

Ricardo Castro
(Organizador)



CONVIVENCIA EDUCATIVA Y BIENESTAR EN LA ESCUELA

Fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas
para construir comunidad



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Ricardo Castro
Imagem da Capa	volandemor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
 Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
 Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
 Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina
 Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia
 Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru
 Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile
 Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
 Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
 Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil



Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
 Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
 Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha
 Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
 Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Mª Graça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
 Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia
 Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P766 Convivencia educativa y bienestar en la escuela [livro eletrônico] : fundamentos, inclusión, salud mental y prácticas para construir comunidad / Ricardo Castro (organizador). – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em espanhol.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-37-6

DOI 10.37572/EdArt_201026376

1. Convivência escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Saúde mental – Estudantes. 4. Educação. I. Castro, Ricardo. II. Título.

CDD 371.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

La convivencia educativa se construye en las relaciones cotidianas de la escuela. La manera de escuchar, interpretar un conflicto, distribuir responsabilidades y reconocer las diferencias influye en las oportunidades de participar y aprender. Este libro reúne seis capítulos que examinan esa construcción desde sus fundamentos conceptuales, el uso de información, la inclusión, la salud mental y las prácticas de diálogo. Su propósito es ofrecer elementos de comprensión y propuestas de trabajo para docentes, equipos directivos, profesionales de apoyo e investigadores interesados en el bienestar de las comunidades educativas.

El recorrido comienza con el capítulo de Ricardo Castro Cáceres, Fabián Brito Álvarez, Paula Arriagada Pinochet y Ricardo Castro Rivas. Su propuesta sitúa la construcción social del significado en el centro de la convivencia educativa y articula narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios, mitos y fundamentos filosóficos. El Modelo Teórico Heurístico Multinivel permite examinar cómo las interpretaciones compartidas sostienen las relaciones escolares. El Método Alteridad traduce esta perspectiva en conversaciones narrativas y centradas en soluciones. Los autores presentan una elaboración conceptual cuya validación empírica permanece abierta.

En el segundo capítulo, Cristian Jaramillo Azema aborda la distancia entre la abundancia de datos escolares y la disponibilidad de información útil para actuar. Su análisis examina las tensiones entre rendición de cuentas, oportunidad de los datos y necesidades pedagógicas. El cuestionario y el protocolo de conversación grupal propuestos ofrecen una vía para explorar esas dificultades en cada comunidad. La discusión vincula el aprovechamiento de la información con su pertinencia y con el resguardo de las personas a quienes describe.

Emilio Sagredo Lillo desarrolla, en el tercer capítulo, la relación entre salud mental e inclusión educativa. Desde una perspectiva biopsicosocial y ecológica, examina las limitaciones de una inclusión centrada en el déficit y amplía la mirada hacia la neurodiversidad, la colaboración, los tiempos institucionales y el liderazgo. El bienestar aparece como una dimensión de la participación escolar que compromete tanto al estudiantado como a quienes educan.

El cuarto capítulo, de Patricia Contreras Sanzana, concentra la atención en la salud mental del profesorado y sus vínculos con la convivencia educativa en Chile. La psicología educativa proporciona el marco para analizar la sobrecarga, la violencia y las exigencias profesionales, junto con recursos protectores como la autoeficacia,

las competencias socioemocionales y el apoyo institucional. Este aporte invita a incorporar las condiciones de trabajo docente en toda reflexión sobre la calidad de las relaciones escolares.

Ricardo Castro Cáceres, Claudio Rojas Tolmo y Pilar Contreras Parraguez presentan, en el quinto capítulo, una propuesta de convivencia educativa situada. Su desarrollo articula aprendizaje experiencial, reflexión compartida y reconocimiento de recursos. El modelo y la secuencia de talleres permiten pasar de la interpretación de las experiencias a la formulación de acuerdos y acciones susceptibles de seguimiento. La propuesta requiere adaptación a la historia, las necesidades y las posibilidades de cada comunidad.

El libro cierra con el capítulo de Yuri Figueroa Sáez sobre la entrevista en convivencia educativa. El autor examina su preparación, el encuadre de la conversación, la escucha y la construcción de acuerdos. La noción de pulso conversacional describe la atención al tono, las pausas y las emociones durante el encuentro. El capítulo incorpora además el autocuidado y la supervisión del equipo como condiciones para sostener una labor que exige disponibilidad emocional y criterio profesional.

Leídos en conjunto, los capítulos conectan la interpretación de la vida escolar con las condiciones institucionales y las herramientas de intervención. Sus aportes no tienen el mismo alcance: conviven desarrollos teóricos, análisis de literatura y orientaciones de práctica profesional. Esta diversidad permite recorrer el libro de manera continua o acudir a un capítulo según el problema de trabajo, manteniendo presentes los límites de cada propuesta.

La invitación es a utilizar estas páginas como punto de partida para conversaciones y decisiones contextualizadas. Construir bienestar exige escuchar a quienes habitan la escuela, revisar las prácticas que restringen su participación y sostener los acuerdos en el tiempo. Los capítulos ofrecen preguntas y recursos para esa tarea compartida.

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

LA CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO
Y PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL

Ricardo Castro Cáceres
Fabián Brito Álvarez
Paula Arriagada Pinochet
Ricardo Castro Rivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263761

CAPÍTULO 2..... 21

ESCUELAS RICAS EN DATOS Y POBRES EN INFORMACIÓN PARA UNA
CONVIVENCIA EDUCATIVA PREVENTIVA INCLUSIVA Y ÉTICA

Cristian Jaramillo Azema

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263762

CAPÍTULO 3..... 38

SALUD MENTAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA HACIA UNA COMPRENSIÓN INTEGRAL
DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA CHILENA

Emilio Sagredo Lillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263763

CAPÍTULO 4.....55

SALUD MENTAL DOCENTE Y CONVIVENCIA EDUCATIVA EN CHILE DESDE LA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Patricia Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263764

CAPÍTULO 5..... 69

CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA Y ESTRATEGIAS VIVENCIALES PARA
CONSTRUIR BIENESTAR Y COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Ricardo Castro Cáceres
Claudio Rojas Tolmo
Pilar Contreras Parraguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263765

CAPÍTULO 6..... 89

**LA ENTREVISTA EN CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO ARTE DIALÓGICO PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Yuri Figueroa Sáez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2010263766

SOBRE EL ORGANIZADOR..... 96

ÍNDICE REMISSIVO 97

CAPÍTULO 1

LA CONVIVENCIA EDUCATIVA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO Y PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL

