

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 M^a 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 5

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

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>

Claudio Rojas Tolmo

Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0002-8147-0172>

Pilar Contreras Parraguez

Universidad del BioBio

<https://orcid.org/0000-0002-5105-6392>

RESUMEN: La convivencia escolar suele abordarse desde una perspectiva normativa y reactiva, centrada en la regulación de la conducta, la prevención de la violencia y la aplicación de protocolos. Aunque estas acciones son necesarias para proteger derechos y organizar la vida institucional, resultan insuficientes para comprender la convivencia como un proceso pedagógico construido en las relaciones cotidianas. Este capítulo propone el concepto de **convivencia educativa situada**, entendido como el proceso mediante el cual una comunidad escolar construye formas contextualizadas de reconocimiento, participación, cuidado,

pertenencia y bienestar. La propuesta articula aportes de la construcción social del significado, el aprendizaje experiencial, la ética de la alteridad, el bienestar colectivo, la perspectiva narrativa y el enfoque centrado en soluciones. Sobre estos fundamentos se desarrollan la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** y el **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada**, organizado como un ciclo que integra experiencia, reflexión, resignificación, reconocimiento de recursos, acción transformadora y bienestar colectivo. Finalmente, se presentan orientaciones de implementación y una secuencia de talleres para diagnosticar la convivencia, externalizar los problemas, recuperar fortalezas, proyectar futuros preferidos y construir acuerdos de corresponsabilidad. Se concluye que transformar la convivencia requiere articular regulación institucional, participación comunitaria y experiencias pedagógicas contextualizadas, reflexivas y sostenidas.

PALABRAS CLAVE: convivencia educativa situada; pedagogía vivencial; bienestar colectivo; comunidad escolar; alteridad.

SITUATED EDUCATIONAL COEXISTENCE AND EXPERIENTIAL STRATEGIES FOR BUILDING WELL BEING AND COMMUNITY AT SCHOOL

ABSTRACT: School coexistence is commonly approached from a normative and reactive

perspective focused on regulating behavior, preventing violence, and implementing protocols. Although these measures are necessary to protect rights and organize institutional life, they are insufficient for understanding coexistence as a pedagogical process constructed through everyday relationships. This chapter proposes the concept of situated educational coexistence, understood as the process through which a school community develops context-sensitive forms of recognition, participation, care, belonging, and well-being. The proposal integrates contributions from the social construction of meaning, experiential learning, the ethics of alterity, collective well-being, narrative perspectives, and the solution-focused approach. Building on these foundations, the chapter develops the Experiential Pedagogy of Educational Coexistence and the Experiential Model for Building Situated Educational Coexistence. The latter is organized as a cycle integrating experience, reflection, resignification, recognition of resources, transformative action, and collective well-being. Finally, the chapter presents implementation guidelines and a workshop sequence designed to assess coexistence, externalize problems, recover strengths, envision preferred futures, and establish agreements grounded in shared responsibility. It concludes that transforming coexistence requires the articulation of institutional regulation, community participation, and contextualized, reflective, and sustained pedagogical experiences.

KEYWORDS: situated educational coexistence; experiential pedagogy; collective well-being; school community; alterity.

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia constituye una dimensión esencial de la experiencia educativa. En la escuela, sus integrantes construyen cotidianamente vínculos, normas y formas de participación que configuran el clima escolar e inciden en el bienestar, la pertenencia y el aprendizaje del estudiantado (González et al., 2023; Podiya et al., 2025).

Pese a su relevancia, suele abordarse desde una perspectiva reguladora, centrada en el cumplimiento de normas, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Estas medidas son necesarias, pero insuficientes cuando se limitan al control conductual o a respuestas punitivas de escasa eficacia a largo plazo (Jones et al., 2023). En Chile, además, persisten prácticas disciplinarias excluyentes, pese a los esfuerzos por promover una convivencia democrática y dialógica (López et al., 2022).

