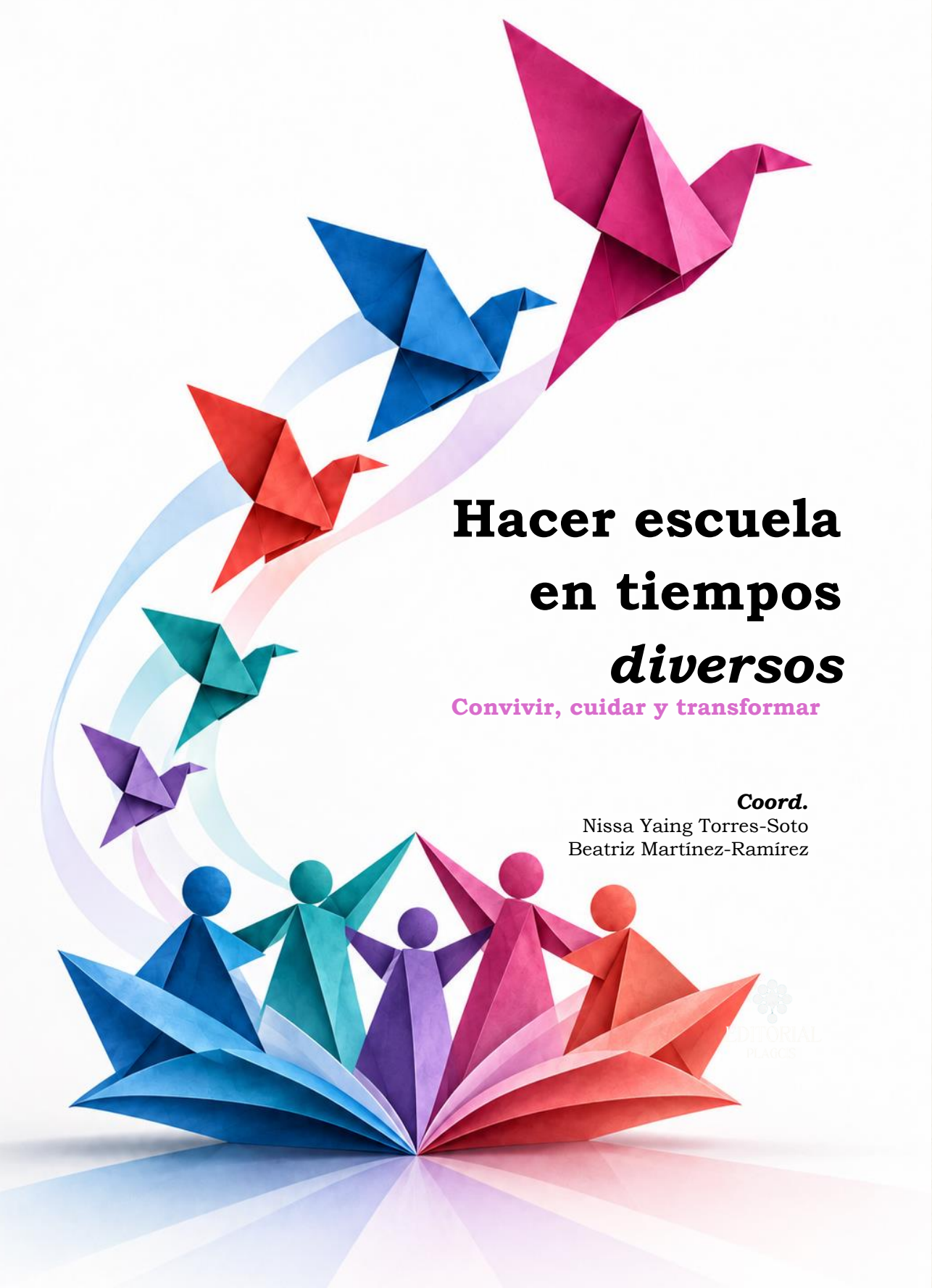


Hacer escuela en tiempos *diversos*

Convivir, cuidar y transformar

Coord.
Nissa Yaing Torres-Soto
Beatriz Martínez-Ramírez

Nissa Yaing Torres-Soto
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), Chetumal, Quintana Roo, México.
nissa.torres@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0003-3646-6649

Beatriz Martínez-Ramírez
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), Chetumal, Quintana Roo, México.
beatriz.martinez@uqroo.edu.mx | https://orcid.org/0000-0001-8617-4279

Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar

Fondo Editorial PLAGCIS

El presente libro ha sido sometido a un riguroso proceso de revisión (pares externos) mediante el sistema de arbitraje de doble ciego. La publicación cuenta con el aval del Comité Científico de la editorial, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar

Primera publicación: octubre, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial PLAGCIS, adscrito a la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S.

Calle 13B 12-74, Sincelejo - Colombia

Tel.: +57 301 498 9039

director@plagcis.org / www.plagcis.org

Esta publicación es el resultado de investigación bajo el auspicio de la Plataforma de Acción, Gestión e investigación Social S.A.S – (PLAGCIS)

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

ISBN: 978-628-97915-1-8

DOI: 10.69821/978-628-97915-1-8

Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar / Nissa Yaing Torres Soto, Beatriz Martínez Ramírez (coordinadoras), Erick García-Serna, Leydy Katerine Martínez Ojeda, Lizeth Daniela Buitrago Trujillo, Rocío de la Cruz Hernández, Carlos Alberto Severiche Sierra, Johon Mario Gonzalez Díaz, Juan Carlos Rincones Ballestero, Delsy del Rosario Pérez Fuentes, Ana Mireyda Caraballo Naranjo, Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites y Lourdes Margarita Meza Ruiz: Corporación de Educación Superior del Litoral – LITORAL, 2026 & Plataforma de Acción, Gestión e Investigación Social S.A.S – Fondo Editorial PLAGCIS, 2026.

ISBN: 978-628-97915-1-8

198 páginas.

Materia: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNE - Pedagogía social

Libro de investigación No. 84

Cita sugerida (APA 7ma): Torres Soto, N. Y., & Martínez Ramírez, B. (Eds.). (2026). *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar*. Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8

Derechos de autor © 2026 Nissa Yaing Torres Soto, Beatriz Martínez Ramírez (Volume editor), Erick García-Serna, Leydy Katerine Martínez Ojeda, Lizeth Daniela Buitrago Trujillo, Rocío de la Cruz Hernández, Carlos Alberto Severiche Sierra, Johon Mario Gonzalez Díaz, Juan Carlos Rincones Ballestero, Delsy del Rosario Pérez Fuentes, Ana Mireyda Caraballo Naranjo, Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites, Lourdes Margarita Meza Ruiz.

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Resumen

Hacer escuela en tiempos diversos: convivir, cuidar y transformar nace de una pregunta tan sencilla como necesaria: ¿qué significa hacer escuela hoy? Más allá de enseñar contenidos, cumplir horarios o alcanzar resultados académicos, hacer escuela implica construir un lugar donde las personas puedan sentirse reconocidas, escuchadas, cuidadas y parte de una comunidad. Desde esta mirada, el libro invita a pensar la educación como una experiencia profundamente humana, atravesada por vínculos, diferencias, desafíos y posibilidades de transformación. A lo largo de sus capítulos, la obra se acerca a situaciones que forman parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas: la construcción de identidades y del sentido de pertenencia, la participación de los estudiantes en las decisiones que los afectan, el bienestar socioemocional, los conflictos y las relaciones de cuidado, así como la necesaria corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad. También abre la conversación sobre las tecnologías y las nuevas desigualdades que surgen en una escuela cada vez más conectada, pero no siempre igualmente accesible para todos. Lejos de ofrecer recetas, el libro propone preguntas, reflexiones y caminos posibles. Su apuesta es comprender que convivir se aprende conviviendo, cuidar requiere construir vínculos y transformar comienza por reconocer aquello que necesita cambiar. Sus páginas invitan a mirar la escuela como una comunidad viva, diversa y en permanente construcción, en la que estudiantes, docentes, familias y comunidades tienen algo que decir, aportar y aprender para seguir haciendo escuela juntos.

Índice

Resumen 6

Índice 8

Introducción 15

Capítulo 1 18

Convivencia escolar y pedagogías del cuidado: fundamentos para hacer escuela en tiempos diversos 18

1.1. Introducción 19

1.2 Desarrollo 22

1.2.1. Hacer escuela en tiempos diversos: entre las diferencias, las desigualdades y los desafíos del encuentro 23

1.2.2. La convivencia escolar como fundamento ético, democrático y pedagógico 27

1.2.3. Pedagogías del cuidado: educar desde la responsabilidad, los vínculos y el reconocimiento del otro 33

1.2.4. Convivir, cuidar y transformar: horizontes para construir una escuela más humana 38

1.3. Conclusión 43

Referencias 44

Capítulo 2 47

Participación estudiantil y ciudadanía escolar: voces juveniles para transformar la convivencia 47

2.1. Introducción 48

2.2. Aproximación metodológica: una revisión narrativa de orientación interpretativa 52

2.3. Participar para aprender ciudadanía: voz, agencia e incidencia 54

2.3.1. Participación como continuo cualitativo 55

2.3.2. Ciudadanía escolar: la democracia se aprende viviéndola 56

2.3.3. La voz no comienza cuando el adulto pregunta 57

2.3.4. Espacio, audiencia e influencia 57

2.3.5. De la voz a la agencia 58

2.4. Ser parte y tener voz: reconocimiento, identidad y pertenencia 59

2.4.1. El reconocimiento como puente 60

2.4.2. La pertenencia como proceso contextual 61

2.4.3. Participación y pertenencia: relación posible, no automática 61

2.4.4. ¿Quién puede hablar y quién consigue ser escuchado? 62

2.4.5. Identidad, reconocimiento, voz y pertenencia 63

3.5. Construir convivencia: autoridad, poder y participación 63

2.5.1. De obedecer normas a la construcción de acuerdos 64

2.5.2. Participación y convivencia: qué permite afirmar la evidencia 65

2.5.3. El poder está siempre presente 65

2.5.4. Adultocentrismo: cuando la edad se convierte en criterio de legitimidad 66

2.5.5. Barreras institucionales: cuando la participación no cabe en el horario 67

2.5.6. Barreras relacionales: hablar puede tener un costo 68

2.5.7. Participación auténtica y participación simbólica 68

2.6. Cuando participar transforma —y cuando no transforma— la escuela 69

2.7. De escuchar a construir con los estudiantes 72

2.7.1. Escuchar: crear condiciones para que las experiencias aparezcan . 73

2.7.2. Reconocer: tratar la palabra estudiantil como conocimiento legítimo 73

2.7.3. Deliberar: transformar opiniones en conversación pública 74

2.7.4. Incidir: hacer posible que algo pueda cambiar 74

2.7.5. Corresponsabilizar: vincular capacidad de decisión con compromiso 74

2.7.6. Evaluar: preguntarse continuamente quién participa y con qué efectos 75

2.8. Conclusiones 76

Capítulo. 3 83

Bienestar socioemocional y convivencia escolar: vínculos, conflictos y cuidado en la vida cotidiana 83

3.1. Introducción 84

3.1.1. Referentes conceptuales: bienestar socioemocional, convivencia y cuidado en la experiencia escolar 87

3.2 Ruta metodológica de la revisión narrativa 89

3.2.1. Estrategia de búsqueda y selección documental 91

2.2.2. Procedimiento de organización y análisis de la información 92

3.2.3. Consideraciones de rigor y limitaciones metodológicas 94

3.3. Hallazgos 94

3.3.1. Bienestar socioemocional y experiencia escolar 95

3.3.2. Vínculos educativos, reconocimiento y cuidado en la construcción de convivencia 97

3.3.3. Conflictos, regulación emocional y resolución dialogada 100

3.3.4. Cuidado socioemocional y condiciones institucionales 103

3.4. Discusión 106

3.4.1. De las competencias individuales a las relaciones educativas 107

3.4.2. De la gestión del conflicto a la construcción de convivencia 109

3.4.3. Del cuidado interpersonal a la corresponsabilidad institucional .. 112

3.5. Conclusiones 115

Referencias 116

Capítulo 4 120

Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad para la inclusión, el bienestar y la convivencia 120

4.1 Educar es una responsabilidad compartida, pero no indiferenciada ... 121

4.2 Desarrollo 122

4.2.1. De la participación a la corresponsabilidad educativa 122

4.2.2. Construir la alianza familia-escuela: confianza, equidad y convivencia 127

4.2.3. La comunidad como territorio educativo y red de apoyo.....129

4.2.4. De la corresponsabilidad declarada a la práctica verificable.....133

4.2 De compartir responsabilidades a construir comunidad educativa.....137

Referencias.....139

Capítulo 5.....143

Desigualdad y transformación digital en la escuela: brechas, oportunidades y desafíos desafíos para la equidad educativa.....143

5.1 Introducción.....144

5.2 Desarrollo.....146

5.2.1 Más allá de la conexión: desigualdades digitales que se acumulan 146

5.2.2 Mediaciones pedagógicas: oportunidades, límites y decisiones de enseñanza.....150

5.2.3 Convivir y cuidar en entornos digitales: participación, derechos y ciudadanía.....154

5.2.4 Gobernar la transformación: equidad, corresponsabilidad y sostenibilidad.....158

5.3 Conclusiones.....163

Referencias.....165

Capítulo 6.....168

De las barreras a las posibilidades: una agenda para hacer escuela hoy.....168

6.1 Introducción.....169

6.2 Desarrollo.....171

6.2.1. De las barreras aisladas al entramado que configura la experiencia escolar 171

6.2.2 Capacidades para hacer otra escuela: reconocer, incluir, cuidar y participar 175

6.2.3 Gobernar la transformación: responsabilidades de la escuela, los actores y las políticas públicas 179

6.2.4 De las posibilidades a los compromisos: prioridades para hacer escuela hoy 182

6.2.5. Inclusión y participación: claves para una escuela que transforma 185

6.3 Conclusiones 188

Referencias 189

Epilogo 193

Sobre las coordinadoras 197

Introducción

¿Qué significa hacer escuela en una sociedad marcada por la diversidad, las desigualdades y los cambios constantes? Esta pregunta, aparentemente sencilla, nos invita a reflexionar sobre el sentido de la educación y sobre las responsabilidades que asumen quienes participan en ella. Hoy, más que nunca, la escuela necesita reconocerse como un espacio de encuentro humano, donde enseñar y aprender van de la mano con la convivencia, el cuidado, la participación y el respeto por las diferencias.

En las instituciones educativas persisten desafíos que van más allá de la transmisión de conocimientos. En sus aulas convergen distintas historias de vida, identidades, culturas, emociones, capacidades y condiciones sociales que enriquecen la experiencia educativa, pero que también ponen de manifiesto desigualdades y tensiones. Esta realidad exige superar las miradas tradicionales que reducen la calidad educativa al rendimiento académico y reconocer que una educación verdaderamente significativa también debe garantizar condiciones de inclusión, bienestar, reconocimiento y pertenencia.

Desde esta perspectiva surge *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar*, una obra colectiva que reúne reflexiones académicas sobre los desafíos y las posibilidades de construir comunidades educativas más justas, participativas y humanas. Su propósito es ampliar la comprensión de la escuela como una construcción social y pedagógica en permanente transformación, donde las relaciones cotidianas, las decisiones institucionales y las responsabilidades compartidas influyen directamente en las oportunidades de aprender y desarrollarse.

El libro se articula alrededor de tres ideas fundamentales: convivir, cuidar y transformar. Convivir implica aprender a reconocer al otro, respetar las diferencias y afrontar los conflictos mediante el diálogo y la participación democrática. Cuidar significa asumir una responsabilidad ética y colectiva por el bienestar, la dignidad y las necesidades de quienes integran la comunidad edu-

cativa. Transformar supone cuestionar las prácticas que generan exclusión, identificar las barreras que limitan las oportunidades y construir alternativas que respondan a las realidades y necesidades de cada contexto.

Estas dimensiones no pueden comprenderse de manera aislada. Una escuela que promueve la convivencia, pero desatiende las desigualdades, difícilmente podrá construir relaciones justas. Del mismo modo, una institución que habla de cuidado sin escuchar a sus estudiantes o sin reconocer las condiciones laborales y emocionales del profesorado corre el riesgo de convertir sus principios en declaraciones sin efectos reales. Por ello, la transformación educativa requiere coherencia entre lo que se propone, lo que se enseña y lo que se vive diariamente.

A lo largo de seis capítulos, esta obra desarrolla una reflexión progresiva sobre distintos aspectos de la experiencia escolar contemporánea. El primer capítulo aborda la convivencia escolar y las pedagogías del cuidado como fundamentos éticos, democráticos y pedagógicos para construir comunidades educativas donde el reconocimiento de la diversidad y la dignidad humana orienten las relaciones institucionales.

El segundo capítulo profundiza en la participación estudiantil y la ciudadanía escolar, destacando la importancia de reconocer a niñas, niños y jóvenes como sujetos capaces de expresar sus ideas, intervenir en las decisiones que los afectan y contribuir a la transformación de su entorno. Desde esta mirada, participar significa mucho más que estar presente: implica contar con oportunidades reales para ser escuchado y ejercer influencia en la vida escolar.

El tercer capítulo examina el bienestar socioemocional y su relación con la convivencia, los vínculos humanos y las prácticas de cuidado. Su reflexión permite comprender que el desarrollo emocional no depende exclusivamente de capacidades individuales, sino también de ambientes seguros, relaciones de confianza y condiciones institucionales que favorezcan el acompañamiento y la protección de los derechos.

Por su parte, el cuarto capítulo analiza la corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad, reconociendo que la formación integral requiere vínculos de cooperación y responsabilidades diferenciadas. La educación se presenta, así como una tarea compartida que demanda comunicación, confianza, participación y articulación de esfuerzos, sin desconocer las obligaciones específicas de cada actor.

El quinto capítulo introduce una preocupación fundamental de nuestro tiempo: las desigualdades asociadas con la transformación digital. Desde una perspectiva crítica, se examinan las brechas de acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías, así como las oportunidades y los riesgos que estas representan para la equidad, la convivencia y la ciudadanía. La reflexión invita a comprender que la innovación tecnológica solo adquiere verdadero sentido educativo cuando responde a criterios pedagógicos, éticos e inclusivos.

El sexto y último capítulo integra los principales planteamientos de la obra y propone una agenda orientada a transformar las barreras educativas en posibilidades de acción. Se destaca la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, promover la inclusión, ampliar la participación y reconocer las responsabilidades que corresponden a las escuelas, las comunidades y las políticas públicas.

Los capítulos muestran que los desafíos educativos no pueden resolverse mediante respuestas aisladas ni atribuirse exclusivamente al esfuerzo individual del profesorado, de los estudiantes o de sus familias. La convivencia, el bienestar, la inclusión y la equidad son procesos que requieren decisiones sostenidas, recursos, diálogo y compromiso colectivo.

Este libro busca abrir espacios de reflexión que permitan comprender la complejidad de las realidades escolares y reconocer las posibilidades de transformación que existen en cada comunidad. Su contenido está dirigido a docentes, investigadores, directivos, estudiantes, familias y demás actores interesados en construir experiencias educativas más democráticas, inclusivas y sensibles a las necesidades humanas.

Las páginas que siguen invitan a comprender que una escuela no se transforma únicamente cuando cambian sus programas, sus recursos o sus estructuras, sino también cuando cambian las relaciones y las decisiones que dan sentido a su existencia. Porque hacer escuela significa, ante todo, aprender a vivir con otros, asumir el cuidado como responsabilidad compartida y reconocer que toda experiencia educativa puede convertirse en una oportunidad para construir una sociedad más humana, justa y solidaria.

Capítulo 1.
Convivencia escolar y pedagogías del cuidado: fundamentos para hacer escuela en tiempos diversos

Erick García-Serna

Universidad Hipócrates, México.

erickga29@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-5178-9676

Resumen

La escuela contemporánea se enfrenta a un nuevo reto, construir experiencias educativas que reconozcan la diversidad, atiendan las desigualdades y fortalezcan los vínculos humanos. Desde una perspectiva humanista y crítica, este capítulo reflexiona sobre la convivencia escolar y las pedagogías del cuidado como fundamentos éticos, democráticos y pedagógicos para resignificar la experiencia de hacer escuela en tiempos diversos. Mediante un ensayo sustentado en aportaciones teóricas, investigaciones científicas y referentes institucionales, se desarrollan cuatro ejes de análisis: las diferencias y desigualdades que atraviesan la vida escolar; la convivencia como construcción democrática; el cuidado como responsabilidad relacional e institucional; y las posibilidades de transformación de las prácticas y culturas educativas. Se discute que la formación humana requiere condiciones de reconocimiento, participación, justicia y corresponsabilidad que trasciendan las respuestas disciplinarias y los esfuerzos individuales. Asimismo, se reconoce que la transformación escolar demanda revisar las relaciones de poder, las condiciones institucionales y las responsabilidades colectivas. En este sentido, convivir, cuidar y transformar forman dimensiones interdependientes para construir comunidades educativas más humanas, inclusivas y comprometidas con la dignidad de quienes las integran.

Recibido: 25-06-2026 | Aceptado: 23-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1.1. Introducción

¿De qué sirve una escuela que presume enseñar valores si en sus pasillos persisten el miedo, la discriminación y el silencio? ¿Qué sentido tiene hablar de inclusión cuando las diferencias continúan siendo tratadas como problemas que deben corregirse? ¿Podemos afirmar que una escuela cumple plenamente su tarea educativa cuando logra transmitir conocimientos, pero no consigue construir relaciones basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento mutuo? Estas preguntas pueden resultar incómodas, sobre todo porque obligan a mirar aquello que no siempre aparece en los discursos institucionales: las contradicciones entre lo que la escuela dice promover y lo que sus integrantes experimentan en la vida cotidiana. No se trata de desconocer los esfuerzos del profesorado ni de responsabilizar a las instituciones educativas de todos los problemas sociales, sino de reconocer que la escuela también puede reproducir prácticas de exclusión, relaciones desiguales de poder y formas de violencia que contradicen sus propios fines formativos.

Esta preocupación no surge únicamente de una apreciación personal. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), mediante un informe que reúne información de 144 países y territorios, documentó la presencia de distintas manifestaciones de violencia y acoso escolar, así como sus consecuencias para el bienestar, la participación y las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes. En un informe posterior, la UNESCO (2024) amplió esta discusión al reconocer que la violencia en la educación no se limita a las agresiones físicas o al acoso entre estudiantes, sino que también puede manifestarse mediante prácticas discriminatorias y formas institucionales de exclusión. Estas investigaciones invitan a cuestionar una idea que durante mucho tiempo ha acompañado a los sistemas educativos: que garantizar el acceso a la escuela equivale, por sí mismo, a garantizar una experiencia educativa digna, segura e inclusiva.

La escuela, sin embargo, es mucho más que el escenario de estas dificultades. Cada jornada representa una oportunidad para construir encuentros, compartir experiencias y aprender a vivir con personas que tienen historias, necesidades y maneras de comprender mundos diferentes. En las aulas no solo circulan conocimientos; también se expresan emociones, expectativas, desacuerdos, afectos y relaciones de autoridad que influyen en las posibilida-

des de aprender. En este sentido, la revisión de Wang y Degol (2016) muestra que el clima escolar constituye una dimensión relevante para comprender los resultados académicos, el desarrollo socioemocional y las conductas de los estudiantes. Por tanto, las relaciones que se construyen dentro de las instituciones educativas no pueden considerarse un aspecto secundario frente a la enseñanza, pues forman parte de las condiciones en las que esta ocurre.

Pensar estas cuestiones desde México supone reconocer la diversidad social, cultural, lingüística y territorial que caracteriza a sus comunidades educativas, pero también las desigualdades que condicionan la manera en que niñas, niños y adolescentes viven su escolaridad. No todas las escuelas cuentan con los mismos recursos, ni todas las personas encuentran idénticas oportunidades para participar, aprender o sentirse parte de una comunidad. El *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, publicado en su segunda edición por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), reconoce esta diversidad y plantea la necesidad de vincular los procesos formativos con las realidades sociales y comunitarias, mediante principios como la inclusión, la interculturalidad crítica y la participación colectiva. No obstante, el reconocimiento de estos principios en el currículo representa apenas una parte del desafío: también es necesario preguntarse cómo se expresan en las relaciones cotidianas, en el ejercicio de la autoridad y en las decisiones que configuran la vida escolar.

Desde esta mirada, hablar de convivencia exige superar su asociación exclusiva con la disciplina, el cumplimiento de reglamentos o la ausencia de conflictos. Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), a partir de una revisión conceptual situada en el debate latinoamericano, proponen comprender la convivencia escolar desde una perspectiva amplia que incorpora la inclusión, la equidad y la participación democrática. Este planteamiento permite reconocer que convivir no significa pensar igual, evitar los desacuerdos o mantener una aparente tranquilidad institucional. Por el contrario, supone aprender a construir relaciones en las que las diferencias puedan expresarse sin convertirse en motivos de discriminación o exclusión. Una escuela puede mantener el orden y, al mismo tiempo, limitar las posibilidades de diálogo; puede establecer normas de respeto mientras tolera prácticas que silencian determinadas voces. Por ello, el verdadero desafío no es regular comportamientos, se requiere revisar las condiciones que hacen posible una vida escolar compartida, justa y democrática.

Esta reflexión encuentra un punto de encuentro con la tradición pedagógica de Paulo Freire (1970), para quien la educación implica una relación profundamente humana y política, atravesada por el diálogo, la conciencia crítica y la posibilidad de transformar la realidad. Desde esta perspectiva, educar no debería reducirse a depositar conocimientos en quienes aprenden, sino reconocerlos como sujetos capaces de pensar, participar y construir sentidos junto con otros. Trasladada al ámbito de la convivencia, esta postura invita a cuestionar las relaciones educativas que privilegian la obediencia por encima de la participación o que confunden el ejercicio de la autoridad con el silenciamiento de las diferencias. Reconocer al otro como sujeto de la educación constituye, por tanto, una condición para construir una escuela donde el aprendizaje y la dignidad humana no transiten por caminos separados.

En este horizonte, las pedagogías del cuidado ofrecen una posibilidad para profundizar el sentido ético de la experiencia escolar. Noddings (2012) sostiene que las relaciones de cuidado en la enseñanza requieren atención, escucha, diálogo y respuestas sensibles a las necesidades de quienes participan en ellas. Desde esta perspectiva, cuidar no significa únicamente mostrar afecto ni adoptar actitudes de protección, sino reconocer que enseñar supone establecer vínculos de responsabilidad con otras personas. Sin embargo, el cuidado también necesita ser comprendido más allá de las relaciones individuales. Tronto (1993) advierte que se trata de una cuestión ética y política vinculada con la distribución de responsabilidades y con las desigualdades que atraviesan la vida social. Esta distinción resulta fundamental para el ámbito educativo: no basta con pedir a los docentes que sean comprensivos, empáticos o atentos si las propias condiciones institucionales dificultan el acompañamiento, el bienestar y la participación de la comunidad escolar.

Surge entonces otra pregunta que merece especial atención: ¿quién cuida a quienes tienen la responsabilidad de educar? Con frecuencia, los discursos sobre el bienestar estudiantil depositan nuevas exigencias sobre el profesorado sin examinar suficientemente las condiciones en que desarrolla su trabajo. Una pedagogía del cuidado que ignore el bienestar docente corre el riesgo de convertirse en una demanda moral adicional, antes que en un fundamento de transformación institucional. Por ello, cuidar debe comprenderse como una responsabilidad compartida que involucra a estudiantes, docentes, equipos directivos, familias y autoridades educativas, sin desconocer las obligaciones diferenciadas que corresponden a cada uno de estos actores.

A partir de estas consideraciones, este capítulo sostiene que la convivencia escolar y las pedagogías del cuidado constituyen fundamentos éticos, democráticos y pedagógicos para resignificar la experiencia de hacer escuela en tiempos diversos. Su articulación permite comprender que la educación no se construye únicamente mediante los contenidos que se enseñan, sino también a través de las relaciones que se establecen, los conflictos que se enfrentan, las diferencias que se reconocen y las responsabilidades que se asumen frente a los demás. No se pretende presentar el cuidado como una solución inmediata a las desigualdades o a las violencias escolares, debe ser visto como un principio desde el cual es posible cuestionar las prácticas existentes y construir alternativas educativas más humanas y justas.

Para desarrollar esta reflexión, el ensayo se organiza en cuatro ejes. El primero examina el significado de hacer escuela en tiempos diversos, atendiendo a las diferencias, las desigualdades y los desafíos del encuentro. El segundo aborda la convivencia escolar como fundamento ético, democrático y pedagógico. El tercero profundiza en las pedagogías del cuidado, considerando sus dimensiones relacionales, institucionales y políticas. Finalmente, el cuarto articula estos planteamientos para reflexionar sobre las posibilidades de transformar las culturas y prácticas escolares desde la corresponsabilidad y la construcción de comunidad.

En el fondo, la cuestión que orienta estas páginas no consiste solamente en preguntarnos qué escuela queremos construir, sino en examinar qué escuela estamos haciendo posible mediante nuestras decisiones y relaciones cotidianas. Porque una institución educativa no se define únicamente por los aprendizajes que declara promover, sino también por las experiencias que permite vivir a quienes la habitan. Allí donde una persona encuentra reconocimiento en lugar de rechazo, donde el desacuerdo puede expresarse sin convertirse en violencia y donde el cuidado deja de depender de esfuerzos aislados para convertirse en una responsabilidad común, comienzan a construirse otras maneras de hacer escuela. Convivir, cuidar y transformar no son, desde esta perspectiva, propósitos independientes, sino dimensiones inseparables de una educación comprometida con la dignidad humana y la posibilidad de construir una vida compartida.

1.2 Desarrollo

Reflexionar sobre la convivencia escolar y las pedagogías del cuidado exige, en primer lugar, volver la mirada hacia la escuela misma: sus propósitos, sus con-

tradicciones y las relaciones humanas que le dan sentido. No es posible comprender la convivencia sin preguntarnos por las condiciones en que las personas aprenden a compartir un espacio común, del mismo modo que resulta difícil hablar de cuidado sin reconocer las desigualdades y las diferencias que atraviesan la experiencia educativa.

Esto supone mirar más allá de las buenas intenciones y los discursos institucionales para examinar lo que sucede en las aulas, los pasillos, los patios y las relaciones cotidianas. Desde esta perspectiva, los siguientes apartados proponen dos reflexiones relacionadas entre sí: la primera busca comprender qué significa hacer escuela en un contexto caracterizado por la diversidad y las desigualdades; la segunda plantea la necesidad de reconocer la convivencia como un fundamento ético, democrático y pedagógico, capaz de orientar la construcción de comunidades educativas donde aprender también signifique reconocernos, escucharnos y asumir responsabilidades frente a los demás.

1.2.1. Hacer escuela en tiempos diversos: entre las diferencias, las desigualdades y los desafíos del encuentro

¿Qué significa hacer escuela en una sociedad donde las diferencias son cada vez más visibles, pero no siempre reconocidas? ¿Cómo construir un espacio educativo común cuando las condiciones de vida, las oportunidades y las experiencias de quienes lo habitan son profundamente distintas? Estas preguntas nos colocan frente a uno de los desafíos más importantes de la educación contemporánea: comprender que la escuela no es una realidad ajena a las transformaciones sociales, sino una institución que participa de ellas reproduce algunas de sus contradicciones y también puede contribuir a transformarlas. Pensar la escuela desde esta perspectiva exige superar la idea de que su función se limita a organizar la enseñanza, desarrollar contenidos curriculares o evaluar aprendizajes. Hacer escuela implica, además, construir relaciones, generar condiciones de participación y ofrecer experiencias mediante las cuales las personas puedan reconocerse como integrantes de una comunidad.

La escuela constituye una construcción histórica y social cuyos sentidos se encuentran vinculados con las formas en que cada sociedad comprende la educación, la ciudadanía y la vida colectiva. Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) cuestionó las concepciones educativas que colocan al estudiante como receptor pasivo del conocimiento y defendió una educación fundada en el

diálogo, la conciencia crítica y la participación de los sujetos en la transformación de su realidad. Su planteamiento permite reconocer que educar no consiste únicamente en transmitir aquello que una generación considera necesario enseñar a otra, sino en propiciar encuentros donde las personas puedan interpretar críticamente el mundo que comparten. Así, hacer escuela no es una actividad exclusivamente técnica o administrativa; representa también una práctica humana, cultural y política.

Esta comprensión adquiere especial relevancia cuando se reconoce que la diversidad no constituye una condición excepcional de las instituciones educativas, sino una característica inherente a ellas. En una misma comunidad escolar convergen distintas maneras de hablar, aprender, pensar, sentir y relacionarse con los demás. Las diferencias pueden estar vinculadas con la lengua, la cultura, el género, las capacidades, las experiencias familiares, las condiciones económicas o las trayectorias personales. Sin embargo, estas características no se presentan de manera aislada, pues forman parte de historias individuales y colectivas atravesadas por relaciones sociales que influyen en las oportunidades de participación y aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), en el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*, advierte que los sistemas educativos continúan enfrentando barreras que excluyen a determinados grupos por razones relacionadas con la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, el género y otras condiciones sociales. El informe propone ampliar la comprensión de la inclusión, de manera que esta no quede restringida a ciertos grupos de estudiantes, sino que se asuma como una responsabilidad del conjunto del sistema educativo. Esta perspectiva resulta especialmente importante porque desplaza la atención desde las supuestas dificultades de las personas para adaptarse a la escuela hacia las barreras que las propias instituciones pueden construir o mantener.

Conviene, entonces, distinguir entre diversidad y desigualdad. La primera expresa la pluralidad de características, identidades y experiencias humanas; la segunda remite a las condiciones que distribuyen de manera diferenciada el acceso a recursos, derechos, reconocimiento y oportunidades. No todas las diferencias producen desigualdad por sí mismas, pero pueden convertirse en motivos de exclusión cuando se relacionan con prejuicios, prácticas discriminatorias o estructuras institucionales que favorecen a determinados grupos. Confundir ambas dimensiones conduce a interpretar como dificultades indi-

viduales situaciones que, en realidad, requieren respuestas pedagógicas, sociales o institucionales.

En el contexto mexicano, esta distinción adquiere una importancia particular. La diversidad cultural y lingüística del país convive con profundas diferencias territoriales, económicas y sociales que atraviesan las experiencias educativas. Las condiciones de una escuela rural, indígena, comunitaria o urbana no pueden comprenderse mediante una sola representación de la realidad escolar. Tampoco sería adecuado suponer que todos los estudiantes llegan a las aulas con las mismas posibilidades materiales, redes de apoyo o experiencias previas. En este escenario, el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* reconoce la importancia de contextualizar la enseñanza y fortalecer la relación entre escuela y comunidad, incorporando perspectivas como la inclusión y la interculturalidad crítica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

No obstante, reconocer la diversidad en los documentos curriculares no garantiza, por sí mismo, que las prácticas escolares sean inclusivas. Una institución puede afirmar que respeta las diferencias y, al mismo tiempo, mantener expectativas homogéneas sobre la manera en que todos deben aprender, comportarse o participar. Puede celebrar la diversidad cultural en determinadas actividades y dejar poco espacio para que los conocimientos, las lenguas y las experiencias de las comunidades formen parte de las decisiones pedagógicas. Esta contradicción obliga a preguntarnos si la diversidad está siendo reconocida como una riqueza que transforma la escuela o simplemente como una característica que se tolera mientras no cuestione su funcionamiento habitual.

La inclusión, entendida como un proceso de transformación institucional, demanda revisar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. El informe de la UNESCO (2020) sostiene que la educación inclusiva requiere modificar políticas, prácticas y condiciones escolares, en lugar de limitarse a incorporar estudiantes a estructuras que permanecen sin cambios. Por ello, hacer escuela desde la diversidad no debería significar únicamente abrir espacios para quienes históricamente han sido excluidos, sino analizar las formas en que la institución distribuye la palabra, reconoce los saberes, organiza la participación y responde a las necesidades de sus integrantes.

Esta reflexión también permite comprender que la experiencia escolar no depende exclusivamente de las condiciones materiales o de los contenidos que se enseñan. Las relaciones humanas desempeñan un papel significativo en la

manera en que los estudiantes se vinculan con la institución. Allen et al. (2018), mediante un metaanálisis de 51 estudios que incluyeron a 67,378 participantes, identificaron distintos factores relacionados con el sentido de pertenencia escolar, entre ellos el apoyo docente, las relaciones entre compañeros, el acompañamiento familiar y las condiciones del entorno. Sus resultados destacan especialmente la importancia del apoyo del profesorado y de determinadas características personales en la explicación de dicho sentido de pertenencia. Aunque estas asociaciones no deben interpretarse automáticamente como relaciones causales, ofrecen evidencia de que la experiencia de sentirse parte de una escuela está vinculada con aspectos que van más allá del rendimiento académico.

En México, los resultados de PISA 2022 permiten observar algunas de estas tensiones. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), el 78 % de los estudiantes mexicanos participantes manifestó sentirse parte de su escuela; sin embargo, el 25 % señaló sentirse solo y el 26 % expresó sentirse excluido o ajeno a lo que ocurre en ella. Estas respuestas, correspondientes a distintos indicadores del cuestionario estudiantil, no son necesariamente excluyentes y permiten advertir que el sentido de pertenencia es una experiencia compleja. Asimismo, muestran que compartir un espacio escolar no significa que todas las personas vivan en él las mismas condiciones de reconocimiento, seguridad y participación.

Este panorama invita a formular una pregunta esencial: ¿qué sucede con el aprendizaje cuando un estudiante asiste todos los días a la escuela, pero no consigue sentirse parte de ella? Su presencia física garantiza la oportunidad de participar en determinadas actividades educativas, pero no asegura que encuentre relaciones de confianza, reconocimiento o acompañamiento. La revisión de Wang y Degol (2016) permite profundizar en esta cuestión al mostrar que el clima escolar comprende dimensiones académicas, comunitarias, de seguridad y del entorno institucional, vinculadas con distintos resultados educativos y socioemocionales. En consecuencia, las relaciones que se construyen en la escuela forman parte de las condiciones de la experiencia educativa y no pueden separarse completamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, hacer escuela también significa construir pertenencia. Sin embargo, pertenecer no debe confundirse con adaptarse de manera incondicional a las expectativas de una institución. Una comunidad escolar verdaderamente inclusiva no es aquella donde todas las personas terminan comportándose, pensando y expresándose de la misma forma, sino aquella

que reconoce la pluralidad sin convertirla en una justificación para la exclusión. Se trata de construir un sentido de lo común que no exija renunciar a las identidades individuales o colectivas y que, al mismo tiempo, permita compartir responsabilidades, acuerdos y propósitos educativos.

Lo anterior no implica desconocer las tensiones propias de la vida escolar. Allí donde conviven personas con experiencias, intereses y necesidades distintas, también surgen desacuerdos, conflictos y formas diferentes de interpretar lo justo o lo necesario. Pretender que estas tensiones desaparezcan equivaldría a negar una dimensión fundamental de las relaciones humanas. El desafío consiste en reconocerlas como parte de la experiencia colectiva y desarrollar condiciones para abordarlas mediante el diálogo, la participación y el reconocimiento recíproco.

Por ello, hacer escuela en tiempos diversos exige algo más que actualizar programas, incorporar nuevas metodologías o adaptar los discursos institucionales a las demandas contemporáneas. Requiere interrogar las relaciones que sostienen la vida educativa y reconocer que toda práctica pedagógica comunica una determinada forma de entender al otro. La manera en que se escucha a un estudiante se responde ante una diferencia, se atiende una dificultad o se resuelve un desacuerdo contribuye a definir el tipo de comunidad que se construye.

En última instancia, la escuela no puede comprenderse solamente por aquello que enseña, sino también por las formas de relación que hace posibles. Su sentido educativo se expresa tanto en la construcción de conocimientos como en las experiencias de reconocimiento, participación y pertenencia que ofrece a quienes la habitan. Hacer escuela en tiempos diversos no significa borrar las diferencias para conseguir una aparente unidad, sino aprender a construir lo común sin renunciar a la dignidad y singularidad de cada persona. Este desafío conduce necesariamente a una segunda reflexión: si la escuela es un espacio de encuentro entre personas diferentes, entonces la convivencia no puede considerarse una preocupación secundaria, sino uno de los fundamentos de su tarea educativa.

1.2.2. La convivencia escolar como fundamento ético, democrático y pedagógico

¿Puede hablarse de una buena convivencia escolar cuando el silencio se confunde con respeto y la obediencia con participación? ¿Es suficiente que una

escuela mantenga el orden para afirmar que sus integrantes han aprendido a vivir juntos? Estas preguntas permiten reconocer una tensión que atraviesa la vida de numerosas instituciones educativas: la tendencia a valorar la convivencia a partir de la ausencia de problemas visibles, sin examinar necesariamente la calidad de las relaciones humanas que se construyen en su interior. Bajo esta lógica, una escuela puede considerarse tranquila cuando sus estudiantes siguen instrucciones, cumplen reglamentos y evitan cuestionar las decisiones de la autoridad. Sin embargo, la tranquilidad no siempre representa bienestar, del mismo modo que la ausencia aparente de conflictos no garantiza la existencia de relaciones justas, democráticas o respetuosas.

Durante mucho tiempo, una parte importante de las respuestas institucionales a los problemas de convivencia se ha centrado en la regulación de comportamientos, el establecimiento de normas y la aplicación de medidas correctivas. Si bien las reglas son necesarias para organizar la vida colectiva y establecer límites frente a las conductas que vulneran los derechos de otras personas, resultan insuficientes cuando se convierten en el único recurso para comprender y atender los conflictos. Reducir la convivencia a la disciplina puede llevar a privilegiar el control inmediato sobre la reflexión acerca de las causas, las experiencias y las relaciones que intervienen en las situaciones problemáticas. No se trata, por tanto, de eliminar la autoridad pedagógica ni de desconocer la responsabilidad institucional de establecer límites, sino de preguntarnos desde qué principios se ejerce esa autoridad y qué aprendizajes produce.

Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) ofrecen una contribución fundamental para ampliar esta discusión. A partir de una revisión de los principales enfoques teóricos sobre convivencia escolar, las autoras proponen comprenderla desde una perspectiva de justicia social adaptada a la educación. Su planteamiento permite reconocer que la convivencia no se limita a las relaciones interpersonales, sino que involucra las condiciones de inclusión, equidad y participación que caracterizan la vida institucional. Asimismo, distinguen tres ámbitos interrelacionados para su análisis: el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el sociocomunitario. Esta aproximación resulta especialmente valiosa porque muestra que la manera en que una escuela convive se expresa tanto en sus interacciones cotidianas como en las decisiones pedagógicas, las formas de organización y los vínculos que establece con su comunidad.

Desde esta perspectiva, la convivencia constituye una experiencia que se aprende y se construye en la vida diaria. No basta con dedicar una sesión a explicar la importancia del respeto si después se toleran prácticas de humillación o exclusión. Tampoco es suficiente promover actividades de integración cuando las decisiones relevantes se toman sin escuchar a quienes forman parte de la comunidad educativa. La convivencia se manifiesta en aquello que sucede cuando un estudiante solicita ayuda, cuando dos compañeros enfrentan un desacuerdo, cuando una familia expresa una preocupación o cuando una autoridad debe intervenir ante una situación injusta. Son experiencias que comunican, muchas veces con mayor fuerza que los discursos formales, qué lugar ocupan la dignidad, el diálogo y la participación dentro de la escuela.

Comprender la convivencia como un fundamento ético implica reconocer que toda relación escolar supone una responsabilidad frente a los demás. Cada integrante de la comunidad merece un trato digno, pero también participa, de acuerdo con su posición y posibilidades, en la construcción de condiciones que permitan a otros ejercer sus derechos. Desde esta mirada, el respeto no puede reducirse a una exigencia dirigida exclusivamente al estudiantado, mientras las relaciones entre adultos o las decisiones institucionales permanecen fuera del cuestionamiento. La coherencia educativa exige que los principios promovidos en el aula también orienten la actuación docente, la gestión directiva y las formas de comunicación con las familias.

La pedagogía de Freire (1970) permite profundizar en esta dimensión al situar el diálogo como un componente esencial de una educación orientada a la humanización. Dialogar, desde esta tradición, no consiste únicamente en permitir que las personas hablen, sino en reconocerlas como sujetos capaces de pensar, interpretar y participar en la construcción del conocimiento y de su realidad. En el ámbito escolar, esta idea supone revisar las relaciones de poder que determinan quién puede expresarse, qué opiniones se consideran legítimas y de qué manera se atienden los desacuerdos. Una convivencia fundada en el diálogo no elimina las diferencias de responsabilidad entre docentes y estudiantes, pero exige que el ejercicio de la autoridad sea compatible con el reconocimiento de la dignidad y la participación de quienes aprenden.