Data de submissão: 20/09/2026

Data de aceite: 06/10/2026

Ricardo Castro Cáceres

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

<https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

Fabián Brito Álvarez

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

<https://orcid.org/0009-0000-8004-9696>

Paula Arriagada Pinochet

Universidad San Sebastián

<https://orcid.org/0009-0001-4685-8278>

Ricardo Castro Rivas

Universidad Católica de la
Santísima Concepción

RESUMEN: La convivencia educativa suele abordarse desde sus manifestaciones observables, como las conductas, los conflictos o los indicadores institucionales, lo que deja en segundo plano los procesos mediante los cuales las comunidades construyen los significados que orientan sus formas de convivir. Frente a este vacío, el presente capítulo propone el Modelo Teórico Heurístico Multinivel de Construcción Social

del Significado, orientado a explicar cómo se produce, estabiliza y transforma el significado que sostiene la convivencia escolar. Mediante una síntesis teórica, el modelo articula cinco niveles interdependientes, a saber, narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios sociales, mitos culturales y fundamentos filosóficos y epistemológicos, e incorpora la alteridad como eje ético transversal. Su aporte no reside en sumar referentes aislados, sino en integrarlos en una explicación única, que se distingue de los modelos multinivel de corte contextual y de los enfoques que describen la convivencia por sus dimensiones. Como traducción metodológica del modelo, se presenta Método Alteridad, que articula la Terapia Narrativa y el Enfoque Centrado en Soluciones en una arquitectura de conversaciones colaborativas orientada a la resignificación narrativa y a la construcción participativa de soluciones. El capítulo expone los fundamentos del modelo, ilustra su aplicación y discute sus limitaciones y proyecciones. Se trata de una propuesta conceptual, pendiente de validación empírica, cuyas implicancias apuntan al desarrollo de comunidades educativas más inclusivas, reflexivas y capaces de reconstruir colaborativamente los significados que orientan sus relaciones, identidades y prácticas.

PALABRAS CLAVE: convivencia escolar; construcción social del significado; narrativas; representaciones sociales; alteridad.

EDUCATIONAL COEXISTENCE AS THE SOCIAL CONSTRUCTION OF MEANING AND A MULTILEVEL HEURISTIC THEORETICAL MODEL

ABSTRACT: School coexistence is usually approached through its observable manifestations, such as behaviours, conflicts and institutional indicators, which relegates the processes through which communities construct the meanings that guide their ways of living together. Addressing this gap, this chapter proposes the Multilevel Heuristic Theoretical Model of the Social Construction of Meaning, aimed at explaining how the meaning that sustains school coexistence is produced, stabilised and transformed. Through a theoretical synthesis, the model articulates five interdependent levels, namely personal narratives, social representations, social imaginaries, cultural myths, and philosophical and epistemological foundations, and incorporates otherness (alterity) as a cross-cutting ethical axis. Its contribution lies not in adding isolated referents, but in integrating them into a single explanation, which differs from context-based multilevel models and from approaches that describe coexistence through its dimensions. As the methodological translation of the model, Alteridad Method is presented, articulating Narrative Therapy and the Solution-Focused Approach within an architecture of collaborative conversations oriented towards narrative resignification and the participatory construction of solutions. The chapter presents the foundations of the model, illustrates its application, and discusses its limitations and projections. It is a conceptual proposal, pending empirical validation, whose implications point to the development of more inclusive and reflective educational communities, capable of collaboratively reconstructing the meanings that guide their relationships, identities and practices.

KEYWORDS: school coexistence; social construction of meaning; narratives; social representations; otherness.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, por su estrecha relación con la inclusión, el bienestar, el aprendizaje y la formación ciudadana. En las últimas décadas, la investigación ha avanzado de manera sostenida en la comprensión de este fenómeno desde enfoques centrados en el clima escolar, el aprendizaje socioemocional, las prácticas restaurativas y la prevención de la violencia (Lodi et al., 2022). Si bien estas perspectivas han fortalecido el diseño de políticas e intervenciones educativas, han tendido a privilegiar el análisis de conductas, competencias individuales o condiciones institucionales, otorgando menor atención a los procesos mediante los cuales las comunidades educativas construyen los significados que orientan sus formas de convivir.

Este capítulo sostiene que la convivencia escolar no puede comprenderse únicamente como un conjunto de relaciones o comportamientos observables, sino como un fenómeno que emerge de la construcción social del significado. Desde esta perspectiva, los conflictos, las normas, las identidades y las prácticas educativas no constituyen el

punto de partida del análisis, sino expresiones de procesos interpretativos mediante los cuales estudiantes, docentes y comunidades producen, negocian y transforman sentidos compartidos sobre sí mismos, los otros y la vida escolar (Berger & Luckmann, 1966; Blumer, 1969; Wenger, 1998). En el ámbito escolar, esta mirada permite comprender que la convivencia se configura en prácticas cotidianas de inclusión y exclusión, en disputas normativas y en formas situadas de construir identidad y pertenencia dentro de la comunidad educativa (López et al., 2023).

Sobre esta base, se propone el Modelo Teórico Heurístico Multinivel de Construcción Social del Significado (en adelante, el Modelo Multinivel), orientado a explicar cómo los significados se producen, organizan e interrelacionan en distintos niveles: narrativas personales, representaciones sociales, imaginarios sociales, mitos culturales y fundamentos filosóficos y epistemológicos. Desde este enfoque, la convivencia educativa se comprende como un sistema dinámico, relacional y recursivo, en el que las experiencias individuales, los marcos colectivos de interpretación y las prácticas institucionales se influyen mutuamente en la configuración de la vida escolar. La originalidad de la propuesta no reside en incorporar estos referentes de manera aislada, sino en articularlos dentro de una arquitectura conceptual capaz de explicar la producción, estabilización y transformación del significado en contextos educativos (Coburn, 2001; López et al., 2023).

Como consecuencia metodológica de este modelo, el capítulo presenta el Método Alteridad como su operacionalización práctica. Más que una estrategia orientada únicamente a gestionar conflictos, la propuesta busca facilitar procesos de resignificación colaborativa mediante conversaciones que permitan revisar relatos dominantes, reconocer recursos, abrir alternativas y reconstruir sentidos compartidos. Para ello, integra aportes de la Terapia Narrativa, el Enfoque Centrado en Soluciones y la perspectiva sistémica breve, enfoques que coinciden en comprender los problemas no como rasgos fijos de las personas, sino como configuraciones relacionales, discursivas y contextuales susceptibles de ser transformadas mediante el diálogo (Rucińska & Fondelli, 2022). En este sentido, método alteridad promueve conversaciones orientadas al reconocimiento de la alteridad, la ampliación de perspectivas y la construcción compartida de nuevas posibilidades de convivencia.

Metodológicamente, el capítulo constituye un ensayo teórico que elabora el modelo mediante una síntesis integradora de la literatura sobre convivencia, construcción social del significado y enfoques narrativos y centrados en soluciones; en él, los términos convivencia educativa y convivencia escolar se emplean como equivalentes para referir

al mismo fenómeno relacional en las comunidades educativas. El capítulo se organiza en seis apartados. En primer lugar, se analiza el problema epistemológico que limita los enfoques tradicionales de convivencia educativa. Posteriormente, se desarrolla el concepto de construcción social del significado como fundamento ontológico de la propuesta. En tercer lugar, se presenta el Modelo Multinivel y su arquitectura conceptual. A continuación, se exponen los fundamentos filosóficos y epistemológicos que lo sustentan. Luego se describe Método Alteridad como la traducción metodológica de la teoría. Por último, se discuten las limitaciones y las proyecciones futuras de la propuesta.