La convivencia no comienza con el conflicto, sino que se construye diariamente mediante las relaciones, el ejercicio de la autoridad, la distribución de la palabra y la participación en las decisiones. Convivir implica aprender a reconocer a los demás, expresar necesidades, asumir responsabilidades y afrontar colaborativamente las diferencias. Desde esta perspectiva, las normas y los protocolos adquieren una finalidad pedagógica orientada a proteger derechos, promover aprendizajes, reparar daños y transformar relaciones (Anabalón et al., 2024).

Cada comunidad construye formas particulares de convivencia según su historia, cultura institucional y condiciones territoriales. Por ello, se propone el concepto de **convivencia educativa situada**, entendido como un proceso pedagógico, relacional y cultural mediante el cual la comunidad escolar desarrolla formas contextualizadas de reconocimiento, participación, cuidado y bienestar colectivo.

Esta concepción distingue el conflicto de la violencia y lo comprende como expresión de diferencias, necesidades y significados. Cuando se aborda pedagógicamente, puede favorecer el diálogo, la responsabilidad, la reparación y la construcción de nuevos acuerdos. En este sentido, las prácticas restaurativas fortalecen los vínculos, la autorregulación y las estrategias pacíficas para afrontar las diferencias (Lodi et al., 2022; Pérez-Jorge et al., 2023).

Este capítulo fundamenta una concepción situada y vivencial de la convivencia educativa y propone estrategias para fortalecer el bienestar y la construcción de comunidad. Para ello, desarrolla la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa**, presenta un modelo articulado en torno a la experiencia, la reflexión y la transformación, y ofrece orientaciones y talleres adaptables a cada comunidad escolar.

2. FUNDAMENTOS DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA

La convivencia educativa situada amplía la perspectiva tradicional al integrar sus dimensiones normativa, pedagógica, relacional y contextual. No sustituye las normas, los protocolos ni los procedimientos institucionales, sino que los articula con procesos de aprendizaje, reconocimiento, participación y bienestar colectivo.

2.1. DE LA REGULACIÓN A LA FORMACIÓN

El enfoque regulador ha permitido visibilizar la violencia, la discriminación y otras vulneraciones, además de establecer procedimientos para proteger derechos. Sin embargo, resulta insuficiente cuando se concentra en la conducta individual e interviene únicamente después de los incidentes. Las respuestas predominantemente punitivas muestran una eficacia limitada a largo plazo y pueden afectar el bienestar y el desarrollo académico del estudiantado (Jones et al., 2023).

En Chile, las políticas orientadas a una convivencia democrática coexisten con prácticas disciplinarias excluyentes. Esta tensión evidencia la necesidad de complementar la regulación con estrategias formativas, dialógicas y participativas (López et al., 2022).

Los conflictos se producen en relaciones atravesadas por emociones, necesidades e interpretaciones divergentes. Determinar la transgresión y aplicar una medida puede

cerrar administrativamente un incidente sin transformar las condiciones que lo originaron. Asimismo, categorías como “estudiante problemático” o “curso conflictivo” pueden convertir una dificultad circunstancial en una identidad permanente.

Una perspectiva educativa amplía el análisis: además de establecer qué ocurrió y qué procedimiento corresponde, procura comprender las interpretaciones, los efectos, las relaciones involucradas y los aprendizajes posibles. De este modo, la convivencia se convierte en un contenido y un proceso educativo orientado al diálogo, la participación, la responsabilidad y el cuidado.

Tabla 1: Enfoques de convivencia educativa.

Enfoque predominantemente regulador	Convivencia educativa situada
Prioriza normas y protocolos.	Integra regulación, formación y transformación.
Interviene principalmente ante incidentes.	Fortalece permanentemente las capacidades relacionales.
Centra el análisis en conductas individuales.	Considera relaciones, significados y contexto.
Busca controlar o resolver el conflicto.	Lo aborda como una oportunidad pedagógica.
Determina transgresiones y responsabilidades.	Incorpora comprensión, responsabilidad y reparación.
Evalúa incidentes y cumplimiento normativo.	Considera también participación, pertenencia y bienestar.