Esta discusión conduce a la dimensión democrática de la convivencia. La democracia escolar no se agota en realizar elecciones de representantes, establecer comités o consultar ocasionalmente a los estudiantes. Requiere generar experiencias en las que la participación tenga consecuencias reales sobre la vida colectiva, de acuerdo con las responsabilidades y derechos de cada inte-

grante. Supone aprender a construir acuerdos, escuchar perspectivas distintas, argumentar decisiones y reconocer que los intereses individuales deben dialogar con las necesidades comunes. En este sentido, una escuela enseña democracia no solamente cuando explica sus principios, sino cuando desarrolla formas de organización que permiten experimentarlos.

Ahora bien, reconocer la importancia del diálogo y la participación no significa idealizar las relaciones escolares ni suponer que todas las personas disponen de las mismas condiciones para hacerse escuchar. Las diferencias de edad, autoridad, experiencia y posición institucional configuran relaciones asimétricas que pueden influir en la manera en que se expresan y atienden los conflictos. Por ello, una convivencia democrática requiere reconocer estas desigualdades y construir mecanismos que protejan especialmente a quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Escuchar todas las voces no significa ignorar las responsabilidades diferenciadas ni colocar en un mismo plano a quienes ejercen violencia y a quienes la padecen.

Esta precisión resulta indispensable al abordar el conflicto escolar. Con frecuencia, el conflicto se interpreta como una señal de fracaso de la convivencia y se intenta eliminar antes de comprenderlo. Sin embargo, los desacuerdos forman parte de cualquier espacio de interacción humana. Pueden surgir por intereses distintos, dificultades de comunicación, percepciones de injusticia o disputas relacionadas con normas y responsabilidades. El problema no radica necesariamente en su aparición, sino en las formas mediante las cuales se responde a ellos. Una comunidad educativa puede convertir ciertos conflictos en oportunidades para revisar sus acuerdos y fortalecer sus relaciones; también puede agravarlos cuando recurre a la indiferencia, la descalificación o el ejercicio arbitrario de la autoridad.

No obstante, es fundamental evitar que esta valoración pedagógica del conflicto conduzca a minimizar la violencia. Un desacuerdo entre compañeros no equivale a una situación de acoso reiterado, una agresión discriminatoria o una relación marcada por el abuso de poder. La UNESCO (2019) advierte que la violencia y el acoso escolar afectan el bienestar y las experiencias educativas de estudiantes en distintos contextos. Por ello, la intervención pedagógica debe considerar la naturaleza de cada situación, proteger los derechos de las personas afectadas y establecer responsabilidades claras. El diálogo puede constituir una herramienta valiosa, pero no sustituye los mecanismos de protección y atención necesarios frente a situaciones de violencia.

La evidencia disponible también muestra por qué es importante prestar atención a las experiencias de seguridad y pertenencia. En los resultados de PISA 2022, la OCDE (2023) reportó que, en México, el 22 % de los estudiantes participantes manifestó no sentirse seguro durante su trayecto hacia la escuela, mientras que el 7 % señaló inseguridad dentro del aula y el 11 % en otros espacios escolares. Estos datos no describen por sí solos las causas de tales percepciones, ni permiten atribuirlas exclusivamente a las prácticas de convivencia institucional. Sin embargo, muestran la relevancia de considerar la seguridad como parte de la experiencia educativa y de examinar cómo se relaciona con las condiciones escolares y comunitarias.

En una línea complementaria, Wang y Degol (2016), mediante una revisión de investigaciones sobre clima escolar, identifican relaciones entre sus distintas dimensiones y resultados vinculados con el aprendizaje, el comportamiento y el desarrollo socioemocional. Sus aportaciones permiten sostener que la convivencia no debería ser tratada como una actividad independiente de los procesos académicos. Las relaciones de confianza, las experiencias de seguridad, el apoyo entre integrantes de la comunidad y las condiciones institucionales forman parte del entorno en el que se desarrolla la enseñanza. Esto no significa afirmar que una convivencia positiva resuelva por sí sola las dificultades de aprendizaje, sino reconocer que las experiencias relacionales y educativas se encuentran estrechamente vinculadas.

En consecuencia, comprender la convivencia como fundamento pedagógico supone reconocer que también se educa mediante las maneras de estar y actuar con otros. Se enseña cuando se explica un contenido, pero también cuando se escucha una pregunta sin ridiculizarla, cuando se reconoce un error sin humillar o cuando se interviene ante una situación de exclusión. La convivencia no constituye, entonces, una asignatura adicional que pueda incorporarse al currículo y darse por atendida. Es una dimensión transversal de la experiencia escolar que atraviesa la enseñanza, la evaluación, la organización institucional y las relaciones comunitarias.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para las escuelas mexicanas, cuyo horizonte curricular plantea la vinculación entre los aprendizajes, las experiencias comunitarias y la formación de sujetos capaces de participar críticamente en su realidad (SEP, 2024). No obstante, trasladar estos principios a la vida cotidiana exige más que incorporarlos a documentos de planeación. Requiere revisar prácticas que pueden haberse normalizado, como descalificar públicamente los errores, excluir de las decisiones a ciertos estudiantes o con-

siderar que el cumplimiento de las normas representa la única evidencia de una convivencia adecuada. También demanda reconocer las experiencias positivas que las comunidades educativas han construido, muchas veces en condiciones difíciles, para sostener relaciones de solidaridad, cooperación y apoyo mutuo.

En este punto resulta necesario recuperar una idea central: la convivencia escolar no puede descansar exclusivamente en la disposición personal de determinados docentes o directivos. Aunque sus acciones son fundamentales, las posibilidades de construir relaciones democráticas también dependen de las condiciones institucionales, los recursos disponibles, los tiempos destinados al diálogo y las formas de organización escolar. Una comunidad puede valorar profundamente la participación y, al mismo tiempo, encontrar dificultades para ejercerla cuando las decisiones están excesivamente centralizadas o cuando las demandas administrativas reducen los espacios de encuentro. De ahí que mejorar la convivencia implique trabajar tanto sobre los vínculos personales como sobre las estructuras que los favorecen o limitan.

Quizá uno de los mayores desafíos consista en reconocer que la convivencia no se alcanza de una vez y para siempre. Se construye, se debilita, se cuestiona y se reconstruye a través de experiencias cotidianas. Ninguna escuela se encuentra libre de tensiones, desacuerdos o dificultades; lo que puede distinguir a una comunidad educativa es su capacidad para reconocerlos, asumir responsabilidades y responder de manera justa y respetuosa. Esto exige abandonar la expectativa de una escuela perfectamente armoniosa y avanzar hacia la construcción de instituciones capaces de aprender de sus propios conflictos, sin normalizar las violencias ni renunciar a la exigencia de proteger la dignidad humana.

La convivencia escolar representa mucho más que una condición para evitar problemas de conducta. Constituye un fundamento ético porque exige reconocer la dignidad y los derechos de las personas; democrático porque demanda participación, diálogo y construcción de acuerdos; y pedagógico porque las relaciones cotidianas también forman parte de aquello que se aprende en la escuela.

Convivir no significa simplemente estar juntos, sino asumir la responsabilidad de construir condiciones para que esa vida compartida sea posible, justa y significativa. Sin embargo, esta responsabilidad plantea una nueva interrogante: ¿cómo sostener relaciones de reconocimiento, participación y respeto si no aprendemos también a atender las necesidades, vulnerabilidades y condi-

ciones de vida de quienes integran la comunidad escolar? Es aquí donde las pedagogías del cuidado adquieren un lugar fundamental, tanto como complemento afectivo de la convivencia, como una perspectiva ética y educativa que permite profundizar en la responsabilidad que tenemos frente a los demás.

1.2.3. Pedagogías del cuidado: educar desde la responsabilidad, los vínculos y el reconocimiento del otro

¿Qué significa cuidar en una escuela? ¿Quién determina qué necesidades merecen atención y cuáles pueden esperar? ¿Hasta dónde llega la responsabilidad de quienes educan cuando las dificultades que experimentan sus estudiantes rebasan las posibilidades de intervención pedagógica? Estas preguntas permiten explorar una dimensión frecuentemente reconocida en los discursos educativos, aunque menos discutida en sus implicaciones éticas, profesionales e institucionales: el cuidado como fundamento de la práctica pedagógica.

Hablar de pedagogías del cuidado exige superar las interpretaciones que lo identifican exclusivamente con la sensibilidad personal, el afecto o la disposición para ayudar. Su significado es más complejo, pues involucra decisiones acerca de las necesidades humanas, la responsabilidad compartida y las condiciones que permiten responder a situaciones concretas. Desde esta perspectiva, cuidar representa una práctica ética que adquiere sentido en las relaciones y circunstancias donde se desarrolla.

La ética del cuidado tiene entre sus principales antecedentes los planteamientos de Carol Gilligan (1982), quien cuestionó las limitaciones de ciertas teorías del desarrollo moral centradas en principios abstractos de justicia. Su contribución consistió en reconocer la relevancia de las relaciones, las responsabilidades y las situaciones particulares en los razonamientos morales. Este enfoque permite examinar las decisiones educativas considerando las circunstancias humanas que las acompañan.

La aportación de Gilligan también invita a cuestionar la idea de que actuar correctamente consiste siempre en aplicar una regla de manera uniforme. Las decisiones pedagógicas requieren principios claros, aunque su aplicación demanda comprender las necesidades y condiciones particulares de quienes participan en una situación. Esta sensibilidad

contextual resulta especialmente importante cuando una respuesta institucional aparentemente igualitaria puede producir experiencias distintas para cada estudiante.

En el campo educativo, Nel Noddings (2013) desarrolló una perspectiva que sitúa las relaciones de cuidado en el centro de la formación moral y de las experiencias de enseñanza. Su propuesta reconoce que una relación educativa requiere atención genuina hacia la persona, disposición para comprender sus necesidades y apertura para valorar cómo recibe las acciones dirigidas a ella. Cuidar implica establecer vínculos donde exista reconocimiento recíproco.

Esta comprensión modifica la manera de interpretar ciertas prácticas docentes. Escuchar una preocupación, advertir cambios en la participación o reconocer que un estudiante necesita acompañamiento pueden constituir expresiones de cuidado cuando se realizan con respeto y responsabilidad. Su valor pedagógico reside en la capacidad para comprender una situación y responder de manera pertinente, considerando también los límites profesionales y las posibilidades reales de intervención.

Resulta necesario distinguir, sin embargo, entre cuidar y decidir permanentemente por los demás. Una relación educativa puede adoptar formas paternalistas cuando la protección se utiliza para restringir la autonomía, invalidar opiniones o justificar decisiones arbitrarias. Desde una perspectiva pedagógica, el cuidado adquiere mayor sentido cuando reconoce a los estudiantes como personas capaces de participar gradualmente en las decisiones que afectan su vida escolar.

Esta tensión plantea una pregunta relevante: ¿cómo acompañar sin generar dependencia y cómo ejercer la autoridad sin desatender la voz del estudiante? La respuesta exige reconocer que las relaciones educativas son asimétricas, pues docentes y estudiantes tienen responsabilidades diferentes. Tal condición demanda especial cuidado en el ejercicio de la autoridad, evitando que la cercanía afectiva sustituya los criterios profesionales o debilite los límites necesarios.

Por otra parte, reducir el cuidado a las interacciones individuales impediría reconocer sus dimensiones sociales y políticas. Tronto (2013) sostiene que las responsabilidades de cuidado forman parte de la vida

democrática y están relacionadas con la manera en que las sociedades distribuyen tiempos, recursos y obligaciones. Su perspectiva permite discutir quién asume el trabajo de cuidar, bajo qué condiciones lo realiza y qué desigualdades atraviesan esa distribución.

Trasladada a la escuela, esta reflexión revela una contradicción frecuente en los discursos pedagógicos: se espera que las personas docentes atiendan necesidades emocionales, identifiquen situaciones de riesgo, acompañen dificultades familiares y respondan a múltiples demandas, aun cuando su formación, tiempo y recursos resulten insuficientes. El cuidado puede transformarse entonces en una exigencia individual que oculta responsabilidades correspondientes a la organización escolar y a las autoridades educativas.

De ahí la importancia de comprender el cuidado como una responsabilidad institucional. Su desarrollo requiere protocolos claros, redes de apoyo, mecanismos de canalización, espacios de trabajo colegiado y condiciones adecuadas para atender situaciones complejas. También demanda reconocer los límites de la intervención pedagógica, especialmente cuando las necesidades estudiantiles requieren atención especializada o la participación de instancias externas a la escuela.

Esta perspectiva adquiere relevancia frente al bienestar de quienes enseñan. Jennings y Greenberg (2009) propusieron un modelo de aula prosocial que relaciona las competencias socioemocionales y el bienestar docente con la calidad de las interacciones pedagógicas, la gestión del aula y las condiciones favorables para el aprendizaje. Su propuesta teórica advierte que las exigencias emocionales de la enseñanza merecen atención dentro de las políticas y prácticas educativas.

El planteamiento resulta significativo porque permite comprender que el bienestar docente interviene en las condiciones relacionales del trabajo pedagógico. Cuando las instituciones depositan múltiples responsabilidades sobre el profesorado sin proporcionar acompañamiento, pueden comprometer su capacidad para responder a las necesidades educativas. Reconocer esta situación evita convertir el cuidado en una obligación moral ilimitada que termina dependiendo del sacrificio personal.

Las investigaciones sobre las condiciones organizativas escolares aportan evidencia complementaria. Kraft et al. (2016), mediante un análisis longitudinal de escuelas secundarias de Nueva York, identificaron asociaciones entre mejoras en el liderazgo institucional, las relaciones profesionales y la seguridad escolar, y menores niveles de rotación docente. Aunque sus resultados corresponden a un contexto específico, muestran la relevancia de las condiciones institucionales para sostener el trabajo educativo.

Por esta razón, las pedagogías del cuidado requieren una mirada que abarque tanto las experiencias estudiantiles como las condiciones profesionales de quienes educan. Cuidar a una comunidad escolar implica reconocer que sus integrantes mantienen relaciones de interdependencia, aunque sus responsabilidades sean diferentes. Las autoridades deben garantizar condiciones institucionales; el profesorado, ejercer una práctica profesional responsable; y los estudiantes, participar progresivamente en formas de convivencia basadas en el respeto.

La noción de interdependencia también permite cuestionar la idea de autosuficiencia que suele acompañar algunos discursos educativos. Ninguna persona aprende, enseña o enfrenta sus dificultades completamente aisladas. Los procesos formativos requieren apoyos diversos, relaciones de confianza y oportunidades para solicitar ayuda. Reconocer esta condición humana compartida puede fortalecer experiencias educativas donde la vulnerabilidad deje de interpretarse automáticamente como incapacidad o debilidad.

Pese a ello, reconocer la vulnerabilidad exige precauciones éticas. Las necesidades de una persona no justifican divulgar información privada, imponer acompañamientos que no ha solicitado o convertir su situación en objeto de exposición pública. Una pedagogía del cuidado debe preservar la confidencialidad, respetar los derechos de los estudiantes y establecer procedimientos apropiados para responder a situaciones que comprometen su bienestar.

En este punto, las relaciones de cuidado encuentran una dimensión profundamente pedagógica: aprender a reconocer los límites propios y ajenos. Quien educa necesita distinguir entre aquello que puede atender desde su responsabilidad profesional y lo que corresponde a otros acto-

res. Esta distinción protege a estudiantes y docentes, favorece intervenciones pertinentes y evita que la cercanía personal se convierta en una forma de dependencia institucional.

Por otro lado, cuidar también exige revisar aquello que la escuela considera digno de atención. Las dificultades evidentes suelen movilizar respuestas inmediatas, mientras otras experiencias pueden pasar inadvertidas: el aislamiento persistente, la falta de participación, las barreras para expresar necesidades o las situaciones de discriminación normalizadas. Una mirada pedagógica atenta requiere observar estas realidades sin convertir cada comportamiento diferente en señal de un problema.

La atención al contexto representa, por tanto, una condición indispensable. En México, las necesidades de cuidado escolar se encuentran atravesadas por realidades territoriales, familiares, culturales y comunitarias heterogéneas. Una intervención pertinente debe reconocer esas particularidades y evitar respuestas estandarizadas que desconozcan las condiciones de cada comunidad. Esto exige escuchar a las personas involucradas y considerar sus experiencias antes de definir las acciones educativas.

A su vez, el cuidado requiere criterios de justicia. No todas las personas cuentan con idénticas posibilidades para solicitar apoyo, expresar sus preocupaciones o acceder a recursos institucionales. Algunas enfrentan barreras lingüísticas, culturales, económicas o relacionadas con la discapacidad. Una perspectiva educativa comprometida con la equidad debe atender estas condiciones para evitar que los apoyos dependan únicamente de la visibilidad o insistencia de quienes los necesitan.

Desde este horizonte, las pedagogías del cuidado tampoco pueden presentarse como una respuesta suficiente frente a las desigualdades estructurales. Su desarrollo encuentra límites cuando existen carencias materiales, servicios insuficientes o condiciones laborales desfavorables. Reconocer tales restricciones permite sostener una postura crítica: el cuidado constituye una responsabilidad ética relevante, cuya realización demanda decisiones institucionales y condiciones sociales que hagan posible ejercerla.

Así, cuidar implica construir una práctica educativa sensible a las necesidades humanas, consciente de sus responsabilidades y respetuosa de

la autonomía. Su valor reside en reconocer que las relaciones pedagógicas producen experiencias que pueden fortalecer o debilitar la confianza, la dignidad y la participación. Esta responsabilidad exige preparación profesional, reflexión crítica y disposición institucional para responder a las situaciones que atraviesan la vida escolar.

Una escuela que cuida no es aquella que promete resolver todas las dificultades de quienes la habitan, sino aquella que reconoce sus responsabilidades, establece límites éticos y construye condiciones para que ninguna necesidad legítima sea desatendida por indiferencia. Comprender el cuidado de esta manera permite avanzar hacia una reflexión más amplia: cómo transformar las estructuras, las decisiones y las prácticas institucionales que dan forma a la experiencia educativa.

1.2.4. Convivir, cuidar y transformar: horizontes para construir una escuela más humana

¿Cuánto puede transformarse una escuela si sus prácticas cotidianas permanecen intactas? ¿Qué posibilidades de cambio existen cuando los principios educativos se expresan en documentos, pero encuentran dificultades para orientar las decisiones institucionales? Estas preguntas conducen hacia una dimensión decisiva del debate: la transformación escolar requiere examinar las condiciones que permiten convertir los compromisos pedagógicos en experiencias concretas, sostenibles y compartidas por la comunidad educativa.

La transformación educativa suele asociarse con reformas curriculares, incorporación de tecnologías, actualización de metodologías o reorganización de procesos administrativos. Estos cambios pueden resultar pertinentes, aunque su alcance depende de las relaciones y condiciones en que se desarrollan. Una institución puede modificar sus procedimientos sin alterar las prácticas que generan exclusión, desconfianza o participación limitada. Por ello, transformar también implica revisar la cultura escolar.

La cultura institucional se expresa mediante expectativas compartidas, hábitos, decisiones y formas de relación que adquieren continuidad en la vida cotidiana. Algunas prácticas llegan a considerarse naturales por su permanencia, incluso cuando generan malestar o contradicen los

propósitos educativos. Reconocer esta situación exige observar cómo se toman las decisiones, quiénes participan en ellas y qué posibilidades existen para cuestionar aquello que requiere modificarse.

En este marco, la confianza adquiere especial relevancia. Bryk y Schneider (2002), mediante una investigación longitudinal desarrollada en doce escuelas primarias de Chicago, identificaron que la confianza relacional entre docentes, directivos, familias y otros integrantes de la comunidad constituye un recurso importante para los procesos de mejora escolar. Sus hallazgos vinculan esta confianza con mayores posibilidades de colaboración, disposición al cambio y mejora institucional.

La confianza relacional no se construye exclusivamente mediante relaciones cordiales. Requiere experiencias sostenidas de respeto, integridad, competencia profesional y consideración hacia las demás personas. Desde esta perspectiva, la transformación encuentra mejores condiciones cuando los integrantes de una comunidad perciben coherencia entre los compromisos expresados y las actuaciones cotidianas. Sin esa coherencia, incluso las iniciativas pedagógicas pertinentes pueden enfrentar resistencia o desconfianza.

Ahora bien, construir confianza tampoco significa evitar decisiones difíciles o renunciar a exigir responsabilidades. Las comunidades escolares enfrentan situaciones en las que deben establecer límites, revisar prácticas y atender desacuerdos entre sus integrantes. La legitimidad de estas decisiones depende, en buena medida, de que existan criterios transparentes, procedimientos justos y oportunidades para comprender las razones que orientan la actuación institucional.

Una posibilidad para avanzar hacia relaciones más responsables se encuentra en los enfoques restaurativos. Morrison y Vaandering (2012) plantean que la justicia restaurativa en educación requiere revisar las concepciones tradicionales sobre disciplina, autoridad y relaciones humanas. Desde su perspectiva, las prácticas restaurativas deben sustentarse en principios pedagógicos que reconozcan la dignidad, las necesidades y las responsabilidades de las personas involucradas en una situación de conflicto.

Estos planteamientos ofrecen elementos para repensar intervenciones escolares orientadas a comprender el daño, reconocer responsabili-

dades y construir condiciones de reparación cuando resulte pertinente. Su aplicación exige valorar la gravedad de cada situación, evitar acuerdos impuestos y garantizar la protección de quienes hayan experimentado violencia. En ningún caso el propósito restaurativo debería utilizarse para presionar a una persona afectada a reconciliarse con quien le ocasionó daño.

La transformación de las relaciones institucionales también requiere abrir espacios de participación con propósitos definidos. Escuchar a los estudiantes resulta significativo cuando sus aportaciones pueden influir en decisiones relacionadas con la experiencia escolar. Esto demanda establecer mecanismos adecuados para sus edades y contextos, comunicar los alcances de su participación y explicar las razones por las cuales determinadas propuestas pueden aceptarse o requieren modificaciones.

En esta tarea, los equipos directivos desempeñan una responsabilidad estratégica. Sus decisiones influyen en la distribución del tiempo, la organización del trabajo docente, la atención de conflictos y las posibilidades de colaboración profesional. Los hallazgos de Kraft et al. (2016) destacan la importancia del liderazgo escolar y de las condiciones organizativas, lo que permite comprender la transformación como un proceso que requiere respaldo institucional.

La participación de las familias y las comunidades también merece una revisión crítica. Con frecuencia, su vinculación con la escuela se concentra en reuniones informativas, solicitudes de apoyo o situaciones disciplinarias. Construir relaciones de corresponsabilidad exige reconocer los conocimientos, experiencias y posibilidades de colaboración de las familias, evitando interpretar sus distintas formas de participación como falta de interés o compromiso educativo.

En México, este horizonte demanda sensibilidad ante las características territoriales y culturales de cada comunidad escolar. Las estrategias construidas en determinados contextos pueden requerir modificaciones profundas al trasladarse a otros. La pertinencia educativa depende de comprender las condiciones locales, identificar recursos disponibles y reconocer los conocimientos comunitarios que pueden contribuir a la construcción de experiencias educativas significativas.

Sin embargo, transformar una institución mediante acuerdos compartidos exige algo más que entusiasmo inicial. Los cambios necesitan seguimiento, mecanismos de valoración y oportunidades para corregir aquello que no funciona. Bryk et al. (2015) proponen comprender la mejora educativa como un proceso de indagación sistemática en el que los problemas se estudian desde sus contextos, las intervenciones se prueban y los resultados orientan nuevos ajustes.

Esta perspectiva permite evitar la improvisación y las soluciones universales. Una comunidad preocupada por el aislamiento estudiantil, por ejemplo, podría analizar cómo se distribuyen las oportunidades de participación, identificar grupos que experimentan mayores dificultades y desarrollar acciones pertinentes. Posteriormente, tendría que valorar sus efectos mediante evidencias cualitativas y cuantitativas, considerando también las experiencias de quienes participan directamente en ellas.

La evaluación de estas iniciativas debería superar el registro de actividades realizadas. Contar reuniones, talleres o campañas puede informar sobre el cumplimiento de una planeación, pero ofrece una comprensión limitada de sus resultados. Interesa conocer si las personas perciben cambios en el trato, si encuentran oportunidades reales para expresarse y si las intervenciones contribuyen a atender las dificultades que motivaron su implementación.

Por otra parte, conviene reconocer que los procesos de transformación generan resistencias, desacuerdos y aprendizajes inesperados. Algunas prácticas se encuentran profundamente arraigadas en las experiencias profesionales; otras responden a exigencias normativas, condiciones materiales o expectativas sociales. Comprender estas circunstancias permite establecer prioridades realistas y construir alternativas mediante el trabajo colegiado, evitando interpretaciones que atribuyan cualquier dificultad exclusivamente a la falta de voluntad individual.

Esta precaución resulta especialmente importante frente al discurso de la innovación educativa. Una práctica novedosa no representa necesariamente una mejora, del mismo modo que una experiencia tradicional carece de valor únicamente por su antigüedad. El criterio fundamental debería encontrarse en su pertinencia, sus fundamentos pedagógicos

y las oportunidades que genera para fortalecer el aprendizaje, el bienestar, la participación y la dignidad humana.

Desde esta mirada, la transformación escolar requiere articular tres planos relacionados. El primero corresponde a las prácticas cotidianas, donde se expresan las decisiones y los vínculos educativos. El segundo comprende las estructuras institucionales que organizan tiempos, recursos y responsabilidades. El tercero se relaciona con las condiciones sociales y las políticas públicas que favorecen o restringen las posibilidades de cambio.

Ignorar cualquiera de estos planos puede limitar las iniciativas educativas. Las buenas relaciones personales encuentran dificultades cuando las estructuras institucionales obstaculizan el trabajo colectivo. Las modificaciones administrativas pierden profundidad si las prácticas permanecen ajenas a sus propósitos. Asimismo, los compromisos de transformación pueden debilitarse cuando las escuelas carecen de recursos suficientes para sostener las acciones que se les demandan.

De ahí que construir una escuela más humana requiera comprender la transformación como una tarea colectiva y gradual. Su desarrollo depende de decisiones que articulen la responsabilidad profesional, el compromiso institucional y la participación comunitaria. Las prácticas de cuidado y convivencia pueden orientar estas decisiones, ofreciendo criterios para examinar sus efectos sobre las personas y las relaciones que dan sentido a la vida escolar.

La aspiración de una escuela más humana tampoco debería confundirse con la búsqueda de una comunidad perfecta. Toda institución enfrenta tensiones, errores y necesidades cambiantes. Su capacidad transformadora puede reconocerse en la disposición para identificar dificultades, escuchar las experiencias de sus integrantes, corregir actuaciones injustas y construir respuestas responsables ante problemas que requieren atención compartida.

En este horizonte, convivir expresa el desafío de construir relaciones democráticas; cuidar recuerda la responsabilidad frente a las necesidades humanas; y transformar exige convertir estos principios en decisiones y condiciones institucionales. Su articulación permite comprender que el futuro de la escuela depende también de la manera en que sus comuni-

dades aprenden a examinar críticamente sus prácticas y reconstruir aquello que consideran necesario.

Hacer escuela en tiempos diversos representa, desde esta perspectiva, una responsabilidad colectiva que se renueva mediante las decisiones cotidianas. Cada oportunidad de participación, cada intervención respetuosa y cada esfuerzo institucional por reconocer las necesidades de sus integrantes puede contribuir a una experiencia educativa más digna. La transformación comienza cuando una comunidad se atreve a cuestionar sus certezas y asume la responsabilidad de construir otras posibilidades para educar.

1.3. Conclusión

¿Qué escuela estamos construyendo cuando las diferencias todavía generan exclusión y el cuidado depende de esfuerzos individuales? Esta pregunta nos devuelve al sentido más profundo de la educación: la responsabilidad de construir espacios donde aprender también implique sentirse reconocido, participar y encontrar condiciones para desarrollar una vida digna. La escuela, como expresión de la sociedad que la rodea, enfrenta contradicciones que exigen revisar sus prácticas, sus relaciones y las responsabilidades que asume frente a quienes la habitan.

A lo largo de esta reflexión, la convivencia escolar se ha planteado como una construcción ética, democrática y pedagógica que requiere superar las respuestas centradas exclusivamente en el control de las conductas. Por su parte, las pedagogías del cuidado permiten reconocer la importancia de los vínculos, la atención a las necesidades humanas y la corresponsabilidad institucional. Ambas perspectivas encuentran sentido cuando se traducen en experiencias que favorecen la dignidad, la autonomía y la participación.

Sin embargo, transformar la escuela exige reconocer los límites de las buenas intenciones. Las desigualdades, las condiciones laborales y las estructuras institucionales pueden dificultar los cambios, incluso cuando existe disposición para realizarlos. De ahí la necesidad de comprender la transformación educativa como un proceso colectivo, sostenido por decisiones responsables y compromisos compartidos.

Quizá el desafío más importante consista en reconocer que ninguna escuela está completamente construida. Cada encuentro, conflicto y decisión repre-

senta una oportunidad para revisar aquello que somos y lo que deseamos llegar a ser como comunidad educativa. Hacer escuela en tiempos diversos significa asumir que convivir, cuidar y transformar son responsabilidades inseparables, capaces de devolver a la educación su sentido profundamente humano y su posibilidad de construir futuros más justos.

Referencias

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* Russell Sage Foundation. https://www.russellsage.org/publications/book/trust-schools

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better.* Harvard Education Press. https://hep.gse.harvard.edu/9781612507927/learning-to-improve/

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Herder and Herder.

Gilligan, C. (1982). In *a different voice: Psychological theory and women's development.* Harvard University Press.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S.-W. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. American Educational Research Journal, 53(5), 1411–1449. https://doi.org/10.3102/0002831216667478

Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence, 11*(2), 138–155. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press. https://www.ucpress.edu/books/caring/paper

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying.* https://doi.org/10.54675/TRVR4270

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391797

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 results (Volume I and II): Country notes—Mexico. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (2.ª ed.). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (2.ª ed.). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press. https://nyupress.org/9780814782774/caring-democracy

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1.

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Erick García Serna: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición. El autor leyó y aprobó la versión final del manuscrito y asume la responsabilidad de su contenido.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: García-Serna, E. (2026). Convivencia escolar y pedagogías del cuidado: fundamentos para hacer escuela en tiempos diversos. In N. Y. Torres Soto & B. Martínez Ramírez (Eds.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 18-46). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch1

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 2.
Participación estudiantil y ciudadanía escolar: voces juveniles para transformar la convivencia

Leydy Katerine Martínez Ojeda

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

lkaterinemartinez@unicesar.edu.co| https://orcid.org/0009-0002-1418-4632

Lizeth Daniela Buitrago Trujillo

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

ldanielabuitrago@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0009-5713-6148

Resumen

¿Qué ocurre cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas, pero descubren que sus opiniones pocas veces influyen en las decisiones de la escuela? Esta pregunta invita a reflexionar sobre el sentido de la participación estudiantil y su relación con la ciudadanía, la convivencia y el sentido de pertenencia. A partir de una revisión narrativa de literatura, este capítulo recupera aportaciones clásicas e investigaciones recientes para comprender cómo se construyen la voz, la agencia y el reconocimiento en las relaciones escolares. Se analizan las tensiones entre la autoridad adulta y las posibilidades reales de participación, así como las barreras que dificultan que los estudiantes sean reconocidos como integrantes activos de su comunidad educativa. Desde esta reflexión, se proponen seis principios para orientar una participación significativa: escuchar, reconocer, deliberar, incidir, corresponsabilizar y evaluar. Hacer escuela desde una perspectiva democrática implica construir relaciones donde la palabra estudiantil sea tomada en serio, el desacuerdo encuentre espacios de diálogo y participar represente una oportunidad real para contribuir a transformar la vida compartida.

Recibido: 16-06-2026 | Aceptado: 21-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

2.1. Introducción

Cada mañana, millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes atraviesan la puerta de una escuela. Entran a las aulas, ocupan sus lugares, siguen horarios, escuchan explicaciones, responden preguntas, presentan trabajos, cumplen normas y participan en actividades organizadas por la institución. Están en la escuela, pero estar físicamente en ella no significa necesariamente sentirse parte de ella ni percibirse capaz de intervenir en la construcción de aquello que allí sucede. La diferencia resulta fundamental porque una persona puede permanecer durante años en una institución sin experimentar que su palabra tenga consecuencias sobre la vida común.

Un estudiante puede conocer perfectamente un reglamento sin haber tenido nunca la posibilidad de discutir el sentido de alguna de sus normas; puede votar periódicamente por representantes sin comprender qué capacidad real de decisión poseen; y puede responder numerosas encuestas sin recibir información posterior acerca de lo que ocurrió con sus opiniones. Incluso puede ser invitado a hablar y aprender, después de hacerlo repetidamente, que expresar una posición no modifica nada. En esa distancia entre estar, expresarse, ser escuchado y poder incidir se sitúa uno de los problemas centrales de la participación estudiantil.

La cuestión no es nueva. La escuela moderna se ha construido históricamente sobre responsabilidades diferenciadas entre adultos y estudiantes. Los adultos enseñan, cuidan, evalúan, administran recursos, responden jurídicamente por muchas decisiones y poseen una experiencia profesional que no puede trasladarse simplemente al alumnado. Esa asimetría no constituye, por sí misma, un problema, porque educar implica responsabilidades distintas. La dificultad aparece cuando la diferencia de responsabilidades se convierte en una diferencia de dignidad política y epistemológica, es decir, cuando se asume que el adulto posee siempre la interpretación legítima de la experiencia escolar y que el estudiante únicamente puede ocupar el lugar de destinatario.

Una educación democrática no exige borrar toda diferencia entre docentes y estudiantes. Exige, más bien, preguntarse cómo se ejerce esa diferencia, qué espacios deja para la palabra del otro y qué sucede cuando quienes poseen menos poder institucional interpretan la realidad de manera distinta de quienes la administran. La autoridad educativa conserva funciones irrenunciables

de orientación, cuidado y garantía, pero esas funciones no necesitan traducirse en una relación donde escuchar sea entendido como pérdida de control o donde las decisiones resulten incuestionables por el simple hecho de haber sido tomadas por adultos.

Este problema adquirió una relevancia particular con el reconocimiento internacional de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. La Convención sobre los Derechos del Niño estableció el derecho a expresar libremente la propia opinión en aquellos asuntos que afectan a la infancia y a que estas opiniones sean debidamente consideradas de acuerdo con la edad y madurez de quienes las formulan (Naciones Unidas, 1989). Desde entonces, la participación infantil y juvenil no puede comprenderse solamente como una metodología pedagógica conveniente; contiene también una dimensión ética y jurídica que obliga a revisar la manera como las instituciones educativas distribuyen la palabra, la escucha y la capacidad de intervención.

Reconocer el derecho a expresarse, sin embargo, no resuelve automáticamente el problema de la participación. Lundy (2007) mostró que la voz, entendida aisladamente, resulta insuficiente: una participación significativa requiere espacios seguros para expresarse, condiciones que permitan construir esa expresión, interlocutores capaces de escuchar y posibilidades de que lo expresado sea considerado en los procesos de decisión. Shier (2001), de manera complementaria, describió distintos niveles de participación que avanzan desde escuchar a niños y niñas hasta compartir determinados márgenes de poder y responsabilidad. Hart (1992), por su parte, hizo visible que bajo la palabra "participación" pueden esconderse experiencias que van desde formas manipulativas y decorativas hasta procesos en los que jóvenes y adultos colaboran genuinamente.

Estas contribuciones siguen siendo necesarias porque una de las mayores dificultades del campo es precisamente semántica: se denomina participación a experiencias cualitativamente muy diferentes. Levantar la mano en clase, responder una encuesta, integrar una asamblea, proponer una modificación al reglamento, codiseñar un proyecto con docentes, mediar un conflicto entre pares u organizar de forma autónoma una iniciativa que la institución no había previsto pueden considerarse formas de participación. Sin embargo, no todas suponen el mismo grado de autonomía, deliberación, responsabilidad o capacidad de incidencia, por lo que resulta insuficiente preguntar únicamente si los estudiantes participan.

La literatura contemporánea confirma que esta tensión continúa abierta. Berti, Grazia y Molinari (2023), al revisar intervenciones escolares que buscaban implicar activamente al alumnado, encontraron una gran heterogeneidad en el nivel de participación concedido a los estudiantes. Geurts et al. (2024), al examinar experiencias de cocreación y toma de decisiones, identificaron posibilidades de desarrollo personal, apropiación y transformación de relaciones, pero también dificultades para sostener roles diversos y oportunidades auténticas de participación. Estos resultados sugieren que el valor educativo de la participación depende menos de la existencia formal del mecanismo que de la experiencia relacional que ese mecanismo hace posible.

Los estudios más recientes apuntan en una dirección semejante. Andersson, Jerdborg y Langelotz (2026) encontraron que, incluso en iniciativas explícitamente orientadas a incorporar estudiantes a procesos de mejora escolar, estos continúan siendo posicionados con frecuencia como informantes antes que como coinvestigadores o actores capaces de intervenir en la construcción de los problemas y de la agenda de mejora. La participación puede estar formalmente presente y, al mismo tiempo, permanecer políticamente débil si el estudiante aporta información, pero no interviene en la definición de aquello que merece ser discutido o transformado.

Esta tensión también ha sido documentada en América Latina. Ascorra, López y Urbina (2016), en un estudio con estudiantes chilenos, identificaron prácticas de participación tuteladas, selectivas e instrumentalmente dirigidas por adultos. Jiménez y Valdés (2022) observaron, a su vez, que incluso en escuelas con diferentes grados de cultura inclusiva predominaban formas periféricas de participación, aunque los estudiantes construían también espacios propios de expresión y acción. En México, Ochoa-Cervantes et al. (2023) encontraron que estudiantes de educación media superior asociaban fuertemente participar con opinar y aportar ideas, mientras investigaciones posteriores han insistido en que las condiciones institucionales determinan cuánto puede ampliarse esa participación (Loyola Martínez et al., 2025).

Estos hallazgos hacen visible una paradoja persistente: la escuela busca formar ciudadanos capaces de participar en sociedades democráticas mientras ofrece, con frecuencia, oportunidades restringidas para experimentar la democracia dentro de su propia vida cotidiana. Dewey (1916) ya había planteado que la democracia no podía limitarse a una estructura gubernamental, sino que constituía una forma de vida asociada. Desde esta perspectiva, aprender

democracia supone vivir relaciones en las que sea posible comunicar experiencias, enfrentar diferencias, cooperar y construir propósitos comunes.

Freire (1970/2005), desde otro horizonte histórico y político, cuestionó una educación centrada en la pasividad del educando y situó el diálogo como dimensión constitutiva de una práctica educativa que reconoce a las personas como sujetos. Ambas tradiciones permiten recuperar una idea central para este capítulo: la ciudadanía no solo se enseña mediante contenidos curriculares; también se aprende en la manera como una comunidad distribuye la palabra, tramita el desacuerdo, justifica la autoridad y construye las decisiones que afectan la vida común.

La ciudadanía escolar, por tanto, no comienza el día de una elección estudiantil. Se construye cuando un docente pregunta cómo está siendo experimentada una práctica pedagógica y escucha las respuestas sin convertirlas inmediatamente en una amenaza a su autoridad; cuando una norma puede explicarse y, cuando corresponde, discutirse; cuando expresar desacuerdo no equivale automáticamente a ser considerado indisciplinado; o cuando una posición minoritaria puede ser escuchada aun cuando nunca llegue a convertirse en mayoría. También se construye cuando una institución puede responder negativamente a una propuesta estudiantil, pero explica las razones y reconoce a quienes la formularon como interlocutores legítimos.

A partir de estas tensiones, este capítulo se pregunta: ¿de qué manera la participación estudiantil y el ejercicio de la ciudadanía escolar pueden contribuir a transformar la convivencia y fortalecer la pertenencia a la comunidad educativa? El propósito es analizar, mediante una revisión narrativa de literatura, las relaciones entre participación estudiantil, ciudadanía escolar, voz, agencia, sentido de pertenencia y convivencia, identificando condiciones, barreras, tensiones y prácticas que favorecen una participación significativa del alumnado en la vida escolar.

El aporte específico de la revisión consiste en poner en diálogo ámbitos que con frecuencia han sido desarrollados de manera parcialmente separada. Mientras una parte de la literatura se ha concentrado en voz estudiantil, otra en agencia, otra en ciudadanía y otra en pertenencia o convivencia, aquí se propone una lectura relacional orientada a comprender qué ocurre cuando la posibilidad de expresarse se encuentra —o no— con reconocimiento, audiencia, deliberación, capacidad de incidencia y responsabilidad compartida.

El argumento central sostiene que la participación alcanza su mayor potencia educativa cuando deja de ser una actividad complementaria y se convierte en una experiencia cotidiana de reconocimiento, deliberación, agencia, corresponsabilidad e incidencia. Sin embargo, esa relación no es automática: participar no garantiza pertenencia, escuchar no garantiza reconocimiento, compartir una decisión no elimina el conflicto y crear estructuras democráticas no impide que dentro de ellas se reproduzcan relaciones de exclusión. Precisamente porque la participación posee valor educativo, necesita ser analizada sin idealizaciones.

2.2. Aproximación metodológica: una revisión narrativa de orientación interpretativa

El capítulo se construyó mediante una revisión narrativa de literatura con orientación interpretativa e integradora. Esta estrategia se consideró adecuada debido a la naturaleza del problema, dado que participación, voz, agencia, ciudadanía, pertenencia y convivencia son constructos desarrollados desde tradiciones teóricas diversas y estudiados mediante diseños cualitativos, cuantitativos, revisiones, estudios de caso y análisis político-pedagógicos. El propósito no fue estimar un efecto agregado ni establecer relaciones causales entre variables, sino integrar perspectivas conceptuales y hallazgos empíricos que permitieran comprender significados, condiciones y tensiones de la participación estudiantil.

Para fortalecer la transparencia de la revisión, la búsqueda fue actualizada hasta el 9 de septiembre de 2026. Se realizaron búsquedas dirigidas en SciELO, ERIC y portales editoriales académicos, complementadas mediante rastreo de referencias y búsqueda por autor, título y DOI de trabajos relevantes. También se consultaron documentos institucionales cuando aportaban información directamente relacionada con derechos de participación, políticas educativas o tendencias contemporáneas en el ámbito escolar.

Los descriptores utilizados, de manera individual y combinada, incluyeron en español *participación estudiantil, voz estudiantil, ciudadanía escolar, agencia estudiantil, convivencia escolar, sentido de pertenencia, democracia escolar, poder adulto, adultocentrismo* y *participación juvenil*; y en inglés *student participation, student voice, student agency, school citizenship, school belonging, school climate, democratic education, student decision-making* y *student participation in school improvement*. Se priorizaron publicaciones correspondientes al periodo 2015–2026, incorporándose trabajos ante-

riores cuando constituían referentes conceptuales ampliamente reconocidos o permitían comprender el desarrollo histórico del campo.

Este criterio justificó la inclusión de aportes clásicos como Dewey (1916), Freire (1970/2005), Hart (1992), Goodenow (1993), Shier (2001), Mitra (2004, 2005) y Lundy (2007). Los criterios de pertinencia contemplaron la relación directa con participación estudiantil, voz, agencia, ciudadanía, pertenencia o convivencia; el análisis situado principalmente en educación escolar; la presencia de publicaciones académicas revisadas por pares, revisiones relevantes o documentos institucionales de reconocida procedencia; y la incorporación deliberada de literatura latinoamericana junto con literatura internacional.

Se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en educación superior cuando sus resultados no podían dialogar razonablemente con la escolaridad obligatoria o secundaria, textos puramente promocionales sin desarrollo analítico, investigaciones de participación juvenil exclusivamente extraescolar y publicaciones duplicadas. El corpus de síntesis quedó conformado por 33 fuentes nucleares. Esta cifra no pretende representar la totalidad de la literatura existente, pues, en coherencia con una revisión narrativa, la selección buscó densidad conceptual y pertinencia interpretativa antes que exhaustividad bibliométrica.

El análisis se desarrolló mediante una lectura temática. Para cada trabajo se atendió especialmente al concepto de participación utilizado, el lugar atribuido a la voz estudiantil, la comprensión de la agencia, el grado o forma de incidencia, las condiciones de relación entre estudiantes y adultos, las conexiones con pertenencia o convivencia y las barreras o posibilidades institucionales descritas. La comparación de los trabajos permitió construir cinco núcleos interpretativos: participación, ciudadanía y niveles de incidencia; voz, audiencia y agencia; reconocimiento y pertenencia; convivencia, autoridad y relaciones de poder; y condiciones institucionales para una participación significativa.

A partir de estos núcleos se elaboró, en la sección de implicaciones, una síntesis de seis principios interrelacionados: escuchar, reconocer, deliberar, incidir, corresponsabilizar y evaluar. Estos principios no se presentan como una escala universal ni como un instrumento validado, sino como una propuesta conceptual derivada de la integración interpretativa de la literatura revisada y destinada a ofrecer un lenguaje analítico para examinar la calidad de los procesos participativos escolares.