En conjunto, el capítulo propone un cambio de foco: comprender la convivencia educativa no solo como un problema de gestión del conflicto, sino como un proceso permanente de construcción social del significado. Desde esta perspectiva, las transformaciones sostenibles dependen menos del control de las conductas y más de la capacidad de las comunidades educativas para reconstruir colaborativamente las interpretaciones que orientan sus relaciones, identidades y prácticas.

2. EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

La investigación sobre convivencia educativa ha mostrado un desarrollo sostenido durante las últimas décadas, consolidando enfoques orientados al análisis del clima escolar, el aprendizaje socioemocional, la educación ciudadana, las prácticas restaurativas y la prevención de la violencia. Estos aportes han ampliado la comprensión del fenómeno al vincular la calidad de las relaciones escolares con el bienestar, la seguridad, el aprendizaje y la participación democrática, además de orientar el diseño de políticas públicas y estrategias de intervención en distintos contextos educativos (Pérez-Jorge et al., 2023).

No obstante, buena parte de estas perspectivas comparte un supuesto epistemológico común: comprender la convivencia educativa a partir de sus manifestaciones observables, como las conductas, los conflictos, las normas, las habilidades socioemocionales o los indicadores institucionales. Desde esta lógica, los problemas de convivencia tienden a explicarse en función de déficits individuales, dificultades relacionales o condiciones organizacionales, lo que favorece intervenciones orientadas a corregir comportamientos, regular interacciones o fortalecer competencias. Aunque estos enfoques han producido aportes relevantes, también pueden reducir la complejidad del fenómeno cuando privilegian aquello que es medible, visible o intervenible, dejando en segundo plano los marcos de significado que hacen comprensibles dichas prácticas para los actores escolares (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019).

Si bien estos enfoques han demostrado utilidad práctica, presentan límites para comprender la complejidad de la convivencia educativa. Las conductas y los conflictos no constituyen la convivencia en sí misma, sino manifestaciones de procesos más profundos mediante los cuales las personas interpretan su experiencia, atribuyen sentido a sus relaciones y construyen significados compartidos sobre sí mismas, los otros y la comunidad educativa. En consecuencia, intervenir solo sobre las expresiones visibles del problema puede generar cambios puntuales en el comportamiento o en la regulación institucional, pero difícilmente transforma los marcos simbólicos, culturales y relacionales que sostienen las prácticas cotidianas de convivencia (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; López et al., 2023).

Esta limitación plantea un desafío epistemológico central: desplazar la unidad de análisis desde la conducta observable hacia los procesos mediante los cuales se construye significado. Desde una perspectiva hermenéutica, socioconstruccionista y compleja, la convivencia educativa puede comprenderse como un fenómeno emergente de las interpretaciones que las comunidades producen, comparten y negocian continuamente a través del lenguaje, las narrativas y las interacciones sociales. En este marco, los conflictos, las normas y las relaciones no tienen un sentido fijo ni evidente en sí mismos, sino que adquieren significado dentro de tramas interpretativas situadas, históricas y relacionales (Schultz & Skarstein, 2021).

En este contexto, el presente capítulo plantea que la construcción social del significado constituye una categoría explicativa amplia para comprender la convivencia educativa. Esta perspectiva no sustituye los aportes de los enfoques existentes, sino que los integra en un marco conceptual orientado a explicar cómo se producen, sostienen y transforman los significados que guían las prácticas educativas. Desde esta base se desarrolla el Modelo Multinivel, cuyo propósito es ofrecer una comprensión relacional, dinámica y multinivel de la convivencia educativa (Joseph et al., 2020; López et al., 2023).

3. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO COMO CATEGORÍA EXPLICATIVA DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

La propuesta desarrollada en este capítulo parte de la premisa de que la convivencia educativa posee una naturaleza interpretativa. Más que un conjunto de conductas, normas o relaciones observables, la convivencia expresa los significados que las personas y las comunidades construyen para comprender y orientar su experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, los conflictos, los acuerdos, las identidades y

las prácticas educativas adquieren sentido en la medida en que son interpretados, compartidos y negociados dentro de contextos sociales y culturales específicos (Castro et al., 2025; López et al., 2023).

En este marco, se propone la construcción social del significado como una categoría explicativa para comprender la convivencia. Este concepto alude al proceso mediante el cual las personas y las comunidades producen, negocian, transforman y legitiman interpretaciones compartidas sobre sí mismas, los otros y el mundo social. Dicho proceso no ocurre de forma aislada ni estática, sino que emerge de la interacción continua entre experiencias personales, conversaciones, prácticas sociales y marcos culturales que orientan la vida colectiva (Saraví et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el significado no es una propiedad inherente a los acontecimientos, sino una construcción relacional que se configura mediante el lenguaje, las narrativas y las interacciones sociales. Cada experiencia educativa adquiere sentido a través de procesos interpretativos que permiten organizar la realidad, orientar la acción y dar continuidad a la experiencia. En consecuencia, transformar la convivencia implica transformar los significados desde los cuales una comunidad interpreta sus relaciones y proyecta nuevas formas de interacción (Yáñez-Urbina et al., 2025).

La construcción social del significado posee, además, un carácter dinámico y recursivo. Los significados construidos orientan las prácticas cotidianas, mientras que esas mismas prácticas generan experiencias capaces de confirmar, cuestionar o transformar las interpretaciones previamente establecidas. Este proceso continuo permite comprender que la convivencia educativa no es un estado fijo ni un resultado definitivo, sino una construcción colectiva en permanente movimiento, sostenida por interacciones, aprendizajes y marcos de sentido que se reconfiguran en la vida escolar (Bonhomme & Rojas, 2023).

Concebir la convivencia desde esta categoría permite articular dimensiones individuales, sociales, culturales y filosóficas dentro de una misma explicación. Las narrativas personales, las representaciones compartidas, los imaginarios institucionales y las tradiciones culturales dejan de analizarse como fenómenos separados y pasan a comprenderse como expresiones interrelacionadas de un mismo proceso: la construcción social del significado. Sobre esta base se desarrolla, en el apartado siguiente, el Modelo Multinivel, orientado a explicar cómo estos distintos niveles se articulan en la configuración de la convivencia educativa (Winter, 2025).

