como ya se dijo en la metodología— que la revisión realizada es una revisión narrativa o exploratoria, lo que implica que no se realizaron juicios de valor acerca de la validez de los artículos, de su metodología o acerca de los sesgos que pudiera o no haber en ellos.

Resultados y Discusión

La investigación documental realizada permite entender la manera en que durante los últimos 5 años se han llevado a cabo las investigaciones sobre convivencia escolar. Como lo muestra la figura 1, la mayor parte de las investigaciones se han realizado con un enfoque en las perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar, seguido por el enfoque en análisis de políticas públicas. Estos dos enfoques juntos equivalen al 56% de las investigaciones. El restante 44% se divide entre investigaciones enfocadas en el análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar (11%), factores que inciden en la convivencia escolar (11%) y, en menor medida, convivencia escolar e inclusión educativa (8%), convivencia escolar y rendimiento académico (7%) y otros (8%).

Figura 3

Enfoques teóricos de estudio de la convivencia escolar



Fuente. Elaboración propia

Con la información recogida en relación con los principales enfoques de estudio de la convivencia escolar se puede afirmar que la perspectiva de los actores ha adquirido gran importancia en tanto que es la que permite conocer las particularidades de los contextos escolares en que se desarrollan e interactúan los seres humanos que allí asisten o que tienen algo que ver con la escuela. Adicionalmente, debe entenderse, también, que las perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar se encuentran permeados por las leyes, programas y políticas públicas de convivencia escolar, pues, si bien no determinan del todo el actuar de los agentes, en la interacción con ellas y con los instrumentos que proponen se configuran realidades escolares que difieren unas de otras.

Con respecto a la información anterior, en este trabajo se pretende ofrecer un enfoque alternativo para el estudio de la convivencia escolar desde una perspectiva más comprensiva con la agencia estudiantil que no se encuentra entre la clasificación efectuada a partir de la revisión de literatura que compone este documento. Esta propuesta parte de las ideas del filósofo Jacques Rancière y de su utilización por parte de la filósofa y profesora colombiana Laura Quintana.

Las Bases de la Propuesta: Aspectos Teóricos

El pensador francés Jacques Rancière, retomando a Joseph Jacotot, un profesor francés, parte de un presupuesto que se vuelve clave para entender su pensamiento. Este presupuesto, denominado igualdad de las inteligencias, propone que todas las personas pueden lo mismo, es decir, que no hay personas más inteligentes que otras, sino que todos(as) tenemos la misma inteligencia, aunque haya diferentes manifestaciones de esta, algo que no tiene que ver con la capacidad (Rancière, 2019). Esta propuesta parte del mismo supuesto y, además, propone un análisis de la convivencia escolar desde un sentido político²⁴, orientado a la experiencia de

²⁴ Es necesario recordar que este trabajo parte de una interpretación de la realidad en la que no hay algo solamente político, social, discursivo, etc. Lo político aquí se entiende como la posibilidad de cambiar las coordenadas

los(as) estudiantes en la escuela en relación con hechos que comúnmente no se asocian con la convivencia escolar, como se evidencia en los resultados de la revisión bibliográfica.

Para comenzar se debe mencionar que el pensamiento de Rancière se centra en la emancipación (Rancière, 2019) de los cuerpos (Quintana, 2020), la cual refiere a transformaciones en un *mundo común* que son imprevisibles e incalculables, a posibilidades de reinención que buscan otro tipo de vida distinto al habitual (Quintana, 2020), pues para Rancière la emancipación implica la inscripción en otro universo sensible diferente al asignado. La asignación de este universo sensible, que no es otra cosa que la fijación de unos roles, de unos lugares, de unos tiempos, en otras palabras, de lo que es posible e imposible para los cuerpos (Quintana, 2020).

La forma de experimentar un espacio común alude a la dimensión estética de la política (Quintana, 2020), pues esta tiene que ver con la manera en que experimentamos el mundo que habitamos, es decir, con las coordenadas de existencia desde las que nos posicionamos. Ellas nos son dadas en lo que Rancière denomina repartos de lo sensible, que son “las condiciones de posibilidad de las experiencias, que han emergido históricamente y dan lugar a una comunidad de sentido y percepción” (Rancière, 2000a, como se citó en Quintana, 2020, p. 65): los cuerpos se distribuyen de una manera específica en la sociedad, al mismo tiempo que se distribuyen las capacidades que se les atribuyen.