La revisión presenta algunas limitaciones. La búsqueda se concentró principalmente en literatura en español e inglés y no pretende reproducir la exhaustividad de una revisión sistemática. La producción internacional disponible continúa teniendo una fuerte representación de contextos anglosajones y europeos, mientras que buena parte de la evidencia latinoamericana incorporada procede de Chile y México. Asimismo, la heterogeneidad conceptual y metodológica de los trabajos impide formular afirmaciones causales generales. Estas limitaciones no disminuyen el valor de la síntesis, pero obligan a interpretar sus conclusiones como relaciones plausibles y patrones recurrentes condicionados por contextos, no como efectos universales.

2.3. Participar para aprender ciudadanía: voz, agencia e incidencia

Una de las primeras conclusiones de la revisión es que participación, voz, agencia e incidencia no son sinónimos, aunque se encuentren estrechamente relacionados. En este capítulo, la participación estudiantil funciona como el concepto más amplio y se refiere a las formas en que los estudiantes toman parte en actividades, relaciones, deliberaciones, iniciativas y decisiones que configuran la vida escolar. Su amplitud permite incluir tanto mecanismos institucionales como prácticas cotidianas y formas de acción construidas por los propios estudiantes.

La voz estudiantil se refiere de manera más específica a las oportunidades y condiciones mediante las cuales las perspectivas, experiencias, conocimientos y propuestas del alumnado pueden ser expresadas y reconocidas dentro de los procesos educativos. Cook-Sather (2020) insiste en que la voz debe ir más allá de escuchar opiniones y situar al estudiante como intérprete y potencial cocreador de la práctica educativa. Hablar, por tanto, no constituye el punto final de la participación, sino una de sus dimensiones.

La agencia remite a la capacidad situada de actuar, iniciar, responder, organizarse y producir algún efecto dentro de las condiciones sociales e institucionales existentes. No significa libertad absoluta ni autonomía ilimitada, porque un estudiante puede tener iniciativa y, al mismo tiempo, encontrarse condicionado por reglas, relaciones de poder y recursos que amplían o restringen sus posibilidades de acción. Finalmente, la incidencia describe el punto en el que la participación consigue dejar alguna huella reconocible en una decisión, práctica, relación, política, espacio o proceso escolar.

Esta distinción permite comprender situaciones que, de otro modo, parecen contradictorias. Un estudiante puede tener voz sin incidencia cuando se le escucha, pero nada cambia; puede existir participación sin agencia significativa cuando el alumnado ejecuta una actividad diseñada enteramente por adultos; y puede producirse agencia sin invitación institucional cuando estudiantes crean espontáneamente redes de apoyo, formas de organización o espacios propios frente a un problema que la institución no había reconocido. También puede existir incidencia sin decisión final autónoma cuando una propuesta estudiantil modifica parcialmente una práctica, aunque la responsabilidad última corresponda al equipo docente o directivo.

Estas diferencias desplazan la pregunta "¿los estudiantes participan?" hacia una interrogación analíticamente más fértil: ¿cómo participan, sobre qué asuntos, con qué autonomía, ante qué interlocutores y con qué capacidad de producir consecuencias? Esta formulación permite observar la densidad cualitativa de la participación y evita convertir la presencia en un espacio o la respuesta a una consulta en evidencia suficiente de participación democrática.

2.3.1. Participación como continuo cualitativo

Hart (1992) y Shier (2001) son referentes clásicos porque permitieron reconocer que no todas las experiencias denominadas participativas tienen la misma profundidad. A partir de sus aportes y de la literatura posterior, puede plantearse para fines analíticos un continuo que no pretende ser rígido: presencia, expresión, consulta, representación, deliberación, decisión e incidencia. Cada una de estas dimensiones supone posibilidades diferentes de relación con la vida escolar y con el poder institucional.

La presencia supone estar incluido en un espacio o actividad; la expresión permite manifestar opiniones, necesidades o experiencias; la consulta aparece cuando la institución busca deliberadamente conocer esas perspectivas; y la representación incorpora mecanismos mediante los cuales una persona o grupo habla en nombre de otros. La deliberación añade intercambio de razones, escucha y construcción colectiva, mientras la decisión supone intervenir directamente en la elección entre alternativas. La incidencia, finalmente, se manifiesta cuando la participación produce consecuencias visibles o reconocibles en aquello que estaba siendo discutido.

No debe asumirse que toda experiencia necesita alcanzar siempre el último nivel. Existen asuntos en los que informar adecuadamente puede ser suficien-

te; otros requieren consulta; algunos admiten decisiones compartidas; y ciertas responsabilidades no pueden ser transferidas por completo al alumnado. Lo democráticamente problemático no es que existan distintos grados de participación, sino que una institución presente como decisión compartida aquello que nunca estuvo abierto a ser modificado.

Por ello, la transparencia sobre los márgenes de participación constituye una condición ética. Decir "queremos escuchar sus opiniones antes de tomar una decisión que corresponde al equipo directivo" puede ser más respetuoso que convocar una supuesta mesa de decisión cuyo resultado ya está definido. La calidad democrática de una institución no depende de fingir horizontalidad absoluta, sino de explicar honestamente quién puede decidir qué, por qué y bajo qué responsabilidades.

2.3.2. Ciudadanía escolar: la democracia se aprende viviéndola

La ciudadanía suele enseñarse mediante contenidos sobre derechos, deberes, instituciones políticas, constituciones y sistemas electorales. Estos conocimientos son necesarios, pero insuficientes porque la escuela posee también un currículo democrático cotidiano. En él se aprende quién puede hablar, quién necesita pedir permiso, qué ocurre cuando alguien cuestiona una decisión, cómo se resuelve una injusticia, si una mayoría puede ignorar a una minoría, si una autoridad debe explicar sus razones y si asumir responsabilidades acompaña al ejercicio de derechos.

Dewey (1916) permite comprender la democracia precisamente como una experiencia de vida común sostenida por comunicación, cooperación y participación. Freire (1970/2005) añade una dimensión igualmente importante al colocar el diálogo en el centro de una educación que reconoce al otro como sujeto. Desde ambas perspectivas, la ciudadanía escolar no constituye únicamente una preparación para una ciudadanía futura. El estudiante ya participa de relaciones políticas, aunque esas relaciones no siempre reciban ese nombre.

Una norma de aula distribuye poder; una sanción expresa una concepción de justicia; una asamblea muestra quién tiene derecho a definir los problemas; una práctica de evaluación comunica cuánto margen existe para discutir criterios; y una reunión del gobierno escolar enseña qué significa representar a otros. La escuela educa democráticamente incluso cuando no tiene una asignatura llamada "democracia". La cuestión central es qué clase de democracia aprende el estudiante en esas relaciones y qué lugar ocupa dentro de ellas.

2.3.3. La voz no comienza cuando el adulto pregunta

El crecimiento del campo de *student voice* ha permitido reconocer que los estudiantes poseen conocimientos relevantes sobre los procesos educativos que experimentan. Mitra (2004) mostró tempranamente que experiencias significativas de voz podían relacionarse con agencia, competencia y pertenencia. Posteriormente, Mitra (2018) señaló que el potencial transformador de la voz depende de cuánto se atienda a las relaciones de poder que organizan la participación.

Sin embargo, conviene evitar una idea paternalista todavía presente en algunos discursos: la de que la escuela "da voz" al estudiante. Los estudiantes no llegan sin voz hasta que un adulto decide concedérsela. Interpretan, observan, comparan, critican y construyen explicaciones sobre la vida escolar. Saben en qué espacios se sienten seguros, reconocen prácticas que los adultos han normalizado y perciben contradicciones entre aquello que la institución declara y aquello que realmente hace.

Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020) muestran precisamente la necesidad de prestar atención a las culturas estudiantiles y a las formas de conocimiento que emergen desde ellas. En lugar de pensar al alumnado solamente como fuente de información para mejorar decisiones adultas, la participación puede reconocerlo como productor de conocimiento sobre la escuela. La pregunta deja entonces de ser cómo "dar voz" y se transforma en qué condiciones construimos para reconocer, escuchar y dialogar con voces que ya existen.

2.3.4. Espacio, audiencia e influencia

La propuesta de Lundy (2007) sigue siendo especialmente fecunda porque recuerda que hablar constituye apenas una parte del proceso. El estudiante necesita un espacio en el que pueda expresarse con seguridad, condiciones para construir su voz, una audiencia que escuche seriamente y la posibilidad de que aquello expresado tenga alguna influencia. Esta última dimensión resulta decisiva porque permite diferenciar la consulta puramente informativa de una experiencia en la que la participación puede dejar consecuencias.

Una institución puede recopilar miles de opiniones y continuar funcionando exactamente igual. Puede aplicar encuestas de clima escolar cada año sin realizar ninguna devolución, convocar estudiantes cuando necesita validar una iniciativa ya diseñada o celebrar elecciones sin otorgar ningún ámbito relevan-

te de decisión a los representantes. En todos esos casos existe actividad participativa, pero su densidad democrática es limitada porque la palabra estudiantil circula sin encontrar un proceso claro de respuesta.

La investigación de Conner et al. (2025) refuerza la importancia de la receptividad adulta. Su trabajo muestra que no basta con solicitar opinión; la manera en que los docentes reciben y responden a las aportaciones estudiantiles se relaciona de forma importante con la experiencia que los jóvenes construyen alrededor de esas prácticas. Por ello, cualquier estrategia de voz debería acompañarse permanentemente de una pregunta sencilla pero exigente: ¿qué ocurre después de que los estudiantes hablan?

2.3.5. De la voz a la agencia

La agencia añade movimiento a la voz porque supone pasar de tener algo que decir a reconocerse capaz de actuar dentro de un mundo compartido. Mitra (2005) mostró que los adultos desempeñan un papel paradójico en este proceso: necesitan ofrecer apoyo sin apropiarse de las iniciativas. Cuando controlan excesivamente, la participación vuelve a reproducir las jerarquías tradicionales; cuando se retiran por completo, pueden dejar a los jóvenes sin los recursos y apoyos necesarios para convertir una idea en acción.

La agencia, por tanto, es relacional y contextual. No se posee como una característica individual estable, sino que puede ampliarse en determinados espacios y reducirse en otros. Un estudiante puede mostrarse altamente agente junto a sus pares y permanecer en silencio frente a determinadas autoridades; puede liderar proyectos fuera del aula y sentirse incapaz de cuestionar una decisión pedagógica; o puede encontrar canales institucionales de participación y, en otros momentos, crear mecanismos alternativos cuando los disponibles no responden a sus necesidades.

La evidencia latinoamericana resulta particularmente sugerente en este punto. Jiménez y Valdés (2022) identificaron que, aun cuando la participación institucional aparecía de manera periférica, los estudiantes construían también discursos y espacios propios de ciudadanía. Más recientemente, Valdés y Jiménez (2025) analizaron siete escuelas chilenas con proyectos inclusivos y observaron formas de autogestión estudiantil que emergían en medio de relaciones marcadas por la desconfianza hacia el mundo adulto. La agencia no aparecía únicamente como resultado de una concesión institucional, sino también como respuesta frente a sus limitaciones.

Este hallazgo obliga a ampliar la mirada porque la participación estudiantil no existe solamente en los espacios que la escuela diseña. También aparece en los intersticios, en las iniciativas informales, en las formas de cuidado entre pares, en las maneras de organizarse frente a una injusticia y, en ocasiones, incluso en el desacuerdo y la resistencia. Reconocer esta dimensión no implica celebrar cualquier acción estudiantil como democrática, sino aceptar que la agencia juvenil no comienza ni termina en los organigramas institucionales.

2.4. Ser parte y tener voz: reconocimiento, identidad y pertenencia

La pertenencia escolar constituye uno de los conceptos más relevantes y, al mismo tiempo, más ambiguos de este campo. Goodenow (1993) contribuyó tempranamente a conceptualizarla en términos de sentirse aceptado, respetado, incluido y apoyado en el entorno escolar. Desde entonces, numerosos estudios han relacionado la pertenencia con dimensiones motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicas, mostrando que sentirse parte de la comunidad educativa constituye un componente significativo de la experiencia escolar.

El metaanálisis de Allen et al. (2018) mostró que la pertenencia se vincula con una amplia constelación de factores personales y sociales. Korpershoek et al. (2020), en una revisión metaanalítica de 82 estudios correlacionales en educación secundaria, encontraron relaciones positivas entre pertenencia y distintas dimensiones de motivación, funcionamiento socioemocional, comportamiento y rendimiento. Estos hallazgos permiten afirmar que la pertenencia importa, aunque no autorizan a tratarla como una variable psicológica aislada de las condiciones históricas, culturales y relacionales en que se produce.

La investigación reciente ha insistido precisamente en esta complejidad. Allen (2025) señala que todavía existen problemas de definición y solapamiento terminológico en el campo y propone comprender la pertenencia como un proceso dinámico, contextual, estructural y negociado. Browman (2025) amplía esta lectura al mostrar que la experiencia de pertenecer no depende exclusivamente de tener buenas relaciones sociales, sino que también puede involucrar la congruencia entre la persona y los valores, identidades, metas y recursos que el entorno hace posibles.

Por ello, en este capítulo la pertenencia no se utiliza como sinónimo de conexión, inclusión o identificación institucional. La conexión remite princi-

palmente a vínculos y relaciones; la inclusión plantea condiciones de acceso, participación y reconocimiento de la diversidad; y la identificación escolar se relaciona con el grado en que la escuela forma parte de la manera como una persona se define. La pertenencia, en cambio, se entiende aquí como la experiencia situada de percibirse legítimamente parte de una comunidad: ser aceptado, reconocido y capaz de habitarla sin sentir que la propia presencia es meramente tolerada.

Estas dimensiones pueden coincidir, pero no siempre lo hacen. Un estudiante puede tener amigos y, aun así, no sentirse reconocido por la institución; puede sentirse incluido académicamente y experimentar que su identidad cultural nunca aparece representada; o puede estar orgulloso de su escuela y, al mismo tiempo, pensar que su opinión no tiene valor en ella. La pertenencia es, en este sentido, una experiencia compleja que involucra vínculos, identidades, oportunidades y estructuras.

2.4.1. El reconocimiento como puente

Aquí aparece el concepto de reconocimiento. En este capítulo no se utiliza como una teoría independiente ni como simple elogio interpersonal, sino de manera relacional: reconocer supone tratar la experiencia y la presencia del otro como legítimas dentro del mundo compartido. Cuando una docente escucha seriamente la inquietud de un estudiante, no solo recibe información; reconoce que quien habla posee una perspectiva relevante sobre aquello que está viviendo.

Cuando un directivo explica por qué una propuesta no puede implementarse, está reconociendo que esa propuesta merece respuesta. Cuando una institución modifica una práctica después de una deliberación con sus estudiantes, el reconocimiento adquiere otra intensidad porque la comunidad muestra que la presencia de esas personas puede dejar huella. Por eso la participación puede contribuir a la pertenencia: no porque participar produzca automáticamente apego institucional, sino porque ciertas formas de participación comunican que la experiencia del estudiante importa dentro de la vida colectiva.

Ese mensaje puede resultar especialmente significativo para quienes han vivido la escuela desde posiciones de marginalidad, invisibilidad o sospecha. Sin embargo, el reconocimiento no exige aceptar toda demanda ni asumir que toda interpretación estudiantil es necesariamente correcta. Exige considerar al

otro como interlocutor y ofrecer una respuesta que muestre que su palabra ha sido tomada en serio, aun cuando la decisión final sea diferente de la que esperaba.

2.4.2. La pertenencia como proceso contextual

Allen (2025) invita a abandonar una comprensión excesivamente individualizada de la pertenencia. Sentirse parte no depende solamente de habilidades sociales o disposiciones personales, pues intervienen jerarquías, historias, culturas, relaciones, oportunidades institucionales e identidades. Esta perspectiva resulta coherente con Browman (2025), quien diferencia dimensiones de ajuste social, autoconcepto, metas y recursos, ampliando la pregunta por la pertenencia más allá de la simple existencia de amistades dentro de la escuela.

Preguntar por pertenencia implica también interrogar si un estudiante puede ser quien es sin sentir que eso reduce su legitimidad, si las metas que la escuela considera valiosas dejan espacio para sus propias aspiraciones, si existen condiciones materiales y de seguridad para habitar la institución dignamente y si sus identidades encuentran reconocimiento. La investigación cualitativa reciente muestra, además, cómo estas dimensiones pueden encontrarse en las prácticas ordinarias del aula y no únicamente en programas específicos de integración.

Töre (2026), a partir de entrevistas y observaciones, identifica que las prácticas orientadas a la pertenencia combinan relaciones, inclusión, representación cultural, participación, voz y agencia. Este tipo de evidencia resulta especialmente valiosa porque recuerda que la pertenencia se construye también en la vida cotidiana: en la manera de organizar una conversación, distribuir la palabra, responder a una inquietud, incorporar experiencias diversas o permitir que los estudiantes encuentren formas legítimas de presencia en el aula.

2.4.3. Participación y pertenencia: relación posible, no automática

La literatura permite sostener que una participación significativa puede favorecer condiciones de pertenencia, pero conviene formular esta relación con prudencia. Mitra (2004) encontró experiencias de crecimiento en agencia, competencia y pertenencia entre jóvenes implicados en iniciativas de voz, mientras Urbina et al. (2021), desde una aproximación cualitativa, encontraron que para niños y niñas participar podía asociarse con disfrutar, cooperar y sentirse parte de una comunidad.

Sin embargo, participar no garantiza pertenecer. Una persona puede integrar un consejo estudiantil y sentirse instrumentalizada; puede intervenir repetidamente en reuniones y percibir que nadie la escucha; puede asumir responsabilidades institucionales y experimentar aislamiento entre sus propios compañeros; o puede ser muy visible en los espacios de participación y, al mismo tiempo, sentirse obligada a representar una identidad que no resume quién es. La estructura participativa, por sí misma, no asegura reconocimiento.

Por ello, la relación más prudente puede expresarse de la siguiente manera: la participación puede crear condiciones de pertenencia cuando implica reconocimiento, receptividad, seguridad relacional y alguna posibilidad de incidencia. No es el dispositivo el que produce pertenencia, sino la experiencia que se construye dentro de él y la interpretación que el estudiante hace de su propio lugar en la comunidad.

2.4.4. ¿Quién puede hablar y quién consigue ser escuchado?

Cuando se habla de "la voz estudiantil" existe el riesgo de imaginar un colectivo homogéneo, cuando en realidad existen voces múltiples, con diferentes recursos para hacerse visibles. Algunas son seguras y otras vacilan; algunas utilizan con facilidad el lenguaje académico de la institución y otras se expresan mediante silencios, gestos, acciones o códigos que los adultos no siempre reconocen. Algunos estudiantes son considerados buenos representantes porque hablan de una manera familiar para docentes y directivos, mientras otros cargan historias disciplinarias que hacen que sus palabras sean recibidas con sospecha.

Fielding (2011, 2012) ha advertido sobre el riesgo de construir mecanismos de voz que terminen reproduciendo las prioridades institucionales o seleccionando únicamente formas cómodas de participación. Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020) muestran, desde una perspectiva inclusiva, la importancia de reconocer culturas estudiantiles diversas y de desarrollar metodologías capaces de recoger expresiones que los procedimientos escolares convencionales suelen dejar fuera.

Las desigualdades de género, origen étnico, clase social, discapacidad, edad, rendimiento académico, lengua, prestigio entre pares y seguridad para hablar frente a adultos pueden afectar quién se siente autorizado para participar y quién recibe legitimidad cuando lo hace. Por eso, una escuela democrática no puede conformarse con preguntarse si abrió un espacio para que los estudian-

tes hablen; necesita examinar quiénes hablan siempre, quiénes casi nunca lo hacen, quiénes quedan representados por otros y qué condiciones deben transformarse para escuchar voces menos audibles.

2.4.5. Identidad, reconocimiento, voz y pertenencia

A partir de la revisión puede proponerse una relación interpretativa entre cuatro dimensiones: identidad, reconocimiento, voz y pertenencia. Estas dimensiones no conforman una cadena causal lineal, sino un sistema de relaciones que puede funcionar en distintas direcciones. La identidad influye en la manera como una persona interpreta su lugar en la escuela; el reconocimiento puede hacer más habitable esa identidad; la voz permite expresar experiencias y posiciones; y la pertenencia puede ampliar la seguridad para seguir participando.

A su vez, participar puede modificar la manera como una persona se comprende a sí misma dentro de la comunidad. El movimiento es circular, contextual y nunca garantizado. Esta lectura evita convertir la pertenencia en una recompensa que la escuela concede a quien se adapta. Pertenecer democráticamente no debería significar formar parte únicamente mientras se responde a las expectativas institucionales, sino poder habitar la comunidad sin sentir que para hacerlo es necesario borrar dimensiones significativas de la propia identidad.

3.5. Construir convivencia: autoridad, poder y participación

Otro concepto que requiere precisión es el de convivencia escolar. En determinados discursos institucionales, convivencia termina siendo utilizada como sinónimo de disciplina, clima escolar o ausencia de violencia, aunque estas categorías no sean equivalentes. El clima escolar suele referirse a percepciones sobre la calidad del ambiente, la seguridad, las relaciones y la organización institucional, mientras la disciplina se ocupa principalmente de normas, regulación de conductas y consecuencias.

La convivencia, desde la perspectiva asumida aquí, constituye un proceso relacional y normativo mediante el cual personas diferentes aprenden a compartir un espacio común, gestionar desacuerdos, reconocer derechos y construir responsabilidades. Desde esta comprensión, una escuela sin conflictos visibles no necesariamente posee buena convivencia, pues puede haber aprendido a silenciar o esconder los desacuerdos. El conflicto no representa

necesariamente el fracaso de la convivencia; en ocasiones constituye la evidencia de que existen diferencias reales que necesitan ser reconocidas y tramitadas.

La pregunta educativa no consiste entonces en eliminar todo conflicto, sino en comprender qué hace la comunidad cuando aparece. Una convivencia democrática implica disponer de lenguajes, procedimientos y vínculos capaces de sostener el desacuerdo sin convertirlo automáticamente en agresión, exclusión o silenciamiento. Esta perspectiva conecta directamente convivencia y participación porque participar exige aprender a convivir con intereses, argumentos y necesidades diferentes de las propias.

2.5.1. De obedecer normas a la construcción de acuerdos

Toda escuela necesita límites. La alternativa a una institución autoritaria no es una institución sin autoridad, porque los estudiantes tienen derecho a entornos seguros, previsibles y protectores, y existen responsabilidades profesionales, éticas y legales que corresponden a los adultos y que no pueden transferirse simplemente mediante una votación. El problema no radica en la existencia de autoridad, sino en la manera como se construye y legitima.

Puede existir una autoridad cuyo principal recurso sea la imposición y otra autoridad pedagógica capaz de sostener una decisión mientras explica sus razones, escucha cómo afecta a los estudiantes y revisa aquello que realmente puede ser revisado. La segunda no renuncia a la responsabilidad adulta; renuncia a la idea de que tener responsabilidad vuelve innecesaria la escucha. Desde esta perspectiva, la participación no sustituye la autoridad, sino que la obliga a volverse más argumentativa, relacional y transparente.

La convivencia ofrece numerosos asuntos donde la participación puede adquirir sentido concreto: acuerdos de aula, uso de espacios, estrategias para recibir a estudiantes nuevos, prevención de conflictos, cuidado de zonas comunes, protocolos de diálogo, mediación entre pares, organización de actividades comunitarias o evaluación de prácticas de convivencia. En estos ámbitos, la participación permite experimentar que una norma no es únicamente una orden que desciende desde arriba, sino una respuesta colectiva a un problema de vida común.

Esto no significa que todas las normas deban ser negociables. Los derechos fundamentales no dependen de una votación, y la protección contra discriminación, violencia o humillación tampoco puede quedar sujeta a la vo-

luntad mayoritaria. Una mayoría no adquiere legitimidad para vulnerar a una minoría. Precisamente aquí aparece una función central de la autoridad adulta: garantizar aquellos límites sin los cuales la propia participación democrática perdería sentido.

2.5.2. Participación y convivencia: qué permite afirmar la evidencia

La relación entre participación y convivencia debe formularse con prudencia. Berti et al. (2023) identifican intervenciones en las que participar se integra a procesos de mejora del ambiente escolar, aunque también muestran gran diversidad metodológica y distintos grados de implicación estudiantil. Geurts et al. (2024) encuentran que las experiencias de cocreación pueden favorecer habilidades, confianza, apropiación y nuevas relaciones entre estudiantes y adultos, pero advierten igualmente dificultades para sostener esas prácticas.

En América Latina, Ascorra et al. (2016) muestran que la relación entre convivencia y participación puede ser paradójica: escuelas evaluadas favorablemente en convivencia no necesariamente garantizan formas transformadoras de participación, y una convivencia entendida excesivamente desde el control disciplinario puede incluso limitar expresiones políticas estudiantiles. Por ello, sería incorrecto sostener que una mayor cantidad de participación produce automáticamente una mejor convivencia.

La formulación cualitativamente más adecuada sería afirmar que determinadas formas de participación pueden crear mejores condiciones para una convivencia democrática cuando favorecen reconocimiento, deliberación, confianza, justicia procedimental y corresponsabilidad. Esta distinción desplaza el interés desde la cantidad de actividades participativas hacia la calidad relacional y política de la experiencia que producen.

2.5.3. El poder está siempre presente

Hablar de participación sin hablar de poder deja incompleto el problema. Toda escuela distribuye capacidad de decidir: los docentes poseen poder pedagógico y evaluativo; los directivos poseen poder organizativo; las normas institucionales autorizan determinadas acciones y restringen otras; y los propios grupos de pares producen jerarquías, liderazgos y mecanismos informales de inclusión o exclusión. Los estudiantes no carecen por completo de poder, aunque generalmente poseen menos capacidad formal para definir las condiciones de la vida escolar.

Para fines analíticos, pueden distinguirse tres movimientos del poder. El primero es el poder sobre, entendido como capacidad de imponer, restringir o decidir por otros; el segundo es el poder para, relacionado con la capacidad de una persona o colectivo para actuar, iniciar y producir cambios; y el tercero es el poder con, que emerge cuando diferentes actores construyen conjuntamente una respuesta. No se trata de eliminar por completo el primero, pues un adulto responsable puede necesitar impedir una conducta que pone a alguien en riesgo.

El desafío democrático consiste en evitar que el poder sobre se convierta en la única gramática posible de la relación educativa. La participación puede ampliar el poder para actuar de los estudiantes y crear determinados espacios de poder con otros. Fielding (2012) señala precisamente la necesidad de avanzar desde formas superficiales de voz hacia relaciones de asociación más profundas, mientras Mitra (2018) insiste en que cualquier iniciativa de voz estudiantil debe atender cuidadosamente las relaciones de poder para evitar la cooptación.

La pregunta, por tanto, no debería formularse simplemente en términos de cuánto poder entregar a los estudiantes. Resulta más adecuado preguntarse qué decisiones pueden construirse con ellos, qué responsabilidades siguen correspondiendo a los adultos y cómo hacer explícitas y justificables esas fronteras. Esta formulación permite evitar tanto un modelo autoritario como una idea ingenua de horizontalidad absoluta.

2.5.4. Adultocentrismo: cuando la edad se convierte en criterio de legitimidad

El adultocentrismo constituye una de las barreras más reiteradas en la literatura latinoamericana. Liebel (2022) lo analiza en relación con la participación política de niños y jóvenes y con las desigualdades intergeneracionales, mientras Jiménez y Valdés (2022) muestran cómo, en contextos escolares, concepciones adultocéntricas pueden situar al estudiante como sujeto periférico antes que como actor político.

El adultocentrismo no significa simplemente que los adultos tengan más responsabilidades ni implica que toda protección adulta sea opresiva. Describe un problema distinto: la tendencia a considerar que la edad adulta confiere, por sí misma, una superioridad interpretativa y política que permite definir unilateralmente cuándo, cómo y sobre qué pueden expresarse quienes son

menores. Esta concepción puede aparecer de manera explícita, pero también quedar instalada silenciosamente en las rutinas escolares.

Frases como "todavía no están preparados", "cuando crezcan entenderán" o "los estudiantes no conocen todo lo que hay detrás" pueden contener preocupaciones legítimas, porque un estudiante no conoce necesariamente las restricciones presupuestarias, jurídicas o administrativas de una institución. Sin embargo, ninguna de esas limitaciones justifica convertir la inexperiencia en silencio permanente. La participación también constituye una capacidad que se desarrolla mediante oportunidades reales para ejercerla.

2.5.5. Barreras institucionales: cuando la participación no cabe en el horario

No todas las barreras a la participación nacen de una intención autoritaria. En numerosos casos se debilita por la propia organización escolar: horarios saturados, cobertura curricular, sobrecarga docente, poca continuidad, cambios frecuentes de representantes, escasa formación para facilitar procesos deliberativos, falta de mecanismos para devolver respuestas y decisiones que se toman en niveles alejados de quienes participan pueden limitar incluso experiencias que inicialmente fueron concebidas con buenas intenciones.

Loyola Martínez et al. (2025) insisten precisamente en la importancia de las condiciones institucionales para ampliar la participación en educación media superior, mientras el estudio de Mejoredu (2025) propone avanzar más allá de formas simples hacia dimensiones consultivas, proyectivas y de mayor capacidad organizativa. Estas aportaciones permiten reconocer que pedir a docentes y estudiantes que participen sin modificar tiempos, procedimientos y estructuras puede convertir la participación en una exigencia adicional que termina agotándose.

La democracia escolar necesita también condiciones materiales. Requiere tiempo para reunirse, información accesible, canales claros para responder, adultos responsables de acompañar procesos, continuidad y recursos. La voluntad constituye un punto de partida imprescindible, pero no siempre es suficiente para sostener una experiencia participativa en el tiempo.

2.5.6. Barreras relacionales: hablar puede tener un costo

Participar exige confianza. Para expresar desacuerdo, una persona necesita anticipar que esa palabra no será utilizada posteriormente en su contra. Un estudiante que ha aprendido que cuestionar una norma equivale a desafiar personalmente al docente, donde existe una probabilidad de terminar guardando silencio, mientras otro que ha observado cómo las propuestas de sus compañeros son ridiculizadas puede decidir no exponerse.

Del mismo modo, una estudiante que ha explicado varias veces una experiencia de discriminación sin obtener respuesta puede dejar de confiar en los canales institucionales. Por eso, la participación necesita seguridad relacional. Escuchar no consiste solamente en habilitar el turno de palabra, sino en construir condiciones donde hablar no implique arriesgar dignidad, vínculo o reconocimiento.

2.5.7. Participación auténtica y participación simbólica

La distinción entre participación simbólica y auténtica continúa siendo necesaria. La primera puede aparecer cuando se elige un representante sin atribuciones significativas, cuando se consulta sobre asuntos cuyas respuestas no serán consideradas, cuando las reuniones sirven para comunicar decisiones previamente tomadas o cuando estudiantes son invitados a representar la diversidad institucional sin intervenir en los asuntos que afectan precisamente esa diversidad.

La participación auténtica no exige que los estudiantes controlen todas las decisiones. Exige algo más razonable y, al mismo tiempo, más exigente: que sepan para qué participan, comprendan qué margen existe, puedan introducir —al menos en determinados espacios— asuntos no definidos previamente por adultos, dispongan de información suficiente, encuentren una audiencia receptiva y reciban una respuesta sobre aquello que plantearon.

O'Reilly y O'Grady (2024) muestran que la participación democrática suele quedar atrapada en consejos estudiantiles y otras estructuras que corren riesgo de tokenismo. La autenticidad no depende, entonces, del nombre del mecanismo, sino de la relación entre voz, poder y consecuencias. Una estructura formal puede ser profundamente democrática o puramente ceremonial según la forma como distribuya capacidad real de intervención.

Una participación significativa necesita adultos capaces de ejercer de otra manera su presencia. El docente puede funcionar como mediador, ayudando a tramitar desacuerdos; como facilitador, creando condiciones para que otros participen; como orientador, aportando conocimientos y experiencia; y como garante, protegiendo derechos, límites y voces minoritarias. Los directivos, a su vez, necesitan abrir canales institucionales, legitimar determinados márgenes de decisión, garantizar continuidad y construir mecanismos claros de respuesta.

Aquí aparece una de las paradojas más interesantes del proceso: para que los estudiantes amplíen su agencia, los adultos necesitan utilizar parte de su propio poder para abrir espacios donde ese poder pueda ser discutido y parcialmente compartido. Eso requiere seguridad profesional. Un adulto que interpreta toda pregunta como pérdida de autoridad tendrá dificultades para sostener participación, mientras quien comprende la autoridad como responsabilidad puede escuchar sin sentir que desaparece.

2.6. Cuando participar transforma —y cuando no transforma— la escuela

La revisión permite integrar los hallazgos mediante cuatro afirmaciones centrales. Sin embargo, cada una necesita ser acompañada por sus límites y contradicciones. La participación no debe analizarse desde una perspectiva celebratoria, sino como una experiencia atravesada por relaciones de poder, desigualdades, condiciones institucionales y diferentes comprensiones de lo que significa formar parte de una comunidad educativa.

La participación adquiere mayor densidad democrática cuando existe una relación reconocible entre expresión y consecuencia. Esa consecuencia no significa aceptación automática de las propuestas: una iniciativa puede rechazarse, modificarse, aplazarse o resultar inviable. Lo democráticamente relevante es que encuentre un proceso comprensible de expresión, escucha, deliberación y respuesta.

Cuando el circuito se interrumpe sistemáticamente antes de la respuesta, la participación pierde credibilidad. Lundy (2007) permite comprenderlo desde la dimensión de influencia; Conner et al. (2025), desde la receptividad adulta; y Andersson et al. (2026), desde procesos de mejora escolar donde la participación puede quedar reducida a proveer información sin intervenir realmente en la formulación de los problemas. Por ello, una institución no debería medir

exclusivamente cuántos estudiantes participaron, sino también qué ocurrió como consecuencia de esa participación.

La literatura permite plantear una relación plausible entre voz, agencia y pertenencia. Mitra (2004) encontró esa conexión en experiencias de participación juvenil; Urbina et al. (2021) identificaron pertenencia y cooperación dentro de los significados atribuidos por niños y niñas a participar; y Töre (2026) sitúa voz, agencia y prácticas participativas entre las dimensiones que pueden contribuir a entornos de pertenencia.

Sin embargo, la pertenencia es demasiado compleja para reducirla a una consecuencia directa de la participación. Allen (2025) muestra su carácter contextual, histórico y negociado, mientras Browman (2025) recuerda que también intervienen congruencia identitaria, metas y recursos. Un estudiante puede participar y seguir sintiéndose extraño, puede pertenecer sin querer asumir un rol formal de liderazgo o sentirse profundamente vinculado a sus pares y muy poco reconocido por la institución.

La relación, por tanto, no debe formularse como una cadena causal. La participación puede crear condiciones para la pertenencia cuando comunica reconocimiento, legitimidad y posibilidad de contribuir, pero su efecto depende de la manera como esas experiencias son vividas e interpretadas por los propios estudiantes.

Participar en la construcción de acuerdos puede fortalecer formas democráticas de convivencia porque obliga a practicar escucha, argumentación, negociación y responsabilidad. Sin embargo, sería ingenuo pensar que una escuela participativa deja de tener conflictos. Puede incluso hacerlos más visibles, porque cuando personas que antes permanecían en silencio comienzan a hablar, aparecen desacuerdos que parecían inexistentes.

Esta visibilización no constituye necesariamente un deterioro. Puede indicar que la comunidad está haciendo visible aquello que antes no encontraba lenguaje. La calidad de la convivencia no debería medirse únicamente por el número de conflictos, sino también por la manera como pueden ser expresados, reconocidos y tramitados sin que el desacuerdo se convierta en humillación o exclusión.

Esta es probablemente la conclusión más exigente de la revisión. Resulta relativamente fácil crear un nuevo consejo estudiantil; es mucho más difícil revisar quién define la agenda, quién posee información, quién decide qué problemas merecen ser discutidos, qué formas de lenguaje son consideradas

legítimas y qué estudiante es visto como interlocutor mientras otro es tratado como problema.

Valdés y Jiménez (2025) muestran con especial claridad la tensión entre discursos institucionales de inclusión y experiencias estudiantiles atravesadas por desconfianza y autogestión. Andersson et al. (2026) encuentran una tensión semejante desde el terreno de la mejora escolar: incluso iniciativas bien intencionadas pueden reproducir hábitos profesionales que sitúan al estudiante como objeto o informante.

De ahí que la participación no pueda reducirse a una técnica. Es también una pregunta sobre poder, legitimidad y capacidad de definir aquello que merece convertirse en asunto colectivo.

No toda participación es democrática. Un consejo estudiantil puede quedar dominado por los mismos perfiles que ya poseen prestigio; una asamblea puede silenciar a personas tímidas; una votación puede convertir la voluntad de la mayoría en invisibilidad de la minoría; y un proceso que valora exclusivamente la expresión oral puede excluir otras formas de comunicar.

La participación necesita, por tanto, evaluarse también desde su equidad. No basta con contar quiénes están presentes; resulta necesario observar quiénes intervienen, quiénes son escuchados, quiénes influyen y quiénes quedan permanentemente en posiciones periféricas. La democratización no se alcanza simplemente ampliando el número de mecanismos si estos reproducen las mismas jerarquías que pretendían cuestionar.

Otro riesgo consiste en convertir la participación en una nueva obligación moral. No todos los estudiantes desean representar a otros, hablar frente a un grupo o intervenir sobre todos los asuntos institucionales. La democracia no requiere que cada persona participe con la misma intensidad, sino que existan oportunidades diversas, accesibles y legítimas para hacerlo.

El silencio tampoco debe interpretarse automáticamente como apatía. Puede significar inseguridad, reflexión, resistencia o preferencia por otro canal de expresión. Una cultura participativa madura no obliga a todos a convertirse en líderes visibles, sino que amplía las maneras de formar parte y reconoce que existen diferentes estilos, ritmos y grados de implicación.

El lenguaje de la participación puede utilizarse, paradójicamente, para desplazar responsabilidades estructurales. No sería democrático pedir a estudiantes que resuelvan por sí solos problemas de violencia que requieren actuación

institucional, ni convertirlos en responsables del bienestar emocional de sus pares cuando la escuela carece de apoyos profesionales suficientes.

La corresponsabilidad no equivale a descargar obligaciones adultas sobre los jóvenes. Compartir determinados ámbitos de decisión exige conservar con claridad las obligaciones de protección, cuidado, justicia y provisión que corresponden a la institución. Una participación responsable necesita diferenciar aquello que puede construirse conjuntamente de aquello que constituye una obligación intransferible del mundo adulto.

Una escuela democrática tampoco convierte todo asunto en plebiscito. Determinados derechos son indisponibles, existen obligaciones legales y hay decisiones técnicas o pedagógicas que corresponden a profesionales. Sin embargo, incluso cuando una decisión no puede ser delegada, sus efectos pueden escucharse y su justificación puede hacerse transparente.

Aquí se encuentra una distinción clave: no poder decidir sobre un asunto no significa no tener derecho a comprenderlo, opinar sobre cómo afecta y participar en la forma de implementarlo cuando exista margen para hacerlo. Esta diferencia permite evitar tanto el autoritarismo como una concepción ingenua de horizontalidad absoluta.

2.7. De escuchar a construir con los estudiantes

La literatura revisada permite sostener que la pregunta relevante no es solamente cuánto participan los estudiantes, sino qué condiciones convierten esa participación en una experiencia educativa y democrática significativa. Como síntesis interpretativa del corpus se proponen seis principios: escuchar, reconocer, deliberar, incidir, corresponsabilizar y evaluar. No constituyen fases obligatoriamente lineales ni pretenden ser una nueva escala universal de participación.

Funcionan mejor como dimensiones interdependientes. Una institución puede escuchar mucho y reconocer poco; puede reconocer y deliberar, pero ofrecer escaso margen de incidencia; puede permitir incidencia sin construir corresponsabilidad; o puede desarrollar buenos procesos durante un periodo y perderlos después por falta de evaluación y continuidad. Los seis principios pretenden ofrecer un lenguaje para examinar estas tensiones y orientar la reflexión institucional.

2.7.1. Escuchar: crear condiciones para que las experiencias aparezcan

Escuchar constituye el punto de partida y se relaciona con el derecho a expresarse reconocido por Naciones Unidas (1989), con los primeros niveles planteados por Shier (2001) y con las dimensiones de espacio y voz formuladas por Lundy (2007). Sin embargo, una escuela que escucha no se limita a preguntar; también examina cómo pregunta y qué condiciones ofrece para que diferentes estudiantes puedan encontrar una forma legítima de expresión.

No todos los estudiantes se expresan del mismo modo. Algunos prefieren asambleas, otras conversaciones pequeñas; algunos escriben mejor de lo que hablan y otros necesitan dibujos, medios audiovisuales, proyectos, observación o herramientas anónimas. Escuchar democráticamente significa ampliar las formas en que la experiencia puede hacerse visible y evitar que la participación quede restringida a quienes poseen mayor seguridad para intervenir públicamente.

La pregunta orientadora sería: ¿disponemos de mecanismos diversos y regulares para conocer cómo viven los estudiantes aquello que hacemos?

2.7.2. Reconocer: tratar la palabra estudiantil como conocimiento legítimo

La voz necesita audiencia. Aquí convergen Lundy (2007), Cook-Sather (2020), Conner et al. (2025) y buena parte de la literatura sobre culturas estudiantiles. Reconocer significa aceptar que los estudiantes poseen un conocimiento que la institución no puede producir sin ellos: el conocimiento de ser estudiantes de esa escuela.

Ese conocimiento no es infalible, pero tampoco lo es el conocimiento adulto. Reconocer implica escucharlo con seriedad incluso cuando contradice interpretaciones institucionales. La calidad de una cultura participativa no se observa únicamente cuando los estudiantes respaldan las decisiones de la escuela, sino especialmente cuando formulan una experiencia incómoda y aun así son tratados como interlocutores legítimos.

La pregunta orientadora sería: ¿tratamos las perspectivas estudiantiles como información válida solamente cuando coinciden con nuestras propias interpretaciones?

2.7.3. Deliberar: transformar opiniones en conversación pública

La democracia no consiste únicamente en recopilar preferencias individuales; necesita razones y encuentro entre perspectivas. Dewey (1916), Freire (1970/2005) y Fielding (2012) permiten pensar la deliberación como un proceso en el que las personas argumentan, escuchan, identifican consecuencias y revisan posiciones.

Por ello, la participación no debería limitarse a preguntar qué quieren los estudiantes, sino también por qué lo consideran importante, a quién podría afectar una decisión, qué consecuencias tendría y qué alternativas podrían responder simultáneamente a necesidades diferentes. Deliberar enseña que participar no garantiza conseguir aquello que se desea, sino aprender a construir decisiones que deben ser habitadas junto con otros.

La pregunta orientadora sería: ¿nuestros espacios permiten argumentar y revisar posiciones o se limitan a recoger opiniones?

2.7.4. Incidir: hacer posible que algo pueda cambiar

La influencia aparece como una condición central en Lundy (2007), Mitra (2004, 2018), O'Reilly y O'Grady (2024) y Andersson et al. (2026). La participación necesita ámbitos en los que exista una posibilidad real de modificar algo. No tiene que tratarse siempre de grandes decisiones institucionales; puede ser una dinámica de aula, una forma de organizar el recreo, un proyecto de bienvenida, un protocolo de convivencia, una iniciativa ambiental o una estrategia de apoyo entre pares.

La experiencia democrática se fortalece cuando los estudiantes pueden reconocer que su participación dejó alguna huella. Si ninguna decisión puede cambiar como consecuencia de aquello que expresan, probablemente exista voz, pero todavía poca incidencia. La participación necesita al menos algunos espacios donde sea posible percibir consecuencias visibles.

La pregunta orientadora sería: ¿qué decisiones concretas pueden cambiar actualmente como consecuencia de la participación de los estudiantes?

2.7.5. Corresponsabilizar: vincular capacidad de decisión con compromiso

La participación no termina cuando una propuesta es aprobada. También pregunta qué corresponde hacer después. Mitra (2005), Geurts et al. (2024) y

las investigaciones sobre participación muestran la importancia de construir relaciones en las que jóvenes y adultos asuman roles significativos y puedan sostener conjuntamente parte de aquello que han ayudado a decidir.

Corresponsabilidad no significa trasladar obligaciones institucionales a los estudiantes. Significa que, dentro de márgenes apropiados, quienes participan pueden contribuir también al cuidado y sostenimiento de las decisiones construidas. Una ciudadanía centrada exclusivamente en exigir sin participar del cuidado de lo común queda incompleta, pero una ciudadanía que exige responsabilidades sin reconocer capacidad de decisión resulta igualmente injusta.

La pregunta orientadora sería: ¿las responsabilidades que solicitamos a los estudiantes guardan relación con la capacidad de decisión que realmente les ofrecemos?

2.7.6. Evaluar: preguntarse continuamente quién participa y con qué efectos

La participación puede institucionalizarse y, con el tiempo, perder significado. Una práctica que comenzó como innovación puede convertirse en ritual, de modo que necesita ser revisada periódicamente. Evaluar participación no equivale a contar reuniones o representantes, sino a preguntar por la experiencia, la equidad y los efectos de los procesos.