4. MODELO TEÓRICO HEURÍSTICO MULTINIVEL DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SIGNIFICADO

El principal aporte de este capítulo es la formulación del Modelo Multinivel, una propuesta conceptual orientada a explicar cómo se producen, organizan y transforman los significados que configuran la convivencia educativa. El modelo parte del supuesto de que el significado no surge en un único plano de la experiencia humana, sino en la interacción constante entre procesos personales, sociales, culturales y filosóficos que se condicionan recíprocamente. Desde esta perspectiva, la convivencia educativa se comprende como una configuración dinámica de sentidos que emerge de experiencias individuales, prácticas colectivas, marcos institucionales y horizontes culturales más amplios (Billington et al., 2022; Requejo et al., 2022).

En este sentido, el modelo no busca formular una nueva teoría narrativa, una nueva teoría de las representaciones sociales ni una nueva explicación de los imaginarios. Su contribución consiste en articular estos enfoques dentro de una arquitectura conceptual común, capaz de comprender la convivencia educativa como un fenómeno emergente de la construcción social del significado. Así, el modelo permite relacionar distintos planos de interpretación sin reducirlos a explicaciones aisladas o fragmentarias (Grinberg et al., 2026; Welply, 2015).

Esta arquitectura se distingue de otros modelos multinivel de amplia influencia en el campo educativo. A diferencia del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), cuyos niveles corresponden a sistemas contextuales anidados, que van del microsistema al macrosistema, los niveles aquí propuestos no designan entornos ni escalas espaciales, sino estratos interpretativos de construcción del significado que operan de manera recursiva y no jerárquica. Frente a la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), con la que comparte el énfasis en la mediación semiótica y en el origen social del sentido, el modelo desplaza el foco desde el desarrollo cognitivo hacia la producción colectiva de la convivencia e incorpora la alteridad como eje ético transversal. Y a diferencia de los enfoques que caracterizan la convivencia por sus dimensiones o pilares normativos, como el clima escolar, el aprendizaje socioemocional o las prácticas restaurativas (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019), la propuesta no busca describir componentes de la convivencia, sino explicar los procesos mediante los cuales el significado que la sostiene se produce, se estabiliza y se transforma. En ello reside su originalidad: no en incorporar nuevos referentes, sino en articularlos dentro de una explicación única de la construcción social del significado.

Los niveles del modelo. El modelo organiza la construcción social del significado en cinco niveles analíticos interdependientes (Figura 1). Estos niveles no representan etapas sucesivas ni estructuras jerárquicas rígidas; corresponden a dimensiones que interactúan simultáneamente mediante procesos continuos de retroalimentación.

Narrativas personales: El primer nivel corresponde a las narrativas personales, entendidas como los relatos mediante los cuales las personas organizan su experiencia, construyen identidad e interpretan los acontecimientos de la vida cotidiana. Estas narrativas permiten comprender cómo los sujetos atribuyen sentido a sus relaciones escolares, reconocen su lugar dentro de la comunidad educativa y orientan sus decisiones, vínculos y formas de participación. Desde esta perspectiva, la convivencia no se expresa solo en lo que las personas hacen, sino también en las historias desde las cuales interpretan quiénes son, cómo se relacionan y qué posibilidades imaginan en la vida escolar (Saraví et al., 2020).

Representaciones sociales: Las narrativas individuales se desarrollan dentro de representaciones sociales compartidas, mediante las cuales la comunidad interpreta aquello que considera normal, legítimo, justo o problemático. Estas representaciones otorgan estabilidad a los significados y proporcionan marcos comunes para comprender las relaciones, los conflictos y las prácticas que configuran la convivencia educativa. De este modo, la experiencia personal no se construye de manera aislada, sino en diálogo con sentidos colectivos que orientan la vida escolar y legitiman determinadas formas de actuar, participar y relacionarse (Cárcamo-Vásquez & Méndez-Bustos, 2019; López et al., 2023; Moscovici, 1979).

Imaginarios sociales: Las representaciones se sustentan, a su vez, en imaginarios sociales que expresan concepciones culturales más amplias sobre la escuela, la autoridad, la inclusión, la justicia y la participación. Estos imaginarios configuran los horizontes simbólicos desde los cuales una comunidad interpreta la realidad educativa, define lo que considera posible o deseable y proyecta sus formas de acción colectiva. Así, la convivencia escolar no solo se organiza desde representaciones compartidas, sino también desde imaginarios que orientan las expectativas, los límites y las posibilidades de la vida común en la escuela (López et al., 2023; Welpy, 2015; Winter, 2025).

Mitos culturales: Los imaginarios encuentran continuidad en relatos culturales que otorgan identidad y legitimidad a determinadas formas de comprender la convivencia. Estos mitos culturales no se entienden como relatos ficticios, sino como narrativas simbólicas profundamente arraigadas que preservan sistemas de creencias, organizan valores compartidos y contribuyen a naturalizar ciertas prácticas dentro de la cultura escolar. En este sentido, permiten comprender cómo algunas formas de autoridad,

mérito, disciplina, inclusión o exclusión se mantienen en el tiempo al ser asumidas como evidentes o incuestionables por la comunidad educativa (Nuthall, 2005; Webb, 2021).

Fundamentos filosóficos y epistemológicos: El nivel más profundo del modelo corresponde a los supuestos ontológicos y epistemológicos que hacen posible la producción del significado. En este plano se ubican las concepciones sobre la realidad, el conocimiento, la comprensión y la relación con los otros, las cuales definen cómo una comunidad interpreta lo que considera verdadero, legítimo o posible. Estos supuestos proporcionan el fundamento desde el cual se articulan los demás niveles del modelo, al orientar las formas de interpretar la experiencia, construir saberes y configurar la convivencia educativa (Packer & Goicoechea, 2000).

La dinámica del modelo: El modelo plantea que estos cinco niveles funcionan como un sistema complejo de relaciones recursivas. Los significados producidos en un nivel influyen permanentemente sobre los demás, mientras que las transformaciones generadas en cualquiera de ellos pueden modificar progresivamente el conjunto del sistema. Por ejemplo, una nueva narrativa personal puede cuestionar representaciones compartidas; estas transformaciones pueden favorecer la revisión de imaginarios institucionales y, con el tiempo, contribuir a modificar prácticas culturales más amplias. De igual manera, cambios promovidos desde la cultura institucional pueden abrir nuevas posibilidades narrativas para quienes participan en la comunidad educativa.