Fuente: Creación propia.

Ambos enfoques son necesarios. La convivencia educativa situada otorga sentido pedagógico a la regulación y la articula con el diálogo, la reparación y la transformación de las relaciones. Las prácticas restaurativas resultan coherentes con esta perspectiva porque favorecen la construcción de comunidad, las habilidades socioemocionales y la gestión positiva de los conflictos (Lodi et al., 2022).

2.2. RELACIONES, LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Desde una perspectiva sociocultural y construccionista, los significados se construyen mediante el lenguaje y la interacción social (Bruner, 1990; Gergen, 2009; Vygotsky, 1978). La convivencia no es, por tanto, una realidad fija, sino un proceso configurado en las conversaciones, rutinas y prácticas mediante las cuales una comunidad define lo permitido, valioso y problemático.

Acciones cotidianas como saludar, escuchar, distribuir la palabra o responder ante un desacuerdo comunican quiénes pueden participar, qué diferencias son reconocidas y qué voces poseen legitimidad. Por ello, transformar la convivencia exige examinar tanto los episodios críticos como las rutinas que organizan la vida escolar.

El lenguaje no solo describe las relaciones, sino que también contribuye a producirlas. Frente a las categorías que fijan identidades, la perspectiva narrativa propone separar a las personas de los problemas mediante la externalización (White & Epston, 1990). En lugar de afirmar que un estudiante “es agresivo”, se analiza cuándo aparece la agresividad, qué efectos produce y en qué situaciones logra actuar de otra manera.

La externalización no elimina la responsabilidad, sino que permite asumirla sin reducir la identidad al problema. Complementariamente, el enfoque centrado en soluciones recupera excepciones, capacidades y futuros preferidos que las narrativas centradas en el déficit suelen invisibilizar (de Shazer et al., 2007).

2.3. ALTERIDAD, PARTICIPACIÓN Y CONFLICTO

La convivencia educativa encuentra su fundamento ético en el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo, cuya experiencia no puede reducirse a las categorías con las que es clasificado. La alteridad supone reconocer perspectivas, necesidades e interpretaciones diferentes en la construcción de la vida común (Levinas, 1969).

Reconocer al otro exige crear condiciones para que pueda expresarse, ser escuchado e incidir en las decisiones. Una participación efectiva requiere espacios de expresión, interlocutores dispuestos a escuchar y posibilidades reales de influencia (Lundy, 2007). Esta exigencia es especialmente relevante para quienes suelen permanecer invisibilizados por su edad, género, discapacidad, procedencia social, pertenencia cultural o posición institucional.

Desde este fundamento, el conflicto puede comprenderse como una divergencia de intereses, necesidades o significados. Su abordaje pedagógico requiere escuchar las distintas perspectivas, reconocer los efectos de las acciones y examinar las relaciones de poder involucradas.

Esto no significa que todas las interpretaciones sean equivalentes ni que el diálogo sustituya la protección frente a la violencia. Las situaciones de maltrato o vulneración de derechos exigen activar los procedimientos institucionales. No obstante, cuando existen condiciones de seguridad, el conflicto puede convertirse en una oportunidad para desarrollar comprensión, responsabilidad, reparación y nuevos acuerdos mediante prácticas dialógicas y restaurativas (Lodi et al., 2022).

2.4. BIENESTAR COLECTIVO Y COMUNIDAD

La convivencia y el bienestar mantienen una relación recíproca. Las relaciones respetuosas y colaborativas favorecen la seguridad, la pertenencia y el compromiso; a

su vez, quienes se sienten reconocidos y apoyados participan con mayor disposición y afrontan mejor las diferencias. El bienestar constituye, por tanto, un fundamento y un resultado de la convivencia educativa (Davies et al., 2025).

El modelo PERMA identifica las emociones positivas, el compromiso, las relaciones, el sentido y el logro como dimensiones del florecimiento humano (Seligman, 2011). Su relación con el bienestar y la resiliencia infantil cuenta con respaldo empírico, aunque requiere profundizar especialmente en las dimensiones de compromiso y sentido (Turner et al., 2023).