Es necesario indagar si los estudiantes sienten que pueden hablar, si saben dónde hacerlo, si reciben respuesta, quiénes participan más, quiénes quedan fuera, si existen evidencias de incidencia, si los representantes realmente representan y si los adultos consideran legítimas las voces críticas. Esta dimensión dialoga con la literatura reciente sobre condiciones institucionales y sobre los riesgos de una participación superficial.

La pregunta orientadora sería: ¿cómo sabemos que nuestros estudiantes consideran significativa la participación que les ofrecemos?

La tabla 2.1 permite distinguir una escuela que simplemente recoge voces de otra que comienza a construir relaciones participativas. La diferencia no radica en que la segunda acepte siempre las propuestas del alumnado, sino en que las escucha, reconoce, somete a deliberación cuando corresponde, establece márgenes claros de incidencia, relaciona derechos con responsabilidades y revisa críticamente sus propias prácticas.

Tabla 2.1

Marco de participación significativa

Principio	Núcleo conceptual	Qué debería observarse	Pregunta orientadora
Escuchar	Espacio y expresión	Canales diversos, regulares y seguros	¿Todos encuentran alguna forma legítima de expresarse?
Reconocer	Audiencia y legitimidad	Respuestas adultas serias y receptivas	¿Consideramos su experiencia como conocimiento sobre la escuela?
Deliberar	Diálogo democrático	Intercambio de razones y consideración de diferencias	¿Pueden argumentar y no solo opinar?
Incidir	Influencia y agencia	Cambios o respuestas reconocibles	¿Qué puede cambiar realmente gracias a su participación?
Corresponsabilizar	Poder y compromiso	Responsabilidades vinculadas a decisiones compartidas	¿Pueden ayudar a sostener lo que contribuyen a construir?
Evaluar	Reflexividad y equidad	Revisión periódica de calidad, inclusión y efectos	¿Quién participa, quién no y qué consecuencias produce el proceso?

2.8. Conclusiones

Este capítulo partió de una pregunta orientada a comprender de qué manera la participación estudiantil y el ejercicio de la ciudadanía escolar pueden contribuir a transformar la convivencia y fortalecer la pertenencia a la comunidad educativa. La revisión permite sostener que esa contribución es posible cuan-

do la participación supera la simple presencia y encuentra condiciones de reconocimiento, deliberación, agencia e incidencia. Sin embargo, la relación no es automática, porque la participación también puede ser simbólica, selectiva, desigual o instrumental.

La primera conclusión es conceptual: participación, voz, agencia e incidencia deben distinguirse. Tener voz no equivale a decidir; participar no significa necesariamente actuar con agencia; y una estructura formal no garantiza influencia. La segunda conclusión es relacional: la participación depende tanto de quienes hablan como de quienes poseen la capacidad institucional de escuchar y responder. La receptividad adulta, la confianza y la transparencia sobre los márgenes de decisión forman parte del proceso participativo y no constituyen condiciones externas a él.

La tercera conclusión se refiere a la pertenencia. Sentirse parte de una escuela no puede reducirse a tener amigos o asistir a actividades, porque constituye una experiencia contextual en la que intervienen reconocimiento, identidad, relaciones, oportunidades y estructuras. La participación puede contribuir a ella cuando comunica al estudiante que su presencia no es indiferente y que su experiencia posee legitimidad dentro de la comunidad, aunque este efecto nunca pueda considerarse garantizado.

La cuarta conclusión afecta directamente a la convivencia. Una convivencia democrática no supone ausencia de conflictos, sino que las diferencias puedan aparecer sin convertirse automáticamente en humillación, violencia o silencio. Participar en la construcción de determinados acuerdos permite aprender que vivir con otros exige escuchar, argumentar, negociar, aceptar límites y asumir responsabilidades. El conflicto, en este sentido, no siempre representa un problema que debe eliminarse; puede convertirse en una oportunidad educativa cuando existe capacidad para tramitarlo.

La quinta conclusión tiene que ver con el poder. Democratizar la escuela no significa eliminar la responsabilidad adulta ni someter toda decisión a votación. Significa revisar cuándo el poder se ejerce innecesariamente sobre los estudiantes y cuándo puede transformarse en capacidad para actuar o en poder construido con otros. Una autoridad pedagógica democrática no pierde legitimidad porque escucha; puede fortalecerla precisamente porque es capaz de explicar, justificar y revisar sus decisiones.

A partir de la revisión se propone, finalmente, pensar la participación significativa desde seis principios: escuchar, reconocer, deliberar, incidir, corres-

ponsabilizar y evaluar. Su valor no reside en ofrecer una receta universal, sino en proporcionar un lenguaje desde el cual cada comunidad pueda examinar críticamente la calidad de sus prácticas y preguntarse si la participación existente produce realmente experiencias de ciudadanía, reconocimiento y responsabilidad compartida.

Quizá la pregunta más reveladora continúe siendo una de las más sencillas: cuando un estudiante habla, ¿qué ocurre después? La respuesta dice mucho sobre la cultura de una institución porque muestra quién puede formar parte de la conversación, qué entiende la escuela por autoridad, cuánto valor concede al conocimiento de quienes viven diariamente sus prácticas y qué lugar reserva al desacuerdo.

Hacer escuela desde una perspectiva democrática supone avanzar desde instituciones que deciden principalmente para los estudiantes hacia comunidades capaces de construir determinados aspectos de su experiencia con ellos. No porque niños, adolescentes y jóvenes posean todas las respuestas —tampoco las poseen los adultos—, sino porque educar para vivir juntos exige ofrecer oportunidades reales para aprender precisamente eso: escuchar y ser escuchados, diferir sin destruir al otro, asumir responsabilidades, cuidar aquello que se comparte y descubrir que formar parte de una comunidad significa también tener alguna posibilidad de contribuir a transformarla.

Referencias

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Allen, K.-A. (2025). School belonging: Evidence, experts, and everyday gaps. *Educational Psychology Review, 37*, Article 84. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10055-x

Andersson, E., Jerdborg, S., & Langelotz, L. (2026). Democracy at work? Rethinking student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*. https://doi.org/10.1007/s10833-026-09569-0

Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología, 25*(2), 1–18. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school: A systematic literature review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Browman, A. S. (2025). Centering social fit, self-concept fit, goal fit, and resource fit as core elements of students' experiences of belonging at school. *Educational Psychology Review, 37*, Article 38. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10009-3

Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: Exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change, 26*, 89–118. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice, 59*(2), 182–191. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 31–61.

Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación, 359*, 45–65. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195

Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 109–126. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J., & Hoebe, C. J. P. A. (2024). Co-creation and decision-making with students about teaching

and learning: A systematic literature review. *Journal of Educational Change, 25*, 103–125. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos, 48*(4), 297–315. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última Década, 30*(58), 4–36. https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004

Loyola Martínez, J. I., Márquez Gutiérrez, Y., & González Nájera, P. (2025). La participación estudiantil en los planteles de Educación Media Superior: La importancia de las condiciones institucionales. *Serendipia, 1*(1), 9–18. https://doi.org/10.29057/serendipia.v1i1.15219

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Mejoredu. (2025). *La participación estudiantil en la Educación Media Superior: La voz de las y los estudiantes*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record, 106*(4), 651–688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x

Mitra, D. L. (2005). Adults advising youth: Leading while getting out of the way. *Educational Administration Quarterly, 41*(3), 520–553. https://doi.org/10.1177/0013161X04269620

Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration, 56*(5), 473–487. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

Ochoa-Cervantes, A., Domínguez Herrera, E., Cruz Alejo, S., & Garcés Medina, L. (2023). Ideas sobre la participación en estudiantes de Educación Media Superior. *Diálogos sobre Educación*, (27). https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1294

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing.

O'Reilly, J., & O'Grady, E. (2024). 'Our opinions really matter': Conceptualising and operationalising authentic student voice through negotiated integrated curriculum. *Education 3–13, 52*(6), 811–829. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331954

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107–117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Töre, E. (2026). Belonging-oriented classroom practices in K–12 schools: Insights from interviews and classroom observations. *BMC Psychology, 14*, Article 1017. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04758-1

Urbina Hurtado, C., Allende Silva, P., Carrasco-Aguilar, C., & Durán, C. (2021). Pasarlo bien juntos: Experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Perspectiva Educacional, 60*(3), 185–209. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1168

Valdés, R., & Jiménez, L. (2025). Entre la desconfianza y la acción: Autogestión estudiantil en escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(2), 25–41. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000200025

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Leydy Katerine Martínez Ojeda: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Lizeth Daniela Buitrago Trujillo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Martínez Ojeda, L. K., & Buitrago Trujillo, L. D. (2026). Participación estudiantil y ciudadanía escolar: voces juveniles para transformar la convivencia. In N. Y. Torres Soto & B. Martínez Ramírez (Eds.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 47-82). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch2

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo. 3
Bienestar socioemocional y convivencia escolar: vínculos, conflictos y cuidado en la vida cotidiana

Rocío de la Cruz Hernández

Instituto Tecnológico Superior de Centla, Tabasco, México.

rocio.delacruz@centla.tecnm.mx | https://orcid.org/0000-0002-6667-7976

Carlos Alberto Severiche Sierra

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia.

cseveriches@unicartagena.edu.co | https://orcid.org/0000-0001-7190-4849

Resumen

El bienestar socioemocional y la convivencia escolar constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia educativa, vinculadas con la calidad de las relaciones, el reconocimiento y las condiciones institucionales. Este capítulo tiene como objetivo analizar críticamente los aportes de la literatura sobre bienestar socioemocional, vínculos educativos, conflictos y prácticas de cuidado, con el propósito de identificar orientaciones que favorezcan una convivencia inclusiva y corresponsable. Se plantea una revisión narrativa de literatura con orientación crítica e integradora, organizada en cuatro ejes: bienestar y experiencia escolar; vínculos, reconocimiento y cuidado; conflictos y resolución dialogada; y condiciones institucionales para el bienestar. La síntesis de la literatura destaca la importancia de articular las competencias socioemocionales con relaciones de confianza, sentido de pertenencia y prácticas institucionales de cuidado. Asimismo, reconoce que la gestión de los conflictos requiere respuestas contextualizadas, participación y protección de derechos. Se concluye que el bienestar y la convivencia deben comprenderse desde una perspectiva relacional e institucional que reconozca las responsabilidades compartidas y las condiciones necesarias para sostener comunidades educativas inclusivas.

Recibido: 22-06-2026 | Aceptado: 18-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

3.1. Introducción

La vida escolar se construye a través de encuentros cotidianos que dejan huellas en la manera de aprender, relacionarse y comprender el mundo. En el aula, los pasillos y los espacios compartidos, niños, niñas y adolescentes establecen vínculos, expresan emociones, negocian diferencias y encuentran oportunidades para reconocerse como integrantes de una comunidad. Estas experiencias influyen en la forma como perciben la escuela, participan en sus actividades y afrontan las situaciones que acompañan su trayectoria educativa. Desde esta perspectiva, el bienestar socioemocional y la convivencia constituyen dimensiones fundamentales de la formación humana, estrechamente relacionadas con la calidad de las interacciones y las condiciones que ofrece el entorno escolar.

La preocupación por estas dimensiones cuenta con una trayectoria importante en la investigación educativa. Cohen et al. (2009) plantearon que el clima escolar expresa características de la vida institucional vinculadas con las normas, los valores, las relaciones interpersonales y las prácticas de enseñanza. Su contribución permitió ampliar la comprensión de los ambientes educativos hacia las experiencias compartidas que configuran la seguridad, la participación y el sentido de comunidad. Posteriormente, Wang y Degol (2016) profundizaron en el carácter multidimensional del clima escolar, destacando la necesidad de examinar conjuntamente sus componentes académicos, relacionales, organizativos y de seguridad. Estas aproximaciones ofrecen un punto de partida para comprender que las experiencias socioemocionales se desarrollan dentro de contextos institucionales cuyas características pueden favorecer o dificultar la participación y el bienestar.

De manera complementaria, el aprendizaje socioemocional ha adquirido relevancia como campo de investigación e intervención pedagógica. Durlak et al. (2011) identificaron efectos favorables de programas escolares orientados al desarrollo de competencias emocionales y sociales, mientras que Taylor et al. (2017) documentaron la persistencia de determinados beneficios después de finalizar las intervenciones. La actualización metaanalítica de Cipriano et al. (2023), que integró 424 estudios realizados en 53 países, confirmó resultados positivos en habilidades socioemocionales, comportamientos, relaciones entre pares, funcionamiento escolar y desempeño académico. Sin embargo, la va-

riabilidad observada entre programas, contextos y condiciones de implementación muestra que sus efectos requieren una interpretación situada. La evidencia respalda el valor educativo de estas iniciativas y, al mismo tiempo, invita a examinar las circunstancias que favorecen su desarrollo y sostenibilidad.

Esta discusión adquiere mayor profundidad cuando se considera que las competencias emocionales se expresan en relaciones concretas. Reconocer una emoción, regular una respuesta o afrontar una situación de tensión son capacidades relevantes, pero su ejercicio ocurre dentro de ambientes donde también intervienen la confianza, el reconocimiento, las expectativas y las relaciones de autoridad. Roorda et al. (2011) encontraron asociaciones entre la calidad afectiva de las relaciones docente-estudiante, el compromiso escolar y el rendimiento académico. Por su parte, Allen et al. (2018) destacaron la importancia de distintos factores personales y escolares relacionados con el sentido de pertenencia. Estos aportes permiten considerar el bienestar desde una perspectiva que articula los recursos individuales con las experiencias relacionales que acompañan la vida educativa.

La pertenencia adquiere particular significado en comunidades escolares caracterizadas por la diversidad de trayectorias, identidades y condiciones sociales. Sentirse parte de una institución implica experimentar aceptación, establecer vínculos significativos y reconocer posibilidades de participación. Sin embargo, estas experiencias pueden verse afectadas por prácticas de exclusión, relaciones deterioradas o formas de organización que dificultan la expresión de las diferencias. En este escenario, la convivencia escolar requiere una comprensión que contemple las relaciones cotidianas, el ejercicio de la autoridad, la construcción de acuerdos y las respuestas frente a situaciones de desacuerdo o daño. Su estudio demanda distinguir las tensiones habituales de la interacción humana de aquellas manifestaciones de violencia que comprometen la seguridad y los derechos de los integrantes de la comunidad educativa.

Las investigaciones sobre prevención del acoso y transformación de las prácticas disciplinarias contribuyen a precisar esta problemática. Gregory et al. (2016) identificaron asociaciones entre la implementación de prácticas restaurativas, la calidad de las relaciones educativas y determinados indicadores disciplinarios. Bonell et al. (2018), mediante una intervención desarrollada en escuelas secundarias inglesas, encontraron mejoras en algunos resultados relacionados con el acoso y la agresión al articular componentes de participación y transformación institucional. Estos trabajos sugieren que el abordaje de las

dificultades de convivencia requiere atender tanto las capacidades de los estudiantes como las prácticas y decisiones que organizan la vida escolar. También muestran la importancia de considerar el contexto y los límites de cada intervención antes de trasladar sus resultados a otras realidades educativas.

En este punto, el cuidado ofrece una perspectiva ética que permite profundizar la comprensión de las relaciones escolares. Noddings (2013) concibe el cuidado como una relación caracterizada por la atención y la responsabilidad frente a las necesidades de otras personas. Desde esta aproximación, la sensibilidad ante las experiencias ajenas adquiere sentido pedagógico cuando se traduce en formas concretas de acompañamiento y respuesta. El cuidado, por tanto, puede examinarse en las interacciones docentes, las oportunidades de escucha, las decisiones frente a los conflictos y las condiciones que permiten atender situaciones de vulnerabilidad. Su consideración también invita a reflexionar sobre las responsabilidades institucionales necesarias para sostener relaciones educativas respetuosas.

La dimensión institucional adquiere especial relevancia al incorporar las experiencias del profesorado. Jennings y Greenberg (2009) propusieron un modelo que relaciona las competencias socioemocionales docentes con el bienestar profesional, las interacciones del aula y los resultados educativos. Esta perspectiva encuentra continuidad en investigaciones recientes sobre la calidad de las relaciones docente-estudiante y el bienestar del profesorado, que han identificado asociaciones entre vínculos positivos, satisfacción profesional y menores experiencias de malestar. Tales contribuciones amplían la comprensión del cuidado hacia las condiciones en las que se desarrolla el trabajo educativo y permiten reconocer que las expectativas de acompañamiento socioemocional deben considerar los recursos y apoyos disponibles.

A pesar de la amplitud de investigaciones sobre aprendizaje socioemocional, pertenencia, clima escolar, relaciones educativas y prevención de la violencia, persiste un desafío analítico: comprender cómo se articulan estas dimensiones dentro de una interpretación pedagógica coherente de la convivencia. Los estudios ofrecen conocimientos valiosos desde diferentes enfoques y niveles de análisis, aunque sus conceptos, propósitos y resultados no siempre son directamente comparables. Por ello, resulta pertinente desarrollar una síntesis crítica que permita examinar las relaciones entre competencias personales, experiencias vinculares y condiciones institucionales, reconociendo las contribuciones y los límites de cada perspectiva.

Esta necesidad adquiere relevancia en contextos educativos atravesados por desigualdades sociales, diferencias culturales y demandas crecientes de acompañamiento socioemocional. Las instituciones escolares enfrentan el desafío de fortalecer las capacidades de sus estudiantes, construir ambientes de reconocimiento, responder a los conflictos y sostener prácticas de cuidado en condiciones organizativas diversas. Una comprensión articulada de estos procesos puede aportar criterios para interpretar las dificultades de convivencia y orientar decisiones pedagógicas sensibles a las características de cada comunidad.

En este marco, el capítulo plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo se relacionan el bienestar socioemocional, los vínculos educativos y la gestión de los conflictos con la construcción de una convivencia escolar basada en el reconocimiento, el cuidado y la corresponsabilidad? Su objetivo es analizar críticamente los aportes de la literatura académica sobre estas relaciones, con el propósito de identificar condiciones y orientaciones pedagógicas que favorezcan una convivencia escolar inclusiva, participativa y corresponsable.

Para desarrollar este propósito, se propone una revisión narrativa de literatura con orientación crítica e integradora. El análisis se organiza en cuatro ejes: bienestar socioemocional y experiencia escolar; vínculos educativos, reconocimiento y cuidado; conflictos, regulación emocional y resolución dialogada; y condiciones institucionales para el cuidado socioemocional. La discusión posterior relaciona estos aportes mediante una interpretación que articula las dimensiones personales, relacionales e institucionales de la convivencia.

3.1.1. Referentes conceptuales: bienestar socioemocional, convivencia y cuidado en la experiencia escolar

La comprensión del bienestar socioemocional y la convivencia escolar requiere precisar los conceptos que orientan el análisis, debido a que algunos suelen utilizarse como equivalentes pese a sus diferencias teóricas y metodológicas. Para este capítulo se adopta una perspectiva relacional e institucional que articula aportes del aprendizaje socioemocional, los estudios sobre clima y pertenencia escolar y la ética del cuidado. Esta articulación constituye un marco interpretativo para examinar la literatura, sin asumir que todas estas perspectivas pertenecen a una misma tradición teórica.

El bienestar socioemocional se comprende como una experiencia multidimensional relacionada con el funcionamiento emocional y social, la percep-

ción de seguridad, las relaciones significativas y las posibilidades de desenvolverse satisfactoriamente en el entorno educativo. Su estudio requiere considerar tanto las experiencias subjetivas como las condiciones relacionales que las acompañan. Esta delimitación se diferencia del aprendizaje socioemocional, entendido como un proceso educativo orientado al desarrollo de competencias para reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones interpersonales. Los aportes de Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) permiten reconocer el aprendizaje socioemocional como un campo de intervención con evidencia acumulada, mientras que el bienestar constituye un fenómeno más amplio que no puede equipararse con la adquisición de dichas competencias.

La convivencia escolar se entiende, para efectos de esta revisión, como el proceso cotidiano mediante el cual los integrantes de una comunidad educativa construyen relaciones, reconocen diferencias, establecen acuerdos y afrontan las tensiones propias de la vida compartida. Esta delimitación incorpora dimensiones pedagógicas, éticas y organizativas. Se distingue del clima escolar, que hace referencia a las características y percepciones del ambiente institucional relacionadas con la seguridad, las normas, los valores, las prácticas educativas y las relaciones interpersonales (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Ambos conceptos se encuentran vinculados, aunque responden a preguntas distintas: el clima permite caracterizar el ambiente escolar, mientras que la convivencia orienta la comprensión de las prácticas y relaciones mediante las cuales se construye la vida común.

Los vínculos educativos se conciben como relaciones interpersonales que adquieren significado a través de experiencias de confianza, apoyo, reconocimiento y participación. Su importancia radica en la influencia que pueden ejercer sobre la manera como los estudiantes perciben su lugar en la institución y se relacionan con sus procesos formativos. En este marco, el sentido de pertenencia alude a la experiencia de sentirse aceptado, incluido y vinculado con la comunidad escolar. La investigación de Allen et al. (2018) ofrece fundamentos para comprender la pertenencia como un fenómeno relacionado con factores personales y contextuales, mientras que Roorda et al. (2011) destacan la relevancia de la calidad afectiva de las relaciones pedagógicas.

El conflicto escolar se comprende como una situación de desacuerdo o tensión entre actores educativos, originada en diferencias de intereses, expectativas, necesidades o interpretaciones. Esta definición permite distinguirlo de la violencia y del acoso, que involucran características específicas de daño y,

en el caso del acoso, reiteración y desequilibrio de poder. La regulación emocional se refiere a los procesos mediante los cuales las personas influyen en la experiencia y expresión de sus emociones, de acuerdo con las circunstancias y sus propósitos (Gross, 1998). En el ámbito escolar, estas capacidades pueden contribuir al abordaje de desacuerdos, aunque su alcance depende también de las condiciones de seguridad, las relaciones de autoridad y los procedimientos institucionales.

Finalmente, el cuidado educativo se aborda desde la ética relacional de Noddings (2013), que sitúa la atención y la responsabilidad hacia otras personas como dimensiones centrales de la experiencia moral. En esta revisión, el cuidado se entiende como una práctica pedagógica y ética que requiere reconocer necesidades, responder de manera responsable y considerar las condiciones que hacen posible sostener relaciones respetuosas. A partir de esta perspectiva, la corresponsabilidad institucional se propone como una categoría interpretativa referida a la distribución diferenciada de compromisos entre estudiantes, docentes, directivos, familias y otros actores de la comunidad educativa. Esta categoría permite examinar el cuidado como una tarea compartida, atendiendo a las funciones, capacidades y obligaciones propias de cada participante.

Estas delimitaciones permiten comprender el bienestar socioemocional y la convivencia desde tres dimensiones articuladas: la personal, relacionada con las competencias y experiencias individuales; la relacional, vinculada con los vínculos, el reconocimiento y la gestión de los conflictos; y la institucional, referida a las normas, las condiciones organizativas y las responsabilidades que sostienen la vida escolar. Esta organización constituye la perspectiva analítica del capítulo y orienta la lectura de los cuatro ejes de hallazgos, procurando mantener claridad conceptual y coherencia entre la pregunta de revisión, la metodología y la interpretación de la literatura.

3.2 Ruta metodológica de la revisión narrativa

El presente capítulo se estructura a partir de una revisión narrativa de literatura, de orientación crítica e integradora, cuyo propósito es analizar las relaciones entre el bienestar socioemocional, los vínculos educativos, la gestión de conflictos y las prácticas de cuidado en la convivencia escolar. Esta aproximación permite examinar contribuciones teóricas y empíricas procedentes de distintas perspectivas de investigación, reconocer convergencias y tensiones entre sus planteamientos y construir una interpretación fundamentada sobre

las condiciones personales, relacionales e institucionales que intervienen en la experiencia educativa.

La elección de una revisión narrativa responde a la naturaleza del problema abordado, que comprende conceptos multidimensionales y relaciones complejas que difícilmente pueden explicarse desde un único enfoque disciplinar o metodológico. A diferencia de una revisión sistemática orientada a responder una pregunta delimitada mediante procedimientos exhaustivos y previamente protocolizados, esta modalidad privilegia la comprensión crítica de un campo de conocimiento, la articulación de perspectivas complementarias y la identificación de debates relevantes para la reflexión pedagógica. No obstante, su carácter narrativo no excluye la necesidad de explicitar los criterios utilizados para localizar, seleccionar, organizar e interpretar las fuentes documentales.

La revisión se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo se relacionan el bienestar socioemocional, los vínculos educativos y la gestión de los conflictos con la construcción de una convivencia escolar basada en el reconocimiento, el cuidado y la corresponsabilidad?

En correspondencia con esta pregunta, se plantea como objetivo general analizar críticamente los aportes de la literatura académica sobre dichas relaciones, con el propósito de identificar condiciones y orientaciones pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de una convivencia escolar inclusiva, participativa y corresponsable.

Para desarrollar este propósito, el análisis se organiza alrededor de cuatro objetivos específicos: examinar las conceptualizaciones del bienestar socioemocional y su relación con la experiencia escolar; analizar el papel de los vínculos, las emociones, el reconocimiento y el cuidado en la convivencia; identificar los aportes y las limitaciones de las estrategias de regulación emocional y resolución de conflictos; y reconocer las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la construcción de ambientes escolares orientados al bienestar y la corresponsabilidad.

La revisión no pretende estimar efectos conjuntos de intervenciones ni establecer relaciones causales generalizables entre las dimensiones estudiadas. Su alcance es interpretativo y analítico, centrado en comprender los conocimientos disponibles y sus implicaciones para la práctica educativa. En consecuencia, se consideran tanto investigaciones empíricas como revisiones de literatura y contribuciones teóricas relevantes, atendiendo a sus características metodológicas, contextos de producción y posibilidades explicativas.

3.2.1. Estrategia de búsqueda y selección documental

La búsqueda documental se plantea a partir de cuatro núcleos conceptuales relacionados con los objetivos de la revisión: bienestar socioemocional y experiencia escolar; vínculos educativos, reconocimiento y cuidado; conflictos, regulación emocional y resolución dialogada; y condiciones institucionales para la convivencia y el bienestar.

Para localizar publicaciones pertinentes se propone consultar bases de datos académicas de cobertura internacional y regional, particularmente Scopus, Web of Science, ERIC y Redalyc, complementadas, cuando resulte necesario, con búsquedas dirigidas de referencias citadas en estudios relevantes. Esta combinación busca favorecer la incorporación de investigaciones procedentes de diferentes contextos educativos y tradiciones académicas, con especial atención a los aportes aplicables a los sistemas escolares latinoamericanos.

La estrategia de búsqueda contempla el empleo de descriptores en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos. Entre los principales términos se incluyen *bienestar socioemocional*, *bienestar escolar*, *aprendizaje socioemocional*, *convivencia escolar*, *clima escolar*, *relaciones docente-estudiante*, *sentido de pertenencia*, *ética del cuidado*, *regulación emocional*, *resolución de conflictos*, *prácticas restaurativas* y *bienestar docente*, junto con sus equivalentes *social-emotional well-being*, *school well-being*, *social and emotional learning*, *school climate*, *school connectedness*, *teacher–student relationships*, *ethics of care*, *emotion regulation*, *conflict resolution*, *restorative practices* y *teacher well-being*.

Se propone priorizar publicaciones académicas comprendidas entre 2016 y 2026, sin excluir contribuciones anteriores cuando su relevancia conceptual, carácter fundacional o influencia en el desarrollo del campo justifiquen su incorporación. Esta flexibilidad temporal resulta pertinente para integrar investigaciones recientes con aportes consolidados sobre aprendizaje socioemocional, relaciones educativas, clima escolar y cuidado.

Los criterios de inclusión consideran la pertinencia temática respecto de la pregunta orientadora, la vinculación explícita con contextos escolares, la claridad de los fundamentos teóricos o metodológicos y la contribución de cada documento a alguno de los cuatro ejes de análisis. Se contempla la incorporación de artículos de investigación, revisiones sistemáticas, metaanálisis y obras académicas de referencia que permitan comprender las dimensiones del problema desde perspectivas complementarias.

Se propone excluir publicaciones cuya relación con la experiencia escolar sea marginal, documentos sin información suficiente para valorar su procedencia y trabajos centrados exclusivamente en intervenciones clínicas sin una articulación pertinente con la convivencia o los procesos educativos. Asimismo, se busca evitar la incorporación de fuentes que reproduzcan argumentos ya representados en el corpus sin aportar elementos conceptuales, empíricos o contextuales adicionales.

La selección documental debe desarrollarse mediante una primera revisión de títulos, resúmenes y palabras clave, seguida de la lectura de los textos completos considerados pertinentes. Durante este proceso, cada documento se valora según su relación con los objetivos del capítulo, su aporte a los ejes temáticos y las características de la evidencia que presenta. La selección no se fundamenta exclusivamente en la frecuencia de aparición de determinados conceptos, sino en la capacidad de las fuentes para contribuir a una comprensión crítica e integrada del problema.

2.2.2. Procedimiento de organización y análisis de la información

La organización de la información se plantea mediante una matriz de extracción documental diseñada para registrar, de manera homogénea, los principales elementos de cada fuente seleccionada. Esta matriz contempla la identificación bibliográfica, el año de publicación, el contexto geográfico y educativo, el propósito del estudio, el enfoque metodológico, las características de la población cuando corresponda, los principales hallazgos, las limitaciones reconocidas y su contribución a los objetivos de la revisión.

El análisis se orienta por una estrategia de síntesis temática que combina categorías iniciales derivadas de la pregunta y los objetivos con la posibilidad de incorporar subcategorías emergentes durante la lectura. Las categorías iniciales corresponden a los cuatro núcleos conceptuales de la revisión y funcionan como una estructura para comparar los aportes documentales, sin asumir de antemano que las investigaciones presentan resultados homogéneos.

El procedimiento analítico comprende tres operaciones complementarias. La primera consiste en identificar los conceptos, argumentos y resultados relevantes de cada documento, diferenciando los hallazgos empíricos de las interpretaciones teóricas y las recomendaciones formuladas por sus autores. La segunda se orienta a contrastar las fuentes para reconocer convergencias, discrepancias, condiciones contextuales y vacíos de conocimiento. La tercera

busca elaborar síntesis temáticas que integren las contribuciones revisadas y permitan responder progresivamente la pregunta orientadora.

Para evitar una presentación meramente descriptiva de autores y estudios, cada eje se construye alrededor de una cuestión analítica específica. El primero examina cómo se conceptualiza el bienestar socioemocional y en qué medida su comprensión incorpora las relaciones y condiciones escolares. El segundo analiza el papel de los vínculos, el reconocimiento, la pertenencia y el cuidado en la experiencia educativa. El tercero contrasta las posibilidades y limitaciones de las estrategias socioemocionales, dialógicas y restaurativas frente a los conflictos. El cuarto examina las condiciones institucionales que favorecen o restringen la sostenibilidad de las prácticas de bienestar y convivencia.

Durante la interpretación se considera el alcance de los diseños metodológicos utilizados en las fuentes. En particular, se distingue entre asociaciones estadísticas, resultados de intervenciones, conclusiones de revisiones y propuestas conceptuales, con el fin de evitar atribuir relaciones causales a estudios que no permiten establecerlas. Asimismo, se atiende a las diferencias entre contextos educativos, poblaciones y sistemas escolares, reconociendo que los resultados internacionales no son necesariamente transferibles de manera directa a las instituciones latinoamericanas.

La síntesis de los hallazgos se organiza en cuatro apartados interrelacionados: bienestar socioemocional y experiencia escolar; vínculos educativos, reconocimiento y cuidado; conflictos, regulación emocional y resolución dialogada; y cuidado socioemocional y condiciones institucionales. Esta organización responde a una secuencia argumentativa que parte de la experiencia individual, incorpora las relaciones interpersonales y culmina en las responsabilidades y condiciones institucionales que intervienen en la convivencia.

Finalmente, la discusión integra los hallazgos mediante tres movimientos interpretativos: de las competencias individuales a las relaciones educativas, de la gestión del conflicto a la construcción de convivencia y del cuidado interpersonal a la corresponsabilidad institucional. Esta articulación permite elaborar una comprensión relacional e institucional del bienestar socioemocional, identificar sus alcances y limitaciones y derivar orientaciones pedagógicas vinculadas con el propósito general del libro.

3.2.3. Consideraciones de rigor y limitaciones metodológicas

El rigor de la revisión se fundamenta en la correspondencia entre la pregunta orientadora, los objetivos, los criterios de selección documental, las categorías de análisis y la interpretación de los hallazgos. Se considera especialmente importante mantener la trazabilidad entre las afirmaciones desarrolladas en el capítulo y las fuentes que las sustentan, así como diferenciar las evidencias empíricas de los planteamientos teóricos y las inferencias elaboradas durante la síntesis.

Por su naturaleza narrativa, esta revisión no pretende garantizar la exhaustividad documental propia de una revisión sistemática. La selección de fuentes puede estar influida por las bases de datos consultadas, los idiomas de búsqueda, la disponibilidad de textos completos y las decisiones interpretativas adoptadas durante el análisis. Estas condiciones deben reconocerse al valorar el alcance de las conclusiones.

Otra limitación corresponde a la diversidad conceptual y metodológica de la literatura sobre bienestar socioemocional y convivencia escolar. Las diferencias entre definiciones, instrumentos, poblaciones y contextos dificultan la comparación directa de algunos resultados. Por ello, la revisión privilegia la interpretación contextualizada de los aportes y evita formular generalizaciones que excedan las características de las investigaciones examinadas.

La integración de estudios internacionales requiere especial cautela al derivar implicaciones para contextos educativos latinoamericanos, cuyas condiciones sociales, culturales e institucionales pueden diferir de aquellas donde se desarrollaron las investigaciones. En consecuencia, las orientaciones pedagógicas derivadas de la revisión deben comprenderse como propuestas fundamentadas que requieren adaptación, valoración crítica y contrastación con las necesidades de cada comunidad educativa.

3.3. Hallazgos

El presente apartado desarrolla cuatro ejes de análisis orientados a comprender las relaciones entre bienestar socioemocional, vínculos educativos, gestión de conflictos y condiciones institucionales de cuidado. Su propósito es integrar los aportes de investigaciones y desarrollos conceptuales relevantes, identificar convergencias y tensiones, y reconocer las implicaciones que estos conocimientos tienen para la construcción de una convivencia escolar inclusiva y corresponsable.

3.3.1. Bienestar socioemocional y experiencia escolar

El bienestar socioemocional ha adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa debido a su relación con el desarrollo integral de los estudiantes, la participación escolar, los aprendizajes y la calidad de las relaciones que se construyen en las instituciones educativas. Sin embargo, su conceptualización no es uniforme. Mientras algunas perspectivas privilegian las competencias individuales para reconocer, comprender y regular las emociones, otras consideran que el bienestar también depende de las experiencias de pertenencia, seguridad, reconocimiento y apoyo que caracterizan la vida escolar. Esta distinción resulta fundamental, pues permite comprender que el bienestar no constituye exclusivamente una característica personal, sino una experiencia influida por las relaciones sociales y las condiciones institucionales en las que transcurre la educación.

Desde el campo del aprendizaje socioemocional, las investigaciones han examinado el desarrollo de competencias relacionadas con la conciencia emocional, la autorregulación, las habilidades interpersonales y la toma responsable de decisiones. La revisión metaanalítica de Taylor et al. (2017) encontró que los efectos positivos de las intervenciones escolares de aprendizaje socioemocional podían mantenerse después de finalizar los programas, aunque con diferencias entre estudios y resultados evaluados. Este hallazgo contribuye a reconocer el potencial formativo de las intervenciones socioemocionales, sin asumir que todas producen efectos equivalentes ni que sus beneficios se mantienen independientemente de las condiciones de implementación.

Una contribución más reciente corresponde al metaanálisis de Cipriano et al. (2023), que integró 424 estudios realizados en 53 países, con una participación acumulada de 575.361 estudiantes. Los autores identificaron resultados favorables de las intervenciones universales de aprendizaje socioemocional en competencias, actitudes, comportamientos, relaciones entre pares, funcionamiento escolar, seguridad y desempeño académico. No obstante, también encontraron una heterogeneidad considerable asociada con las características de las intervenciones, los contextos y la calidad de su implementación. Por consiguiente, aunque existe evidencia favorable sobre estas estrategias, sus resultados no deben interpretarse como universales o independientes de las particularidades de cada institución.

Este panorama invita a distinguir entre el desarrollo de competencias socioemocionales y la experiencia más amplia del bienestar escolar. Un estudiante puede contar con recursos para identificar y regular sus emociones y, simul-

táneamente, experimentar exclusión, discriminación, inseguridad o dificultades de pertenencia. En consecuencia, una comprensión exclusivamente individual del bienestar resulta insuficiente para explicar la diversidad de situaciones que afectan la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Desde una perspectiva institucional, Wang y Degol (2016) plantean que el clima escolar es un constructo multidimensional que comprende aspectos académicos, comunitarios, de seguridad y del entorno institucional. Su revisión muestra la importancia de considerar estas dimensiones al examinar los resultados educativos y socioemocionales. Este aporte permite ampliar el análisis más allá de las características personales de los estudiantes y reconocer que las normas, las relaciones, la organización escolar y las percepciones de seguridad forman parte del contexto en el que se experimenta el bienestar.

La relación entre bienestar y experiencia escolar también exige diferenciar conceptos próximos, pero no equivalentes. El clima escolar se refiere a características y percepciones del entorno institucional; la convivencia comprende las formas en que los actores educativos se relacionan, gestionan sus diferencias y construyen la vida común; mientras que el bienestar socioemocional alude a dimensiones de la experiencia y del funcionamiento emocional y social de las personas. Aunque estos conceptos se encuentran relacionados, no pueden utilizarse indistintamente.

La literatura examinada permite identificar, por tanto, dos aproximaciones complementarias. La primera reconoce la importancia de fortalecer las capacidades socioemocionales individuales mediante procesos educativos intencionados. La segunda sitúa dichas capacidades dentro de relaciones y ambientes que pueden favorecer o limitar su desarrollo y expresión. Lejos de representar perspectivas necesariamente incompatibles, ambas ofrecen elementos para comprender la complejidad del bienestar en la escuela.

No obstante, esta complementariedad plantea un desafío: evitar que la educación socioemocional se convierta en una respuesta exclusivamente individual a dificultades cuya explicación también involucra factores institucionales, sociales y culturales. Enseñar estrategias de autorregulación puede resultar pertinente, pero no sustituye la necesidad de construir ambientes seguros, relaciones respetuosas y condiciones de participación y reconocimiento.

El primer eje permite reconocer que el bienestar socioemocional escolar requiere una aproximación que articule las competencias personales con las características relacionales e institucionales de la experiencia educativa. Desde

esta perspectiva, la pregunta deja de limitarse a qué habilidades emocionales poseen los estudiantes y se amplía hacia las condiciones que hacen posible sentirse seguros, valorados y acompañados dentro de la comunidad escolar. Esta comprensión conduce al segundo eje, centrado en los vínculos educativos y el cuidado como dimensiones de la convivencia.

3.3.2. Vínculos educativos, reconocimiento y cuidado en la construcción de convivencia

Las relaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa constituyen una dimensión fundamental de la experiencia escolar. La escuela no es únicamente un espacio destinado a la transmisión de conocimientos, sino también un entorno de socialización donde se construyen expectativas, sentimientos de pertenencia, formas de reconocimiento y experiencias de aceptación o exclusión. En este escenario, los vínculos educativos adquieren relevancia porque influyen en la manera como los estudiantes interpretan su lugar dentro de la institución y participan en la vida colectiva.

La investigación sobre relaciones entre docentes y estudiantes ofrece evidencia de esta importancia. Roorda et al. (2011), mediante un metaanálisis de 99 estudios que abarcaban distintos niveles educativos, examinaron las asociaciones entre la calidad afectiva de las relaciones docente-estudiante, el compromiso escolar y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que las relaciones positivas se asociaban favorablemente con el compromiso y el desempeño, mientras que las relaciones negativas presentaban asociaciones desfavorables. Estos hallazgos permiten comprender que la dimensión afectiva de la relación pedagógica no constituye un aspecto secundario de la enseñanza, sino una condición relacionada con la participación y la experiencia educativa.

No obstante, conviene evitar una interpretación simplificadora de estos resultados. Una relación cordial entre docente y estudiante no garantiza automáticamente mejores aprendizajes ni elimina las dificultades de convivencia. Las relaciones educativas se desarrollan dentro de contextos institucionales que incluyen exigencias académicas, normas, diferencias de autoridad y condiciones sociales diversas. Por ello, su influencia debe comprenderse considerando tanto las interacciones personales como el ambiente escolar en el que ocurren.

Otro elemento relevante es el sentido de pertenencia. Korpershoek et al. (2020), en una revisión metaanalítica centrada en estudiantes de educación secundaria, examinaron las relaciones entre pertenencia escolar y resultados motivacionales, socioemocionales, conductuales y académicos. Su trabajo ofrece respaldo a la importancia de sentirse parte de la comunidad educativa, aunque las asociaciones varían según los resultados considerados. La pertenencia, por tanto, no debería reducirse a una percepción agradable de la institución; también involucra experiencias de aceptación, participación y vinculación con otras personas.

Esta relación permite diferenciar entre asistir a la escuela y sentirse verdaderamente parte de ella. Un estudiante puede cumplir sus obligaciones académicas y participar formalmente en las actividades institucionales sin experimentar reconocimiento, confianza o seguridad. Desde esta perspectiva, la convivencia no puede evaluarse exclusivamente mediante la ausencia de incidentes disciplinarios, porque también importa la calidad de las relaciones y la posibilidad de establecer vínculos significativos.

La revisión de Aldridge y McChesney (2018), basada en 48 estudios sobre clima escolar y salud mental adolescente, identificó asociaciones relevantes entre las características psicosociales del ambiente educativo y distintas dimensiones del bienestar. Sin embargo, los autores señalaron limitaciones en la evidencia disponible, particularmente la insuficiencia de estudios experimentales y longitudinales para establecer relaciones causales. Esta advertencia resulta especialmente importante: aunque los ambientes escolares favorables suelen relacionarse con mejores experiencias de bienestar, no puede afirmarse que toda mejora en las relaciones escolares produzca necesariamente una transformación equivalente en la salud mental de los estudiantes.

Desde una perspectiva ética, Noddings (2013) ofrece un marco conceptual para comprender el cuidado como una relación que implica atención a las necesidades del otro, receptividad y responsabilidad. Su planteamiento permite cuestionar las aproximaciones educativas que reducen el cuidado a una disposición emocional individual o a manifestaciones ocasionales de afecto. En el contexto escolar, cuidar también supone reconocer las circunstancias particulares de los estudiantes y construir relaciones en las que sus experiencias sean tomadas en consideración.

Esta perspectiva introduce una distinción importante entre empatía y cuidado. La empatía puede facilitar la comprensión de las experiencias ajenas, pero el cuidado requiere además una respuesta responsable frente a ellas. Un

docente puede reconocer que un estudiante atraviesa una situación difícil y, aun así, no contar con las condiciones institucionales necesarias para acompañarlo adecuadamente. Por consiguiente, el cuidado educativo no puede descansar únicamente en la sensibilidad individual del profesorado; también necesita tiempos, recursos, acuerdos institucionales y mecanismos de apoyo.

El reconocimiento constituye otra dimensión relevante. En la convivencia escolar, reconocer al otro no significa únicamente aceptar su presencia, sino considerar legítimas sus experiencias, necesidades y posibilidades de participación. Desde esta mirada, los vínculos se fortalecen cuando las personas encuentran oportunidades para expresar desacuerdos, recibir respuestas respetuosas y participar sin temor a la humillación o la descalificación.

El reconocimiento tampoco implica eliminar las diferencias entre los roles educativos. Docentes y estudiantes tienen responsabilidades distintas, y la autoridad pedagógica continúa siendo necesaria para orientar los procesos de enseñanza, proteger derechos y garantizar condiciones de convivencia. La cuestión central es cómo se ejerce esa autoridad y si contribuye a construir relaciones basadas en la dignidad, la confianza y el respeto.

Los estudios y desarrollos conceptuales examinados permiten identificar una convergencia: las relaciones educativas constituyen un componente relevante del bienestar, la pertenencia y la participación escolar. Sin embargo, también muestran que estas relaciones no pueden comprenderse aisladamente de las condiciones institucionales ni atribuirse exclusivamente a las características personales de docentes y estudiantes.

El segundo eje permite, entonces, considerar el cuidado y el reconocimiento como dimensiones que conectan la experiencia individual con la construcción de comunidad. Una convivencia escolar significativa no depende únicamente de que las personas conozcan las normas o dispongan de habilidades comunicativas, sino también de que existan relaciones en las que puedan sentirse escuchadas, respetadas y acompañadas. Esta perspectiva abre el análisis hacia los conflictos, pues es precisamente en las situaciones de desacuerdo donde se ponen a prueba la calidad de los vínculos, las prácticas de cuidado y las formas de ejercer la autoridad educativa.