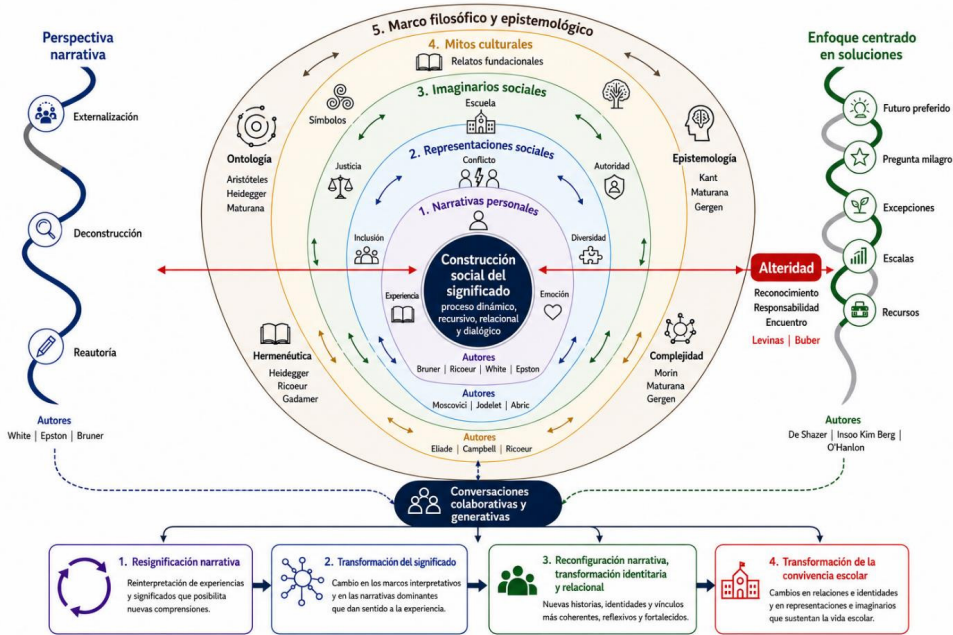
Esta dinámica explica por qué la convivencia educativa constituye un fenómeno emergente y no la simple suma de comportamientos individuales o estructuras organizacionales. La convivencia surge de la interacción continua entre los distintos niveles donde se produce el significado, configurando procesos de cambio que son simultáneamente personales, relacionales, culturales e institucionales. En esta línea, la agencia que sostiene la convivencia puede comprenderse como un flujo relacional y distribuido en las redes sociotécnicas de los contextos educativos, más que como una propiedad localizada en sujetos aislados, lo que refuerza el carácter emergente y situado de la construcción del significado (Brito et al., 2025).

La alteridad como eje articulador: Aunque el modelo distingue cinco niveles analíticos, todos ellos se articulan mediante un principio transversal: la alteridad. El reconocimiento del otro como interlocutor legítimo constituye la condición que hace posible la construcción compartida del significado, pues permite que las experiencias, interpretaciones y expectativas entren en diálogo. En consecuencia, la construcción social del significado no puede entenderse como un proceso exclusivamente cognitivo o individual, sino como una experiencia esencialmente relacional, sostenida en el diálogo, la interpretación y el reconocimiento mutuo.

Desde esta perspectiva, la alteridad actúa como eje integrador del modelo, al favorecer la circulación del significado entre los distintos niveles y abrir procesos de resignificación capaces de transformar las formas de convivencia. Así, reconocer al otro no implica solo aceptar su presencia, sino habilitarlo como sujeto de palabra, sentido y participación en la construcción de nuevas posibilidades para la vida común (Matusov, 2020; Murcia & Castro, 2022).

Aporte del modelo: El Modelo Multinivel propone una comprensión integradora de la convivencia educativa al situar el significado como unidad central de análisis. Su principal contribución consiste en ofrecer una arquitectura conceptual que articula diferentes niveles de construcción simbólica dentro de una explicación única, permitiendo comprender la convivencia como un proceso dinámico, relacional y complejo. Esta perspectiva amplía el alcance de los enfoques tradicionales centrados en la gestión del conflicto, al proponer que las transformaciones sostenibles dependen de la capacidad de las comunidades educativas para reconstruir los significados que orientan sus relaciones, prácticas e identidades. Sobre esta base, el apartado siguiente desarrolla los fundamentos filosóficos y epistemológicos que sustentan el modelo y explican la coherencia de sus distintos componentes.

Figura 1. Modelo teórico heurístico multinivel de construcción social del significado para la reconfiguración narrativa y la generación de soluciones en la convivencia educativa.



Fuente: Creación propia.

5. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL MODELO

El Modelo Multinivel se sustenta en una arquitectura filosófica y epistemológica que permite comprender la convivencia educativa como un fenómeno interpretativo, relacional y complejo. Más que sumar corrientes teóricas de manera aislada, el modelo articula aportes de la hermenéutica, el socioconstruccionismo, la teoría narrativa, la teoría de la complejidad y la filosofía del diálogo para explicar cómo el significado se produce, circula y se transforma en las comunidades educativas. Desde esta base, la convivencia se entiende como una construcción situada, configurada por procesos de interpretación, interacción, narración y reconocimiento del otro (Bøe, 2021; Hermans, 2015; Medvedev, 2024).

A diferencia de los cinco niveles del apartado anterior, que designan los estratos en que se produce y organiza el significado, los cinco principios que se enuncian a continuación explicitan los compromisos epistemológicos que sostienen esa producción.

El significado orienta la acción: Las prácticas educativas no pueden comprenderse únicamente a partir de la observación de las conductas. Toda acción se encuentra orientada por interpretaciones sobre aquello que una comunidad considera valioso, posible, legítimo o deseable. En esta línea, la tradición aristotélica de la *phronesis* y su desarrollo posterior en la hermenéutica permiten comprender que la convivencia expresa modos situados de interpretar la experiencia, deliberar sobre ella y actuar en contextos concretos, más que simples respuestas conductuales frente a estímulos o normas (Harðarson, 2019; Kronbauer & Fensterseifer, 2023).

El conocimiento es una construcción relacional: El modelo asume que el significado no constituye una propiedad objetiva e independiente de la realidad, sino una construcción que emerge en la interacción entre las personas, el lenguaje y los contextos en que participan. Desde esta perspectiva, los aportes del socioconstruccionismo y de la biología del conocer permiten comprender que las comunidades producen conocimiento mediante conversaciones, prácticas compartidas y procesos de coordinación relacional, configurando marcos comunes desde los cuales interpretan su experiencia y orientan la convivencia educativa (Gergen, 1985; Maturana & Varela, 1984; Packer & Goicoechea, 2000; Rudes & Guterman, 2007).

La comprensión es un proceso narrativo: Las personas organizan su experiencia mediante relatos que otorgan continuidad, identidad y sentido a los acontecimientos vividos. En consecuencia, transformar la convivencia implica favorecer procesos de resignificación narrativa que permitan revisar los relatos dominantes, ampliar las

interpretaciones disponibles y construir nuevas formas de comprender los conflictos, las relaciones y las posibilidades de acción. Desde esta perspectiva, las narrativas no solo describen la experiencia, sino que también participan en la configuración de la identidad, la pertenencia y las formas de actuar en contextos educativos y relacionales (Johansson et al., 2024; Saraví et al., 2020).

La construcción del significado es un proceso complejo y multinivel: El modelo adopta una perspectiva de complejidad al asumir que la convivencia educativa emerge de la interacción simultánea entre múltiples dimensiones personales, sociales, culturales e institucionales. Estas dimensiones no operan de manera aislada ni lineal, sino mediante relaciones dinámicas, recursivas e interdependientes que explican la permanente transformación del significado compartido. Desde esta perspectiva, la convivencia se comprende como una configuración emergente, en la que las prácticas, los relatos, las normas y los marcos culturales se influyen mutuamente en distintos niveles de la vida escolar (Mason, 2008; Morin, 1994).