Ahora bien, los repartos de lo sensible son ensamblajes de las relaciones que se dan en la realidad y, por tanto, no son formaciones objetivas e inamovibles. Estos se forman a través de las relaciones entre sentido y sentido²⁵, lo que Rancière denomina “lógica” (Quintana, 2020), las

sensibles de la experiencia, en otras palabras, como el cambio de las condiciones de existencia, en este caso, de los(as) estudiantes.

²⁵ Entre las significaciones, por un lado, y lo padecido, experimentado, por el otro (Quintana, 2020)

cuales pueden ser conjuntivas o disyuntivas. Las primeras son aquellas que originan barreras y estabilizan lo que es posible y lo que no para unos cuerpos, así mismo, su capacidad e incapacidad y lo que le corresponde según su lugar. Las segundas, las que subvierten la relación normal —la que se impone con la lógica conjuntiva— entre sentido y sentido y presenta nuevos ensamblajes que no se pensaban como posibles (Quintana, 2020).

En estas últimas se generan los “intervalos-brechas” (Quintana, 2020, p. 72), que son los que torsionan la lógica policial y, como resultado, producen un exceso en medio de las fronteras establecidas por dicha lógica (Quintana, 2020) en los que se muestran esas nuevas formas de ser, de sentir, de relacionarse con los otros, en las que se ponen en cuestión los repartos establecidos en la lógica conjuntiva. El cuestionamiento de estos repartos se hace a través de la elaboración del desacuerdo, que va de la mano con la emancipación o subjetivación política, y a través del disenso, que va ligado a la emancipación intelectual.

Los dos tipos de emancipación mencionados son diferentes entre sí y tienen efectos diferenciados (Quintana, 2020): la emancipación intelectual hace referencia a los movimientos de *desujeción* “[...]de las identidades, tiempos, funciones, lugares asignados, para desarrollar otras formas de ser y de sentir” (Quintana, 2020, p. 78), en la experiencia cotidiana. Por otro lado, la emancipación política es definida por Rancière por “la emergencia de «(i) una instancia y de (ii) una capacidad de enunciación (iii) que no eran identificables en un campo de experiencia dado y (iv) cuya identificación implica la reconfiguración del campo de experiencia»” (Rancière, 1996, como se citó en Quintana, 2020, p. 89). Adicionalmente, menciona la autora que la subjetivación implica que unos que son considerados como irracionales tomen la palabra y se posicionen sujetos parlantes “haciendo visible su capacidad de reflexión política” (Quintana,

2020, p. 89) y haciendo visible lo que era invisibilizado y no se pensaba como posible en un reparto determinado.

Los sujetos políticos, entonces, entran al terreno contencioso a partir de la escenificación del desacuerdo, con la cual crean las condiciones de posibilidad para su aparición, hacen visible la manera en que un orden de experiencia daña la igualdad en un campo social, es decir, ponen en cuestión un reparto mostrando sus efectos (Quintana, 2020). Cabe añadir, además, que los colectivos y movimientos sociales “no solo permiten hacer ver conflictos invisibilizados que cuestionan instituciones existentes, sino que también puede dan lugar a instituciones de igualdad que hacen posible una cierta libertad política, sirviéndose para ello experimentalmente de instituciones existentes” (Quintana, 2017, p. 218).

La Propuesta: Una Mirada a la Convivencia Escolar desde los Movimientos Estudiantiles

En la sección anterior se arrojaron algunas luces acerca de la manera en que se pretende enfocar el estudio de la convivencia escolar. Aunque no lo parezca a simple vista, la Convivencia escolar tiene una connotación política y estética en el sentido mencionado previamente, es decir, la convivencia escolar implica un reparto de lo sensible determinado en el que se dan diversas relaciones, no solo entre actores, sino también entre actantes y actores. Es política en tanto que por sí misma implica una fijación de acciones, de lugares, de tiempos que tienen que ser respetados y con los que se tiene que cumplir para no afectar la *normalidad* de la escuela, para el caso de las lógicas punitivas en relación con la convivencia escolar.