3.3.3. Conflictos, regulación emocional y resolución dialogada

El conflicto constituye una dimensión habitual de las relaciones humanas y, por tanto, forma parte de la experiencia escolar. Las diferencias de intereses, expectativas, necesidades y formas de interpretar las situaciones pueden producir desacuerdos entre estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, la presencia de conflictos no implica necesariamente el deterioro de la convivencia. Lo decisivo es comprender cómo se interpretan, qué respuestas institucionales generan y cuáles son las oportunidades de aprendizaje y transformación que pueden surgir de su abordaje.

Una primera distinción resulta necesaria: conflicto, agresión, violencia y acoso escolar no son conceptos equivalentes. El conflicto puede originarse en desacuerdos entre personas o grupos, mientras que la agresión y la violencia involucran comportamientos que producen daño o vulneración. El acoso escolar, por su parte, incorpora características específicas, entre ellas la reiteración y el desequilibrio de poder. Esta diferenciación es relevante porque las respuestas educativas deben corresponder a la naturaleza y gravedad de cada situación, evitando tratar todas las dificultades relacionales como simples problemas de comunicación.

La investigación sobre programas de aprendizaje socioemocional aporta elementos para comprender el papel de la regulación emocional en la convivencia. Durlak et al. (2011), mediante un metaanálisis de 213 programas escolares que involucraron a 270.034 estudiantes, identificaron mejoras en competencias socioemocionales, actitudes, comportamientos y rendimiento académico entre quienes participaron en las intervenciones. Asimismo, encontraron que determinadas características de implementación se relacionaban con diferencias en los resultados. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de incorporar procesos formativos orientados al reconocimiento emocional, la toma de decisiones y las habilidades sociales, sin reducir la convivencia a una cuestión exclusivamente individual.

La regulación emocional puede contribuir a reconocer estados afectivos, valorar las consecuencias de determinadas respuestas y disponer de alternativas frente a situaciones de tensión. No obstante, su desarrollo no garantiza por sí mismo la resolución de conflictos. Las situaciones escolares también pueden involucrar relaciones de poder, normas institucionales, antecedentes de exclusión y diferencias en la capacidad de participación de los actores. En consecuencia, las estrategias de regulación deben articularse con prácticas de diálogo, escucha y protección de derechos.

Desde esta perspectiva, la resolución dialogada del conflicto requiere algo más que promover conversaciones entre las partes. Es necesario considerar si existen condiciones de seguridad, posibilidades reales de expresión y disposición para reconocer los efectos de las conductas sobre otras personas. En determinados casos, el diálogo puede favorecer la comprensión mutua y la construcción de acuerdos; en otros, especialmente cuando existen intimidación, violencia persistente o desequilibrios significativos de poder, deben priorizarse las medidas de protección y los procedimientos institucionales correspondientes.

Las prácticas restaurativas han adquirido relevancia como una alternativa orientada a fortalecer las relaciones y abordar los daños producidos en la convivencia. Gregory et al. (2016) examinaron experiencias de estudiantes en 29 aulas de educación secundaria y encontraron que los docentes con mayor implementación de prácticas restaurativas mantenían relaciones percibidas más positivamente por sus estudiantes y registraban menos remisiones disciplinarias excluyentes. Estos resultados sugieren posibilidades para construir respuestas educativas menos centradas en la exclusión y más atentas a la calidad de las relaciones. Sin embargo, el diseño del estudio no permite afirmar que las prácticas restaurativas produzcan por sí solas estos efectos en cualquier contexto.

La relevancia de estas prácticas también puede comprenderse desde una perspectiva pedagógica. Cuando el conflicto se aborda únicamente mediante sanciones, existe el riesgo de atender la conducta inmediata sin examinar las relaciones que la rodean. Las aproximaciones restaurativas proponen prestar atención al daño, la responsabilidad, las necesidades de las personas afectadas y las posibilidades de reparación. Esto no significa eliminar las consecuencias disciplinarias ni sustituir los mecanismos de protección, sino ampliar las respuestas educativas cuando las condiciones del caso permiten hacerlo de manera segura.

Una experiencia de intervención institucional es la evaluada por Bonell et al. (2018) mediante un ensayo controlado aleatorizado por conglomerados en escuelas secundarias inglesas. El programa *Learning Together* combinó componentes de participación escolar, revisión de prácticas institucionales y formación vinculada con enfoques restaurativos. Los resultados mostraron beneficios en determinados indicadores relacionados con el acoso y la agresión, aunque no todas las variables evaluadas presentaron mejoras equivalentes. El estudio resulta especialmente relevante porque permite examinar una inter-

vención que no se limitó a enseñar habilidades individuales, sino que buscó modificar aspectos de la organización y de las relaciones escolares.

Esta evidencia permite introducir una distinción entre las intervenciones centradas en estudiantes individuales y aquellas orientadas a transformar las condiciones de convivencia de toda la institución. Las primeras pueden fortalecer capacidades personales necesarias para afrontar desacuerdos, mientras que las segundas incorporan dimensiones relacionadas con normas, participación, autoridad y cultura escolar. Ambas aproximaciones pueden complementarse, pero requieren objetivos, procedimientos e indicadores de evaluación diferenciados.

En relación con la violencia entre pares, Gaffney et al. (2021) desarrollaron una revisión sistemática y un metaanálisis actualizado sobre la efectividad de los programas escolares de prevención del acoso. Los autores encontraron reducciones promedio aproximadas del 18–19 % en la perpetración y del 15–16 % en la victimización, con variaciones asociadas a los programas, contextos y diseños de evaluación. Aunque estos resultados respaldan la utilidad de las intervenciones preventivas, también muestran que sus efectos son moderados y que ninguna estrategia debe considerarse una solución universal.

Este hallazgo plantea una cuestión importante para la convivencia escolar: no basta con implementar actividades aisladas de sensibilización, empatía o resolución de conflictos. Las intervenciones necesitan continuidad, acompañamiento, coherencia institucional y mecanismos de evaluación que permitan reconocer tanto los avances como las dificultades persistentes.

Asimismo, la existencia de efectos positivos promedio no significa que todos los estudiantes experimenten las mismas mejoras. Las situaciones de vulnerabilidad, discriminación, desigualdad y exposición reiterada a la violencia pueden requerir apoyos diferenciados. En este sentido, las estrategias universales de convivencia deben complementarse con medidas específicas de prevención, atención y protección cuando las circunstancias lo exijan.

La revisión de este eje permite identificar una tensión central: la educación socioemocional puede proporcionar herramientas para afrontar los conflictos, pero la convivencia no depende exclusivamente de la capacidad individual para regular emociones. También exige condiciones institucionales que favorezcan la escucha, el reconocimiento, la responsabilidad y la resolución justa de los desacuerdos.

El conflicto puede constituir una oportunidad educativa cuando se aborda mediante procedimientos que permiten comprender sus causas, reconocer sus efectos y construir respuestas responsables. No obstante, esta posibilidad tiene límites: la protección frente al daño y la garantía de derechos deben prevalecer sobre cualquier expectativa de reconciliación. Así, una convivencia basada en el cuidado no consiste en evitar todos los conflictos ni en resolverlos únicamente mediante el diálogo, sino en desarrollar capacidades y condiciones colectivas para afrontarlos sin normalizar la violencia ni reproducir relaciones de exclusión.

3.3.4. Cuidado socioemocional y condiciones institucionales

Los hallazgos examinados en los apartados anteriores permiten reconocer que el bienestar socioemocional, los vínculos educativos y la gestión de conflictos se encuentran relacionados con las condiciones en las que se organiza la vida escolar. En consecuencia, resulta insuficiente atribuir la responsabilidad del bienestar exclusivamente a los estudiantes o considerar que la convivencia puede fortalecerse mediante actividades aisladas de educación emocional. Las normas, las relaciones de autoridad, la participación, la organización del trabajo docente y los recursos institucionales también forman parte del entorno que facilita o dificulta las experiencias de cuidado.

Una contribución relevante para comprender esta dimensión corresponde al modelo de aula prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009). Los autores destacan la relación entre las competencias socioemocionales del profesorado, su bienestar, las interacciones con los estudiantes, la gestión del aula y la implementación de programas de aprendizaje socioemocional. Desde esta perspectiva, las condiciones emocionales y profesionales de los docentes no pueden separarse de los procesos educativos que se espera que acompañen.

Este planteamiento permite cuestionar una contradicción frecuente en las instituciones educativas: se solicita al profesorado promover empatía, regulación emocional, escucha y cuidado, mientras sus propias condiciones de trabajo pueden caracterizarse por sobrecarga, agotamiento y escasas oportunidades de acompañamiento. Aunque las competencias personales del docente son importantes, no resulta razonable convertirlas en el único recurso disponible para afrontar dificultades relacionales complejas.

La investigación de Oberle y Schonert-Reichl (2016) aporta evidencia sobre esta relación. En un estudio con 406 estudiantes de educación primaria,

los autores encontraron una asociación entre el agotamiento del profesorado y niveles más elevados de cortisol matutino en los estudiantes. Aunque los resultados no permiten establecer una relación causal definitiva, sugieren que el bienestar docente y las respuestas de estrés del alumnado pueden encontrarse vinculados dentro del ambiente escolar.

Este hallazgo adquiere relevancia porque desplaza la atención desde las intervenciones dirigidas exclusivamente a estudiantes hacia una comprensión más amplia del cuidado. Una institución que pretende promover el bienestar socioemocional necesita considerar también las condiciones profesionales de quienes enseñan, orientan y acompañan. Esto implica reconocer que la sostenibilidad de las prácticas de cuidado depende, al menos en parte, de la organización institucional y de los recursos disponibles.

Por otra parte, el clima escolar constituye un marco importante para comprender las condiciones que favorecen o limitan el bienestar. Wang y Degol (2016) destacan su carácter multidimensional, mientras que Aldridge y McChesney (2018) identifican asociaciones entre el ambiente psicosocial y la salud mental adolescente. Consideradas conjuntamente, estas revisiones permiten reconocer que las experiencias escolares están influidas por dimensiones relacionadas con seguridad, vínculos, organización académica y entorno institucional. No obstante, también advierten sobre la necesidad de evitar explicaciones causales simplificadas y mejorar la consistencia conceptual y metodológica de las investigaciones.

La dimensión institucional del cuidado también se relaciona con las formas de ejercer la autoridad y aplicar las normas. Las respuestas disciplinarias pueden contribuir a establecer límites necesarios para la convivencia, pero su legitimidad pedagógica depende de que sean comprensibles, proporcionales y respetuosas de los derechos de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la autoridad no se opone necesariamente al cuidado; puede constituir una condición para proteger a la comunidad cuando se ejerce con responsabilidad y criterios de justicia.

Los resultados de Gregory et al. (2016) permiten ilustrar esta relación, al mostrar asociaciones entre una mayor implementación de prácticas restaurativas, relaciones docentes-estudiantes más positivas y una menor utilización de determinadas respuestas disciplinarias excluyentes. Sin embargo, estas prácticas no deben presentarse como sustitutos automáticos de todos los procedimientos disciplinarios. Su pertinencia depende del tipo de situación, de las

condiciones institucionales y de la protección de quienes puedan haber sufrido daño.

Una cuestión adicional se relaciona con las desigualdades presentes en la vida escolar. Los estudiantes no experimentan el bienestar ni la convivencia desde posiciones equivalentes. Las diferencias económicas, culturales, familiares, territoriales y personales pueden influir en sus oportunidades de participación, acceso a apoyos y experiencias de reconocimiento. En consecuencia, las estrategias socioemocionales requieren sensibilidad contextual y no deberían partir del supuesto de que todos los estudiantes disponen de los mismos recursos para responder a las exigencias institucionales.

Esta consideración también permite reconocer los límites de la responsabilización individual. Cuando una dificultad de convivencia se interpreta exclusivamente como falta de autocontrol, empatía o habilidades sociales, existe el riesgo de invisibilizar condiciones relacionadas con discriminación, exclusión, violencia o ausencia de apoyos adecuados. La educación socioemocional puede contribuir a desarrollar recursos personales, pero no reemplaza las responsabilidades institucionales de prevención, protección y garantía de derechos.

Los metaanálisis de Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) respaldan la utilidad de los programas de aprendizaje socioemocional, pero también muestran la importancia de las características de implementación. Este aspecto es fundamental para comprender que la efectividad de una estrategia no depende únicamente de sus contenidos, sino también de cómo se desarrolla, quiénes participan, qué recursos existen y cómo se integra en la vida cotidiana de la institución.

Desde una perspectiva ética, Noddings (2013) permite profundizar esta discusión al situar el cuidado en las relaciones y en la responsabilidad hacia otras personas. Su propuesta ayuda a comprender que una institución cuidadora no puede definirse solamente por sus declaraciones de principios, sino que necesita construir condiciones concretas para atender las necesidades de quienes forman parte de ella.

Así, el cuidado institucional puede entenderse como una orientación que atraviesa las relaciones pedagógicas, las normas, las decisiones organizativas y las respuestas frente a situaciones de vulnerabilidad. Esta interpretación no supone que la escuela pueda resolver por sí sola todas las dificultades socioemocionales de sus estudiantes, sino que debe reconocer sus responsabilida-

des, capacidades y límites, así como la necesidad de articularse con familias, comunidades y servicios especializados cuando corresponda.

Este cuarto eje permite identificar tres aspectos relevantes. Primero, el bienestar de estudiantes y docentes constituye una dimensión relacionada de la experiencia escolar. Segundo, las estrategias socioemocionales requieren condiciones institucionales que permitan implementarlas y sostenerlas. Tercero, una convivencia basada en el cuidado no puede construirse exclusivamente mediante exigencias individuales de autorregulación, sino que necesita considerar las relaciones de poder, las desigualdades y las responsabilidades compartidas.

Por tanto, la literatura examinada invita a comprender el cuidado socioemocional como una responsabilidad pedagógica e institucional que trasciende las actividades puntuales. Su desarrollo exige articular las capacidades personales con ambientes seguros, relaciones respetuosas, prácticas de participación y procedimientos adecuados para afrontar los conflictos. Esta perspectiva constituye un punto de encuentro entre los cuatro ejes de la revisión y ofrece una base para discutir cómo las instituciones educativas pueden avanzar hacia formas de convivencia más inclusivas, sostenibles y corresponsables.

3.4. Discusión

Los cuatro ejes desarrollados en los hallazgos permiten comprender que el bienestar socioemocional y la convivencia escolar mantienen relaciones estrechas, aunque no equivalentes. Mientras el bienestar remite a las experiencias y condiciones que favorecen el funcionamiento emocional y social de las personas, la convivencia se configura mediante las formas de relacionarse, participar, gestionar las diferencias y construir acuerdos dentro de la comunidad educativa. Su articulación exige, por tanto, superar las interpretaciones que sitúan las dificultades escolares exclusivamente en las características individuales de los estudiantes, sin desconocer la importancia de sus capacidades personales para afrontar situaciones cotidianas.

La literatura examinada aporta elementos para sostener una interpretación que integra tres dimensiones complementarias: el desarrollo de competencias socioemocionales, la calidad de los vínculos educativos y las condiciones institucionales que hacen posible el reconocimiento, el cuidado y la participación. Esta integración constituye el principal argumento que emerge de la revisión: el bienestar socioemocional no puede comprenderse de manera aislada de las

relaciones y de las condiciones en las que transcurre la vida escolar. No obstante, las investigaciones consideradas presentan diferencias de enfoque, población, diseño y alcance, por lo que esta interpretación debe entenderse como una síntesis conceptual fundamentada y no como una relación causal única demostrada para todos los contextos educativos.

A partir de esta perspectiva, la discusión se organiza en tres movimientos: el tránsito de las competencias individuales hacia las relaciones educativas; la ampliación de la gestión del conflicto hacia la construcción de convivencia; y el paso del cuidado interpersonal hacia la corresponsabilidad institucional.

3.4.1. De las competencias individuales a las relaciones educativas

Uno de los principales debates identificados en la literatura se relaciona con el lugar que ocupan las competencias socioemocionales en la comprensión del bienestar escolar. Los metaanálisis de Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Cipriano et al. (2023) proporcionan evidencia relevante sobre los beneficios potenciales de las intervenciones de aprendizaje socioemocional. En conjunto, estos trabajos muestran que las iniciativas educativas orientadas al desarrollo de habilidades emocionales y sociales pueden asociarse con mejoras en distintas dimensiones del funcionamiento estudiantil, incluidas las relaciones interpersonales, las conductas y determinados resultados académicos. Sin embargo, también evidencian variaciones importantes entre intervenciones, contextos y condiciones de implementación.

Esta heterogeneidad invita a cuestionar la idea de que el bienestar puede fortalecerse mediante una misma secuencia de actividades socioemocionales, independientemente de las características de la institución. Aunque aprender a identificar emociones, regular respuestas y tomar decisiones responsables constituye un componente valioso de la formación, estas capacidades se desarrollan y utilizan dentro de ambientes sociales concretos. En consecuencia, sus posibilidades educativas pueden verse favorecidas o limitadas por las relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes, sus compañeros y la institución.

Los hallazgos de Roorda et al. (2011) y Korpershoek et al. (2020) permiten profundizar esta interpretación. La evidencia sobre relaciones docente-estudiante y pertenencia escolar muestra asociaciones entre la calidad de los vínculos, el compromiso educativo y distintas dimensiones del funcionamiento académico y socioemocional. Desde esta perspectiva, la experiencia de sen-

tirse escuchado, reconocido y parte de una comunidad adquiere relevancia para comprender cómo se vive la escuela. No se trata simplemente de añadir relaciones positivas a un programa de formación emocional, sino de reconocer que dichas relaciones constituyen parte del contexto en el que las competencias socioemocionales adquieren sentido.

La revisión de Allen et al. (2018) contribuye a reforzar esta lectura al identificar, mediante un metaanálisis, diversos factores relacionados con la pertenencia escolar. Su aporte resulta significativo porque permite comprender que el sentido de pertenencia no depende de una única característica del estudiante, sino de la interacción entre experiencias personales y condiciones sociales y escolares. En este sentido, la pertenencia puede interpretarse como un punto de articulación entre el bienestar individual y la vida colectiva de la institución.

Esta articulación plantea una tensión importante para las prácticas educativas. Cuando el bienestar socioemocional se aborda exclusivamente desde la adquisición de competencias personales, existe el riesgo de interpretar las dificultades de adaptación, participación o convivencia como insuficiencias individuales. Bajo esta lógica, las respuestas institucionales pueden concentrarse en enseñar al estudiante a controlar sus emociones, tolerar la frustración o modificar sus conductas, sin examinar suficientemente las experiencias de rechazo, discriminación, inseguridad o falta de reconocimiento que pueden estar relacionadas con dichas dificultades.

Por el contrario, una aproximación relacional no desconoce la responsabilidad personal ni la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales. Más bien, propone comprender estas capacidades dentro de experiencias educativas donde también importan la confianza, la reciprocidad, las normas y las oportunidades de participación. Así, la regulación emocional puede resultar necesaria para afrontar desacuerdos, pero su enseñanza debería acompañarse de condiciones institucionales que permitan expresar preocupaciones, recibir apoyo y participar en la construcción de soluciones.

Desde esta mirada, el concepto de clima escolar adquiere particular importancia. Wang y Degol (2016) muestran que este comprende dimensiones relacionadas con la seguridad, la comunidad, los procesos académicos y el entorno institucional. Asimismo, Aldridge y McChesney (2018) identifican asociaciones entre las características psicosociales del ambiente escolar y el bienestar adolescente, aunque advierten sobre las limitaciones metodológicas de la evidencia disponible para establecer causalidad. Considerados conjuntamente, estos aportes respaldan la pertinencia de analizar el bienestar como

una experiencia situada, sin asumir que toda asociación entre clima escolar y salud mental corresponde a una relación causal directa.

Esta discusión también permite diferenciar entre promover emociones positivas y construir condiciones de bienestar. Una institución puede organizar actividades de sensibilización, talleres de habilidades emocionales o jornadas de convivencia y, al mismo tiempo, mantener prácticas cotidianas que debiliten el reconocimiento o la participación. En tales circunstancias, la educación socioemocional corre el riesgo de convertirse en una intervención paralela a la cultura institucional, en lugar de integrarse en ella.

La principal implicación de este primer movimiento es que las competencias socioemocionales y las relaciones educativas deben comprenderse como dimensiones complementarias, pero no intercambiables. Las primeras ofrecen recursos personales para comprender y afrontar situaciones; las segundas configuran oportunidades, límites y experiencias que influyen en la manera como esos recursos se desarrollan y utilizan. Esta interpretación amplía el sentido pedagógico del bienestar, pues desplaza la pregunta desde qué habilidades necesita adquirir el estudiante hacia qué experiencias y condiciones debe contribuir a construir la comunidad educativa.

3.4.2. De la gestión del conflicto a la construcción de convivencia

El segundo movimiento de la discusión se relaciona con la manera como las instituciones educativas comprenden y abordan los conflictos. Los hallazgos revisados permiten reconocer que las dificultades de convivencia no pueden explicarse exclusivamente como expresiones de falta de autocontrol, desconocimiento de normas o deficiencias en las habilidades sociales. Aunque estos factores pueden intervenir en determinadas situaciones, los conflictos también se desarrollan dentro de relaciones atravesadas por expectativas, diferencias de intereses, experiencias previas y condiciones de autoridad.

Esta distinción resulta relevante porque orienta respuestas pedagógicas diferentes. Cuando el conflicto se interpreta únicamente como una conducta que debe corregirse, la intervención tiende a concentrarse en detener el comportamiento y restablecer el orden. En cambio, cuando se reconoce su dimensión relacional, surge la necesidad de comprender las circunstancias que lo originan, las personas afectadas, las responsabilidades involucradas y las posibilidades de construir respuestas que eviten la repetición del daño.

La evidencia sobre programas de aprendizaje socioemocional aporta elementos importantes para este análisis. Durlak et al. (2011) y Cipriano et al. (2023) identifican efectos favorables de determinadas intervenciones sobre competencias y comportamientos relacionados con la convivencia. No obstante, estos resultados no permiten concluir que la formación socioemocional, por sí sola, sea suficiente para resolver las distintas manifestaciones de conflicto y violencia escolar. La heterogeneidad de los estudios y las diferencias entre resultados evaluados hacen necesario considerar la naturaleza de cada situación y las condiciones de implementación.

En este punto, las prácticas restaurativas ofrecen una perspectiva complementaria. Gregory et al. (2016) encontraron asociaciones entre una mayor implementación de estas prácticas, relaciones docente-estudiante percibidas más favorablemente y menores niveles de determinadas respuestas disciplinarias excluyentes. Estos hallazgos sugieren que las formas de abordar los desacuerdos y los daños pueden relacionarse con la calidad de los vínculos educativos. Sin embargo, dado el alcance del estudio, no sería adecuado interpretar tales asociaciones como prueba de que las prácticas restaurativas producen necesariamente los mismos efectos en cualquier institución.

El ensayo controlado de Bonell et al. (2018) permite ampliar esta discusión al examinar una intervención que articuló participación escolar, revisión de prácticas institucionales y componentes restaurativos. Sus resultados favorables en determinados indicadores de acoso y agresión sugieren que las estrategias orientadas a modificar aspectos de la vida institucional pueden contribuir a prevenir algunas formas de violencia. No obstante, el hecho de que no todos los resultados evaluados mejoraran de manera equivalente obliga a reconocer los límites de las intervenciones y a evitar conclusiones generalizadas.

Estos estudios permiten plantear que la construcción de convivencia requiere combinar el desarrollo de capacidades personales con procedimientos institucionales de prevención, atención y respuesta. Las habilidades para escuchar, reconocer emociones y dialogar pueden facilitar el abordaje de desacuerdos, pero necesitan articularse con normas claras, responsabilidades diferenciadas y condiciones de seguridad.

La distinción entre conflicto y violencia adquiere aquí especial importancia. No todas las situaciones de desacuerdo requieren las mismas respuestas, y no toda experiencia de daño puede resolverse mediante una conversación entre las personas involucradas. Cuando existen intimidación, acoso, violencia reiterada o desequilibrios significativos de poder, la prioridad debe ser la protec-

ción de quienes resultan afectados. En estos casos, promover el diálogo sin condiciones adecuadas podría reproducir situaciones de vulnerabilidad o trasladar responsabilidades indebidas a las víctimas.

Por ello, una perspectiva pedagógica del conflicto no debe confundirse con una postura permisiva frente a la violencia. Reconocer las posibilidades formativas de los desacuerdos implica también establecer límites, identificar daños y garantizar procedimientos de atención. La convivencia requiere tanto espacios de escucha y deliberación como mecanismos efectivos para prevenir la vulneración de derechos.

Los resultados del metaanálisis de Gaffney et al. (2021) refuerzan esta consideración. Aunque los programas escolares de prevención del acoso muestran reducciones promedio en la perpetración y la victimización, sus efectos son variables y no eliminan por completo estas problemáticas. Esta evidencia cuestiona las expectativas de soluciones rápidas y pone de relieve la necesidad de intervenciones sostenidas, contextualizadas y evaluadas.

A partir de estos aportes, resulta pertinente distinguir entre reducir incidentes y fortalecer la convivencia. La disminución de comportamientos agresivos constituye un resultado importante, pero no agota las dimensiones de la vida escolar. Una institución también necesita preguntarse si sus estudiantes se sienten seguros para expresar desacuerdos, si consideran justos los procedimientos disciplinarios, si cuentan con oportunidades de participación y si las personas afectadas por situaciones de conflicto reciben respuestas adecuadas.

Esta ampliación supone pasar de una concepción de la convivencia centrada exclusivamente en el control de comportamientos hacia otra que incluya la calidad de las relaciones, el reconocimiento y la responsabilidad compartida. No significa abandonar las normas, sino comprenderlas como parte de un marco institucional que debe proteger derechos y favorecer relaciones respetuosas.

En este sentido, las prácticas de resolución dialogada adquieren valor cuando permiten escuchar perspectivas, reconocer responsabilidades y construir acuerdos posibles. Su alcance, sin embargo, depende de que existan condiciones de participación equitativa, protección y acompañamiento. De lo contrario, el diálogo puede convertirse en un procedimiento formal sin capacidad para modificar las circunstancias que sostienen los conflictos.

La principal contribución de este segundo movimiento consiste en reconocer que gestionar conflictos y construir convivencia son procesos relaciona-

dos, pero distintos. El primero se orienta a comprender y responder a situaciones específicas de desacuerdo o daño; el segundo implica desarrollar, de manera sostenida, relaciones, normas y condiciones institucionales que favorezcan el respeto, la participación y la seguridad.

Esta distinción ofrece una orientación relevante para la práctica educativa: las estrategias de regulación emocional, mediación y diálogo deben integrarse en una propuesta institucional más amplia, capaz de reconocer tanto las necesidades individuales como las condiciones colectivas de la convivencia. De esta manera, el conflicto deja de ser entendido únicamente como una interrupción de la vida escolar y puede convertirse, cuando las circunstancias lo permiten, en una oportunidad para revisar relaciones, fortalecer responsabilidades y mejorar las formas de construir comunidad.

3.4.3. Del cuidado interpersonal a la corresponsabilidad institucional

El tercer movimiento de la discusión permite integrar los hallazgos anteriores mediante una pregunta fundamental: ¿quiénes son responsables de sostener el bienestar socioemocional y la convivencia en la escuela? La literatura examinada sugiere que, aunque las relaciones interpersonales y las capacidades individuales resultan importantes, el cuidado no puede depender exclusivamente de la disposición de algunos docentes o de las habilidades emocionales de los estudiantes. Su desarrollo requiere condiciones institucionales, responsabilidades diferenciadas y formas de organización que permitan sostenerlo en la vida cotidiana.

La perspectiva de Noddings (2013) ofrece un fundamento ético para esta interpretación al comprender el cuidado como una relación que involucra atención, receptividad y responsabilidad frente a las necesidades de otras personas. Trasladada al contexto escolar, esta aproximación permite reconocer que cuidar no equivale únicamente a expresar afecto o mantener un trato amable. También implica prestar atención a las circunstancias particulares de quienes integran la comunidad educativa y responder de manera responsable dentro de las posibilidades y obligaciones propias de cada rol.

Sin embargo, una comprensión exclusivamente interpersonal del cuidado presenta limitaciones. Si las prácticas de acompañamiento dependen únicamente de la sensibilidad, la disponibilidad o el compromiso individual de determinados docentes, su continuidad puede verse comprometida por la sobrecarga laboral, la rotación del personal o la ausencia de apoyos institucionales.

Además, esta situación puede generar desigualdades entre estudiantes, quienes accederían a experiencias de cuidado diferentes según las características de las personas con las que interactúan.

El modelo de aula prosocial de Jennings y Greenberg (2009) permite profundizar esta tensión al relacionar las competencias socioemocionales del profesorado con su bienestar, las interacciones educativas y el funcionamiento del aula. Su propuesta sugiere que las capacidades docentes forman parte de un entramado de condiciones que influyen en la experiencia escolar. En consecuencia, no resulta suficiente exigir al profesorado que promueva ambientes emocionalmente seguros sin considerar las circunstancias que favorecen o dificultan su propio bienestar.

La investigación de Oberle y Schonert-Reichl (2016) aporta evidencia empírica sobre la relación entre agotamiento docente y respuestas fisiológicas de estrés en estudiantes. Aunque sus resultados son asociativos y no permiten establecer causalidad, muestran la pertinencia de considerar conjuntamente las experiencias de docentes y estudiantes. Esta perspectiva se complementa con Roffey (2012), quien plantea que el bienestar del profesorado y el del alumnado deben comprenderse como dimensiones relacionadas de la vida escolar, en lugar de tratarlos como preocupaciones independientes.

La convergencia entre estos aportes permite identificar una contradicción institucional que merece atención: las escuelas pueden promover discursos centrados en la empatía, el cuidado y el bienestar estudiantil mientras mantienen condiciones organizativas que dificultan el acompañamiento cotidiano. Por tanto, el cuidado no debería limitarse a programas específicos ni depender exclusivamente de la vocación personal del profesorado; requiere examinar tiempos, recursos, relaciones de trabajo, mecanismos de apoyo y formas de gestión institucional.

Esta discusión también involucra las relaciones de autoridad. Una convivencia basada en el cuidado no supone eliminar las normas ni desconocer las responsabilidades diferenciadas de docentes, estudiantes y directivos. Por el contrario, necesita acuerdos comprensibles, procedimientos justos y respuestas proporcionadas frente a las situaciones que afectan la vida colectiva. Desde esta perspectiva, la autoridad pedagógica puede contribuir al cuidado cuando protege derechos, establece límites razonables y evita prácticas de humillación, arbitrariedad o exclusión.

Los hallazgos de Gregory et al. (2016) y Bonell et al. (2018) permiten considerar las posibilidades de enfoques institucionales que integran relaciones, participación y respuestas educativas frente al conflicto. No obstante, estos estudios también obligan a reconocer que las estrategias deben adaptarse a las características de cada institución y que sus resultados no pueden atribuirse automáticamente a un único componente de intervención.

Otra tensión se relaciona con las desigualdades que atraviesan la experiencia escolar. Los estudiantes no disponen de las mismas condiciones familiares, sociales, económicas o culturales para afrontar las exigencias educativas. Por ello, responsabilizarlos exclusivamente de su bienestar o de su capacidad para adaptarse a las normas puede invisibilizar circunstancias que exceden sus posibilidades de acción. La educación socioemocional, aunque valiosa, no debería utilizarse como sustituto de las medidas institucionales destinadas a prevenir la discriminación, atender situaciones de vulnerabilidad y garantizar oportunidades de participación.

Esta consideración resulta particularmente importante cuando se presentan dificultades persistentes de convivencia. Si la respuesta institucional se concentra únicamente en enseñar autocontrol, tolerancia o resiliencia, podría dejar de examinar prácticas organizativas que contribuyen a mantener situaciones de exclusión. Una aproximación corresponsable exige reconocer que los comportamientos individuales ocurren dentro de relaciones y condiciones sociales que también deben ser consideradas.

La corresponsabilidad, sin embargo, no significa distribuir las obligaciones de manera indiferenciada. Los estudiantes pueden participar en la construcción de acuerdos y desarrollar capacidades para cuidar sus relaciones; los docentes tienen responsabilidades pedagógicas de acompañamiento y orientación; los directivos deben garantizar condiciones organizativas y procedimientos institucionales; y las familias y otros actores comunitarios pueden contribuir desde sus funciones y posibilidades. Esta diferenciación es necesaria para evitar que el cuidado se convierta en una exigencia general sin responsables definidos.

Desde esta perspectiva, el cuidado institucional puede comprenderse como una orientación transversal que articula las decisiones pedagógicas, las relaciones cotidianas y las formas de organización escolar. No se reduce a un conjunto de actividades ni a una declaración de principios, sino que se expresa en la manera como se escucha a los estudiantes, se acompaña al profesorado, se abordan los conflictos y se responde a las necesidades de la comunidad.

La literatura revisada no permite establecer un modelo institucional único que garantice el bienestar y la convivencia en todos los contextos. Las diferencias entre estudios, las particularidades de los sistemas educativos y la complejidad de los fenómenos analizados impiden formular conclusiones universales. Sin embargo, sí ofrece fundamentos para cuestionar las aproximaciones que separan el bienestar individual de las condiciones relacionales e institucionales.

El tránsito del cuidado interpersonal a la corresponsabilidad institucional no implica sustituir las relaciones cercanas por procedimientos administrativos. Supone reconocer que dichas relaciones necesitan condiciones que permitan sostenerlas y que la institución tiene responsabilidades en la creación de ambientes seguros, participativos y respetuosos.

El aporte central de este tercer movimiento consiste en comprender que el cuidado educativo necesita tanto vínculos humanos significativos como decisiones institucionales coherentes. Sin relaciones de confianza, las políticas de bienestar pueden convertirse en disposiciones formales alejadas de la experiencia cotidiana; pero, sin condiciones institucionales, el cuidado corre el riesgo de depender exclusivamente del esfuerzo individual y resultar difícil de sostener.

3.5. Conclusiones

La revisión de literatura permite comprender que el bienestar socioemocional y la convivencia escolar se construyen mediante la interacción entre capacidades personales, vínculos educativos y condiciones institucionales. Aunque el desarrollo de competencias emocionales favorece la comprensión de las propias experiencias y la gestión de situaciones cotidianas, su alcance adquiere mayor significado cuando se articula con relaciones de confianza, reconocimiento y pertenencia. Desde esta perspectiva, el bienestar constituye una experiencia situada, influida por las oportunidades de participación, las formas de interacción y las condiciones que caracterizan la vida escolar.

Los hallazgos destacan la importancia de los vínculos entre docentes y estudiantes, el sentido de pertenencia y las prácticas de cuidado como dimensiones relevantes para la convivencia. Asimismo, muestran que los conflictos requieren respuestas diferenciadas, capaces de combinar regulación emocional, diálogo, responsabilidad y protección de derechos. Su abordaje pedagógico demanda reconocer las circunstancias que los originan, distinguir los

desacuerdos de las situaciones de violencia y promover procedimientos institucionales que favorezcan relaciones respetuosas y decisiones justas.

Una contribución central del capítulo consiste en proponer una comprensión relacional e institucional del cuidado socioemocional. Esta perspectiva permite reconocer que la responsabilidad por el bienestar y la convivencia debe distribuirse de acuerdo con las funciones y posibilidades de los distintos actores educativos. En particular, el acompañamiento estudiantil requiere considerar el bienestar docente, las condiciones organizativas y los recursos necesarios para sostener prácticas pedagógicas coherentes con los principios de inclusión y corresponsabilidad.

La diversidad de enfoques, diseños y contextos presentes en la literatura examinada limita la formulación de conclusiones causales generalizables. Además, resulta necesario ampliar las investigaciones situadas en contextos latinoamericanos y profundizar en las experiencias de comunidades educativas que enfrentan condiciones de desigualdad y exclusión.

De esta manera, hacer escuela implica construir relaciones que permitan aprender, convivir y cuidarse en medio de las diferencias. Fortalecer el bienestar socioemocional exige atender las experiencias individuales y, al mismo tiempo, revisar las prácticas, decisiones y condiciones colectivas que configuran la convivencia cotidiana. Esta comprensión invita a pensar la escuela como una comunidad en permanente construcción, donde el reconocimiento, la participación y el cuidado orientan posibilidades concretas de transformación educativa.

Referencias

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Lai, R., Southam, J., Mageean, L., Roffey, S., & Allen, K.-A. (2026). Associations between teacher-student relationship quality and middle and secondary school teachers' wellbeing: A systematic review. *Educational Psychology Review, 38*, Article 4. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10107-2

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88*, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. The Lancet, 392(10163), 2452–2464. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, *17*(2). https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity

in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 26*(4), 325–353. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35(*6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine, 159*, 30–37. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8–17. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311–320. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*, 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Rocío de la Cruz Hernández: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Carlos Alberto Severiche Sierra: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: de la Cruz Hernández, R., & Severiche Sierra, C. A. (2026). Bienestar socioemocional y convivencia escolar: vínculos, conflictos y cuidado en la vida cotidiana. Torres Soto & Martínez Ramírez (Eds.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 83-119). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch3

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 4.
Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad para la inclusión, el bienestar y la convivencia

Johon Mario Gonzalez Díaz

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

johonmgonzalez@unicesar.edu.co | https://orcid.org/0009-0008-3790-9636

Juan Carlos Rincones Ballestero

Universidad Popular del Cesar, Cesar, Colombia.

jcrincones@unicesr.edu.co | https://orcid.org/0009-0007-9161-1542

Resumen

La relación entre familia, escuela y comunidad ocupa un lugar central en los debates contemporáneos sobre inclusión, bienestar y convivencia. Sin embargo, la apelación a la participación familiar o al trabajo colaborativo suele ocultar una dificultad de fondo: no siempre están claramente delimitadas las responsabilidades de cada actor ni las condiciones que hacen posible una cooperación equitativa. Este capítulo desarrolla un análisis teórico sustentado en literatura especializada sobre alianzas familia-escuela, participación estudiantil, inclusión, clima escolar, bienestar e intersectorialidad. Se sostiene que la corresponsabilidad educativa no consiste en distribuir de manera indiferenciada las mismas obligaciones, sino en articular responsabilidades específicas alrededor del derecho del estudiante a aprender, participar, sentirse seguro y pertenecer a su comunidad educativa. Desde esta perspectiva se examinan cuatro cuestiones: el tránsito desde formas tradicionales de participación hacia relaciones de responsabilidad compartida; la construcción de confianza y equidad entre familias y escuela; el papel de la comunidad como territorio educativo y como red de apoyo ante situaciones complejas; y los mecanismos que permiten transformar la corresponsabilidad en acuerdos observables, coordinados y evaluables. La literatura revisada muestra que las alianzas son más consistentes cuando existen comunicación bidireccional, reconocimiento mutuo, capacidad de decisión, atención a las barreras estructurales y continuidad en el seguimiento. El capítulo propone, como síntesis aplicada, una matriz de corresponsabilidad educativa destinada a clarificar funciones, incorporar la voz del estudiante y orientar el seguimiento sin sustituir las competencias profesionales ni los protocolos vigentes.

Recibido: 05-07-2026 | Aceptado: 19-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

4.1 Educar es una responsabilidad compartida, pero no indiferenciada

La vida escolar concentra hoy demandas que difícilmente pueden ser entendidas desde una mirada exclusivamente pedagógica o familiar. En un mismo grupo pueden coexistir dificultades de aprendizaje, necesidades de apoyo, conflictos de convivencia, experiencias de discriminación, problemas de asistencia, malestar emocional, situaciones familiares complejas y desigualdades que condicionan la trayectoria educativa. Nada de ello desaparece cuando el estudiante entra al aula. La escuela recibe esas realidades porque educar implica trabajar con personas situadas en historias, vínculos y contextos concretos.

De esta constatación suele derivarse una afirmación recurrente: la escuela necesita a las familias. La evidencia ofrece razones para sostenerla, aunque también exige matices. La relación entre participación familiar y resultados educativos no es uniforme. La revisión de Boonk et al. (2018), basada en 75 estudios, mostró que ciertas formas de implicación -como las expectativas educativas, la comunicación sobre la escuela o el apoyo al aprendizaje- presentan asociaciones más consistentes con el rendimiento que otras. El metaanálisis de Smith et al. (2020), centrado en intervenciones de alianza familia-escuela, encontró efectos favorables sobre resultados académicos y socioemocionales, pero también variaciones ligadas a las características de las intervenciones y de los participantes. La cuestión relevante, por tanto, no es cuánta presencia familiar consigue una institución, sino qué tipo de relación construye y con qué propósito.

La participación tampoco ocurre en un terreno social neutro. La revisión sistemática de Lorence et al. (2024) identificó barreras vinculadas con las familias, las escuelas, el estudiantado, la propia relación familia-escuela y factores sociopolíticos. Esta diversidad obliga a desconfiar de explicaciones simples. La ausencia de una familia a una reunión puede expresar desinterés, pero también incompatibilidad horaria, dificultades de transporte, experiencias previas de estigmatización, responsabilidades de cuidado, barreras lingüísticas o escasa accesibilidad institucional. Interpretar cualquier distancia como falta de compromiso convierte una observación parcial en un juicio definitivo.

Este capítulo parte de una tesis sencilla, pero exigente: la corresponsabilidad educativa no significa que todos hagan lo mismo. Supone que familia,

escuela, estudiante, comunidad y servicios especializados puedan reconocer qué les corresponde, dónde están los límites de su actuación y de qué manera necesitan coordinarse cuando la inclusión, el bienestar, la convivencia o la continuidad educativa así lo requieren. La responsabilidad es compartida en su finalidad, pero diferenciada en sus funciones.

Esta formulación se aproxima a la noción de shared responsibility utilizada en la literatura internacional sobre alianzas educativas, pero introduce una precisión que resulta especialmente importante en contextos institucionales: compartir la responsabilidad por el desarrollo del estudiante no implica compartir idéntica competencia profesional ni idéntica obligación. Epstein et al. (2019) sitúan la colaboración entre escuela, familia y comunidad dentro de un marco en el que distintos actores contribuyen al éxito educativo desde ámbitos complementarios. Goodall y Montgomery (2014) distinguen, a su vez, la participación centrada en actividades escolares del compromiso parental directamente relacionado con el aprendizaje. Ishimaru (2019) amplía la discusión al mostrar que una colaboración equitativa requiere relaciones recíprocas, construcción de capacidades y redistribución de agencia. La corresponsabilidad, tal como se entiende aquí, reúne estas dimensiones y añade la necesidad de hacer explícitos los límites, los acuerdos y el seguimiento.

4.2 Desarrollo

4.2.1. De la participación a la corresponsabilidad educativa

La relación entre familia y escuela ha sido descrita mediante términos que a menudo se utilizan como equivalentes: participación, implicación, compromiso, colaboración, alianza y responsabilidad compartida. Las diferencias entre ellos no son puramente terminológicas. Cada concepto supone una determinada distribución de la voz, de la capacidad de decisión y de la responsabilidad.

Una escuela informa cuando comunica una decisión, una norma o un resultado. Consulta cuando solicita una opinión que puede ser considerada en el proceso. Promueve participación cuando abre espacios para que las familias intervengan en actividades o decisiones delimitadas. Existe colaboración cuando las partes construyen alguna acción de manera compartida. La corresponsabilidad añade un requisito: que esa relación permita reconocer respon-

sabilidades específicas, coordinar actuaciones y revisar sus efectos sobre el estudiante.

Goodall y Montgomery (2014) propusieron un continuo que desplaza el foco desde la participación de los padres en la escuela hacia un compromiso más estrechamente relacionado con el aprendizaje. El valor de esta propuesta reside en que cuestiona la idea de que la presencia visible dentro de la institución sea el principal indicador de implicación. Epstein et al. (2019), desde el enfoque de esferas superpuestas de influencia, han mostrado que escuela, familia y comunidad pueden relacionarse a través de múltiples formas de comunicación, apoyo al aprendizaje, toma de decisiones y colaboración comunitaria. Hidajat et al. (2026), en su revisión sistemática sobre asistencia escolar, recuperan esta tradición y subrayan que las alianzas más prometedoras incorporan agencia parental, relaciones de calidad y comprensión de los factores estructurales que condicionan la asistencia.

En este marco, la corresponsabilidad puede definirse como una relación educativa en la que varios actores comparten la finalidad de favorecer aprendizaje, inclusión, bienestar y desarrollo, pero asumen funciones diferenciadas según su lugar, competencia y capacidad de intervención. La definición importa porque evita dos errores. El primero consiste en confundir colaboración con homogeneidad de funciones. El segundo aparece cuando la palabra corresponsabilidad se utiliza para transferir hacia otro actor una obligación que sigue siendo propia.