La alteridad constituye el fundamento ético del modelo: Finalmente, la construcción social del significado solo es posible en relación con otros. El reconocimiento de la alteridad constituye la condición ética que habilita el diálogo, la construcción compartida de interpretaciones y la resignificación de la experiencia. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se comprende como un proceso de encuentro en el que el significado se construye colaborativamente, y no como la imposición de una única forma de interpretar la realidad. Reconocer al otro implica, por tanto, admitir su legitimidad como sujeto de palabra, experiencia y sentido dentro de la comunidad educativa (Buber, 1977; Lévinas, 2002; Martín-Martínez & Gómez, 2025; Matusov, 2020).

En conjunto, estos principios proporcionan la coherencia epistemológica del modelo y fundamentan su comprensión de la convivencia escolar como un proceso dinámico de construcción social del significado. Asimismo, justifican la necesidad de una metodología que intervenga sobre los procesos interpretativos y no únicamente sobre sus manifestaciones conductuales, aspecto que se desarrolla en el apartado siguiente mediante Método Alteridad.

6. MÉTODO ALTERIDAD: OPERACIONALIZACIÓN METODOLÓGICA DEL MODELO MULTINIVEL

El Modelo Multinivel adquiere expresión práctica mediante Método Alteridad, un modelo metodológico de acompañamiento diseñado para promover procesos de transformación del bienestar y la convivencia en comunidades educativas. Su propósito

consiste en facilitar conversaciones colaborativas que permitan a las personas y a los colectivos reconocer sus recursos, resignificar sus experiencias y construir nuevas posibilidades de acción orientadas al fortalecimiento de la convivencia.

Desde esta perspectiva, Método Alteridad constituye la operacionalización metodológica del modelo teórico desarrollado en este capítulo. Mientras el modelo explica cómo se construyen socialmente los significados que organizan la convivencia escolar, la metodología ofrece una arquitectura de intervención que favorece la reconstrucción de dichos significados mediante procesos de diálogo, reflexión y construcción colaborativa de soluciones. En consecuencia, la intervención trasciende la resolución inmediata de conflictos para centrarse en la transformación de las interpretaciones, narrativas y prácticas que configuran la vida cotidiana de las comunidades educativas.

Fundamentos metodológicos. Método Alteridad integra diversas perspectivas que convergen en una comprensión relacional y generativa del cambio. Su fundamento principal proviene de la Terapia Breve Centrada en Soluciones, desarrollada por Steve de Shazer e Insoo Kim Berg (de Shazer, 1986), desde la cual las conversaciones se orientan hacia la identificación de fortalezas, excepciones, recursos, señales de avance y futuros preferidos. La Terapia Narrativa, asociada principalmente a Michael White y David Epston (White & Epston, 1993), aporta herramientas para comprender cómo las personas organizan su experiencia mediante relatos, favoreciendo procesos de externalización, resignificación y reautoría. A estos enfoques se suman aportes de la Psicología Positiva, impulsada por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, especialmente su énfasis en fortalezas, bienestar, esperanza y posibilidades de florecimiento. Junto con el aprendizaje organizacional y los estudios sobre convivencia educativa, estos referentes configuran una propuesta orientada al bienestar colectivo y al fortalecimiento de las capacidades de las comunidades para construir respuestas propias ante sus desafíos relacionales (López et al., 2023; Zatloukal, 2024).

Esta integración resulta coherente con el Modelo Multinivel. Si la convivencia emerge de los significados que las comunidades elaboran, comparten y transforman mediante la interacción, entonces las intervenciones deben orientarse hacia los procesos de construcción colectiva de esos significados y no únicamente hacia la modificación de conductas observables. La articulación entre el modelo conceptual y Método Alteridad puede sintetizarse de la siguiente manera.

Tabla 1. Correspondencia entre el modelo teórico y la metodología.

Nivel del modelo	Propósito de la intervención	Expresión metodológica (método alteridad)
Narrativas personales	Favorecer la resignificación de identidades e historias dominantes.	Externalización, reautoría, acontecimientos extraordinarios y preguntas narrativas.
Representaciones sociales	Revisar los significados compartidos que orientan la convivencia.	Conversaciones colaborativas, diálogo reflexivo y construcción colectiva de acuerdos.
Imaginario sociales	Reflexionar críticamente sobre los marcos culturales que organizan la vida institucional.	Cartografía narrativa, análisis institucional y diálogo apreciativo.
Mitos culturales	Reinterpretar relatos que legitiman prácticas y creencias institucionales.	Reconstrucción narrativa, elaboración de relatos colectivos y construcción de nuevos referentes simbólicos.
Alteridad (eje transversal)	Favorecer el reconocimiento mutuo y la construcción compartida del significado.	Escucha activa, preguntas centradas en soluciones, conversaciones apreciativas y colaboración permanente.

Fuente: Creación propia.

Esta correspondencia muestra que la metodología interviene simultáneamente sobre los distintos niveles de construcción del significado. Cada estrategia conversacional moviliza procesos personales, relacionales, culturales e institucionales que se retroalimentan continuamente, favoreciendo transformaciones sostenibles en la convivencia escolar.

Arquitectura metodológica. Método Alteridad organiza el acompañamiento mediante una arquitectura de cuatro momentos progresivos que permiten transitar desde la comprensión de la experiencia hacia la consolidación de nuevas prácticas institucionales. Esta secuencia metodológica constituye la traducción operativa del modelo teórico y orienta el proceso de construcción social del significado dentro de las comunidades educativas.

Momento I. Reconociendo nuestras historias: El proceso comienza con la elaboración de un diagnóstico narrativo participativo que permite identificar las historias dominantes, las emociones compartidas, las fortalezas y las tensiones presentes en la comunidad. Más que describir problemas, este momento busca comprender cómo los distintos actores construyen e interpretan su realidad institucional.

Momento II. Descubriendo nuevas posibilidades: A partir del reconocimiento de la experiencia colectiva, las conversaciones se orientan hacia la identificación de recursos, excepciones y futuros preferidos. El propósito consiste en ampliar las posibilidades de

acción mediante la construcción colaborativa de soluciones que emergen desde las fortalezas ya existentes en la comunidad.

Momento III. Construyendo nuevas historias: En esta fase se desarrollan procesos de resignificación narrativa mediante la reescritura de historias, el reconocimiento colectivo y el diseño participativo de planes de acción. El objetivo es favorecer la construcción de nuevos significados compartidos que orienten formas más inclusivas y colaborativas de convivencia.

Momento IV. Consolidando el cambio: Finalmente, la metodología incorpora procesos de seguimiento, evaluación y actualización de las acciones implementadas, favoreciendo la consolidación de nuevas prácticas institucionales y la sostenibilidad de las transformaciones alcanzadas.