Ahora bien, podría pensarse en que enfoques alejados del punitivismo escapan a la lógica consensual que, como afirma Laura Quintana en relación con el capitalismo tardío, “[...] decide sobre la *posibilidad* y, con esto, sobre el poder de los cuerpos” (Quintana, 2022, p. 26), pues estos enfoques abogan por dar participación a los estudiantes, por lograr una convivencia

democrática y educar para construir ciudadanía. Sin embargo, existe la posibilidad de que esto no sea del todo así, pues puede haber algo de consensualismo en él: pensemos, por ejemplo, en el paro estudiantil de instituciones públicas en el 2022, en el que desde el mes de abril 14 instituciones educativas de la ciudad de Barrancabermeja fueron tomadas por los y las estudiantes, quienes declararon cese de actividades con el fin de lograr que la Alcaldía de Barrancabermeja, en cabeza del entonces secretario de educación Omar Prada, atendieran las necesidades de cada una de las instituciones educativas (Semana, 2022, 5 de mayo; Caracol Radio Bucaramanga, 2022, 5 de mayo; Vanguardia, 2022, 26 de mayo).

Este paro estudiantil se extendió desde el mes de abril hasta principios del mes de junio, con algunos periodos de intermitencia debido a los pactos realizados con el secretario de educación y el alcalde del distrito. Los reclamos estudiantiles generaron un rompimiento en el ciclo normal de las instituciones educativas: las clases se pararon, los estudiantes se convirtieron, de un día para otro, en interlocutores con los que los directivos de las instituciones, funcionarios del distrito de Barrancabermeja, medios de comunicación, entre otros, tuvieron que entablar un diálogo con el fin de encontrar soluciones a las situaciones a los requerimientos presentados.

La toma del colegio por parte de los(as) estudiantes muestra una torsión de lo que los manuales de convivencia, la misma ley sobre convivencia escolar y la Ley General de Educación fijan como roles de los estudiantes. Su rol de estudiantes se ve torsionado y pasan a ser estudiantes políticos que se hacen visibles como interlocutores con los que las autoridades educativas como las distritales tienen que establecer relaciones de igualdad, pues lo que demuestran aquí con su irrupción del ciclo escolar es que todos los cuerpos pueden lo mismo, incluso ser político, demuestran el presupuesto de la igualdad de las inteligencias.

La igualdad de las inteligencias se muestra en esa búsqueda de otras formas de lo posible, de otras formas de ser estudiante, de desplegar su acción de manera inusitadas, no normadas en códigos, manuales, en repartos de lo sensible. En suma, en la búsqueda de órdenes menos desiguales, a partir del mostrar, del hacer posible lo *imposible*²⁶ en unas determinadas coordenadas de existencia.

Tomando esto en consideración, una propuesta de convivencia escolar afín a la educación para la ciudadanía, la Democracia y la participación ciudadana debería partir del entendimiento de las lógicas policiales y políticas que subyacen en las relaciones dentro de la escuela y que los estudiantes ponen de manifiesto con sus movimientos entre la emancipación intelectual y la subjetivación política. La comprensión de la agencia de la infancia y la juventud, que poco se reconoce y se la esconde bajo la égida de la autoridad del maestro y de la escuela, y partir desde los reclamos y acciones que ellos(as) proponen como colectivo, permiten escapar a la lógica del consensualismo que fija lo que los cuerpos pueden y deben hacer. Entender, entonces, al estudiante como un sujeto activo y político implica reconocer su agencia y la inteligencia que se hace patente en los reclamos por unas mejores condiciones de existencia y en las torsiones de los roles estudiantiles.

Así, el(la) estudiante pasivo(a) que debe dedicarse a su estudio, a lo netamente académico con lo que deriva de ello (como las relaciones con sus pares, con los docentes, etc.), se convierte en un(a) estudiante activo(a), no en el sentido de lo que proponen las pedagogías activas, sino como un *estudiante-político- ciudadano* que se enfrenta a los repartos de lo sensible y busca torsionarlos en búsqueda de nuevas formas de ser, de identificarse, de vivir y habitar el espacio escolar.