En la escuela, estas dimensiones deben interpretarse comunitariamente: la confianza favorece las emociones positivas; la participación expresa compromiso; el apoyo sustenta las relaciones; los propósitos compartidos proporcionan sentido; y los logros adquieren valor cuando contribuyen al desarrollo colectivo.

El bienestar colectivo no equivale a sumar estados individuales. Es una propiedad relacional expresada en la capacidad de la comunidad para cuidar, ofrecer pertenencia, afrontar dificultades y favorecer la participación. Tampoco implica una armonía permanente, pues exige considerar cómo se distribuyen el reconocimiento, la palabra y el poder.

En definitiva, la convivencia educativa situada articula formación, construcción social de significados, reconocimiento del otro y bienestar colectivo. Desde esta integración, la escuela se comprende como un territorio relacional capaz de reproducir exclusiones o generar experiencias de cuidado y transformación. Sobre estos fundamentos se construye la **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa**.

3. PEDAGOGÍA VIVENCIAL DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Si la convivencia se construye mediante relaciones concretas, su aprendizaje no puede limitarse a transmitir normas o conceptos. Aprender a convivir requiere participar en experiencias que permitan reconocer emociones, escuchar perspectivas, colaborar, afrontar desacuerdos y reflexionar sobre los efectos de las propias acciones.

No obstante, realizar una actividad no garantiza el aprendizaje. Una experiencia adquiere valor educativo cuando responde a un propósito, es reflexionada y se proyecta hacia nuevas situaciones (Dewey, 1938). En convivencia, esto implica articular lo vivido con el diálogo, la construcción de significados y la transformación de las relaciones.

La **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** se define como un enfoque pedagógico situado que organiza experiencias de participación, diálogo y reflexión para comprender las relaciones, reconocer los recursos de la comunidad y construir acciones orientadas al bienestar colectivo.

3.1. FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS

La propuesta integra cuatro fundamentos:

- **Aprendizaje experiencial:** reconoce la experiencia reflexionada como fuente de conocimiento (Dewey, 1938; Kolb, 1984).
- **Construcción social del significado:** sostiene que las interpretaciones se configuran mediante el lenguaje y la interacción (Bruner, 1990; Vygotsky, 1978).
- **Ética de la alteridad:** sitúa el reconocimiento y la responsabilidad hacia el otro como bases de la relación educativa (Levinas, 1969).
- **Bienestar colectivo:** comprende la convivencia desde la pertenencia, la confianza, el cuidado y la participación.

A estos fundamentos se incorporan recursos narrativos y del enfoque centrado en soluciones. La perspectiva narrativa permite separar a las personas de los problemas y revisar historias que consolidan identidades estigmatizadas (White & Epston, 1990). El enfoque centrado en soluciones recupera excepciones, capacidades y futuros preferidos de la comunidad (de Shazer et al., 2007).

La Pedagogía Vivencial se organiza mediante seis principios:

1. **Situacionalidad:** las experiencias responden a la historia, las necesidades y los recursos de cada comunidad.
2. **Experiencialidad:** la convivencia se aprende participando en situaciones significativas.
3. **Reflexividad:** lo vivido se transforma en aprendizaje mediante su análisis individual y colectivo.
4. **Participación:** las personas intervienen en la comprensión de las dificultades y la construcción de respuestas.
5. **Reconocimiento:** las distintas voces son escuchadas y se resguarda la dignidad de quienes participan.
6. **Transformación:** los aprendizajes se traducen en acciones, compromisos y acuerdos observables.

3.2. CICLO PEDAGÓGICO VIVENCIAL

La propuesta se concreta mediante un ciclo de cinco momentos:

Tabla 2: Ciclo pedagógico vivencial.