El facilitador como mediador de la construcción social del significado: En coherencia con el modelo teórico, el facilitador no actúa como un experto que prescribe respuestas, sino como un mediador que crea las condiciones para el diálogo y la reflexión colectiva. Su función consiste en formular preguntas significativas, favorecer la participación, reconocer fortalezas y acompañar a la comunidad en la construcción de soluciones contextualizadas. El cambio, por tanto, no es impuesto desde el exterior, sino que emerge de la capacidad de los propios participantes para construir nuevas interpretaciones sobre sí mismos, sobre los otros y sobre la convivencia escolar.

Método Alteridad constituye la operacionalización metodológica del Modelo Multinivel. Su principal aporte consiste en traducir los principios conceptuales del modelo en una arquitectura de intervención que integra diagnóstico narrativo, conversaciones centradas en soluciones, resignificación colectiva y seguimiento del cambio. De este modo, la metodología ofrece una vía sistemática para acompañar procesos de construcción social del significado que fortalezcan el bienestar y la convivencia en las comunidades educativas desde una perspectiva colaborativa, inclusiva y orientada al desarrollo sostenible.

Una ilustración del modelo. A modo de ejemplo, considérese una comunidad escolar en la que se repiten enfrentamientos entre grupos de estudiantes que el profesorado interpreta como “indisciplina” y aborda principalmente mediante sanciones. Leído desde el modelo, el conflicto deja de reducirse a una conducta y se revela como un entramado de significados: en el nivel de las narrativas personales, algunos estudiantes se relatan a sí mismos como “los que no encajan”; en el de las representaciones sociales, la comunidad asume que el respeto se impone por la autoridad; en el de los imaginarios, circula la idea de que “siempre ha habido cursos difíciles”; y en el de los mitos culturales,

la disciplina aparece como condición natural del aprendizaje. Articulados por la ausencia de reconocimiento del otro, estos significados sostienen el conflicto más allá de los episodios visibles.

Aplicado a esta situación, Método Alteridad no comenzaría por sancionar, sino por reconocer las historias en juego (Momento I), mediante un diagnóstico narrativo participativo que permita escuchar cómo estudiantes y docentes interpretan lo que ocurre. Luego, las conversaciones se orientarían hacia recursos y excepciones, es decir, aquellos momentos en que la convivencia sí funcionó, para descubrir nuevas posibilidades (Momento II); a partir de ellas, la comunidad reescribiría de manera colaborativa relatos y acuerdos que habiliten a los estudiantes como interlocutores legítimos (Momento III); y, finalmente, se daría seguimiento a las prácticas acordadas para consolidar el cambio (Momento IV). Así, la intervención no corrige la conducta, sino que transforma los significados desde los cuales la comunidad interpreta y produce su convivencia.

7. CONSIDERACIONES

Este capítulo ha propuesto comprender la convivencia educativa como un proceso de construcción social del significado y, sobre esa base, ha desarrollado el Modelo Multinivel y su traducción metodológica, Método Alteridad. Su principal contribución consiste en desplazar la unidad de análisis desde la conducta observable hacia los significados que las comunidades producen, comparten y transforman, articulando en una sola explicación las narrativas personales, las representaciones sociales, los imaginarios, los mitos culturales y sus fundamentos filosóficos, con la alteridad como eje ético. Así, la convivencia deja de comprenderse como un problema de gestión del conflicto para entenderse como una construcción colectiva susceptible de ser reconstruida de manera colaborativa.

El modelo aquí presentado tiene un carácter heurístico y teórico, por lo que su principal limitación es la ausencia, hasta el momento, de validación empírica. En consecuencia, Método Alteridad se ofrece como una propuesta conceptual y metodológica cuya eficacia debe examinarse mediante estudios de caso, investigación-acción participativa e implementaciones piloto que permitan operacionalizar sus niveles, contrastar los cuatro momentos de su arquitectura y documentar sus efectos sobre la convivencia.

Una segunda limitación deriva de la propia ambición integradora del modelo. La articulación de la hermenéutica, el socioconstruccionismo, la teoría narrativa, la teoría de la complejidad y la filosofía del diálogo ofrece una comprensión amplia, pero también

supone tensiones epistemológicas que requieren una elaboración más fina en trabajos posteriores, como las que se producen entre el énfasis interpretativo de la hermenéutica y la lógica emergente de la complejidad, o entre la centralidad del sujeto en la teoría narrativa y la distribución de la agencia en las redes sociotécnicas. Asimismo, el modelo se ha desarrollado en diálogo con la convivencia escolar chilena y latinoamericana, de modo que su transferibilidad a otros contextos culturales e institucionales constituye una pregunta abierta.

Estas limitaciones delinean una agenda de investigación orientada a validar empíricamente la metodología, a construir instrumentos que permitan documentar los procesos de resignificación en los distintos niveles y a desarrollar estudios comparativos sobre cómo opera la construcción social del significado en comunidades educativas diversas. Lejos de debilitar la propuesta, el reconocimiento de estos límites resulta coherente con su fundamento: comprender la convivencia como una construcción abierta, situada y permanentemente reconstruible.

REFERENCIAS

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Billington, T., Gibson, S., Fogg, P., Lahmar, J., & Cameron, H. (2022). Conditions for mental health in education: Towards relational practice. *British Educational Research Journal*, 48(1), 95–119. <https://doi.org/10.1002/berj.3755>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Bonhomme, A., & Rojas, M. T. (2023). Commitment and training: Professionalization narratives in the implementation of social and emotional learning policies in Chilean schools. *Frontiers in Education*, 8, 1322323. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1322323>
- Brito Álvarez, F. E., López-Angulo, Y., & Arriagada-Pinochet, P. (2025). Intersecciones entre motivación y la teoría del actor-red: Agencia en las redes sociotécnicas de los contextos educativos. *Persona*, 28(2), 115–135. <https://doi.org/10.26439/persona2025.n2.8227>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buber, M. (1982). *Yo y tú* (H. Crespo, Trad.). Ediciones Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1923).
- Bøe, T. D. (2021). Ethical realism before social constructionism. *Theory & Psychology*, 31(2), 220–236. <https://doi.org/10.1177/09593543211004756>
- Castro Cáceres, R., Marilaf Cortés, C., Poblete Valderrama, F., Jaramillo Azema, C., & Figueroa Sáez, Y. (2025). Imaginarios urbanos del Barrio Norte-Concepción, Chile. Formas de habitar el territorio y posibilidades educativas. *Plumilla Educativa*, 34(2), 1–22. <https://doi.org/10.30554/p.e.25310.2025>

Cárcamo-Vásquez, H., & Méndez-Bustos, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, **23**(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.4>

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **23**(2), 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>

de Shazer, S. (1986). *Claves para la solución en terapia breve* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1985).