²⁶ Siguiendo a Quintana (2020), hago referencia a aquello que no está pensado en un reparto de lo sensible, aquello que es impensado en un ensamblaje del consensualismo.

Conclusiones

La clasificación de los estudios sobre la Convivencia escolar revisados para efectos de este trabajo permiten la clasificación en siete (7) grandes grupos: análisis de políticas de convivencia escolar, perspectivas y roles de los involucrados en convivencia escolar, convivencia escolar e inclusión educativa, relación entre convivencia escolar y rendimiento académico, análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar, factores que inciden en la convivencia escolar y otros. Estos hallazgos permitieron dar cuenta de la necesidad de proponer una alternativa para el estudio de la convivencia escolar, ligada a la educación para la ciudadanía, la democracia y la participación, que tenga en cuenta la agencia estudiantil.

La propuesta que aquí se esbozó parte de los planteamientos de Jacques Rancière movilizados por la filósofa colombiana Laura Quintana. Esta propuesta toma conceptos como reparto de lo sensible, emancipación intelectual, emancipación política, desacuerdo, entre otros, para dar cuenta de la forma en que los(as) estudiantes se convierten en estudiantes- políticos a partir de los procesos de subjetivación que llevan a cabo. Como lo muestran Cavieres y Figueroa (2019) ellos(as) “participate beyond current institutional and citizenship policy guidelines, and to recognize the contribution of their experiences and activism to overcome the conflicts in their schools and broader urban settings in the pursuit of democratic forms of education and citizenship” (p. 23).

La importancia de esta propuesta, más allá de no haber encontrado este enfoque en la revisión efectuada, radica en que se permitiría escapar a la lógica consensual, a la imposición de unos roles específicos a los que los(as) estudiantes deben ceñirse y que no les permiten elaborar

el desacuerdo, puesto que los conflictos son vistos como problemas (Cano, 2016). Por esto, el rol político de los estudiantes estaría limitado a lo propuesto por los manuales de convivencia y no se tendrían en cuenta otras actividades que rompen con las lógicas estudiantiles impuestas a los estudiantes; en últimas, acciones que los convierten en actores políticos.

De esta manera, lo que se pretende es mostrar la posibilidad de la educación para la democracia (Friederich et al., 2011), la ciudadanía y la participación a partir de un entendimiento no conjuntivo de las relaciones que acaecen en la escuela. Los aportes de Ranciere (2019) son importantes para este análisis porque muestran cómo la educación parte de un principio de desigualdad que supone que no todas las personas, en este caso estudiantes, pueden lo mismo y, además, establecen jerarquías de inteligencias. Estos apuntes de Ranciere cobran sentido al considerar los roles asignados por la escuela, entendiéndolos como una forma de imponer lo que los y las estudiante no pueden hacer.

La construcción del sujeto colectivo en el caso de estudio se presenta en estos términos, como una desidentificación, como un distanciamiento del rol que le ha sido fijado por las instituciones, por los manuales de convivencia y por la misma ley, puesto que solamente se les considera como individuos susceptibles de ser educados. Aquí se puede encontrar una tensión entre lo que se percibe al momento de construir una subjetividad y llevar a cabo procesos de acción colectiva con los procesos de educación en general y de educación para la ciudadanía, en particular. Para esclarecer el planteamiento: la educación, en los términos en que se habla actualmente, propende por la búsqueda y formación de un estudiante activo que adquiera un rol principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, la acción colectiva llevada a cabo por los y las estudiantes genera una ruptura y una separación de las identidades fijadas para ellos,

puesto que los lleva a convertirse en híbridos —si ya no lo eran— de estudiantes/políticos en tanto que reconfiguran ese rol de estudiante activo para generar nuevas prácticas no previstas.