Momento	Pregunta orientadora	Propósito
Experiencia	¿Qué vivimos?	Participar en una situación significativa.
Expresión	¿Cómo nos afectó?	Reconocer emociones y percepciones.
Reflexión	¿Qué ocurrió y qué efectos produjo?	Comprender relaciones, acciones y significados.
Construcción	¿Qué aprendemos juntos?	Elaborar alternativas y reconocer recursos.
Transferencia	¿Qué cambiaremos?	Traducir el aprendizaje en acciones y acuerdos.

Fuente: Creación propia.

El ciclo es recursivo: las acciones acordadas generan nuevas experiencias que deben observarse, evaluarse y ajustarse. Esta continuidad responde al aprendizaje entendido como transformación de la experiencia mediante la reflexión y la experimentación activa (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

La transferencia es decisiva. Los talleres pierden capacidad transformadora cuando concluyen sin acciones, responsables, plazos o mecanismos de seguimiento. La participación sostenible requiere vincular lo aprendido con decisiones que influyan en las prácticas comunitarias (Forshaw & Woods, 2023).

La reflexión puede orientarse preguntando qué ocurrió, cómo fue vivido, qué interpretaciones surgieron, qué efectos produjeron las acciones, qué se aprendió y cómo se aplicará. Su finalidad es reconocer la diversidad de experiencias y construir comprensiones compartidas que orienten la acción.

3.3. CONDICIONES ÉTICAS Y ARTICULACIÓN ESCOLAR

Las actividades vivenciales pueden movilizar emociones, recuerdos y experiencias sensibles. Por ello, requieren acuerdos de escucha, respeto, confidencialidad, cuidado y participación voluntaria. Nadie debe ser obligado a revelar situaciones privadas ni participar en dinámicas que reproduzcan estigmatización, burlas o relaciones de poder.

Estas experiencias no buscan identificar culpables, forzar reconciliaciones ni sustituir intervenciones especializadas. Ante situaciones de violencia o vulneración de derechos, corresponde priorizar la protección y activar los protocolos institucionales. Los talleres complementan, pero no reemplazan, las medidas de resguardo, reparación y apoyo profesional.

El facilitador cumple una función mediadora: formula preguntas, distribuye la palabra, reconoce diferentes perspectivas y ayuda a transformar la experiencia en aprendizaje. Una participación genuina requiere espacios seguros de expresión, escucha efectiva y posibilidades reales de incidencia (Lundy, 2007).

La responsabilidad por la convivencia no corresponde exclusivamente al equipo especializado. Docentes, directivos, asistentes de la educación y profesionales de apoyo construyen diariamente las relaciones escolares, por lo que se requiere corresponsabilidad institucional.

La Pedagogía Vivencial debe integrarse en las prácticas de aula, la orientación, las reuniones de curso, las jornadas institucionales y el trabajo con las familias. Las estrategias participativas alcanzan mayor sostenibilidad cuando forman parte de un enfoque de toda la escuela (Forshaw & Woods, 2023).

Su aporte consiste en convertir las relaciones escolares en objeto y medio de aprendizaje. De este modo, la comunidad desarrolla capacidades para practicar, evaluar y reconstruir colectivamente la convivencia.

4.MODELO VIVENCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA SITUADA

La convivencia educativa no se transforma únicamente mediante normas o actividades aisladas. Requiere un proceso pedagógico que permita examinar las experiencias escolares, revisar los significados que organizan las relaciones y construir acciones concretas de cambio.

El **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada (MVCCES)** se propone como un marco flexible para orientar procesos de transformación en comunidades escolares. Su premisa sostiene que la convivencia se fortalece cuando la comunidad reflexiona sobre sus experiencias, resignifica sus relaciones, reconoce sus recursos y desarrolla acciones orientadas al bienestar colectivo.

El modelo comprende seis componentes interdependientes:

Tabla 3: Componentes del Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada.

Componente	Proceso central	Pregunta orientadora
Experiencia situada	Reconocimiento de una situación significativa.	¿Qué estamos viviendo?
Reflexión compartida	Análisis de emociones, acciones y efectos.	¿Cómo nos afecta?
Resignificación	Revisión de interpretaciones y narrativas.	¿Cómo comprendemos lo ocurrido?