La escuela conserva responsabilidades que no pueden delegarse en las familias: organizar la enseñanza, generar condiciones de acceso y participación, prevenir y abordar barreras escolares, establecer criterios pedagógicos, garantizar un entorno seguro y activar los procedimientos que correspondan cuando identifica una situación de riesgo. La familia aporta cuidado, acompañamiento, información sobre la historia y el contexto del estudiante, participación en decisiones y continuidad de apoyos posibles en la vida cotidiana. Los servicios externos intervienen desde competencias clínicas, sociales, jurídicas, culturales o comunitarias específicas. El estudiante participa de manera progresiva en las decisiones que le afectan y asume responsabilidades acordes con su edad, desarrollo y situación.

Tabla 4.1

Responsabilidades diferenciadas en un marco de corresponsabilidad educativa

Actor	Responsabilidad principal	Aportes específicos	Límites que deben preservarse
Escuela	Garantizar condiciones educativas, inclusión, aprendizaje, convivencia y seguimiento pedagógico.	Observación educativa, ajustes pedagógicos, comunicación, prevención, orientación y activación de rutas institucionales.	No sustituye diagnóstico clínico, tratamiento sanitario ni funciones propias de protección social.
Familia	Cuidado, acompañamiento, comunicación y participación en decisiones educativas.	Conocimiento de la historia del estudiante, rutinas, cambios relevantes, expectativas, apoyos cotidianos y contexto familiar.	No sustituye la responsabilidad pedagógica de la escuela ni competencias profesionales especializadas.
Estudiante	Participar progresivamente en su trayectoria y en decisiones que le afectan.	Experiencia directa, percepción de necesidades, preferencias, preocupaciones, propuestas y evaluación de apoyos.	Su participación debe adecuarse a edad y desarrollo; escucharle no significa transferirle responsabilidades adultas.
Comunidad y servicios especializados	Ampliar oportunidades y ofrecer apoyos que complementan las capacidades familiares y escolares.	Salud, protección, cultura, deporte, apoyo social, recursos territoriales, participación comunitaria y atención especializada.	La intervención debe responder a competencias definidas, coordinación y criterios de confidencialidad.

Nota. Las responsabilidades específicas deben ajustarse a la legislación, los protocolos y la organización institucional de cada contexto.

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite comprender por qué esta diferenciación necesita coordinación. El desarrollo ocurre dentro de sistemas relacionados. Las experiencias familiares y escolares se influyen mutuamente, mientras la comunidad, las condiciones socioeconómicas y las políticas públicas configuran oportunidades y restricciones. Una dificultad de asistencia, por ejemplo, puede estar relacionada con el clima escolar, una enfermedad, una condición familiar, el transporte o la inseguridad del entorno. Ninguna de esas dimensiones anula las responsabilidades individuales, pero modifica la forma en que deben ser interpretadas y atendidas.

La inclusión refuerza esta lectura. Martínez-Otero Pérez et al. (2026) sostienen que los sistemas educativos avanzan hacia mayor equidad cuando identifican las barreras que limitan presencia, participación y aprendizaje, en lugar de situar de manera automática el problema en el estudiante. la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO] (2020) formula una idea convergente: la inclusión exige revisar culturas, políticas y prácticas capaces de producir exclusión. Desde esta perspectiva, corresponsabilizarse no significa preguntar únicamente qué debe cambiar el estudiante o qué debe hacer su familia. También obliga a examinar qué condiciones institucionales están facilitando o dificultando su participación.

El lugar del estudiante plantea otra exigencia. El modelo de participación propuesto por Lundy (2007), construido sobre el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, recuerda que la voz carece de sentido suficiente si no existen espacio para expresarse, apoyo para formular la opinión, una audiencia dispuesta a escuchar y alguna posibilidad de influencia. En educación, esta precisión es decisiva. Muchas reuniones entre adultos buscan el bienestar del estudiante sin incluir su comprensión de lo que ocurre.

Escuchar al estudiante no significa convertirlo en responsable de resolver situaciones que exceden su capacidad. Significa reconocerlo como fuente de conocimiento sobre su experiencia. Sandoval y Messiou (2022), al revisar investigaciones que incorporan estudiantes como investigadores o coinvestigadores en procesos de mejora escolar, muestran que sus perspectivas pueden revelar barreras que pasan inadvertidas para los adultos. Una corresponsabilidad coherente con un enfoque de derechos necesita, por ello, proteger y escuchar a la vez.

La distinción conceptual puede resumirse sin reducirla a una escala jerárquica. Informar, consultar, participar, colaborar y corresponsabilizar son formas relacionales diferentes; cada una puede resultar adecuada según la situa-

ción. El problema aparece cuando se denomina participación a la simple recepción de información o se exige responsabilidad compartida sin ofrecer capacidad real de comprensión, actuación y seguimiento.

Tabla 4.2

Formas de relación entre familia y escuela y su alcance educativo

Forma de relación	**Característica predominante**	**Ejemplo**	**Riesgo principal**	**Condición de calidad**
Información	La institución comunica.	Circular, boletín, aviso o reporte.	Unidireccionalidad y ausencia de aclaración.	Lenguaje comprensible, accesibilidad y posibilidad de consulta.
Consulta	Se solicita la perspectiva de la familia o del estudiante.	Encuesta, entrevista o reunión consultiva.	Escuchar sin explicar cómo será considerada la opinión.	Devolución sobre el uso de la información recibida.
Participación	Las familias o estudiantes intervienen en actividades o decisiones delimitadas.	Comité, proyecto, encuentro formativo.	Confundir presencia con incidencia.	Diversificar modalidades y permitir contribuciones significativas.
Colaboración	Las partes construyen una acción de manera compartida.	Plan de apoyo, proyecto o estrategia común.	Acuerdos ambiguos o dependientes de una sola persona.	Definir propósito, responsabilidades y tiempos.

Forma de relación	Característica predominante	Ejemplo	Riesgo principal	Condición de calidad
Corresponsabilidad	Se articulan responsabilidades diferenciadas y se revisan resultados.	Plan coordinado con seguimiento y participación estudiantil.	Dilución o transferencia de obligaciones.	Claridad de funciones, coordinación, evidencia de avance y revisión.

4.2.2. Construir la alianza familia-escuela: confianza, equidad y convivencia

La relación entre familias y escuela suele hacerse visible cuando algo no funciona. Una ausencia reiterada, una dificultad académica, un cambio conductual o un conflicto de convivencia activan una llamada o una citación. El contacto puede ser necesario, pero cuando esta lógica domina la relación ocurre algo previsible: la familia aprende que la institución se comunica principalmente para señalar un problema y el estudiante asocia el encuentro entre adultos con una consecuencia negativa.

La confianza no se produce por decreto. Se construye en interacciones donde las personas perciben respeto, competencia, honestidad y disposición a sostener los acuerdos. Bryk y Schneider (2002) mostraron que la confianza relacional constituye un recurso central para la mejora escolar porque permite a distintos actores trabajar en condiciones de interdependencia. Mapp y Bergman (2019) llegan a una conclusión afín en el campo de las alianzas familia-escuela: la participación efectiva requiere capacidad en ambas partes y condiciones organizacionales que favorezcan relaciones confiables, vinculadas al aprendizaje y sostenidas institucionalmente.

Este planteamiento modifica la manera de interpretar la comunicación. Una institución puede utilizar múltiples plataformas digitales y continuar manteniendo una relación unilateral. El número de mensajes no mide la reciprocidad. La comunicación orientada a la corresponsabilidad describe lo observado, diferencia hechos de interpretaciones, pregunta por información que la

escuela todavía no posee y explica con claridad qué decisiones están abiertas a construcción conjunta y cuáles responden a obligaciones institucionales.

La diferencia puede parecer pequeña, pero cambia el vínculo. No es lo mismo decir que un estudiante "no se esfuerza" que informar que durante las últimas tres semanas ha dejado de entregar determinadas actividades, participa menos y ha faltado en dos ocasiones, para luego preguntar si la familia o el propio estudiante han observado cambios relevantes. La segunda formulación no renuncia al juicio profesional. Lo fundamenta mejor y evita atribuir intenciones antes de comprender la situación.

Las barreras para esta relación tampoco se encuentran únicamente del lado de las familias. Lorence et al. (2024) identificaron obstáculos escolares, familiares, estudiantiles, relacionales y sociopolíticos. Baxter y Kilderry (2022) mostraron que definiciones estrechas de participación pueden llevar al profesorado a valorar sobre todo las formas de involucramiento visibles dentro de la escuela y a ignorar apoyos culturales o familiares menos reconocibles desde el punto de vista institucional. Ishimaru (2019) advierte que la colaboración pierde equidad cuando las familias son invitadas a integrarse en estructuras ya definidas, sin capacidad suficiente para cuestionarlas o transformarlas.

Por eso, una política de corresponsabilidad necesita preguntarse quién puede participar con facilidad y quién queda sistemáticamente al margen. Los horarios laborales, el cuidado de otras personas, la conectividad, la lengua, el transporte, la discapacidad, la situación migratoria, las experiencias de discriminación o el temor a ser juzgado pueden modificar las condiciones de acceso. Reconocer estos factores no equivale a eliminar responsabilidades familiares. Permite formular expectativas realistas y diseñar vías diversas para ejercerlas.

La reciprocidad tampoco implica que todas las decisiones sean negociables. Existen obligaciones pedagógicas, curriculares, de seguridad y de protección que la escuela debe cumplir. Una relación transparente distingue aquello que se informa, lo que se consulta, lo que puede construirse conjuntamente y aquello que corresponde a una competencia profesional o normativa. Esta claridad evita dos extremos: una autoridad escolar que escucha únicamente para confirmar su propia decisión y una falsa horizontalidad que diluye responsabilidades que deben permanecer definidas.

La convivencia escolar ofrece un campo especialmente sensible para observar estas tensiones. Convivir no consiste en la ausencia de conflicto. Supo-

ne la calidad de las relaciones, la percepción de seguridad, las normas compartidas, la justicia de los procedimientos y el sentido de pertenencia. La literatura sobre clima escolar muestra que estas dimensiones se relacionan con resultados académicos, socioemocionales y conductuales (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Una estrategia de convivencia que se active solo después de una agresión pierde una parte importante de su potencial educativo y preventivo.

La revisión de estudios sobre violencia escolar realizada por Fregoso-Borrego et al. (2021) destaca precisamente la relevancia de variables familiares, escolares y comunitarias y la utilidad de una lectura ecológica para comprender factores de riesgo y protección. La evidencia sobre clima escolar refuerza esta perspectiva: la comunidad, la seguridad, la dimensión académica y el entorno institucional se interrelacionan en la experiencia del estudiante (Wang & Degol, 2016). De ahí que la corresponsabilidad en convivencia deba combinar prevención, escucha, protección y participación, sin reducir la respuesta a acuerdos de conducta entre familia y estudiante.

El bienestar forma parte de la misma trama. Raniti et al. (2022), en una revisión sistemática con consulta a jóvenes, encontraron que una mayor conexión escolar se asociaba predominantemente con menores síntomas de depresión y ansiedad en los estudios longitudinales analizados, aunque la evidencia de intervención seguía siendo limitada. El hallazgo no autoriza a afirmar que la escuela pueda prevenir por sí sola los problemas de salud mental. Sí confirma la relevancia de relaciones significativas, pertenencia y conexión como dimensiones del entorno educativo.

4.2.3. La comunidad como territorio educativo y red de apoyo

La palabra comunidad aparece con frecuencia en los discursos educativos, aunque su contenido puede quedar reducido a una referencia geográfica o a una lista de instituciones externas. Una comprensión más rica la concibe como el entramado de relaciones, recursos, oportunidades y servicios que rodean la experiencia del estudiante. Allí se encuentran organizaciones sociales, bibliotecas, espacios culturales, clubes deportivos, servicios de salud, programas de protección, instituciones locales, asociaciones vecinales, universidades, iniciativas juveniles y redes informales de apoyo. No todos deben intervenir en cada situación; su relevancia depende de las necesidades y de las oportunidades del territorio.

Esta perspectiva amplía el papel de la comunidad. No se trata únicamente de un lugar al que la escuela deriva problemas que no puede resolver. También puede ofrecer experiencias de aprendizaje, participación, recreación, ciudadanía, cultura y apoyo social. El enfoque de escuelas comunitarias ha desarrollado esta idea mediante modelos que combinan apoyos integrados, ampliación del tiempo y de las oportunidades de aprendizaje, participación familiar y comunitaria y liderazgo colaborativo. La revisión de Maier et al. (2017), que sintetizó 143 estudios, encontró respaldo para estos componentes cuando se implementan de forma coherente y adaptada al contexto.

Las situaciones educativas complejas muestran con claridad esta necesidad. El absentismo persistente constituye un buen ejemplo porque una misma manifestación puede tener causas diferentes. Un estudiante puede faltar por problemas de salud, ansiedad, acoso, dificultades familiares, trabajo, cuidado de otras personas, transporte, inseguridad o experiencias negativas dentro de la propia escuela. La revisión sistemática de Hidajat et al. (2026), que incluyó 37 estudios, encontró que las iniciativas de alianza familia-escuela pueden favorecer la asistencia cuando amplían el acceso a apoyos, atienden causas diversas y se sostienen en relaciones de calidad. Los autores destacan la importancia de considerar factores individuales, familiares, escolares y comunitarios, en lugar de limitarse a corregir la conducta de asistencia.

La misma lógica es necesaria ante dificultades relacionadas con atención, autorregulación o comportamiento. La observación docente aporta información valiosa sobre el funcionamiento del estudiante en tareas, rutinas y relaciones; no constituye por sí misma un diagnóstico clínico. La guía clínica de Wolraich et al. (2019) para el TDAH establece que la evaluación requiere información obtenida en más de un contexto y participación de profesionales competentes. Desde la escuela corresponde observar, documentar, realizar los apoyos educativos pertinentes, dialogar con la familia y activar una valoración especializada cuando existan razones para ello. Esta delimitación protege de la medicalización apresurada y, al mismo tiempo, evita trivializar necesidades que requieren atención.

El consumo de sustancias plantea una frontera semejante. La prevención escolar basada en evidencia se diferencia de estrategias aisladas de miedo, estigmatización o mera transmisión de información. Los estándares internacionales de la United Nations Office on Drugs and Crime y la World Health Organization (UNODC & WHO, 2018) recomiendan intervenciones ajustadas al desarrollo y articuladas con factores familiares, escolares y sociales. La

escuela puede prevenir, detectar señales, conversar, proteger y activar rutas; el tratamiento de un consumo problemático pertenece a servicios con competencia sanitaria o especializada.

La salud mental requiere todavía mayor prudencia. La escuela ocupa una posición privilegiada para observar cambios en la participación, la asistencia, el rendimiento o las relaciones, pero no debe convertir esas observaciones en diagnósticos improvisados. La orientación de WHO (2026) sobre servicios de salud escolar insiste en un enfoque de escuela completa, con liderazgo, acceso, calidad, participación de estudiantes y cuidadores, y coordinación con los sistemas de salud. Esta perspectiva reconoce el valor preventivo de la escuela sin convertirla en sustituto de la atención sanitaria.

Las situaciones de discriminación, acoso o violencia también exigen diferenciar conflicto de vulneración. No todo desacuerdo entre estudiantes constituye acoso, y no toda situación de violencia puede resolverse mediante conciliación. El análisis debe considerar seguridad, reiteración, desequilibrio de poder, daño y normativa aplicable. La protección tiene prioridad cuando existe riesgo. La participación de familias y comunidad puede apoyar prevención, reparación y reintegración, pero nunca sustituir los deberes institucionales de protección.

En todos estos escenarios, la derivación es apenas una parte de la respuesta. Derivar sin coordinación puede fragmentar la experiencia del estudiante: cada profesional conoce un fragmento, las familias reciben indicaciones diferentes y nadie conserva una visión de continuidad. La corresponsabilidad requiere que la escuela mantenga su función educativa mientras el servicio externo actúa desde la suya. Un estudiante que recibe atención psicológica continúa necesitando condiciones pedagógicas adecuadas; una intervención social no sustituye la revisión de barreras dentro del aula; un tratamiento médico no convierte al docente en terapeuta ni libera a la institución de su obligación de inclusión.

Tabla 4.3

Criterios orientadores para articular apoyos ante situaciones educativas complejas

Situación	Pregunta educativa inicial	Actuación propia de la escuela	Posible articulación externa
Ausentismo reiterado	¿Qué factores están dificultando asistencia y permanencia?	Revisar patrones, escuchar al estudiante y la familia, examinar clima y barreras escolares, acordar apoyos y seguimiento.	Servicios sociales, salud, transporte, protección u otros recursos según la causa identificada.
Dificultades persistentes de atención o autorregulación	¿Qué se observa, en qué contextos y con qué impacto educativo?	Registrar observaciones, implementar ajustes, dialogar con la familia y revisar avances.	Evaluación sanitaria o psicológica cuando exista indicación.
Consumo o sospecha de consumo de sustancias	¿Existe riesgo inmediato y qué información verificable está disponible?	Prevención, escucha, protección y aplicación de protocolos institucionales.	Salud, programas especializados o protección según la situación.
Discriminación, acoso o violencia	¿Existe daño, reiteración, desequilibrio de poder o riesgo para la seguridad?	Proteger, documentar, intervenir pedagógicamente y aplicar los procedimientos correspondientes.	Protección, salud u otras autoridades cuando proceda.
Malestar emocional significativo	¿Qué cambios se observan y hay indicadores de riesgo?	Escucha, apoyo educativo, comunicación, ajustes y activación de protocolos.	Salud mental, servicios de emergencia o protección según valoración y riesgo.

Nota. Los escenarios tienen una función orientadora y no constituyen protocolos diagnósticos, clínicos ni jurídicos. Su aplicación debe ajustarse a la normativa y a las rutas institucionales vigentes.

La coordinación necesita además cuidar la confidencialidad. Trabajar en red no autoriza a compartir cualquier información con cualquier actor. Los datos personales deben circular únicamente cuando exista una finalidad legítima, proporcional y compatible con la normativa aplicable. La confianza puede deteriorarse con rapidez cuando familia o estudiante perciben que información sensible se distribuye sin criterio.

Comprender la comunidad como territorio educativo permite evitar otra simplificación: la idea de que las redes solo son necesarias en contextos de vulnerabilidad. Toda escuela forma parte de un territorio y puede beneficiarse de relaciones con instituciones culturales, deportivas, científicas, sociales y productivas. Estas alianzas amplían el aprendizaje y ofrecen espacios de participación donde el estudiante puede reconocerse más allá de su desempeño académico. La corresponsabilidad comunitaria, por tanto, no comienza con la crisis. Empieza en la construcción cotidiana de oportunidades y vínculos.

4.2.4. De la corresponsabilidad declarada a la práctica verificable

La corresponsabilidad pierde fuerza cuando permanece en declaraciones generales. Expresiones como "trabajar de la mano con las familias", "fortalecer las redes" o "mejorar la comunicación" son razonables, pero no indican qué debe ocurrir, quién debe hacerlo ni cómo se reconocerá un avance. Convertir una finalidad compartida en práctica requiere procedimientos suficientemente claros para orientar la acción sin burocratizar cada relación.

Mapp y Bergman (2019) proponen que las alianzas familia-escuela se construyan sobre condiciones relacionales, vinculadas al aprendizaje y sostenidas por capacidades tanto familiares como profesionales. Bryk y Schneider (2002) muestran que la confianza relacional se apoya en respeto, competencia, consideración personal e integridad. Epstein et al. (2019) insisten en planificar las alianzas y vincularlas con objetivos concretos para evitar que se reduzcan a actividades aisladas. Estos aportes permiten derivar cuatro procesos básicos: comprender la situación desde varias perspectivas, delimitar responsabilidades, coordinar apoyos y evaluar cambios.

4.2.4.1. Comprender antes de atribuir

Una intervención de calidad comienza por separar observaciones, interpretaciones y preguntas abiertas. La escuela dispone de información sobre asistencia, participación, desempeño y relaciones dentro del contexto educativo. La

familia conoce antecedentes, rutinas y cambios que pueden no ser visibles en el centro. El estudiante sabe cómo experimenta aquello que los adultos observan desde fuera. Un servicio especializado puede aportar una lectura adicional. Ninguna perspectiva es suficiente por sí sola.

La escucha necesita una estructura que evite convertirla en gesto simbólico. Lundy (2007) recuerda que la voz requiere audiencia e influencia. Si el estudiante expresa miedo, exclusión, cansancio o dificultad y esa información no modifica ninguna pregunta adulta, la participación se vuelve formal. Lo mismo ocurre con las familias cuando se solicita su opinión después de que todas las decisiones importantes han sido tomadas.

Comprender no significa retrasar una actuación urgente. Cuando existe riesgo, la protección debe ser inmediata. Fuera de esas situaciones, un breve esfuerzo por ampliar la información puede evitar respuestas equivocadas. Una conducta que parece desinterés puede estar asociada a una dificultad de comprensión; una ausencia puede ocultar una experiencia de acoso; un conflicto reiterado puede estar conectado con reglas poco claras o dinámicas grupales que requieren intervención institucional.

4.2.4.2. Delimitar responsabilidades de manera concreta

Después de comprender la situación, resulta necesario traducir la corresponsabilidad en acciones. Los acuerdos vagos producen poco seguimiento. "Apoyar más", "mejorar la actitud" o "estar pendiente" son expresiones que permiten múltiples interpretaciones. Una responsabilidad verificable describe qué se hará, quién lo hará y durante qué periodo.

La concreción debe ser proporcional. No toda situación requiere un plan escrito. La formalización cobra especial valor cuando intervienen varios actores, existe riesgo, el problema persiste o se han realizado intentos previos sin resultado suficiente. Un acuerdo podría establecer, por ejemplo, que el docente fragmentará instrucciones y verificará comprensión; la familia organizará un horario posible y comunicará dificultades relevantes; el estudiante utilizará una herramienta de planificación acordada; la orientación escolar revisará la evolución después de un periodo definido. Cada acción corresponde a un ámbito diferente, pero todas responden a un objetivo común.

Delimitar responsabilidades protege también a las familias de exigencias imprecisas. La escuela no debería formular como compromiso doméstico aquello que pertenece a su organización pedagógica. De igual manera, reco-

nocer barreras sociales no elimina las responsabilidades de cuidado, comunicación y acompañamiento que la familia puede ejercer dentro de sus posibilidades.

4.2.4.3. Coordinar sin transferir

La coordinación se vuelve indispensable cuando participan varios profesionales o instituciones. Una derivación útil debe aclarar por qué se realiza, qué información resulta pertinente compartir, qué responsabilidad conserva la escuela y quién verificará la continuidad del proceso. La mera acumulación de servicios puede aumentar la fragmentación.

La WHO (2026) subraya la importancia de integrar los servicios de salud escolar dentro de estructuras de liderazgo, calidad, participación y sistemas de información. Esa lógica puede trasladarse a la coordinación educativa: una red funciona cuando existen propósito, roles y continuidad, no únicamente cuando hay muchos actores presentes.

La escuela necesita conservar el vínculo con el estudiante mientras otros servicios intervienen. Esto resulta coherente con la perspectiva inclusiva de Martínez-Otero Pérez et al. (2026): la existencia de una condición individual o de un apoyo externo no exime a la institución de revisar las barreras que pueden encontrarse en su propia organización. La coordinación responsable evita que una remisión se convierta en una manera de desplazar el problema fuera de la escuela.

4.2.4.4. Evaluar cambios y ajustar la respuesta

La actividad no equivale al resultado. Una institución puede realizar reuniones, talleres, llamadas y remisiones sin que mejore la experiencia del estudiante. Por ello, el seguimiento debe responder dos preguntas diferentes: ¿se realizó lo acordado? y ¿qué cambió después de realizarlo?

La segunda pregunta obliga a definir de antemano qué evidencias serían razonables. En asistencia pueden revisarse patrones de presencia y puntualidad; en convivencia, frecuencia y gravedad de incidentes, percepción de seguridad o calidad de relaciones; en aprendizaje, acceso a tareas, participación, productos o progreso; en inclusión, presencia, participación y pertenencia. La evidencia puede ser cuantitativa o cualitativa. Lo esencial es que permita revisar la decisión.

Si una estrategia no produce el efecto esperado, la respuesta no debe consistir en repetirla de manera indefinida. El seguimiento existe para aprender y ajustar. Esta dimensión convierte la corresponsabilidad en una práctica reflexiva, no en una suma de compromisos.

Tabla 4.4

Matriz de corresponsabilidad educativa y seguimiento

Situación o necesidad	**Perspectiva y evidencia**	**Responsabilidad de la escuela**	**Responsabilidad de la familia**	**Apoyo externo y coordinación**	**Seguimiento**
Descripción concreta, sin etiquetas	¿Cómo vive el estudiante la situación y qué necesita? Registros, observaciones, comunicaciones u otra información pertinente	Acción específica, posible y vinculada a la función educativa	Acción específica y ajustada a las posibilidades familiares	Recurso territorial o servicio y finalidad de su participación Persona encargada de verificar continuidad	Cambio observable esperado Fecha acordada

Nota. La matriz es una síntesis aplicada derivada del marco desarrollado en este capítulo. Debe utilizarse de manera proporcional a la complejidad de la situación, con respeto por la confidencialidad y la normativa vigente.

Esta herramienta intenta resolver un problema frecuente: cuando todos son responsables en términos generales, puede ocurrir que nadie sepa con precisión qué debe hacer. La columna dedicada a la perspectiva del estudiante introduce su experiencia desde el comienzo; la evidencia disponible obliga a separar observaciones de suposiciones; la distribución de responsabilidades limita la transferencia de funciones; el seguimiento convierte los acuerdos en decisiones revisables.

La matriz tampoco sustituye la relación humana. Un formulario no produce confianza. Su utilidad depende de conversaciones respetuosas, lenguaje

comprensible y disposición real para modificar la respuesta cuando la evidencia lo exige. La estructura puede ordenar una relación; no puede reemplazarla.

La institucionalización de estas prácticas requiere cierta continuidad organizacional. Si cada docente construye por su cuenta canales, criterios y procedimientos, la calidad de la colaboración dependerá en exceso de capacidades individuales. Las escuelas necesitan acuerdos básicos sobre comunicación, participación estudiantil, activación de apoyos, confidencialidad y seguimiento. Estos acuerdos deben ser lo bastante claros para ofrecer coherencia y lo bastante flexibles para respetar contextos familiares diversos.

También conviene ampliar la comunicación positiva. Una relación construida exclusivamente alrededor del problema llega a cada nueva dificultad con un déficit previo de confianza. Informar un progreso, reconocer una estrategia familiar que funciona, invitar a participar en decisiones relevantes o compartir oportunidades comunitarias contribuye a que la alianza exista antes de que surja una crisis.

La corresponsabilidad madura admite desacuerdos. Familia y escuela pueden interpretar de manera diferente una situación; profesionales de distintos sectores pueden discrepar; el estudiante puede rechazar una decisión que los adultos consideran necesaria. El objetivo no es eliminar esas diferencias, sino disponer de relaciones y procedimientos capaces de tratarlas sin descalificar a las personas ni diluir obligaciones.

4.2 De compartir responsabilidades a construir comunidad educativa

La escuela no puede hacerlo todo, y reconocerlo no disminuye su responsabilidad. La precisa. Educar ocurre dentro de una red de relaciones donde familia, escuela, estudiante, comunidad y servicios especializados observan dimensiones distintas de una misma trayectoria. La calidad de la respuesta depende de que esas perspectivas puedan encontrarse sin confundirse.

La corresponsabilidad educativa ofrece un marco para organizar ese encuentro. Su sentido no reside en repartir por igual todas las tareas, sino en compartir la responsabilidad por una finalidad común mientras se preservan funciones diferenciadas. La escuela mantiene su responsabilidad pedagógica, inclusiva y protectora; la familia aporta cuidado, acompañamiento y conocimiento contextual; el estudiante participa progresivamente en las decisiones

que afectan su vida; la comunidad amplía oportunidades de aprendizaje y pertenencia; los servicios especializados intervienen allí donde existen competencias específicas.

Esta concepción modifica la manera de interpretar la participación familiar. La presencia física en reuniones no puede seguir funcionando como medida universal del compromiso. La evidencia revisada muestra que existen múltiples formas de apoyo y también barreras institucionales, sociales y culturales que condicionan la participación. Una relación equitativa exige reconocer esas diferencias sin reducir las expectativas ni atribuir automáticamente la responsabilidad de los problemas a la familia.

La convivencia y el bienestar muestran con especial claridad la naturaleza relacional del trabajo educativo. El clima escolar, la seguridad, la pertenencia y la confianza no son asuntos periféricos respecto del aprendizaje. Forman parte de las condiciones que permiten permanecer, participar y aprender. Familia y comunidad pueden contribuir de manera decisiva, pero la escuela conserva obligaciones propias sobre el entorno que organiza y las relaciones que allí se producen.

La comunidad, por su parte, debe dejar de ser pensada únicamente como destino de una derivación. Es también territorio de oportunidades. Sus recursos culturales, sociales, deportivos, sanitarios y comunitarios pueden fortalecer vínculos, prevención y desarrollo. Cuando aparece una situación que requiere intervención especializada, la coordinación intersectorial permite ampliar la respuesta sin convertir a la escuela en clínica ni a la familia en especialista.

El estudiante ocupa el centro de esta trama, pero no como objeto alrededor del cual los adultos distribuyen tareas. Su experiencia constituye una fuente de conocimiento que debe ser escuchada y considerada. La participación no elimina la responsabilidad adulta; mejora la calidad de las decisiones al incorporar la perspectiva de quien vive directamente sus consecuencias.

La corresponsabilidad se vuelve verificable cuando las conversaciones producen acuerdos claros, las responsabilidades pueden identificarse y existe una revisión posterior. Escuchar, delimitar funciones, coordinar y evaluar no conforman una secuencia rígida; expresan una disciplina institucional para evitar decisiones basadas en suposiciones y compromisos que nadie puede seguir.

Una comunidad educativa se fortalece cuando puede sostener esta complejidad sin convertirla de inmediato en culpa. La familia no es una extensión doméstica de la escuela. La escuela no sustituye al hogar. Los docentes no reemplazan a los profesionales de salud. Los servicios especializados no resuelven aquello que depende de la experiencia cotidiana del aula. La comunidad tampoco es un recurso de emergencia que aparece únicamente cuando existe un problema.

La corresponsabilidad comienza cuando estos lugares diferentes consiguen relacionarse alrededor de una misma pregunta: qué condiciones necesita el estudiante para aprender, participar, sentirse seguro y pertenecer, y qué corresponde hacer a cada actor para contribuir a ello. Cuando esa pregunta puede responderse con responsabilidades claras, relaciones confiables y seguimiento, la colaboración deja de ser una consigna y se convierte en una práctica educativa capaz de sostener inclusión, bienestar y convivencia.

Referencias

Baxter, G., & Kilderry, A. (2022). Family-school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103561. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561

Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin.

Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado, 17*(2), 42-58. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review, 66*(4), 399-410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Hidajat, T. J., Nguyen, T.-A., Edwards, E. J., Lynch, D., & Carroll, A. (2026). Family-school partnership initiatives to improve student attendance: A systematic review. *Review of Education, 14*(2), e70175. https://doi.org/10.1002/rev3.70175

Ishimaru, A. M. (2019). From family engagement to equitable collaboration. *Educational Policy, 33*(2), 350-385. https://doi.org/10.1177/0895904817691841

Lorence, B., Nieto, M., & Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: Una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(1), 125-148. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927-942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Martínez-Otero Pérez, V., Donoso González, M., & Uceda Gutiérrez, S. (2026). Educación, bienestar y ciudadanía global en el siglo XXI. https://doi.org/10.14679/4678

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute & National Education Policy Center. https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report

Mapp, K. L., & Bergman, E. (2019). *Dual capacity-building framework for family-school partnerships* (Version 2). https://www.dualcapacity.org/

Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C., & Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: A systematic review with youth consultation. *BMC Public Health, 22*, 2152. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6

Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education, 26*(8), 780-795. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom.

Educational Psychology Review, 32(2), 511-544. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental

United Nations Office on Drugs and Crime, & World Health Organization. (2018). *International standards on drug use prevention* (2nd updated ed.). https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Jr., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., & Zurhellen, W. (2019). Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. *Pediatrics, 144*(4), e20192528. https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528

World Health Organization. (2026). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance for school health services*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240118966

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Johon Mario Gonzalez Díaz: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Juan Carlos Rincones Ballestero: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Gonzalez Díaz, J. M., & Rincones Ballestero, J. C. (2026). Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad para la inclusión, el bienestar y la convivencia. In N. Y. Torres Soto & B. Martínez Ramírez (Eds.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 120-142). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch4

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 5.
Desigualdad y transformación digital en la escuela: brechas, oportunidades y desafíos para la equidad educativa

Delsy del Rosario Pérez Fuentes

Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Colombia.

ddperez@educacionbogota.edu.co | https://orcid.org/0009-0009-8439-5292

Ana Mireyda Caraballo Naranjo

Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, Colombia.

mereyda1@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-3516-633X

Resumen

La transformación digital modifica las condiciones de enseñanza, aprendizaje y participación, pero sus beneficios se distribuyen de manera desigual. Este capítulo examina, mediante un ensayo crítico-documental de orientación cualitativa y alcance internacional, cómo las brechas materiales, culturales y pedagógicas se articulan con decisiones institucionales. Se sostiene que la equidad digital no depende solo de disponer de dispositivos o plataformas, sino de ampliar capacidades reales para aprender sin debilitar los vínculos humanos, la convivencia ni los derechos de la comunidad escolar. El argumento recorre cuatro ejes: la acumulación de desigualdades digitales; las mediaciones pedagógicas que convierten recursos en oportunidades; el cuidado, la participación y la ciudadanía en entornos conectados; y las responsabilidades necesarias para gobernar transformaciones sostenibles. Desde el diálogo con literatura académica y documentos internacionales se plantea evaluar cada decisión tecnológica por su pertinencia educativa, accesibilidad, protección de derechos y efectos distributivos.

Recibido: 20-06-2026 | Aceptado: 14-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

5.1 Introducción

Una escuela puede disponer de tabletas, plataformas y conexión a internet y, sin embargo, ofrecer experiencias digitales profundamente desiguales. La diferencia no reside siempre en tener o no un dispositivo. También se expresa en el tiempo disponible para estudiar, la calidad de la conexión, la accesibilidad de los contenidos, los conocimientos previos, la mediación docente y la posibilidad de convertir información en aprendizaje. Cuando estas condiciones se ignoran, la tecnología puede dar apariencia de modernización a prácticas que mantienen intactas las distancias entre quienes encuentran más apoyos y quienes acumulan mayores barreras.

La discusión tiene alcance mundial. La Unión Internacional de Telecomunicaciones estimó que, en 2025, alrededor de 2.200 millones de personas permanecían sin conexión a internet y que persistían diferencias relevantes entre poblaciones urbanas y rurales, mujeres y hombres, y países de distintos niveles de ingreso (UIT, 2025). Estas cifras describen un panorama de conectividad de la población general, no una medición de brechas escolares. Precisamente por ello, advierten contra la tentación de trasladar promedios nacionales al aula: las oportunidades educativas dependen de condiciones domésticas, territoriales e institucionales que rara vez quedan resumidas en una única tasa de acceso.

Durante los cierres escolares asociados con la pandemia, la conectividad adquirió una visibilidad extraordinaria. UNICEF (2020) estimó que, en aquel momento, al menos 463 millones de estudiantes no podían acceder a las modalidades de educación a distancia contempladas por las políticas nacionales, incluidas alternativas digitales y de radiodifusión. El dato corresponde a una coyuntura excepcional y no describe la situación presente; su importancia analítica reside en mostrar que la continuidad educativa no depende únicamente de anunciar una oferta remota. También exige medios materiales, acompañamiento, organización escolar y condiciones de vida que permitan sostener el aprendizaje fuera del aula.

La expansión de la inteligencia artificial generativa vuelve más compleja esta discusión. Las escuelas se enfrentan a herramientas capaces de producir explicaciones, imágenes, ejercicios y textos en segundos, mientras deben decidir qué aprender, cómo verificar resultados, qué información proteger y qué

lugar reservar al juicio humano. Presentar esa expansión como progreso inevitable oscurece preguntas decisivas: ¿quién define los problemas que supuestamente resuelve una aplicación?, ¿qué estudiantes pueden utilizarla de manera crítica?, ¿a quién beneficia su incorporación y quién asume sus costos? La innovación educativa exige respuestas a estas cuestiones antes de celebrar la novedad.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2023) recomienda someter las decisiones tecnológicas a criterios de pertinencia, equidad, evidencia y sostenibilidad, y recuerda que los recursos digitales deben complementar, no sustituir, la interacción humana que sostiene la enseñanza. Esta orientación permite superar una falsa alternativa entre entusiasmo y rechazo. Ni la incorporación indiscriminada ni la prohibición generalizada constituyen por sí mismas políticas de equidad; ambas pueden ignorar necesidades concretas, diferencias de edad, finalidades de aprendizaje y condiciones institucionales.

Desde una perspectiva crítica, la desigualdad digital no constituye una anomalía que se resolverá espontáneamente cuando aumente la cobertura. Está vinculada con la distribución social de recursos y capitales, pero también con decisiones que se toman en el currículo, la evaluación, el diseño de plataformas, la contratación tecnológica y la participación escolar. La escuela no controla todas las condiciones que recibe; sí interviene en la manera como estas se convierten en oportunidades o impedimentos para aprender. Reconocer esa doble dimensión impide responsabilizar exclusivamente al profesorado y, al mismo tiempo, evita declarar impotente a la institución.

La pregunta que orienta este ensayo es la siguiente: ¿de qué manera las desigualdades sociales, pedagógicas y digitales se entrelazan en la experiencia escolar y en qué condiciones la transformación tecnológica puede contribuir a una educación más equitativa? El propósito es interpretar críticamente estas relaciones mediante un diálogo cualitativo entre aportes clásicos sobre reproducción y justicia educativa, estudios contemporáneos sobre brechas digitales y documentos internacionales sobre inclusión, tecnología e inteligencia artificial. Se trata de un ensayo argumentativo de base documental, no de un informe de trabajo de campo ni de una revisión sistemática; por ello, las situaciones escolares que se evocan cumplen una función analítica y no se presentan como hallazgos empíricos propios.

El argumento central sostiene que una transformación digital es educativa y justa solo cuando convierte recursos tecnológicos en capacidades efectivas

para participar, aprender y crear, al tiempo que protege los vínculos, el cuidado y los derechos de quienes habitan la escuela. Para desarrollar esta tesis, el primer eje analiza cómo se acumulan las brechas materiales, culturales y de resultados; el segundo examina las mediaciones pedagógicas que convierten la tecnología en oportunidad o exclusión; el tercero aborda convivencia, cuidado, participación y derechos en los entornos digitales; y el cuarto considera las responsabilidades públicas e institucionales necesarias para orientar decisiones tecnológicas sostenibles. Esta secuencia busca comprender la complejidad del problema antes de formular sus implicaciones para la acción educativa.

5.2 Desarrollo

5.2.1 Más allá de la conexión: desigualdades digitales que se acumulan

Hablar de «brecha digital» en singular resulta útil para nombrar un problema público, pero puede sugerir equivocadamente que existe una línea clara entre quienes están conectados y quienes no lo están. Van Dijk (2020) distingue dimensiones que se encadenan: motivaciones y actitudes, acceso físico, habilidades, formas de uso y resultados obtenidos. Una persona puede disponer de un teléfono y conectarse todos los días sin contar con un entorno adecuado para escribir extensamente, contrastar fuentes, crear contenidos o resolver tareas complejas. La frecuencia de conexión, por tanto, no constituye una medida suficiente de inclusión educativa.

Warschauer (2003) propuso comprender la inclusión tecnológica desde la relación entre recursos físicos, digitales, humanos y sociales. Esta perspectiva desplaza la atención desde el aparato aislado hacia las condiciones que hacen posible utilizarlo con sentido. Una conexión estable importa, pero también una biblioteca accesible, docentes capaces de orientar búsquedas, lenguajes comprensibles, apoyos para estudiantes con discapacidad y redes familiares o comunitarias que sostengan los procesos. Si faltan estas mediaciones, una política concentrada en repartir equipos puede aumentar la infraestructura sin modificar de manera significativa las oportunidades de aprendizaje.

La tradición sociológica de Bourdieu y Passeron (1970) ayuda a comprender por qué determinados recursos escolares se presentan como neutrales cuando, en realidad, presuponen experiencias y disposiciones distribuidas desigualmente. Aplicado con cautela a la digitalización actual, su planteamiento permite preguntar qué capitales culturales reconoce la escuela cuando exige

navegar plataformas, producir presentaciones, redactar mensajes formales o investigar en línea. No todas las familias han tenido las mismas oportunidades de familiarizarse con tales prácticas. Tratar esas diferencias como falta individual de interés puede transformar una desigualdad de partida en una evaluación injusta del esfuerzo.

Sin embargo, la reproducción no debe entenderse como destino inevitable. Desde el enfoque de las capacidades, Sen (1999) invita a distinguir entre poseer recursos y tener libertades reales para convertirlos en logros valiosos. Dos estudiantes con un computador similar pueden disponer de oportunidades muy distintas si uno cuenta con un espacio tranquilo, apoyos pedagógicos y tiempo libre, mientras el otro comparte el dispositivo, asume tareas de cuidado o necesita conectarse mediante datos limitados. La comparación pertinente no es solo cuántos recursos se entregaron, sino qué posibilidades efectivas de aprender, expresarse y participar generaron en contextos diversos.

La primera capa de desigualdad es material y territorial. Incluye electricidad, conectividad, capacidad de los dispositivos, mantenimiento, seguridad y gastos recurrentes. La UIT (2025) estimó que el uso de internet alcanzaba el 85 % en zonas urbanas y el 58 % en zonas rurales a escala mundial. Esas proporciones agregadas no explican todas las realidades nacionales, pero ayudan a identificar una tensión persistente: cuando las actividades escolares presuponen conexión permanente, las diferencias de infraestructura territorial pueden convertirse en diferencias pedagógicas. La escuela que diseña tareas exclusivamente en línea puede intensificar una barrera que no creó.

La segunda capa comprende las condiciones sociales del uso. No equivale a estar conectado durante muchas horas, sino a contar con oportunidades de exploración, acompañamiento y autonomía. Las plataformas pueden privilegiar cierto dominio lingüístico, sistemas operativos específicos o habilidades adquiridas fuera de la escuela. También pueden imponer cargas inadvertidas a familias que deben imprimir materiales, adquirir datos, administrar contraseñas o acompañar procesos para los cuales no recibieron orientación. En estos casos, la institución transfiere parte de su trabajo pedagógico al hogar y convierte diferencias familiares en requisitos silenciosos del éxito escolar.

La tercera capa remite a habilidades e interpretaciones. Buscar información no supone necesariamente identificar fuentes confiables; comunicarse en redes no garantiza comprender normas de privacidad; utilizar una aplicación no significa reconocer sus sesgos. La alfabetización digital requiere leer críticamente, producir conocimiento, colaborar y deliberar acerca de las consecuen-

cias sociales de las tecnologías. Esta dimensión cuestiona la creencia de que la edad o la familiaridad cotidiana con pantallas bastan para desarrollar competencias complejas. Niños y adolescentes necesitan enseñanza explícita, orientaciones éticas y posibilidades de practicar con apoyo gradual.

La cuarta capa se observa en los resultados. Van Dijk (2020) advierte que las ventajas obtenidas mediante usos digitales pueden traducirse en nuevas ventajas sociales, mientras quienes encuentran barreras acumulan desventajas adicionales. En educación, la pregunta se desplaza entonces hacia las trayectorias: ¿quién recibe retroalimentación útil?, ¿quién construye conocimientos transferibles?, ¿quién puede publicar y ser escuchado?, ¿quién queda reducido a consumir instrucciones? La inequidad no desaparece porque toda la clase ingrese a la misma plataforma; puede persistir en la profundidad de las tareas, las expectativas docentes y las oportunidades de reconocimiento.

Estas dimensiones tampoco actúan por separado. Un estudiante con una discapacidad puede encontrar materiales técnicamente disponibles, pero incompatibles con lectores de pantalla; otro puede comprender los contenidos y, aun así, tener dificultades para participar porque la comunicación escolar solo admite un idioma; una niña puede enfrentar restricciones de acceso asociadas con normas familiares de género o con falta de espacios seguros. El Informe GEM 2020 recuerda que la inclusión debe abarcar la diversidad de situaciones y evitar clasificaciones que presuman capacidades fijas a partir de características personales (UNESCO, 2020). La intersección de barreras exige, por ello, respuestas sensibles a contextos concretos.

La Tabla 1 sintetiza estas capas como una matriz de lectura. Su propósito no es clasificar estudiantes en categorías cerradas, sino ayudar a identificar dónde se originan las dificultades y qué decisiones pueden modificarlas. La matriz diferencia acceso, uso, capacidades, accesibilidad y resultados sin suponer que sus fronteras sean rígidas. Sirve también para evitar una confusión frecuente: medir la cantidad de equipos entregados como si fuese equivalente a medir la calidad de la experiencia escolar. Una política de equidad necesita indicadores que observen medios, prácticas y consecuencias, no únicamente inventarios.