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>

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, **40**(3), 266–275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>

Grinberg, S., Armella, J., & Bonilla, M. (2026). “Getting on with the Other”: Violence and everyday school life in the metropolitan region of Buenos Aires. *Social Sciences*, **15**(4), 270. <https://doi.org/10.3390/socsci15040270>

Harðarson, A. (2019). Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. *Educational Philosophy and Theory*, **51**(14), 1518–1527. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1585240>

Hermans, H. (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology*, **11**(1), 1–4. <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917>

Johansson, T., Andreasson, J., & Millings, R. (2024). “When I think about Shortfield, I think about mosquitos, and neo-Nazis”: Students' narratives of racism, sexism, and intolerance in rural Swedish schools. *Journal of Rural Studies*, **105**, 103184. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103184>

Joseph, N. M., Tyler, A. L., Howard, N. R., Akridge, S. L., & Rugo, K. R. (2020). The role of socialization in shaping Black girls' mathematics identity: An analysis of the High School Longitudinal Study 2009. *Teachers College Record*, **122**(11), 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146812012201105>

Kronbauer, L. G., & Fensterseifer, P. E. (2023). Teacher education and teaching as phronesis: Being and learning to be. *Educação em Revista*, **39**, e38405. <https://doi.org/10.1590/0102-469838405-t>

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guilloit, Trad.; 6.^a ed.). Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1961).

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **19**(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, **23**(2), 526–542. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>

Martín-Martínez, S. G., & Gómez, C. (2025). Alteridad digital en la escuela: Adolescentes y redes sociales. *Teoría de la Educación*, **37**(2), 163–185. <https://doi.org/10.14201/teri.32145>

- Mason, M. (2008). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, **40**(1), 4–18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00412.x>
- Maturana, H. R., & Varela, F. G. (2009). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano* (19.^a ed., 3.^a reimp.). Editorial Universitaria. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/119932>
- Matusov, E. (2020). Pattern-recognition, intersubjectivity, and dialogic meaning-making in education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, **8**. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.314>
- Medvedev, N. (2024). Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities. *Tambov University Review: Series Humanities*, **29**(2), 255–268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1990). <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/tenaglia/Morin.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. Finetti, Trad.; 2.^a ed.). Huemul. (Trabajo original publicado en 1961)
- Murcia, N., & Castro, R. (2022). Reflexión teórica sobre imaginarios sociales, educación ambiental y relaciones de alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, **22**(39). <https://doi.org/10.22383/riv22i39.189>
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record*, **107**(5), 895–934. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, **35**(4), 227–241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, **9**(7), e18267. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>
- Requejo, E., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N., & Mendiri, P. (2022). Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: Un diagnóstico inicial. *Revista de Investigación en Educación*, **20**(1), 5–20. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3964>
- Rucińska, Z., & Fondelli, T. (2022). Enacting metaphors in systemic collaborative therapy. *Frontiers in Psychology*, **13**, 867235. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867235>
- Rudes, J., & Guterman, J. T. (2007). The value of social constructionism for the counseling profession: A reply to Hansen. *Journal of Counseling & Development*, **85**(4), 387–392. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00606.x>
- Saraví, G. A., Bayón, M. C., & Azaola, M. C. (2020). Constructing school belonging(s) in disadvantaged urban spaces: Adolescents' experiences and narratives in Mexico City. *Youth & Society*, **52**(7), 1107–1127. <https://doi.org/10.1177/0044118X19838188>
- Schultz, J.-H., & Skarstein, D. (2021). "I'm not as bright as I used to be": Pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School & Educational Psychology*, **9**(4), 265–279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Webb, A. (2021). Staff perspectives on victimisation in multi-ethnic Chilean elementary schools. *International Journal of Inclusive Education*, **25**(13), 1492–1507. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620353>

Welpy, O. (2015). Re-imagining otherness: An exploration of the global imaginaries of children from immigrant backgrounds in primary schools in France and England. *European Educational Research Journal*, **14**(5), 430–453. <https://doi.org/10.1177/1474904115603733>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (O. Castillo, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).

Winter, Y. (2025). Are social imaginaries immune to ideology critique? *Constellations*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12784>

Yáñez-Urbina, C., López, V., Morales, M., Abarca, J., Barrera, F., Urbina, C., & Ortiz-Mallegas, S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: Posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. *Limite*, **20**, 204. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>

Zatloukal, L. (2024). Varieties of work with preferred futures in solution-focused brief therapy. *Contemporary Family Therapy*, **47**, 339–353. <https://doi.org/10.1007/s10591-024-09725-9>

SOBRE EL ORGANIZADOR

Dr. Ricardo Andrés Castro Cáceres

Doctor en Educación, Magíster en Educación, profesor de Educación General Básica y Educación Diferencial, y psicólogo. Es académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, donde desarrolla actividades de docencia, investigación y formación de profesionales de la educación.

A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado en diversos ámbitos de la gestión y la formación educativa, ejerciendo funciones como docente, director de establecimientos educacionales, jefe de carrera y director de Escuela de Pregrado de la Facultad de Educación de la UCSC.

Su labor investigativa se centra en la educación inclusiva, los imaginarios sociales, las relaciones de alteridad y los saberes pedagógicos, con especial interés en la comprensión de las prácticas educativas y los procesos de construcción de una educación más inclusiva y participativa.

Es coordinador del Grupo de Investigación ALTER-KIMÜN y miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Ha participado en investigaciones y publicaciones científicas nacionales e internacionales, contribuyendo al debate académico sobre inclusión educativa, formación docente y transformación de las prácticas pedagógicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-777X>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetización de datos (data literacy) 21, 30, 35

Alteridad 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 69, 73, 75, 96

Autocuidado profesional 89

B

Bienestar colectivo 13, 60, 61, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86

Bienestar docente 26, 28, 50, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65

Bienestar escolar 19, 38

C

Competencias socioemocionales 5, 42, 55, 56, 58, 59, 67

Comunidad escolar 15, 31, 57, 69, 71, 80, 89

Construcción social del significado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 69

Convivencia educativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 21, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 86, 89, 91

Convivencia educativa situada 5, 69, 71, 72, 74

Convivencia escolar 1, 2, 3, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 50, 56, 59, 67, 69, 86

E

Entrevista pedagógica 89

G

Gobernanza de datos 21, 29, 30, 34

I

Inclusión educativa 4, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 47, 51, 52, 53, 54, 63, 65, 96

N

Narrativas 1, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 73, 77, 78, 82, 84, 85, 86

Neurodiversidad 4, 38, 44, 45, 48, 50, 52

P

Pedagogía Vivencial 69, 71, 74, 75, 77, 86, 87

Psicología Educativa 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66

Pulso conversacional 5, 89

R

Rendición de cuentas (accountability) 21, 26, 35

Representaciones sociales 1, 3, 7, 8, 14, 15, 16, 18

Resolución de conflictos 46, 70, 89

S

Salud mental 4, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Salud mental docente 45, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 67

T

Trabajo colaborativo 38, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 67