Tabla 1*Enfoques principales de los estudios de convivencia escolar*

Año	Autor(a)- Autores (as)	Título	Enfoques y perspectivas de la investigación	Enfoque principal
2019	Ascorra y Carrasco	Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas	Análisis de políticas de convivencia escolar	
2022	Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C.	¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto	Análisis de la aplicación de un instrumento para medir la convivencia escolar	
2020	Carro Olvera, A. y Lima Gutiérrez, J.	Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas	Análisis de la implementación de políticas de convivencia escolar	
2019	Morales y López	Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de comprensión y acción	Análisis de perspectivas de las políticas de convivencia escolar	Análisis de políticas de convivencia escolar
2019	Perales, Franco, C.	El registro de incidentes como política de convivencia escolar *	Análisis de políticas públicas de convivencia escolar y de los instrumentos propuestos en ellas	
2019	López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Carde, A.	Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile	Análisis de dispositivos sociotécnicos para la convivencia escolar propuestos en las políticas de convivencia escolar	
2020	López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F.	La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la	Análisis del discurso de leyes y políticas de convivencia escolar	

		Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares.		
2022	Aragón, Cerda, Pérez y Serrano*	Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico	Perspectiva de los estudiantes en relación con la convivencia escolar. Convivencia escolar y rendimiento académico	
2020	Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J.	Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos	Percepción de los agentes que regulan la convivencia escolar	
2021	Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres-Vallejos, J.	Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile.	Análisis del modo de gestión de los encargados de la convivencia escolar a nivel intermedio	
2019	Carrasco y Luzón	Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas	Enfoque en el rol del docente y su relación con la convivencia escolar.	Perspectivas y roles de los actores involucrados en la convivencia escolar
2019	Cortés, Zoro y Aravena	Gestionando la contingencia más que la convivencia: el rol de los encargados de la convivencia escolar en Chile	Descripción del rol de los agentes que regulan la convivencia escolar.	
2022	Calderón y Vera	La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en las escuelas secundarias del noreste de México.	Percepción de los estudiantes sobre la convivencia y clima escolar	
2023	Mallegas, S. O., López, V., Morales,	Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en	Perspectivas de los actores de la convivencia escolar	

	R. A. V., & Urbina, C. Y.	Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas		
2020	Villarreal y Medina	Involucramiento docente y las condiciones del aula: una diada para mejorar la convivencia escolar	Rol del docente y convivencia escolar	
2019	García Bastán y Tomasini	Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina	Convivencia escolar y otros factores que inciden en la convivencia escolar Conflictividad, violencia y convivencia escolar	
2020	Pérez Caicedo, C., Cuastumal Meneses, R. L., Obando Guerrero, L. M., & Hernández Narváez, E.	Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia)	Violencia y convivencia escolar	Factores que inciden en la convivencia escolar
2021	Gelpi, G. I.	Convivencia escolar y estudiantes LGBTQ+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay	Convivencia escolar e inclusión educativa de estudiantes LGBTQ+	
2023	López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C.	Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools.	Análisis de prácticas de inclusión/exclusión	Convivencia escolar e inclusión educativa
2019	Cerda, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey	School coexistence and its relationship with academic performance among primary students	Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico	Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico

2022	Aragón, Cerda, Pérez y Serrano*	Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico	Perspectiva de los estudiantes en relación con la convivencia escolar. Convivencia escolar y rendimiento académico	
2019	Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N., & Medrano Gallegos, V.	Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana	Análisis de programas para la convivencia escolar	
2022	Fierro Evans, C. y Fortoul Ollivier, B.	“Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas	Análisis de experiencias de mejora de la convivencia escolar	Análisis de programas, experiencias e instrumentos de medición de y para la convivencia escolar
2020	Holguin Alvarez, J. A., Nieves Nima, M., Ledesma Pérez, F., y Montañez Huancaya, A.	Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artivistas aplicados en Perú.	Análisis de la implementación de una experiencia para la mejora de la convivencia escolar	
2019	Ochoa Cervantes y Pérez Galván	El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar	Participación, educación para la ciudadanía y convivencia escolar	
2020	Loubies, Valdés, Valdivieso, Vásquez	Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar	Formación docente en convivencia escolar	Otros

Fuente. Elaboración propia. *Nota.* Los apellidos de los autores que tengan un asterisco son textos que se clasifican en dos categorías de análisis.