Tabla 5.1.

Dimensiones interrelacionadas de la desigualdad digital escolar

Dimensión	Qué conviene observar	Implicación pedagógica
Material y territorial	Conexión, dispositivos, calidad del servicio, electricidad y costos.	Ofrecer acceso razonable y alternativas cuando la conectividad no es continua.
Social y de uso	Tiempo, espacios de estudio, acompañamiento y posibilidades de creación.	Evitar que las tareas presupongan iguales recursos domésticos.
Competencias críticas	Búsqueda, verificación, colaboración, producción y comprensión de riesgos.	Enseñar explícitamente habilidades, no inferirlas de la edad o del uso cotidiano.
Accesibilidad	Lenguas, formatos, apoyos, navegación y diseño universal.	Prever ajustes desde el inicio, sin reducir expectativas de aprendizaje.
Resultados y participación	Calidad de aprendizajes, voz estudiantil, retroalimentación y permanencia.	Evaluar a quién beneficia cada práctica y quién sigue quedando al margen.

Nota. Elaboración propia a partir de Warschauer (2003), van Dijk (2020), Sen (1999) y UNESCO (2020). Matriz de lectura conceptual.

Un diagnóstico escolar serio necesita combinar evidencias de naturaleza distinta. Los registros de disponibilidad pueden informar sobre recursos, pero conviene complementarlos con conversaciones, observaciones de tareas y revisión de materiales. Preguntar a estudiantes por qué no completaron una actividad puede revelar interrupciones, interfaces confusas o tiempos incompatibles con otras responsabilidades; revisar únicamente la estadística de ingreso no permite distinguir esas situaciones. Esta aproximación cualitativa no reemplaza a los indicadores cuantitativos: los interpreta y ayuda a reconocer los mecanismos que producen exclusión. Medir con justicia supone no confundir la ausencia de una huella digital con la ausencia de interés, esfuerzo o aprendizaje.

La escala internacional agrega otra precaución. Los promedios mundiales permiten reconocer tendencias, pero no deben aplicarse automáticamente a una comunidad escolar. Del mismo modo, una experiencia desarrollada en un sistema con infraestructura robusta puede no trasladarse sin cambios a instituciones que deben resolver interrupciones eléctricas, costos de conectividad o falta de soporte técnico. Ainscow (2020) advierte que aprender de prácticas inclusivas de otros lugares exige atención a las condiciones sociales e institucionales donde surgieron. La comparación internacional es fértil cuando ayuda a formular preguntas, no cuando establece recetas ajenas a cada territorio.

Tampoco basta con oponer lo urbano a lo rural o los países de ingreso alto a los de ingreso bajo. Dentro de una misma ciudad conviven escuelas con diferentes presupuestos, niveles de mantenimiento, apoyos familiares y capacidades profesionales. Entre estudiantes de una misma institución existen variaciones que no aparecen en el promedio de conectividad. Por eso conviene analizar tanto los procesos de distribución pública como las decisiones institucionales que pueden compensar o agravar sus efectos. Una gestión atenta a la equidad no pregunta solamente qué tecnología posee la escuela, sino qué experiencias permite realmente a quienes parten de situaciones más desfavorables.

En suma, la desigualdad digital se manifiesta como una acumulación de condiciones y no como una carencia aislada. Sus mecanismos recuerdan que ninguna intervención única —más conectividad, más formación, más dispositivos o más aplicaciones— puede sustituir a las demás. Reconocer este entramado no conduce a renunciar a la transformación, sino a definir mejor su sentido: garantizar que los medios digitales expandan capacidades educativas en vez de reproducir las ventajas existentes. Para ello es necesario observar qué sucede cuando las herramientas entran en las actividades concretas de enseñar, aprender y evaluar.

5.2.2 Mediaciones pedagógicas: oportunidades, límites y decisiones de enseñanza

La tecnología no entra en una escuela vacía. Encuentra currículos, rutinas, relaciones de autoridad, modos de evaluar y concepciones de aprendizaje que condicionan su uso. Una plataforma puede servir para distribuir ejercicios repetitivos o para construir proyectos colaborativos; una videollamada puede reproducir una exposición unilateral o facilitar la conversación entre comunidades distantes. En ambos casos se utiliza un recurso semejante, pero la expe-

riencia educativa cambia. De ahí que el valor de una herramienta no pueda deducirse de su complejidad técnica: depende de los propósitos pedagógicos, las mediaciones disponibles y las oportunidades efectivas que abre para los estudiantes.

Selwyn (2016) invita a examinar la educación digital sin separar los dispositivos de los intereses comerciales, las decisiones políticas y las prácticas sociales que los rodean. Su advertencia ayuda a evitar el solucionismo tecnológico: creer que un problema persistente, como la desigualdad de aprendizajes, puede corregirse con una aplicación nueva. Cuando una escuela elige herramientas antes de precisar sus objetivos, suele terminar adaptando la enseñanza a las funcionalidades disponibles. La inversión aparece entonces como motor del proyecto pedagógico y no como uno de sus instrumentos. Invertir ese orden es indispensable para una innovación con sentido público.

Existen oportunidades valiosas. Los materiales accesibles y reutilizables pueden ampliar la consulta fuera del horario escolar; las simulaciones pueden representar fenómenos difíciles de observar directamente; los entornos de escritura compartida favorecen procesos de revisión; y algunas herramientas de apoyo pueden ofrecer rutas distintas para aproximarse a un contenido. Estas posibilidades adquieren mayor relevancia cuando permiten a estudiantes tradicionalmente excluidos participar en actividades antes inaccesibles. Sin embargo, la presencia de una función técnica no demuestra por sí misma mejores aprendizajes. Su pertinencia exige observar quiénes la utilizan, con qué acompañamiento y qué capacidades desarrollan.

El Informe GEM 2023 señala que la evidencia rigurosa sobre el valor añadido de muchas tecnologías educativas sigue siendo insuficiente y está distribuida de manera desigual entre países y contextos (UNESCO, 2023). Esta observación no implica desestimar la investigación disponible, sino distinguir promesa, experiencia y prueba. Una escuela puede pilotar un recurso, recoger información y decidir sobre su continuidad; lo problemático es presentar resultados hipotéticos como beneficios asegurados. Los equipos directivos necesitan criterios de evaluación que incluyan aprendizaje, inclusión, bienestar, costo y sostenibilidad, en lugar de limitar el balance a número de usuarios o frecuencia de ingreso.

La mediación docente constituye un factor decisivo. Enseñar con recursos digitales supone seleccionar materiales, explicitar propósitos, anticipar obstáculos, acompañar procesos y ofrecer retroalimentación comprensible. También implica saber cuándo una conversación cara a cara, una lectura en papel

o una experiencia material resultan más adecuados. La autonomía profesional consiste en disponer de criterios para elegir entre alternativas, no en quedar obligado a utilizar todos los recursos contratados. La transformación digital pierde sentido pedagógico si convierte la creatividad docente en cumplimiento de indicadores de uso de plataformas.

La cuestión se aprecia con claridad en la evaluación. Un cuestionario automatizado puede facilitar la devolución rápida de determinados resultados, pero difícilmente agota la comprensión de cómo un estudiante argumenta, duda, colabora o modifica sus ideas. Cuando los sistemas de evaluación privilegian lo que puede puntuarse fácilmente, existe el riesgo de estrechar el currículo hacia respuestas cerradas. Evaluar de manera equitativa exige combinar evidencias, ofrecer oportunidades de explicación y reconocer diferentes modos de demostrar lo aprendido. La rapidez del registro no debe confundirse con la profundidad del juicio pedagógico.

Las herramientas digitales también pueden ampliar la retroalimentación formativa. Un portafolio electrónico permite seguir versiones de una producción, comentar avances y hacer visible la reflexión del estudiante. Pero su eficacia depende de que haya tiempo para revisar, dialogar y mejorar; sin esas condiciones, el portafolio puede convertirse en un depósito de archivos. Del mismo modo, las analíticas de aprendizaje pueden señalar dificultades de participación, aunque requieren interpretación contextual: una ausencia de conexión puede obedecer a razones técnicas, laborales, familiares o emocionales y no necesariamente a desinterés académico.

La inteligencia artificial generativa introduce una tensión adicional entre apoyo y sustitución. Puede ayudar a proponer ejemplos, adaptar niveles de lectura, explorar formulaciones alternativas o preparar materiales preliminares. Sin embargo, también puede producir información incorrecta, respuestas uniformes o textos que ocultan lo que una persona comprendió realmente. Miao y Holmes (2023) recomiendan un enfoque centrado en las personas, con validación ética y pedagógica, protección de datos y atención a la edad. La pregunta escolar no debería ser simplemente si permitir su uso, sino qué prácticas preservan la autoría, el pensamiento crítico y la responsabilidad por lo producido.

Por eso conviene diseñar tareas en las que utilizar herramientas no exima de razonar. Explicar por qué se aceptó o descartó una respuesta, contrastar fuentes, documentar modificaciones y defender decisiones pueden ser procesos más formativos que entregar un texto terminado. La escuela necesita en-

señar a reconocer errores y sesgos de los sistemas automatizados, pero también evitar que la vigilancia contra el uso indebido sustituya la confianza pedagógica. Las normas sobre inteligencia artificial deberían ser comprensibles, proporcionadas y construidas con participación de docentes y estudiantes, de acuerdo con las características de cada nivel educativo.

Los marcos recientes de competencias en inteligencia artificial ofrecen una orientación inicial. Miao y Cukurova (2024) proponen para el profesorado dimensiones relacionadas con una mirada centrada en las personas, ética, fundamentos técnicos, pedagogía y aprendizaje profesional. Para el estudiantado, Miao, Shiohira y Lao (2024) destacan juicio crítico, comprensión de sistemas, uso responsable y participación creativa. No son listas que deban imponerse sin adaptación. Su utilidad reside en recordar que formar digitalmente va mucho más allá de dominar comandos: comprende deliberar sobre finalidades, consecuencias y responsabilidades.

Una pedagogía de la inclusión requiere asimismo accesibilidad desde el diseño. La posibilidad de ampliar texto, utilizar subtítulos, escuchar contenidos, navegar con teclado o descargar materiales en formatos alternativos puede ser decisiva para algunos estudiantes y beneficiosa para muchos otros. Lo mismo ocurre con instrucciones claras, tiempos flexibles y opciones de entrega compatibles con distintos entornos técnicos. La accesibilidad no debería introducirse al final como corrección excepcional, sino considerarse al seleccionar recursos, preparar actividades y contratar servicios. Así, una decisión pedagógica puede disminuir barreras incluso cuando la escuela no controle toda la infraestructura exterior.

También resulta necesario defender el trabajo colaborativo. La personalización algorítmica puede ofrecer apoyos específicos, pero no debe convertir el aprendizaje en una sucesión de interacciones individuales con una pantalla. Discutir problemas, escuchar interpretaciones distintas, negociar significados y participar en una tarea común son experiencias educativas que no se reducen a trayectorias personalizadas. La escuela constituye un lugar de encuentro entre diferencias; digitalizarla de forma equitativa significa ampliar ese encuentro mediante herramientas adecuadas, no reemplazar la cooperación por consumos aislados de contenidos.

La perspectiva de Freire (1997) aporta un criterio orientador: enseñar no equivale a transferir información, sino a crear posibilidades para su producción y reconstrucción crítica. Ese principio conserva su vigencia en ambientes digitales. Una actividad que convierte al estudiante en receptor pasivo de ins-

trucciones automatizadas puede ser muy eficiente en apariencia y pobre en autonomía. En cambio, investigar problemas del entorno, contrastar versiones, dialogar con otras comunidades y comunicar hallazgos puede aprovechar herramientas sencillas para generar participación significativa. La diferencia no está en el brillo del recurso, sino en el lugar que concede a la voz y al juicio del aprendiz.

La evaluación de una innovación debería, por tanto, formular preguntas distributivas: ¿mejoró el aprendizaje de todos o solo de quienes ya contaban con mayor acompañamiento?, ¿redujo el esfuerzo improductivo o trasladó costos al hogar?, ¿amplió la participación de estudiantes con discapacidad o creó barreras nuevas?, ¿fortaleció la colaboración o fragmentó la experiencia común? Responder requiere recoger evidencias de uso, producciones escolares y percepciones de estudiantes y docentes, sin confundir correlaciones con efectos causales. La mejora se reconoce en prácticas y oportunidades concretas, no simplemente en la presencia de equipos.

Cuando las mediaciones pedagógicas se vuelven el centro del análisis, la digitalización deja de ser una carrera por incorporar novedades. Pasa a convertirse en un proceso reflexivo de selección, prueba, aprendizaje y corrección. Ello implica que algunas herramientas serán pertinentes en determinados momentos y prescindibles en otros. Sin embargo, aun una propuesta didáctica bien concebida puede fracasar si descuida la privacidad, la seguridad o las formas de relación que se construyen en los espacios virtuales. La equidad digital también se juega en la convivencia, el cuidado y el ejercicio de los derechos.

5.2.3 Convivir y cuidar en entornos digitales: participación, derechos y ciudadanía

Las tecnologías transforman no solo lo que se aprende, sino la manera como las personas se relacionan, se hace visibles y negocian su pertenencia. En un mismo espacio digital pueden coexistir cooperación, reconocimiento, burlas, hostigamiento, exclusión y exposición de información íntima. Por ello, la convivencia escolar no termina en la puerta del aula ni puede gestionarse únicamente mediante reglamentos sobre uso de teléfonos. Requiere comprender las continuidades entre las relaciones presenciales y los entornos conectados, así como distinguir los conflictos cotidianos de las situaciones que demandan protección especializada y activación de rutas institucionales.

Noddings (2013) propone una ética del cuidado fundada en la atención a las relaciones concretas. Desde este enfoque, cuidar no significa vigilar permanentemente ni decidir en nombre de los demás. Implica reconocer necesidades, escuchar respuestas y asumir responsabilidades proporcionadas frente a la vulnerabilidad. En la escuela digital, esa actitud se traduce en prácticas verificables: abrir canales seguros de comunicación, atender experiencias de humillación, reconocer desigualdades de acceso y evitar que un estudiante pierda oportunidades educativas porque no puede sostener el ritmo de una plataforma. El cuidado, así entendido, constituye una condición de justicia pedagógica.

Una política escolar puede declarar que todos participarán en un foro virtual y, sin embargo, no advertir quiénes evitan intervenir por temor a la exposición pública o por experiencias anteriores de ridiculización. La participación digital no es equivalente a dejar un comentario. Requiere confianza, reglas comprensibles, criterios de moderación, retroalimentación respetuosa y posibilidad de disentir sin sufrir represalias. También necesita alternativas para quienes no pueden conectarse de manera continua o requieren apoyos específicos. La pertenencia se construye cuando las voces encuentran condiciones reales para ser escuchadas, no cuando una plataforma registra intervenciones obligatorias.

La escuela debe formar en ciudadanía digital sin reducirla a un conjunto de advertencias individuales. El problema de la desinformación, por ejemplo, no se resuelve únicamente aconsejando «verificar antes de compartir». Supone comprender cómo circulan los mensajes, qué intereses pueden organizar su visibilidad, de qué manera operan los sistemas de recomendación y cómo afecta la presión del grupo al juicio propio. Enseñar a contrastar fuentes y argumentar con evidencia debe acompañarse de oportunidades para conversar sobre dudas y desacuerdos. La alfabetización mediática es una práctica de convivencia democrática tanto como una competencia informacional.

La privacidad representa otra dimensión del cuidado. Registros de asistencia, plataformas de aprendizaje, cámaras, aplicaciones y herramientas de inteligencia artificial pueden captar datos de estudiantes y docentes que permiten inferir hábitos, dificultades, vínculos o características personales. Cuanto mayor es la concentración de esos datos, más importante resulta preguntar quién los administra, para qué se emplean, durante cuánto tiempo se conservan y qué terceros pueden acceder a ellos. Miao y Holmes (2023) advierten que la adopción rápida de inteligencia artificial generativa puede dejar a las institu-

ciones sin salvaguardas adecuadas. La protección no es un anexo jurídico: condiciona la confianza necesaria para aprender.

Un principio prudente consiste en recoger únicamente la información indispensable para fines educativos legítimos. Las escuelas deberían evitar cargar datos personales identificables en servicios cuya protección no hayan evaluado y no utilizar sistemas predictivos para establecer etiquetas permanentes sobre estudiantes. Las alertas automatizadas pueden orientar preguntas de acompañamiento, pero no sustituyen el juicio contextual ni autorizan conclusiones definitivas acerca de capacidad, conducta o futuro escolar. La clasificación sin explicación y sin posibilidad de revisión puede convertir una dificultad pasajera en un estigma duradero, especialmente cuando los criterios del sistema no son transparentes.

Eubanks (2018) mostró, en otros ámbitos de la política social, cómo la automatización de decisiones puede reproducir desigualdades cuando opera sobre datos y reglas que ya expresan relaciones de poder. Aunque sus casos no se refieren de manera exclusiva a escuelas, ofrecen una advertencia pertinente: digitalizar procedimientos no elimina los sesgos de las instituciones que los diseñan. En educación, atribuir neutralidad a un algoritmo puede hacer menos visible quién definió las categorías, qué información quedó fuera y cuáles son los mecanismos de apelación. La responsabilidad pública no se transfiere a un sistema informático por el hecho de que procese datos rápidamente.

La justicia digital también exige considerar el reconocimiento. Fraser (2008) plantea que las cuestiones de justicia involucran escalas y marcos de representación que no siempre coinciden con fronteras territoriales. En los entornos educativos conectados, esta observación invita a preguntar quién participa en las decisiones que afectan comunidades escolares cuando buena parte de sus herramientas es diseñada y administrada por actores externos. Docentes y estudiantes pueden quedar sujetos a cambios unilaterales en reglas, interfaces o tratamientos de datos sin haber tenido capacidad de intervenir. La participación requiere, por tanto, canales institucionales y decisiones públicas que hagan visibles esas asimetrías.

El derecho a la educación no se agota en entrar a una plataforma. Incluye aprender en condiciones de dignidad, recibir apoyos pertinentes y no ser excluido por discapacidad, idioma, origen social u otras circunstancias. UNESCO (2020) propone entender la inclusión como un proceso que identifica y elimina barreras para todos. Aplicado a la vida digital, ello implica atender a

quienes no pueden leer un material inaccesible, a quienes encuentran dificultades para comunicarse en un idioma dominante y a quienes quedan fuera de actividades por requisitos técnicos que no responden a los objetivos de la enseñanza.

Conviene reconocer, asimismo, la dimensión emocional de la disponibilidad permanente. La expectativa de responder mensajes a cualquier hora puede deteriorar los límites entre tiempo escolar, descanso y vida familiar. Esto afecta a estudiantes, familias y docentes de maneras diferentes, pero comparte una misma raíz: confundir conectividad continua con compromiso educativo. Una institución cuidadora define horarios razonables, distingue asuntos urgentes de comunicaciones ordinarias y ofrece mecanismos alternativos para quienes no pueden atender canales digitales. El derecho a desconectarse de determinadas exigencias organizativas puede proteger el vínculo educativo tanto como la conectividad oportuna.

El cuidado tampoco autoriza un control ilimitado sobre la vida estudiantil. La seguridad digital puede requerir acuerdos de uso, respuestas a situaciones de violencia y educación preventiva, pero estas medidas deben ser proporcionales, respetuosas y revisables. Un ambiente escolar seguro no se construye si el temor a ser observado impide preguntar, equivocarse o explorar. Las herramientas de supervisión necesitan objetivos claros y garantías de no discriminación. Cuando la vigilancia desplaza la confianza, la escuela corre el riesgo de debilitar justamente las relaciones de ayuda que pretende fortalecer.

La participación estudiantil resulta esencial para identificar problemas que los indicadores administrativos no registran. Preguntar qué sucede en los grupos de mensajería, qué obstáculos encuentran los estudiantes con determinadas actividades y qué mecanismos de apoyo consideran confiables puede aportar información valiosa. Sin embargo, consultar no basta: la institución debe explicar qué decisiones tomó, qué propuestas pudo incorporar y cuáles no, y por qué. La corresponsabilidad democrática se aprende mediante experiencias de incidencia comprensibles, no mediante encuestas cuyo destino permanece invisible para quienes las responden.

Las familias también ocupan un lugar relevante, sin que ello signifique trasladarles tareas que corresponden a las instituciones. Explicar con lenguaje accesible cómo funciona una plataforma, qué datos solicita y dónde obtener ayuda favorece relaciones de confianza. Del mismo modo, escuchar las condiciones de uso doméstico permite evitar juicios precipitados acerca de quienes no responden mensajes o entregan trabajos fuera del horario previsto. No

todas las familias disponen de los mismos tiempos, competencias digitales o recursos. Una comunicación justa ofrece diversos canales y reconoce la dignidad de experiencias familiares diferentes.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2022) sitúa la cooperación y la solidaridad en el centro de un nuevo contrato social para la educación. Esta orientación permite vincular convivencia digital con la función pública de la escuela: formar personas capaces de habitar críticamente espacios comunes, reconocer las diferencias y compartir responsabilidades. El cuidado no compite con el aprendizaje ni reemplaza sus exigencias; crea condiciones para que aprender sea posible sin renunciar a la dignidad. Una transformación digital con sentido democrático necesita, por ello, una arquitectura institucional que distribuya obligaciones y establezca criterios de decisión claros.

5.2.4 Gobernar la transformación: equidad, corresponsabilidad y sostenibilidad

La transformación digital suele presentarse como una tarea que cada centro educativo debe resolver mediante iniciativa y creatividad. Ese enfoque desconoce que las condiciones esenciales dependen, en gran medida, de decisiones públicas sobre infraestructura, financiamiento, regulación, contratación y formación profesional. Una escuela puede organizar apoyos y diseñar actividades más accesibles, pero no puede sustituir una política de conectividad ni garantizar, por sí sola, la protección de datos frente a proveedores transnacionales. La equidad demanda distinguir responsabilidades sin fragmentarlas: el sistema crea condiciones, las instituciones organizan capacidades y los actores educativos concretan prácticas.

Las decisiones estatales son especialmente relevantes cuando los recursos se distribuyen de forma desigual. Financiar a todas las instituciones mediante fórmulas idénticas puede perpetuar brechas si algunas requieren mayores inversiones de mantenimiento, accesibilidad, conectividad o acompañamiento. La justicia distributiva no equivale siempre a entregar lo mismo, sino a asignar apoyos atendiendo a las barreras que deben superarse. Esta perspectiva exige considerar costos recurrentes y no solo compras iniciales: soporte técnico, reposición, energía, seguridad, licencias, actualización profesional y tratamiento responsable de residuos electrónicos forman parte de la inversión educativa.

La planificación también debe reconocer que las soluciones digitales generan dependencias. Un recurso aparentemente gratuito puede requerir pagos posteriores, restringir la exportación de trabajos o condicionar la continuidad pedagógica a cambios comerciales. Por ello, el análisis de costo y sostenibilidad necesita incorporar interoperabilidad, portabilidad de la información, accesibilidad, transparencia y alternativas ante interrupciones del servicio. La OCDE (2023a) subraya la importancia de construir ecosistemas digitales confiables y coherentes, donde la infraestructura, los sistemas de información y la gobernanza respondan a finalidades educativas y no funcionen como adquisiciones desconectadas entre sí.

La contratación tecnológica es, por tanto, una decisión pedagógica y política. Definir requisitos para proveedores implica preguntar cómo se protege la información de menores de edad, qué evidencias respaldan las afirmaciones de eficacia, qué apoyo ofrece el servicio, si puede utilizarse con conectividad limitada y qué ocurre cuando finaliza un contrato. También exige prevenir conflictos entre intereses comerciales y objetivos educativos. La legitimidad de una herramienta no deriva exclusivamente de su popularidad. Su incorporación debería estar justificada por necesidades identificables y sometida a evaluación periódica, con reglas de salida cuando los resultados no correspondan a lo prometido.

Una segunda responsabilidad corresponde al liderazgo institucional. Los equipos directivos pueden organizar diagnósticos participativos, priorizar problemas reales y evitar que cada docente trabaje de manera aislada. Una política escolar de digitalización no consiste en enumerar programas informáticos, sino en establecer propósitos comunes: mejorar la accesibilidad, ampliar oportunidades de expresión, ofrecer retroalimentación, fortalecer la comunicación y proteger derechos. Ello requiere tiempos para conversar sobre prácticas, resolver dificultades y aprender de experiencias que no siempre funcionan como se esperaba. La mejora sostenible es incompatible con la sucesión apresurada de proyectos sin evaluación.

La autonomía docente debe ocupar un lugar central. Un proyecto tecnológico fracasa pedagógicamente cuando la formación se reduce a explicar botones o exigir reportes de uso. Los profesores necesitan comprender los supuestos didácticos de una herramienta, adaptarla a sus estudiantes, analizar sus límites y decidir cuándo prescindir de ella. El marco de Miao y Cukurova (2024) sitúa precisamente la agencia humana y la ética junto a las competencias técnicas. Fortalecer esa agencia supone reconocer experiencia profesional,

ofrecer acompañamiento continuo y habilitar comunidades donde sea posible compartir problemas sin que la duda se interprete como resistencia al cambio.

La voz de los estudiantes también debe incidir en el diseño institucional. Sus experiencias permiten detectar dificultades que un panel administrativo no revela: contraseñas complejas, materiales inaccesibles, notificaciones invasivas, actividades que consumen demasiados datos o canales de ayuda poco confiables. Escuchar estas observaciones no significa delegarles obligaciones legales ni desconocer el criterio profesional. Significa reconocer que quienes habitan cotidianamente los entornos digitales poseen saberes situados relevantes para mejorarlos. La participación genuina necesita mecanismos de respuesta y posibilidad de comprobar que ciertas propuestas dieron lugar a modificaciones concretas.

Las familias y comunidades pueden contribuir a comprender obstáculos y oportunidades, siempre que la escuela evite tratarlas como una reserva ilimitada de tiempo y recursos. Los acuerdos de comunicación deberían contemplar realidades laborales, diversidad lingüística, discapacidad y acceso diferencial a dispositivos. Las alianzas con bibliotecas, universidades, servicios sociales y organizaciones comunitarias pueden ampliar apoyos, especialmente donde la institución enfrenta limitaciones materiales. Trabajar en red no equivale a trasladar responsabilidades estatales a iniciativas voluntarias; significa construir cooperación sobre un piso suficiente de garantías públicas.

La comparación entre sistemas educativos puede orientar prioridades sin borrar diferencias. El informe PISA 2022 sobre resiliencia educativa analiza la continuidad del aprendizaje, el apoyo familiar y escolar, los recursos y la gobernanza en situaciones de interrupción (OCDE, 2023b). Sus resultados requieren cautela al extrapolarse a instituciones particulares y no autorizan copiar una medida sin examinar contexto y condiciones. Aun así, permiten sostener una lección general: la preparación tecnológica es inseparable de la capacidad organizativa para acompañar a los estudiantes, sostener vínculos y responder de manera flexible ante circunstancias adversas.

Una agenda de equidad digital debería apoyarse en diagnósticos modestos, pero relevantes. Antes de adquirir un sistema, la institución puede indagar qué estudiantes encuentran mayores dificultades para completar actividades, qué materiales resultan inaccesibles, qué apoyos requieren los docentes y qué gastos se trasladan al hogar. Después de implementar una solución, corresponde observar cambios en la participación, calidad de los trabajos, bienestar y permanencia, desagregando información cuando sea ético y pertinente. La eva-

luación de impacto debe distinguirse del seguimiento cotidiano: no toda mejora observada puede atribuirse causalmente a una herramienta, pero sí puede orientar decisiones prudentes de continuidad o ajuste.

La Tabla 2 propone una guía de criterios institucionales para estas decisiones. No se trata de una escala validada ni de un instrumento aplicado a escuelas; es una síntesis argumentativa destinada por hacer explícitas preguntas que suelen quedar fuera de los procesos de compra o implementación. La guía articula seis dimensiones —sentido pedagógico, equidad, protección, participación, sostenibilidad y evaluación— y recuerda que ninguna debería considerarse secundaria. Un recurso puede ser eficaz para una tarea y, al mismo tiempo, improcedente si vulnera derechos, crea costos inasumibles o excluye a parte del estudiantado.

Tabla 5.2.

Criterios para decidir y evaluar el uso educativo de tecnologías digitales

Criterio	Pregunta institucional	Evidencia pertinente
Sentido pedagógico	¿Qué problema educativo concreto busca atender?	Objetivos de aprendizaje, tareas y criterios de evaluación.
Equidad y accesibilidad	¿Quién puede usar el recurso y quién queda excluido?	Condiciones de conexión, formatos, apoyos y costos para las familias.
Derechos y cuidado	¿Qué datos se solicitan y qué riesgos aparecen?	Políticas de privacidad, salvaguardas y vías de reparación.
Participación	¿Se escuchó a estudiantes y docentes?	Consultas, decisiones comunicadas y cambios realizados.
Sostenibilidad	¿Puede mantenerse sin generar dependencias indebidas?	Mantenimiento, soporte, interoperabilidad y vida útil.
Aprendizaje institucional	¿Qué cambió y para quiénes?	Trabajos escolares, uso contextualizado, bienestar y revisión de prácticas.

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2023), OCDE (2023a) y Miao y Holmes (2023). Criterios de orientación institucional.

La decisión de abandonar una herramienta merece tanta atención como su adopción. Cuando se comprueba que una plataforma excluye a estudiantes por problemas de accesibilidad, exige datos innecesarios o añade carga administrativa sin mejorar la enseñanza, persistir en su uso por razones de imagen puede resultar contrario a la equidad. Corregir el rumbo exige mecanismos de consulta, criterios previos de continuidad y acuerdos para recuperar los materiales producidos. Una gobernanza responsable deja abierta la posibilidad de volver a procedimientos no digitales o combinar formatos si ello protege la participación y el aprendizaje. La innovación se fortalece cuando es revisable y no cuando se convierte en obligación permanente.

La discusión sobre inteligencia artificial refuerza la necesidad de criterios públicos y comprensibles. Un sistema que genera recomendaciones personalizadas puede parecer útil, pero requiere determinar quién verifica sus resultados, cómo se corrigen errores y qué decisiones no deben automatizarse. La UNESCO, a través de Miao y Holmes (2023), propone una orientación humanista basada en salvaguardas, validación y desarrollo de capacidades. En las escuelas, ello se traduce en preservar el juicio pedagógico sobre evaluación, apoyos y trayectorias, evitando que herramientas opacas establezcan decisiones irreversibles. La supervisión humana solo es real cuando existen tiempo, información y autoridad para intervenir.

Una dificultad persistente es la confusión entre innovación y crecimiento del mercado tecnológico. Los indicadores de contratación, equipos instalados o cuentas activadas son administrativamente fáciles de producir, pero describen poco sobre la justicia de una experiencia educativa. La rendición de cuentas debería preguntar quién aprendió, quién participó más, qué barreras disminuyeron y cuáles aparecieron. También conviene examinar efectos no buscados: aumento del trabajo docente, dependencia de servicios privados, sobrecarga de familias o debilitamiento de la interacción presencial. Las preguntas distributivas ofrecen un criterio más exigente que la simple acumulación de recursos.

La sostenibilidad incorpora además una dimensión ambiental que suele permanecer ausente de las promesas de transformación. Renovar equipos continuamente, almacenar volúmenes crecientes de datos y sostener sistemas de cómputo tiene costos materiales y energéticos. No es necesario oponer sostenibilidad ecológica a justicia educativa, pero sí reconocer posibles tensiones y buscar alternativas: prolongar la vida útil de dispositivos seguros, facilitar reparación, compartir infraestructura y evitar reemplazos sin justificación

pedagógica. La pregunta por la duración de una política es doble: cuánto tiempo puede financiarse y qué consecuencias produce sobre los bienes comunes que la educación también debe proteger.

La gobernanza requiere un horizonte temporal que supere la urgencia del proyecto de turno. Una institución aprende cuando conserva memoria de sus decisiones, documenta dificultades, permite revisar acuerdos y crea continuidad entre equipos. En este marco, el error no es motivo automático de sanción, sino una oportunidad para discernir qué condiciones faltaron. El aprendizaje profesional colectivo, la colaboración entre áreas y la participación estudiantil fortalecen la capacidad de adaptación sin convertir cada novedad en obligación. La escuela necesita estabilidad suficiente para innovar de forma responsable, y flexibilidad suficiente para abandonar una herramienta que no favorece sus propósitos.

El principio de corresponsabilidad no debe confundirse con responsabilidades idénticas. El Estado debe garantizar condiciones básicas y regulación; las instituciones han de traducir esas garantías en proyectos pedagógicos y prácticas de cuidado; los docentes ejercen un juicio profesional insustituible; y estudiantes, familias y comunidades participan en la construcción de normas y apoyos. La transformación digital justa ocurre cuando estas funciones se coordinan sin descargar sobre el actor más cercano las fallas del conjunto. Esta distribución devuelve a la escuela una capacidad realista de actuar y, al mismo tiempo, reafirma el carácter público de la equidad educativa.

5.3 Conclusiones

La desigualdad digital escolar no puede comprenderse mediante la oposición simple entre conectados y desconectados. Es una relación compleja entre recursos materiales, capitales culturales, habilidades, accesibilidad, mediaciones pedagógicas y oportunidades efectivas de aprender. La disponibilidad tecnológica constituye una condición relevante, pero insuficiente. Cuando la escuela presupone iguales circunstancias de uso, puede convertir diferencias sociales previas en nuevas barreras escolares. De ahí que la equidad exija examinar no solo la distribución de medios, sino la experiencia concreta de quienes los utilizan y los resultados que pueden alcanzar.

El análisis también muestra que las oportunidades de la transformación digital son reales, aunque no automáticas. Los recursos accesibles, la creación colaborativa, la retroalimentación o las herramientas de inteligencia artificial

pueden ampliar posibilidades cuando responden a necesidades educativas identificables. Pero las mismas tecnologías pueden estrechar el currículo, multiplicar controles, transferir costos al hogar o desplazar la relación humana. La innovación no se define por su novedad, sino por la calidad pedagógica y distributiva de sus efectos, incluida la decisión consciente de no utilizar una herramienta cuando otra alternativa resulta más adecuada.

Convivencia y cuidado no constituyen asuntos marginales frente a la digitalización. Son dimensiones que permiten valorar si los entornos conectados favorecen participación, reconocimiento y seguridad o reproducen silencios, exclusiones y riesgos. Proteger datos, prevenir la humillación, cuidar tiempos de descanso, garantizar accesibilidad y abrir espacios de decisión fortalece el derecho a aprender con dignidad. Una escuela que enseña ciudadanía digital no se limita a transmitir reglas de seguridad: crea oportunidades para interpretar críticamente la información, dialogar sobre desacuerdos y asumir responsabilidades en espacios compartidos.

La transformación tampoco puede descansar en el voluntarismo individual. Sus condiciones dependen de políticas públicas, financiamiento, regulación, liderazgo, desarrollo profesional y redes de apoyo. La escuela conserva capacidad para revisar tareas, escuchar a sus estudiantes y corregir prácticas excluyentes, pero no debería sustituir obligaciones que corresponden al sistema educativo. Delimitar responsabilidades no fragmenta la acción; permite coordinarla, asignar recursos con criterio de equidad y evitar que las mismas instituciones que enfrentan más barreras reciban también las mayores exigencias sin apoyo.

La perspectiva internacional ofrece un aprendizaje decisivo: ningún modelo tecnológico es universalmente transferible. Las cifras globales permiten situar tendencias y los marcos multilaterales aportan criterios, pero su significado debe interpretarse a la luz de las condiciones de cada comunidad. Comparar no equivale a copiar. Una educación equitativa requiere escuchar contextos, reconocer diferencias y producir conocimiento situado sobre lo que funciona, para quiénes y bajo qué circunstancias. Las matrices de análisis incluidas en el capítulo contribuyen a distinguir dimensiones de la desigualdad y criterios para orientar decisiones educativas, sin reemplazar la interpretación contextual de sus efectos.

Hacer escuela en tiempos diversos significa, en este terreno, sostener una pregunta educativa antes que una promesa tecnológica: ¿qué condiciones necesita cada persona para aprender, participar y crear con otros? Responder

obliga a combinar acceso con capacidades, innovación con evidencia, participación con cuidado y transformación con responsabilidad pública. La tecnología merece un lugar en la escuela cuando contribuye a ampliar esos horizontes; cuando los reduce, debe ser revisada. La equidad digital no consiste en que todos utilicen lo mismo, sino en que las diferencias de origen no determinen anticipadamente las posibilidades de construir un futuro educativo compartido.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/JKJB9835

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023a). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023b). *PISA 2022 results (volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. https://doi.org/10.54676/WWUU8391

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* https://gem-report-2023.unesco.org/es/inicio/

UNICEF. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/

Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (2025). *Measuring digital development: Facts and Figures 2025*. https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/facts-figures-2025/index/

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.

Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Delsy del Rosario Pérez Fuentes: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Ana Mireyda Caraballo Naranjo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Pérez Fuentes, D. del R., & Caraballo Naranjo, A. M. (2026). Desigualdad y transformación digital en la escuela: brechas, oportunidades y desafíos para la equidad educativa. In N. Y. Torres Soto & B. Martínez Ramírez (Eds.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 143-167). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch5

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Capítulo 6.
De las barreras a las posibilidades: una agenda para hacer escuela hoy

Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, España.

viviana.lucero@ulpgc.es | https://orcid.org/0000-0002-1328-8117

Lourdes Margarita Meza Ruiz

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, Argentina.

lourdes.meza@unprg.edu.pe | https://orcid.org/0000-0002-3333-7051

Resumen

Las barreras que atraviesan la escuela contemporánea no operan de manera aislada, sino como un entramado de condiciones estructurales, territoriales, institucionales, pedagógicas y relacionales que afectan de manera desigual la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes. Este capítulo analiza las posibilidades de transformación que pueden construirse frente a dichas barreras, evitando atribuir a la escuela responsabilidades que exceden su capacidad de acción. Se propone distinguir entre condiciones que requieren intervención de política pública, decisiones propias de la organización escolar y prácticas vinculadas con la relación pedagógica y comunitaria. A partir de esta distinción, se examinan capacidades fundamentales para una escuela contemporánea: reconocer la diversidad, incluir, cuidar, participar y aprender institucionalmente. Asimismo, se plantea una agenda de responsabilidades compartidas entre Estado, liderazgo, docentes, estudiantes, familias y comunidades. El argumento central sostiene que transformar la escuela no significa desconocer sus límites, sino identificar con mayor precisión sus márgenes de acción y convertirlos en oportunidades sostenibles de equidad, participación y aprendizaje.

Recibido: 29-06-2026 | Aceptado: 23-09-2026 | Publicado: 15-10-2026

Copyright: © 2026 Autor(es); Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

6.1 Introducción

Una escuela puede abrir sus puertas a todos y, aun así, producir exclusión. Puede incorporar nuevas tecnologías sin reducir las desigualdades que condicionan su uso. Puede hablar de participación mientras las decisiones que afectan la vida cotidiana de estudiantes, docentes y familias continúan tomándose lejos de sus voces. Estas contradicciones no son excepcionales, por cuanto revelan una dificultad más profunda: estar dentro de la escuela no significa necesariamente participar de ella en condiciones de igualdad.

Buena parte de la discusión educativa contemporánea ha permitido reconocer con mayor precisión las barreras que atraviesa la experiencia escolar. Algunas se originan en desigualdades sociales y territoriales que preceden al ingreso de los estudiantes a las aulas; otras se producen o intensifican en las formas de organizar la enseñanza, evaluar los aprendizajes, distribuir los apoyos, construir relaciones o reconocer la diversidad. No todas tienen el mismo origen ni pueden resolverse desde el mismo lugar. Sin embargo, suelen encontrarse en la experiencia concreta de quienes enseñan y aprenden.

Esta constatación obliga a mirar la escuela con detenimiento. Sería injusto pedirle que resuelva por sí solas desigualdades económicas, brechas territoriales, violencia social o déficits estructurales que exceden ampliamente su capacidad de acción. También sería insuficiente considerarla únicamente como el lugar donde esas desigualdades se manifiestan. Entre aquello que la escuela no puede decidir y aquello que sí puede transformar existe un territorio amplio, complejo y profundamente educativo.

Allí se sitúa la pregunta que orienta este capítulo: ¿qué posibilidades concretas pueden construirse frente a las barreras que condicionan hoy la experiencia escolar?

La pregunta supone cambiar parcialmente el punto de observación. Identificar una barrera es indispensable, pero no basta. También es necesario comprender cómo se produce, con qué otras condiciones se relacionan, quién posee capacidad para intervenir sobre ella y qué tipo de respuesta puede sostenerse en el tiempo. En este sentido, la inclusión no puede limitarse al acceso ni entenderse como una intervención dirigida exclusivamente a determinados grupos. Implica examinar las condiciones que favorecen o restringen la pre-

sencia, la participación y el aprendizaje, así como reconocer que algunas prácticas institucionales pueden convertirse en barreras incluso cuando no fueron diseñadas con intención de excluir (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020).

Esta perspectiva también exige abandonar una idea cómoda: que existe una solución única capaz de responder a problemas distintos. Las barreras educativas rara vez aparecen de manera aislada. Una dificultad de conectividad puede ser al mismo tiempo territorial, económica y pedagógica. Una experiencia de exclusión puede relacionarse con una discapacidad, pero también con expectativas reducidas, materiales poco accesibles o una cultura escolar incapaz de reconocer determinadas diferencias. Una baja participación familiar puede interpretarse rápidamente como desinterés cuando, en realidad, puede estar vinculada con horarios laborales, experiencias previas de desconfianza, barreras lingüísticas o formas de participación diseñadas desde una única idea de familia.

Por ello, el desafío no consiste simplemente en añadir programas a la escuela, sino en comprender mejor las relaciones entre las condiciones que la rodean y las decisiones que se toman dentro de ella. Esto supone reconocer límites, pero también recuperar capacidad de acción. Una escuela no decide las condiciones con las que llegan sus estudiantes, pero sí participa, cada día, en lo que esas condiciones llegan a significar dentro de ella.

Esa capacidad de acción no descansa exclusivamente en el esfuerzo individual del profesorado ni en la figura de un liderazgo excepcional. Requiere responsabilidades diferenciadas y conectadas. Hay transformaciones que dependen de políticas públicas, financiamiento, infraestructura y protección social; otras se juegan en la organización institucional, el liderazgo y la distribución de apoyos; y algunas ocurren en la relación pedagógica más inmediata: en las expectativas que se construyen, las oportunidades que se ofrecen, las voces que se escuchan y las formas en que se responde a la diferencia.

Pensar la educación desde la cooperación y la responsabilidad compartida también implica reconocer el carácter público y común de la experiencia educativa. La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021) ha planteado la necesidad de renovar el contrato social de la educación sobre principios de cooperación, solidaridad y participación, al tiempo que propone proteger y transformar la escuela como un espacio de encuentro y aprendizaje colectivo.

Esta perspectiva resulta especialmente fértil cuando evita convertirse en una declaración abstracta y se traduce en una pregunta práctica: ¿qué necesita cambiar para que una escuela amplíe, en lugar de restringir, las posibilidades de quienes la habitan?

Desde esta premisa, el capítulo desarrolla cuatro movimientos relacionados. Primero, analiza las barreras como un entramado en el que convergen condiciones estructurales, institucionales, pedagógicas y relacionales. Después, examina algunas capacidades fundamentales para transformar la experiencia escolar: reconocer, incluir, cuidar, participar y aprender institucionalmente. En un tercer momento, distingue las responsabilidades que corresponden a la política pública, a la organización escolar y a los distintos actores educativos.

Finalmente, propone una agenda de compromisos y preguntas abiertas orientada no a ofrecer una fórmula universal, sino a identificar prioridades desde las cuales cada contexto pueda construir respuestas pertinentes.

No se parte, por tanto, de la idea de una escuela capaz de resolverlo todo, sino que se parte de una convicción más prudente y, quizá por ello, más exigente: comprender los límites de la acción escolar no obliga a renunciar a sus posibilidades; obliga a definirlas mejor.

6.2 Desarrollo

6.2.1. De las barreras aisladas al entramado que configura la experiencia escolar

Las barreras educativas suelen clasificarse para poder comprenderlas: económicas, territoriales, culturales, pedagógicas, tecnológicas, instituciona-les o relacionales. Esta clasificación es útil, pero presenta un riesgo: hacer pensar que cada dificultad pertenece a una sola categoría y puede resolverse de manera independiente. En la experiencia concreta de los estudiantes rara vez ocurre así.

Pensemos en una estudiante que vive en una comunidad rural, necesita trasladarse durante un largo tiempo para llegar a la escuela y dispone de conectividad limitada en su hogar. Si las actividades escolares requieren acceso constante a plataformas digitales, la dificultad que enfrenta no puede calificarse únicamente como tecnológica. Existe una dimensión territorial, porque la infraestructura depende del lugar donde vive; una dimensión económica, por-

que el acceso a dispositivos y datos tiene costos; una dimensión pedagógica, porque determinadas actividades fueron diseñadas suponiendo condiciones que no todos poseen; y una dimensión institucional, si la escuela carece de alternativas para responder a esa diversidad de circunstancias.

De manera semejante, un estudiante que no comprende determinados contenidos no necesariamente posee un "problema de aprendizaje" localiza-do exclusivamente en él. La dificultad puede relacionarse con el modo en que se presenta la información, con barreras lingüísticas, con expectativas docentes, con formas rígidas de evaluación, con una discapacidad para la cual no existen apoyos adecuados o con experiencias previas de exclusión que han deteriorado su confianza y su vínculo con la escuela. Cambiar la pregunta de "¿qué problema tiene este estudiante?" a "¿qué barreras dificultan su participación y aprendizaje?" constituye una modificación profunda de perspectiva.

La inclusión, desde este enfoque, no es un programa dirigido únicamente a determinadas poblaciones. Es un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras que afectan la presencia, la participación y el aprendizaje. Ainscow (2020) señala además que las diferencias deben entenderse como una fuente para aprender y mejorar las prácticas, y no como déficits que necesitan ser corregidos para que los estudiantes se adapten a una estructura escolar inmutable. La evidencia sobre experiencias de estudiantes en contextos inclusivos refuerza este planteamiento: las relaciones de apoyo, las creencias de docentes y líderes, la accesibilidad y las prácticas pedagógicas constituyen factores decisivos para que la inclusión sea vivida y no so-lamente declarada (Subban et al., 2022).

Para comprender mejor ese entramado resulta útil distinguir tres niveles, siempre recordando que se encuentran relacionados.

El primero corresponde a las condiciones estructurales y territoriales. Aquí se ubican la distribución desigual de recursos, la pobreza, las características del territorio, la infraestructura, la conectividad, la segregación socioespacial, las oportunidades culturales disponibles y las decisiones de política educativa. Son condiciones que una escuela individual difícilmente pue-de modificar por sí sola. Una institución puede diseñar respuestas para reducir algunos de sus efectos, pero no puede construir por sí misma una política nacional de conectividad, modificar sistemas de financiamiento, resolver el transporte rural o alterar las condiciones laborales de toda la profesión docente.

El segundo nivel comprende las condiciones institucionales y pedagógicas. Incluye la organización escolar, el liderazgo, las formas de enseñar y evaluar, la distribución de apoyos, los criterios de convivencia, la formación profesional, el uso de información para tomar decisiones y las formas de incorporar tecnología. En este terreno el margen de acción escolar es significativamente mayor.

Una escuela no controla el origen socioeconómico de sus estudiantes, pero sí puede revisar si sus normas, horarios, materiales, evaluaciones o expectativas intensifican las desventajas que algunos ya enfrentan.

El tercer nivel corresponde a las condiciones culturales y relaciona-les. La escuela no es solamente un lugar donde se transmiten conocimientos; es también un espacio donde se producen reconocimientos, pertenencias, expectativas y relaciones de poder. Aquí importan preguntas que no siempre aparecen en los indicadores administrativos: ¿quiénes sienten que forman parte de la escuela?, ¿qué identidades y conocimientos son reconocidos?, ¿quién puede hablar y quién es escuchado?, ¿qué estudiantes son vistos desde sus capacidades y cuáles son definidos principalmente por sus dificulta-des?

Las tres dimensiones se encuentran conectadas. Por ello, una respuesta centrada en un solo nivel suele resultar insuficiente. Entregar dispositivos sin transformar prácticas pedagógicas puede ampliar el equipamiento y mantener intacta la exclusión digital. Incorporar un discurso intercultural sin reconocer conocimientos, lenguas y experiencias de las comunidades puede producir una inclusión simbólica. Crear protocolos de convivencia sin intervenir sobre las relaciones cotidianas puede aumentar la regulación sin mejo-rar la sensación de seguridad.

El caso de la tecnología muestra con claridad estas interdependencias. La digitalización ofrece posibilidades reales para ampliar acceso, personalizar determinados apoyos, comunicar y crear contenidos. Sin embargo, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo dedicado a tecnología ad-vierte que esas posibilidades dependen de condiciones concretas: acceso equitativo, regulación adecuada y capacidad profesional docente. Cuando dichas condiciones no están presentes, la misma innovación destinada a reducir una brecha puede ampliarla (UNESCO, 2023).

La expansión de la inteligencia artificial profundiza esta discusión. Incorporar herramientas automatizadas a la enseñanza no constituye por sí mismo innovación pedagógica. Antes de preguntar qué tecnología puede utilizarse,

las escuelas necesitan preguntarse para qué problema educativo se utilizará, qué evidencia justifica su empleo, quién puede acceder a ella, qué datos requiere, qué riesgos introduce y qué capacidades necesitan docentes y estudiantes para emplearla críticamente. Innovar no consiste en incorporar lo nuevo por el hecho de ser nuevo. Consiste en mejorar deliberadamente una experiencia educativa.

Lo mismo ocurre con el bienestar y la convivencia. No son dimensiones adicionales que compiten con los aprendizajes académicos por tiempo escolar. Las condiciones de seguridad, salud, vínculo y pertenencia forman parte del entorno desde el cual se aprende. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que los ambientes escolares seguros y de apoyo se relacionan con mejores resultados de salud y que, a su vez, mejores condiciones de salud favorecen la continuidad y el logro educativo. Por ello, el enfoque de escuelas promotoras de salud propone integrar bienestar, políticas escolares, ambientes físicos y socioemocionales, currículo y vínculos con servicios y comunidades, en lugar de reducir el cuidado a intervenciones aisladas (World Health Organization, 2021; World Health Organization et al., 2021).

La pertenencia merece especial atención. PISA 2022 mostró que los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos tendían a reportar menor conexión con sus escuelas que sus pares más favorecidos en numerosos sistemas educativos. Esto recuerda que la equidad no puede medirse únicamente a partir del rendimiento. Una escuela puede reducir determinadas brechas académicas y seguir produciendo experiencias profundamente diferentes de reconocimiento, seguridad o pertenencia (OECD, 2023).

Comprender las barreras como un entramado modifica, entonces, la forma de actuar. Obliga a abandonar las soluciones únicas, a identificar qué condiciones se encuentran bajo control directo de la escuela, cuáles requieren cooperación con otros actores y cuáles demandan decisiones sistémicas. También obliga a pasar del déficit del estudiante al análisis de la relación entre la persona y su contexto.

Esta distinción es fundamental porque protege a la escuela de dos errores opuestos. El primero consiste en responsabilizarla por todos los problemas sociales. El segundo consiste en declararla impotente porque muchos de esos problemas tienen raíces estructurales. Entre ambos extremos existe un espacio decisivo: el de las capacidades institucionales que pueden desarrollarse para ampliar oportunidades dentro de condiciones que nunca son completamente elegidas.

6.2.2 Capacidades para hacer otra escuela: reconocer, incluir, cuidar y participar

Si las barreras forman un entramado, transformar la experiencia escolar exige desarrollar capacidades institucionales igualmente relacionadas.

No se trata de añadir programas independientes para diversidad, convivencia, participación, tecnología o innovación. El desafío consiste en que la organización aprenda a reconocer diferencias, incluir, cuidar, participar y revisar continuamente su propia práctica.

6.2.2.1. Primera capacidad: Reconocer.

Reconocer no significa simplemente saber que los estudiantes son diferentes. Significa comprender que llegan a la escuela con historias, identidades, lenguas, condiciones familiares, experiencias culturales, capacidades, expectativas y formas de aprender que no pueden reducirse a categorías administrativas. El reconocimiento se vuelve educativo cuando esa diversidad modifica la manera en que la institución organiza la enseñanza y las relaciones.

Esto resulta especialmente significativo en sociedades cultural y lingüísticamente diversas. Una escuela puede celebrar fechas asociadas con pueblos originarios, por ejemplo, sin alterar un currículo que continúa considerando legítimo un solo modo de producir conocimiento. La interculturalidad pierde su capacidad transformadora cuando queda reducida a actividades episódicas. Reconocer implica abrir espacios para otros saberes y perspectivas, revisar estereotipos, cuestionar bajas expectativas asociadas con determinados grupos y generar condiciones para que la diferencia pueda expresarse sin convertirse en motivo de exclusión. Sin embargo, reconocer no basta.

6.2.2.2. Segunda capacidad: Incluir.

Una escuela es más inclusiva cuando amplía de manera efectiva las posibilidades de estar, participar, aprender y permanecer. Esta definición es importante porque permite distinguir inclusión de acceso. Un estudiante puede estar matriculado y sentirse permanentemente fuera de la experiencia común. Puede asistir y no participar. Puede aprobar y no sentirse reconocido. También puede abandonar la escuela después de un proceso prolongado de desvinculación que las estadísticas solo registran en su etapa final.

La inclusión, por tanto, debe observar trayectorias y experiencias, no solo matrícula. En América Latina se han producido avances relevantes en el acce-

so y finalización de la educación secundaria, pero persisten exclusiones que se concentran en grupos históricamente vulnerados y conviven con bajos niveles de aprendizaje en parte de la población escolar (Scasso, 2024).

Una respuesta inclusiva requiere flexibilizar los apoyos sin reducir las expectativas. Esa combinación es esencial.

Ofrecer a todos exactamente lo mismo no siempre produce igualdad; algunas personas necesitan recursos, tiempos, estrategias o condiciones diferentes para participar en una experiencia común. Pero adaptar tampoco significa asumir que determinados estudiantes son incapaces de alcanzar aprendizajes significativos. Las prácticas inclusivas necesitan sostener altas expectativas acompañadas de apoyos pertinentes.

6.2.2.3. Tercera capacidad: Cuidar

Durante mucho tiempo, el cuidado fue entendido como una tarea periférica respecto de la función académica de la escuela. Esa separación resulta cada vez menos sostenible. Se aprende en relación con otros y bajo determinadas condiciones emocionales, sociales y materiales. La exposición a violencia, acoso, discriminación, miedo o aislamiento afecta no solo el bienestar, sino también la posibilidad de participar y aprender.

UNESCO (2024a) ha insistido en la necesidad de abordar la violencia educativa mediante enfoques integrales, capaces de intervenir sobre las causas, la prevención, los mecanismos de reporte, las respuestas institucionales y el entorno escolar en su conjunto. La violencia no debe tratarse exclusivamente cuando el conflicto ya ocurrió. Una escuela que cuida construye previamente condiciones de seguridad, confianza, respeto y capacidad de pedir ayuda.

Cuidar tampoco significa convertir al docente en psicólogo, trabajador social o profesional de salud. Una institución cuidadora sabe precisamente dónde terminan las competencias pedagógicas y cuándo necesita activar redes de apoyo. El cuidado es una responsabilidad institucional y, en muchos casos, intersectorial. Requiere protocolos, capacidades profesionales, vínculos con servicios especializados y culturas escolares en las cuales pedir ayuda no sea interpretado como debilidad.

Aquí aparece una noción particularmente importante: pertenecer. Sentirse parte de la escuela supone experimentar que la propia presencia tiene valor, que existen adultos y pares con quienes establecer vínculos y que es posible participar sin renunciar a la propia identidad. La pertenencia no puede decre-

tarse, pero sí pueden construirse las condiciones que la favorecen: relaciones respetuosas, expectativas justas, oportunidades de participación, ausencia de humillación, apoyos oportunos y experiencias de aprendizaje en las que cada estudiante pueda reconocerse como alguien capaz.

6.2.2.4. Cuarta capacidad: Participar

Muchas escuelas afirman promover la participación, pero es necesario preguntar qué significa realmente esa palabra. Una reunión informativa no equivale a participación. Una encuesta cuya respuesta nunca produce cambios tampoco. Un consejo estudiantil sin capacidad para incidir sobre ningún asunto relevante puede enseñar, paradójicamente, que la participación es solo ceremonial.

La investigación sobre voz estudiantil ha advertido precisamente este problema. Parr y Hawe (2022) señalan que muchos estudios documentan mecanismos para recoger opiniones estudiantiles, pero resulta menos frecuente encontrar evidencia de cómo esas opiniones son recibidas, producen respuestas y generan modificaciones observables.

La participación comienza a ser significativa cuando existe algún vínculo entre hablar, ser escuchado y reconocer posteriormente qué ocurrió con aquello que se expresó.

Esto no significa que todas las decisiones deban recaer en los estudiantes. Significa que una institución democrática diferencia con claridad aquello sobre lo cual puede consultarse, aquello que puede decidirse conjuntamente y aquello que corresponde a responsabilidades profesionales o legales específicas. La participación auténtica necesita límites claros y, al mismo tiempo, espacios reales de incidencia.

Las experiencias en las que estudiantes participan como investigadores o coinvestigadores de sus propias escuelas muestran otra posibilidad: convertir su perspectiva en una fuente de evidencia para la mejora institucional. Sandoval y Messiou (2022) encuentran que estos enfoques pueden contribuir al mejoramiento y la inclusión cuando la participación supera la consulta superficial y se integra en procesos reflexivos más amplios.

Las familias también necesitan ser comprendidas desde esta lógica. Durante décadas, muchas relaciones familia-escuela se han construido desde una mirada unilateral: la escuela informa y la familia recibe; la escuela solicita apoyo y la familia cumple; la escuela convoca principalmente cuando aparece un problema. Una relación colaborativa exige comunicación bidireccional, cons-

trucción de confianza y reconocimiento de los conocimientos que las familias poseen sobre sus hijos y sus contextos.

La evidencia disponible muestra que las intervenciones de colaboración entre familia y escuela puede beneficiar tanto resultados académicos como dimensiones socioemocionales, particularmente cuando incluyen componentes relacionales y comunicación de doble vía (Smith et al., 2020).

Pero no todas las familias se encuentran en las mismas condiciones para participar. Horarios laborales, experiencias previas negativas con instituciones educativas, diferencias lingüísticas, barreras tecnológicas, condiciones económicas o percepciones de no ser bienvenidas pueden limitar su involucramiento. Por ello, una escuela que desea ampliar la participación no pregunta solamente por qué algunas familias "no participan". Se pregunta también si las formas de participación disponibles fueron diseñadas pensando en la diversidad real de sus comunidades.

Reconocer, incluir, cuidar y participar constituyen capacidades distintas, pero dependen de una quinta condición transversal: la capacidad de aprender institucionalmente.

Las escuelas que se transforman no son aquellas que nunca se equivocan, sino aquellas que pueden producir información sobre lo que ocurre, analizarla colectivamente, probar respuestas, evaluar sus efectos y modificar decisiones. Para ello necesitan culturas profesionales donde observar una dificultad no sea interpretado automáticamente como una acusación individual.

El aprendizaje profesional docente cumple aquí una función central. La formación continua tiene más posibilidades de influir en las prácticas cuando está conectada con problemas reales, posee continuidad, promueve aprendizaje activo y genera oportunidades de colaboración. En una revisión de programas de desarrollo profesional docente en América Latina, Salazar-López y Peñaloza (2024) identifican precisamente la importancia de características como duración, enfoque en contenidos, colaboración, coherencia y colaboración. A su vez, una revisión de comunidades profesionales de aprendizaje en el Sur Global muestra que su sostenibilidad depende del apoyo del liderazgo, condiciones organizativas adecuadas, foco en enseñanza y aprendizaje y relaciones de confianza (Nguyen et al., 2024).

Esto permite cambiar otra idea habitual. La formación docente no debe-ría consistir únicamente en enviar individuos a cursos para que después regresen, solos, a instituciones que permanecen iguales.

El desarrollo profesional también debe construirse dentro de las organizaciones, mediante análisis de prácticas, colaboración, observación, acompañamiento, investigación situada y comunidades que permitan aprender conjuntamente.

Una escuela capaz de reconocer, incluir, cuidar y participar es, por tanto, una escuela que también se observa. Pregunta quiénes están aprendiendo y quiénes no; quiénes participan y quiénes permanecen en silencio; qué familias se sienten convocadas; qué innovaciones funcionan; qué decisiones producen efectos no previstos; y qué prácticas se mantienen solo porque "siempre se han hecho así".

En este sentido, transformarse no significa perseguir permanentemente novedades. Significa desarrollar capacidad colectiva para distinguir qué debe conservarse, qué necesita cambiar y qué cambios deben abandonarse cuando la evidencia muestra que no producen mejores experiencias.

6.2.3 Gobernar la transformación: responsabilidades de la escuela, los actores y las políticas públicas

Uno de los problemas más frecuentes en el discurso sobre transformación educativa es el uso indiscriminado de la expresión "la escuela debe". La escuela debe incluir, innovar, prevenir violencia, incorporar tecnología, acompañar a las familias, mejorar resultados, atender la diversidad, promover ciudadanía, proteger el bienestar y responder a nuevas demandas sociales.

La acumulación puede resultar paradójica. Cuanto más importante se reconoce a la escuela, mayor es el riesgo de atribuirle responsabilidades que exceden sus capacidades. Por ello, una agenda de transformación necesita precisar quién puede hacer qué.

Algunas condiciones pertenecen principalmente al nivel sistémico. Garantizar financiamiento suficiente y equitativo, infraestructura, conectividad, condiciones laborales adecuadas, dotaciones profesionales, políticas de inclusión, sistemas de protección y marcos de formación docente requiere acción estatal. Una escuela puede utilizar creativamente sus recursos, pero no debería depender de la creatividad para suplir permanentemente aquello que constituye una obligación de política pública. Otras decisiones corresponden directamente a la institución. La organización de tiempos, determinadas formas de acompañamiento, la construcción de una cultura profesional, el tratamiento de conflictos, la participación estudiantil, algunas estrategias de vinculación

con familias, el uso interno de evidencia y muchas decisiones pedagógicas pueden modificarse desde la propia escuela, aunque siempre dentro de marcos regulatorios y condiciones materiales específicas.

En este sentido, existe un nivel pedagógico y relacional donde docentes y equipos profesionales tienen una agencia directa: cómo se presenta un contenido, qué expectativas se comunican, cómo se retroalimenta, qué oportunidades existen para participar, cómo se responde al error, qué ejemplos se utilizan y cómo se construye una relación en la cual un estudiante puede pedir ayuda.

Estos niveles no representan compartimentos cerrados. Su importancia radica en permitir una responsabilidad diferenciada y conectada. Frente a una dificultad de asistencia, por ejemplo, el docente puede detectar señales tempranas; la escuela puede conversar con el estudiante y la familia y organizar apoyos; y el sistema puede necesitar intervenir sobre transporte, protección social u otras condiciones que exceden la institución. Ninguno de esos actores reemplaza a los demás.

El liderazgo escolar adquiere aquí un papel esencial. Liderar no consiste solamente en administrar recursos o garantizar cumplimiento normativo. Implica construir una orientación compartida, concentrar la organización en el aprendizaje, desarrollar personas y promover colaboración. El Informe GEM 2024/5 sitúa estas dimensiones entre los componentes fundamentales del liderazgo educativo y advierte sobre la necesidad de preparar y apoyar mejor a quienes ejercen funciones directivas (UNESCO, 2024b).

En América Latina, esta discusión adquiere una dimensión adicional. El informe regional sobre liderazgo publicado por UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos propone vincular liderazgo distribuido y democracia, destacando la posibilidad de aprovechar las capacidades de diferentes miembros de la comunidad para construir y alcanzar propósitos compartidos (UNESCO & OEI, 2025).

Distribuir liderazgo no significa que nadie sea responsable. Tampoco consiste simplemente en delegar tareas administrativas. Significa reconocer que el conocimiento necesario para mejorar una escuela se encuentra distribuido entre distintos actores y crear mecanismos para movilizarlo.

La literatura sobre liderazgo distribuido ha mostrado tanto su relevancia como la necesidad de evitar usos vagos del concepto: distribuir liderazgo re-

quiere condiciones, relaciones y estructuras que permitan una participación significativa en la práctica organizacional (Harris et al., 2022).

El profesorado ocupa una posición especialmente delicada en esta arquitectura. Ninguna agenda de cambio educativo puede sostenerse contra los docentes ni prescindiendo de ellos. A la vez, reconocer su centralidad no debe convertirse en una nueva forma de responsabilización individual.

Los resultados de TALIS 2024 muestran asociaciones positivas entre autonomía docente, confianza profesional, participación en decisiones y satisfacción laboral. También refuerzan la importancia de ofrecer oportunidades para que los docentes lideren iniciativas y participen en comunidades profesionales (OECD, 2025).

La autonomía, sin embargo, necesita acompañarse de capacidades, tiempo, colaboración y marcos de responsabilidad. Abandonar a un docente a su suerte no es autonomía. Darle margen para tomar decisiones, ofrecerle evidencia y apoyos, permitirle aprender con sus colegas y crear estructuras don-de pueda revisar su práctica sí puede serlo.

Los estudiantes son otro actor central. Su lugar no puede reducirse al de beneficiarios de decisiones adultas. Son quienes experimentan diariamente el currículo, las relaciones, las reglas, los apoyos y las barreras. Escuchar sus perspectivas aporta conocimiento al que ningún indicador administrativo puede sustituir completamente.

Las familias y comunidades, por su parte, no deben aparecer únicamente cuando la escuela necesita ayuda. Pueden aportar conocimientos sobre estudiantes, territorio, cultura y condiciones de vida. También pueden formar parte de redes de cuidado y transformación, siempre que la relación no sea construida desde la subordinación.

Una escuela conectada con su territorio puede, además, evitar una expansión imposible de sus funciones mediante alianzas con salud, protección social, cultura, universidades, gobiernos locales y organizaciones comunitarias. Trabajar en red no significa convertir la escuela en responsable de coordinar toda la política social; significa reconocer que determinados problemas requieren respuestas intersectoriales.

De esta distribución surge un principio clave: la transformación educativa necesita corresponsabilidad, pero la corresponsabilidad no significa responsabilidad idéntica. El Estado conserva obligaciones que no pueden transferirse a

familias o escuelas. Los profesionales conservan responsabilidades que no pueden descargarse sobre estudiantes.

Y la participación estudiantil no elimina la responsabilidad adulta de proteger derechos y garantizar condiciones educativas adecuadas. Por ende, Gobernar la transformación significa, precisamente, construir esas conexiones sin borrar las diferencias.

6.2.4 De las posibilidades a los compromisos: prioridades para hacer escuela hoy

Una agenda educativa adquiere valor cuando puede orientar decisiones. No necesita prometer respuestas universales, pero sí establecer prioridades suficientemente concretas para transformar los principios en preguntas de acción. Los siguientes diez compromisos sintetizan una agenda posible para hacer escuela hoy. No constituyen una secuencia rígida ni un programa que pueda implementarse de la misma manera en todos los contextos. Funcionan como criterios para revisar políticas, proyectos institucionales y prácticas.

Tabla 6.1.

Compromisos prioritarios para transformar barreras en posibilidades educativas

Compromiso	Sentido para la transformación	Pregunta que debería orientar la acción
1. Reducir desigualdades territoriales	Reconocer que las oportunidades educativas dependen de recursos, conectividad, infraestructura, transporte y condiciones sociales distribuidas de manera desigual.	¿Estamos asignando mayor apoyo allí donde existen mayores barreras?
2. Convertir la diversidad en principio de organización	Pasar de "atender al diferente" a diseñar instituciones capaces de enseñar en contextos diversos.	¿Qué prácticas obligan todavía a los estudiantes a adaptarse a una única forma de aprender o participar?
3. Garantizar presencia, participación, aprendizaje y pertenencia	Evaluar la inclusión más allá de la matrícula o asistencia.	¿Quiénes están presentes, pero siguen quedando fuera de la experiencia educativa?
4. Fortalecer el apren-	Vincular formación, colabora-	¿El desarrollo profesional

dizaje profesional docente	ción, práctica, reflexión y problemas reales de la escuela.	cambia capacidades institucionales o solo acumula cursos individuales?
5. Desarrollar liderazgo inclusivo y distribuido	Construir propósitos compartidos y movilizar capacidades de distintos actores sin diluir responsabilidades.	¿Quiénes participan realmente en las decisiones que afectan la enseñanza y la vida escolar?
6. Integrar bienestar, convivencia y cuidado	Comprender la seguridad, el vínculo y la salud como condiciones del aprendizaje.	¿La escuela actúa solamente cuando surge una crisis o construye condiciones preventivas de cuidado?
7. Institucionalizar la voz de estudiantes, familias y comunidades	Pasar de la consulta simbólica a mecanismos de participación con incidencia verificable.	¿Qué cambia después de escuchar a quienes participan?
8. Garantizar una inclusión digital con sentido pedagógico	Vincular acceso, habilidades, accesibilidad, protección de datos, pensamiento crítico y capacidad docente.	¿La tecnología resuelve un problema educativo o simplemente añade una herramienta?
9. Evaluar las políticas por sus efectos reales	Observar no solo si una acción fue ejecutada, sino para quién funcionó, en qué condiciones y con qué consecuencias.	¿Qué evidencia mostraría que esta iniciativa mejoró la experiencia de quienes enfrentaban mayores barreras?
10. Construir conocimiento situado y sostener la mejora	Convertir a las escuelas en organizaciones capaces de aprender de evidencia, experiencia y contexto.	¿Qué estamos aprendiendo de nuestras decisiones y cómo utilizamos ese aprendizaje para corregir el rumbo?

Fuente. Elaboración propia.

El primer compromiso obliga a reconocer los límites de la acción institucional. Las desigualdades territoriales no pueden compensarse únicamente mediante esfuerzo escolar. Cuando ciertas instituciones reciben poblaciones con mayores necesidades, pero cuentan con menos recursos o mayores difi-

cultades para atraer y retener profesionales, la apelación genérica a "mejorar la gestión" resulta insuficiente.

La equidad demanda políticas distributivas que asignen recursos y apoyos en función de las barreras que deben superarse.

El segundo y el tercer compromiso colocan la inclusión en el centro de toda la organización. Esto significa que las preguntas sobre diversidad no deberían quedar confinadas a equipos especializados. Deben atravesar currículo, evaluación, convivencia, infraestructura, tecnología y liderazgo. Ca-da decisión puede preguntarse quién se beneficia, quién encuentra dificulta-des y qué cambios permitirían ampliar participación sin reducir expectativas.

El cuarto compromiso reconoce que las reformas llegan al aula a través del trabajo profesional. Ninguna política transforma la enseñanza simplemente porque haya sido escrita. Necesita ser comprendida, interpretada y traducida en decisiones situadas. Por ello, formar docentes no es solamente transmitir nuevas técnicas, sino crear capacidades para investigar problemas, colaborar, interpretar evidencia y ajustar prácticas.

El quinto compromiso desplaza la imagen del director como único motor del cambio. Los líderes formales son decisivos, pero una organización se vuelve más fuerte cuando crea capacidades de liderazgo también entre docentes y otros actores. El reto consiste en combinar participación con claridad de responsabilidades y evitar que "liderazgo distribuido" se convierta en una expresión utilizada para nombrar cualquier delegación de tareas.

El sexto compromiso recuerda que una escuela donde se aprende debe ser también una escuela donde sea posible estar con seguridad y dignidad. Las políticas de convivencia deberían observar no solo incidentes graves, sino experiencias cotidianas de discriminación, humillación, aislamiento y pertenencia. El cuidado necesita incorporarse a la cultura organizacional sin desdibujar las competencias profesionales ni pretender que la institución pueda sustituir servicios especializados.

El séptimo compromiso exige verificar la calidad de la participación. Escuchar no es suficiente si aquello que se escucha desaparece después en el proceso de decisión. La pregunta "¿qué cambió como resultado de la partici-

pación?" puede funcionar como un criterio sencillo para distinguir participación auténtica de participación decorativa.

El octavo compromiso resulta especialmente urgente frente al crecimiento de tecnologías digitales e inteligencia artificial. El futuro de la educación probablemente incorporará más tecnología, pero "más" no equivale necesariamente a "mejor". La inclusión digital debe considerar infraestructura, accesibilidad, protección, alfabetización crítica, formación docente y evidencia de impacto.

Una política tecnológica responsable debe poder justificar por qué una herramienta merece entrar en la escuela y en qué condiciones dejaría de utilizarse.

El noveno compromiso propone modificar el modo en que se entiende la implementación. Una política puede cumplir todos sus procedimientos y no producir los resultados esperados. También puede beneficiar a algunos estudiantes y perjudicar inadvertidamente a otros. Por eso, evaluar exige mirar distribución de efectos, no solo promedios. La pregunta relevante no es únicamente "¿funcionó?", sino "¿funcionó para quién, en qué contexto, de qué manera y a qué costo?".

Sostener procesos de mejora requiere tiempo. Parte de las reformas educativas fracasa no porque sus objetivos sean inadecuados, sino porque se implementan como una sucesión de proyectos, cada uno de los cuales reemplaza al anterior antes de haber acumulado aprendizaje institucional. La mejora sostenible necesita continuidad suficiente para probar, observar, corregir y consolidar.

6.2.5. Inclusión y participación: claves para una escuela que transforma

Pensar la escuela contemporánea desde la inclusión implica superar una concepción limitada de esta como simple garantía de acceso y permanencia. Una escuela inclusiva no es únicamente aquella que recibe a estudiantes diversos, sino aquella que genera condiciones para que puedan aprender, participar, relacionarse y sentir-se parte de la comunidad educativa. En este sentido, la inclusión constituye un proceso institucional que requiere revisar las formas

de organización, las prácticas pedagógicas y las relaciones que se construyen cotidianamente.

La UNESCO (2021) plantea que avanzar hacia sistemas educativos inclusivos exige identificar y eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que las desigualdades pueden surgir de la interacción de múltiples condiciones sociales, económicas, culturales y educativas.

Desde esta perspectiva, la diversidad no debería ser entendida como un problema que la escuela debe corregir, sino como una característica inherente a las comunidades educativas que demanda respuestas pedagógicas e institucionales pertinentes. (UNESCO).

La investigación reciente también permite comprender que la inclusión no puede reducirse a compartir un mismo espacio físico. Una revisión sistemática sobre las experiencias de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje identificó como factores favorecedores de la educación inclusiva las relaciones de apoyo, las creencias positivas de docentes y directivos, las prácticas pedagógicas inclusivas y la accesibilidad (Subban et al., 2022). Estos elementos muestran que la inclusión se construye en buena medida a partir de las decisiones y relaciones que tienen lugar dentro de la propia institución. (ScienceDirect)

En este orden de ideas, la participación adquiere un significado fundamental. Participar no equivale simplemente a estar presente, asistir a clases o responder a las actividades propuestas por los docentes. Supone contar con oportunidades reales para expresar opiniones, ser escuchado, interactuar con otros, asumir responsabilidades y contribuir en aquellos asuntos que afectan la experiencia educativa. Este-ban (2022) sostiene, desde una perspectiva de derechos, que la participación progresiva de niños y adolescentes puede contribuir a transformar las escuelas en comunidades educativas más inclusivas y democráticas, reconociendo sus conocimientos, experiencias y capacidad de agencia. (Cogitatio Press).

Por otro lado, Correia et al. (2022), al estudiar la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, evidencian la importancia de consi-

derar su voz dentro de los procesos escolares. Esta perspectiva resulta especialmente relevante porque permite desplazar la mirada desde lo que los estudiantes "no pueden hacer" hacia aquello que pueden aportar cuando existen condiciones institucionales que favorecen su participación.

La relación entre inclusión y participación también permite introducir el concepto de pertenencia. No basta con que un estudiante se encuentre matriculado y físicamente presente en una institución; es necesario que pueda reconocerse como integrante de ella. Long y Guo (2023) destacan precisamente la necesidad de avanzar desde una concepción centrada exclusivamente en la inclusión hacia una perspectiva que considere también la participación y el sentido de pertenencia, particularmente en el caso de niños y adolescentes con discapacidad.

Desde esta perspectiva, una escuela que transforma no es aquella que pretende resolver por sí sola todas las desigualdades que atraviesan a sus estudiantes. Existen condiciones económicas, territoriales, familiares y sociales que requieren res-puestas provenientes de políticas públicas y de otros actores institucionales.

Sin embargo, reconocer esos límites no significa renunciar a la capacidad de acción de la escuela. Por el contrario, permite identificar con mayor precisión aquellos ámbitos en los cuales sí puede intervenir: las prácticas de enseñanza, las formas de convivencia, las estrategias de acompañamiento, los mecanismos de participación y las oportunidades que ofrece para que cada estudiante pueda aprender y formar parte de la comunidad.

Esta distinción resulta particularmente significativa en contextos como el argentino, donde persisten desafíos relacionados con el acceso, la permanencia y la finalización de las trayectorias educativas. UNICEF Argentina (2023) advierte que las dificultades para sostener a los adolescentes en la escuela responden a un entramado de factores escolares y extraescolares, por lo que las respuestas requieren considerar tanto las condiciones sociales como los vínculos que los estudiantes construyen con las instituciones educativas. (UNICEF).

En este orden de ideas, incluir y hacer participar son dos dimensiones inseparables de una escuela que pretende transformar su realidad. La inclusión establece las condiciones para que nadie quede al margen; la participación permite que quienes integran la comunidad educativa tengan voz y capacidad de intervención en ella. Ambas dimensiones desplazan la mirada desde el estudiante como receptor de decisiones hacia el estudiante como sujeto activo del proceso educativo.

Así, transformar la escuela no significa desconocer las barreras estructurales que exceden sus posibilidades de acción, sino fortalecer aquellos márgenes en los que sí puede intervenir. Una escuela que reconoce la diversidad escucha a sus estudian-tes, genera oportunidades de participación y desarrolla prácticas pedagógicas capa-ces de responder a diferentes necesidades convierte sus propias posibilidades institucionales en herramientas de transformación. Desde esta perspectiva, la inclusión y la participación dejan de ser únicamente principios declarativos para convertirse en prácticas cotidianas orientadas a construir mayor equidad, pertenencia y aprendizaje.

6.3 Conclusiones

Reconocer las barreras que atraviesan la experiencia escolar es apenas el comienzo. El desafío más complejo consiste en comprender cómo se relacionan, qué efectos producen y, sobre todo, qué posibilidades de transformación existen frente a ellas.

La escuela no controla las condiciones sociales, económicas o territoriales con las que llegan sus estudiantes. Tampoco puede sustituir las responsabilidades del Estado ni resolver, por sí sola, desigualdades que se producen fuera de sus límites. Sin embargo, participa diariamente en la manera en que esas condiciones se traducen en oportunidades, vínculos, expectativas, aprendizajes y formas de pertenecer.

De ahí la importancia de distinguir responsabilidades sin fragmentarlas. Algunas transformaciones requieren políticas públicas sostenidas; otras dependen de decisiones institucionales, liderazgo, desarrollo profesional y colaboración; muchas se concretan en la relación cotidiana entre quienes enseñan, aprenden y participan de la vida escolar.

Transformar barreras en posibilidades no supone buscar una escuela ideal ni acumular respuestas aisladas. Supone construir instituciones capaces de reconocer la diversidad sin convertirla en déficit, incluir sin homogeneizar, cuidar sin renunciar a enseñar, participar sin reducir la voz a un gesto simbólico y aprender de sus propias decisiones.

Quizá la cuestión decisiva no sea cuánto puede hacer una escuela por sí sola, sino qué puede hacer mejor cuando reconoce sus límites, fortalece sus capacidades y actúa en relación con otros. Allí comienza una posibilidad menos espectacular, pero más profunda: hacer de la escuela un espacio don-de las diferencias no anticipen el destino educativo de quienes la habitan.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123–134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w.

Correia, A. M., Forlin, C., & Sio, E. (2022). Exploring the participation and agency of students with special education needs in a Macau-Chinese secondary school. *Journal of Research in Special Educational Needs, 22*(4), 288–296. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12566

Esteban, M. B. (2022). Children's participation, progressive autonomy, and agency for inclusive education in schools. *Social Inclusion, 10*(2). https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936

Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: Taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management, 42*(5), 438–456. https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620.

International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

Long, T., & Guo, J. (2023). Moving beyond inclusion to belonging. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(20), 6907. https://doi.org/10.3390/ijerph20206907

Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: Evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education, 50*(1), 91–107. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728.

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en.

Parr, J. M., & Hawe, E. (2022). Student pedagogic voice in the literacy classroom: A review. *Research Papers in Education, 37*(6), 773–796. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864769.

Salazar-López, T. I., & Peñaloza, G. (2024). Professional development of science teachers in Latin America: A systematic review. *International Journal of Science Education, 46*(10), 961–977. https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2267747.

Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education, 26*(8), 780–795. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456.

Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education, 119*, 103853. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853

Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares: La educación secundaria en América Latina*. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390698

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*, 511–544. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, Latin America and the Caribbean: Inclusion and education—All means all*. UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/es/publication/inclusion-and-education

UNESCO. (2021). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. (UNESCO). https://www.unicef.org/education/inclusive-education

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/2023-global-education-monitoring-report-technology-education-tool-whose-terms

UNESCO. (2024a). *Safe to learn and thrive: Ending violence in and through education*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/safe-learn-and-thrive-ending-violence-and-through-education

UNESCO. (2024b). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2024/5-liderazgo-en-la-educacion-liderar-por-el

UNESCO, & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Liderazgo y educación: Liderar para la democracia. Informe regional para América Latina*. UNESCO. https://www.unesco.org/gemreport/es/publication/2025-latin-america-report

UNICEF Argentina. (2023, 7 de marzo). *MUNA y la inclusión de adolescentes fuera de la escuela*. (UNICEF). https://www.unicef.org/argentina/historias/muna-y-la-inclusion-de-adolescentes-fuera-de-la-escuela

World Health Organization. (2021). *WHO guideline on school health services*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240029392

World Health Organization, UNESCO, UNICEF, & World Food Programme. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073

Declaración conflictos de interés: Ninguno.

Financiamiento: Ninguno.

Declaración de responsabilidad autoral

Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación y metodología, revisión y edición.

Lourdes Margarita Meza Ruiz: visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Las autoras leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito y asumen la responsabilidad de su contenido.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Cita sugerida: Lucero Baldevenites, E. V., & Meza Ruiz, L. M. (2026). De las barreras a las posibilidades: una agenda para hacer escuela hoy. In N. Y. Torres Soto & B. Martínez Ramírez (Eds.), & (Ed.), *Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar* (pp. 168-192). Editorial PLAGCIS. https://doi.org/10.69821/978-628-97915-1-8.ch6

Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons BY.

Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia



Epilogo

Al llegar al final de esta obra, permanece una convicción que atraviesa cada uno de sus capítulos: la escuela es mucho más que una institución dedicada a transmitir conocimientos. Es un espacio donde se construyen relaciones, se forman identidades, se reconocen diferencias y se generan experiencias que pueden marcar profundamente la vida de las personas. Por ello, reflexionar sobre la educación también significa preguntarnos qué oportunidades estamos ofreciendo para convivir, aprender, participar y crecer juntos.

Las reflexiones reunidas en Hacer escuela en tiempos diversos: Convivir, cuidar y transformar permiten reconocer que los desafíos de la educación contemporánea son complejos y se encuentran estrechamente relacionados. Las desigualdades sociales, las barreras para la inclusión, los conflictos escolares, las dificultades socioemocionales, las limitaciones para la participación y las brechas digitales no constituyen problemas independientes. Forman parte de realidades que atraviesan la experiencia educativa y que requieren respuestas articuladas, sensibles y sostenibles.

Una de las principales enseñanzas que deja este recorrido es que la convivencia no puede reducirse al cumplimiento de normas ni a la ausencia de conflictos. Convivir significa reconocer la dignidad de cada persona, aprender a dialogar desde las diferencias y construir acuerdos que permitan compartir un espacio común. Los desacuerdos forman parte de las relaciones humanas; el verdadero desafío educativo consiste en desarrollar capacidades para afrontarlos sin recurrir a la exclusión, la discriminación o la violencia.

De igual manera, el cuidado emerge como una condición esencial de la experiencia escolar. No se limita a las manifestaciones de afecto o a las acciones individuales de acompañamiento, sino que implica asumir responsabilidades institucionales y colectivas frente al bienestar de estudiantes, docentes y de-

más integrantes de la comunidad. Una escuela que cuida también necesita crear condiciones para que quienes enseñan puedan desarrollar su labor con dignidad, apoyo y reconocimiento.

La participación es otro aprendizaje central. Reconocer las voces de niñas, niños y jóvenes significa comprender que no son únicamente destinatarios de decisiones educativas, sino personas con experiencias, ideas y capacidades para contribuir a la construcción de su comunidad. Escuchar sus opiniones representa un primer paso; otorgarles oportunidades reales de incidencia es lo que permite avanzar hacia una ciudadanía escolar activa y una convivencia verdaderamente democrática.

Asimismo, esta obra reafirma que ninguna institución educativa puede afrontar por sí sola todos los desafíos de su entorno. La relación entre familia, escuela y comunidad necesita construirse desde la confianza, la cooperación y el reconocimiento de responsabilidades diferenciadas. La corresponsabilidad no consiste en distribuir obligaciones de manera indiferenciada, sino en articular capacidades y esfuerzos alrededor de un propósito compartido: garantizar mejores oportunidades educativas y de desarrollo para todas las personas.

En este horizonte, la transformación digital plantea nuevas posibilidades, pero también exige decisiones responsables. Incorporar tecnologías no garantiza automáticamente una educación más equitativa o innovadora. Su valor depende de la capacidad para utilizarlas de manera crítica, accesible y pedagógicamente pertinente, evitando que las diferencias económicas, sociales y culturales se conviertan en nuevas formas de exclusión.

Estas reflexiones conducen a reconocer que transformar la escuela no significa esperar condiciones perfectas ni depositar todas las expectativas en la voluntad individual. Implica identificar aquello que puede cambiarse desde las prácticas cotidianas, fortalecer las capacidades institucionales y exigir las condiciones y políticas públicas necesarias para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

La transformación educativa, por tanto, no ocurre mediante una única decisión ni puede considerarse un proceso concluido. Se construye progresivamente cuando una comunidad revisa sus prácticas, reconoce sus contradic-

ciones, aprende de sus experiencias y se compromete a mejorar. También comienza en gestos que, aunque parezcan pequeños, tienen un profundo significado: escuchar a quien suele permanecer en silencio, acompañar a quien necesita apoyo, abrir espacios para participar o reconocer una diferencia sin convertirla en desventaja.

Desde esta perspectiva, convivir, cuidar y transformar no representan tres tareas separadas, sino tres dimensiones de una misma responsabilidad educativa. No puede existir una convivencia justa donde se ignora el sufrimiento de otros; tampoco puede hablarse de cuidado cuando se niega la participación o se mantienen prácticas excluyentes. Y ninguna transformación será suficientemente profunda si no modifica las relaciones humanas y las condiciones que sostienen la vida escolar.

El recorrido de este libro no pretende cerrar el debate sobre los desafíos de la educación. Por el contrario, invita a continuar formulando preguntas, compartiendo experiencias y construyendo conocimientos capaces de orientar nuevas prácticas. Su principal contribución reside en recordar que la escuela es una comunidad viva, diversa e inacabada, cuyo sentido se renueva mediante las decisiones de quienes la integran.

Queda, entonces, una pregunta que merece acompañarnos más allá de estas páginas: ¿qué estamos haciendo hoy para que cada estudiante encuentre en su escuela un lugar donde aprender, sentirse reconocido y construir su futuro?

Responderla exige pasar de la reflexión al compromiso, de los principios a las acciones y de las buenas intenciones a las transformaciones posibles. No se trata de imaginar una escuela sin dificultades, sino de construir instituciones capaces de reconocerlas, afrontarlas y aprender de ellas sin perder de vista la dignidad humana.

Que esta obra sea, por tanto, una invitación a mirar nuevamente nuestras escuelas, a valorar los esfuerzos de quienes las sostienen y a reconocer las posibilidades que surgen cuando las personas deciden trabajar juntas.

Porque la escuela que necesitamos no está completamente escrita ni terminada. Se construye cada día, en cada aula, en cada encuentro y en cada decisión que abre oportunidades para los demás.

Hacer escuela en tiempos diversos es, en última instancia, sostener la esperanza desde la acción: convivir con respeto, cuidar con responsabilidad y transformar con compromiso colectivo.

Sobre las coordinadoras

Nissa Yaing Torres Soto: Departamento de Ciencias Médicas, División de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), Chetumal, Quintana Roo, México.

https://orcid.org/0000-0003-3646-6649

Correspondencia: nissa.torres@uqroo.edu.mx

Beatriz Martínez Ramírez: Profesora Investigadora del Departamento de Ciencias Médicas, División de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQROO), Chetumal, Quintana Roo, México.

https://orcid.org/0000-0001-8617-4279

beatriz.martinez@uqroo.edu.mx

Esta obra se publicó en primera edición durante el año 2026, como resultado de la colaboración entre instituciones comprometidas con la difusión del conocimiento académico.

El proceso editorial fue desarrollado por el Fondo Editorial PLAGCIS, perteneciente a la Plataforma de acción, gestión, e investigación social S.A.S. Sincelejo, Sucre.

La edición se finalizó en Sincelejo, Colombia, consolidando el compromiso interinstitucional por la divulgación de investigaciones de alto impacto en el ámbito educativo y cultural.