Referencias Bibliográficas

- Alsina, G., Amador J., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras C., Mas, M., Mena, B., Salat, L. y Saumell, C. (2017). *Convivencia Escolar, déficits de atención y trastornos de conducta*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Andrades Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. School Coexistence in Latin America: A Literature Review. Convivência escolar na América Latina: uma revisão bibliográfica. *Revista eletrónica Educare* 24(2). <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Aragón-Mendizabal, E. Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz., N. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1),227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>

- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Calderón-González, N. y Vera-Noriega, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 186-201.
- Cano, J. V. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Educación y humanismo*, 18(30), 92-106.
- Caracol Radio Bucaramanga. (2022, 5 de mayo). Paro estudiantil en Barrancabermeja se extenderá. *Caracol Radio*.
https://caracol.com.co/emisora/2022/05/05/bucaramanga/1651772492_242423.html
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carro Olvera, A. y Lima Gutiérrez, J. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 28 (107), 314-334.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Cerda, G., Pérez, C., Paz, E., Casas, J. & Del Rey, R. (2019). School Coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N., & Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>

- Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486m>
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45.
- Friederich, D., Jaastad, B. & Popkewitz, T. (2011). Democratic Education: An (im)possibility that yet remains to come. En M. Simons & J. Masschelein (Eds.). *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. (pp. 60-75). Wiley-Blackwell.
- García Bastán, G., y Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- Gelpi, G. I. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 146-146.

- Gómez, G. (2015). *SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 del 2013)*. Cooperativa editorial Magisterio
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Holguin Alvarez, J. A., Nieves Nima, M., Ledesma Pérez, F., y Montañez Huancaya, A. (2020). Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educativos artivistas aplicados en Perú. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (VE)*, 26(2), 127-140.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260.
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares. *Praxis educativa*, 15.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>

- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., & Vásquez Olgún, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239.
- Mallegas, S. O., López, V., Morales, R. A. V., & Urbina, C. Y. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21.
- Moreno, M. F., y Mejía, A. (2022). “Cuando no se logra nada, no le dejan a la comunidad otra salida” ¿cómo llegan las y los estudiantes a tomarse su colegio? *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 47-76.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-147>
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 132-143
- Pérez Caicedo, C., Cuastumal Meneses, R. L., Obando Guerrero, L. M., & Hernández Narváez, E. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, (43), 1-22. <https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>

- Romero, J. M. (2021). *¿Qué hay detrás de las buenas notas?: Enfrentarse exitosamente con a escuela pública*. Editorial Universidad del Rosario.
- Quintana, L. (2107). *Construcción de paz, participación política y movimientos sociales*. En A. Fjeld, C. Manrique, D. Paredes y L. Quintana (Comps). *Intervenciones filosóficas en medio del conflicto: debates sobre la construcción de paz en Colombia hoy* (pp. 213-218). Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Editorial Herder.
- Quintana, L. (2022). *Rabia. Afectos, violencia, inmunidad*. Herder
- Ramström, D. B. (2016). «No somos ratones»: renegociando la convivencia escolar en el movimiento estudiantil chileno. *Temas de Educación*, 22(2), 281-281.
- Ranciere, J. (2019). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Redacción Colombia. (2 de febrero de 2023). Directora prohibió novios, piercings, celulares y más en Colegio del Huila. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/directora-prohibio-novios-piercings-celulares-y-mas-en-colegio-de-huila/>
- Semana. (2022, 5 de mayo). Paro estudiantil en Barrancabermeja se extenderá, estas son las razones. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/nacion/bucaramanga/articulo/paro-estudiantil-en-barrancabermeja-se-extendera-estas-son-las-razones/202220/>
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.

Vanguardia. (2022, 26 de mayo). Vuelven las protestas de estudiantes en Barrancabermeja.

Vanguardia. <https://www.vanguardia.com/santander/barrancabermeja/vuelven-las-protestas-de-estudiantes-en-barrancabermeja-KD5234185>

Villarreal, D. C. T., & Medina, M. A. G. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una década para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de investigación educativa*, 38(2), 397-414.