Componente	Proceso central	Pregunta orientadora
Recursos y excepciones	Identificación de capacidades y experiencias positivas.	¿Cuándo hemos actuado de otra manera?
Acción transformadora	Construcción de acuerdos y cambios observables.	¿Qué haremos diferente?
Bienestar colectivo	Evaluación de avances y retroalimentación.	¿Qué cambió y cómo continuaremos?

Fuente: Creación propia.

4.1. EXPERIENCIA SITUADA Y REFLEXIÓN COMPARTIDA

El proceso comienza con una experiencia relevante para la comunidad, como una situación cotidiana, un conflicto, una narrativa, una actividad colaborativa o una dificultad identificada mediante un diagnóstico participativo. Su selección debe responder a las características, necesidades y recursos del contexto.

La experiencia adquiere sentido pedagógico cuando es examinada individual y colectivamente (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Este análisis permite reconocer emociones, interpretaciones, acciones y efectos, considerando que una misma situación puede ser vivida de diferentes maneras.

La reflexión no busca determinar de inmediato quién tiene razón, sino comprender las dinámicas relacionales. Preguntas como ¿qué ocurrió?, ¿cómo lo vivimos?, ¿qué hicimos? y ¿qué efectos produjeron nuestras acciones? permiten superar explicaciones simplificadas e identificar las condiciones que favorecen o dificultan la convivencia.

4.2. RESIGNIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE RECURSOS

Mediante el diálogo, los participantes revisan las narrativas utilizadas para explicar la experiencia. Las descripciones que fijan identidades se reemplazan por formulaciones relacionales y modificables. Así, “somos un curso conflictivo” puede reformularse como “el conflicto está dificultando nuestra capacidad para escucharnos”.

La resignificación separa a las personas de los problemas, reduce la estigmatización y abre posibilidades de cambio (White & Epston, 1990). No elimina la responsabilidad, sino que permite asumirla sin reducir la identidad a una conducta o dificultad.

Posteriormente, se identifican excepciones y capacidades. Reconocer cuándo el problema tuvo menor influencia, qué ocurrió de manera diferente y quiénes contribuyeron permite recuperar recursos colectivos para construir soluciones (de Shazer et al., 2007).

Esta orientación no minimiza las dificultades, sino que evita una interpretación exclusivamente deficitaria y fortalece la capacidad de la comunidad para producir cambios.

4.3. ACCIÓN TRANSFORMADORA Y BIENESTAR COLECTIVO

Los aprendizajes deben traducirse en acciones específicas, alcanzables y evaluables, como acuerdos de comunicación, cambios en las rutinas, oportunidades de participación o medidas de reparación. En lugar de acordar “respetarnos más”, debe precisarse qué comportamientos expresarán ese respeto, quiénes participarán y cómo se evaluarán los avances.

La transformación puede implicar cambios individuales, grupales e institucionales. Si existe una distribución desigual de la palabra, por ejemplo, no basta con solicitar mayor participación; también deben revisarse las prácticas mediante las cuales se organizan las conversaciones.

El resultado esperado es el fortalecimiento del bienestar colectivo, expresado en confianza, pertenencia, participación, cuidado y capacidad para afrontar diferencias. Las intervenciones escolares centradas en factores relacionales y ambientales pueden mejorar la conexión, la pertenencia y el compromiso del estudiantado (Davies et al., 2025).

El modelo tiene un carácter recursivo:

Experiencia situada → reflexión compartida → resignificación → recursos y excepciones → acción transformadora → bienestar colectivo → nueva experiencia.

Las acciones generan nuevas experiencias que deben evaluarse y ajustarse. La comunidad analiza los cambios, los avances, las dificultades persistentes y los acuerdos que requieren modificación. La transformación se comprende, así como un proceso progresivo, no como un resultado inmediato o definitivo.

4.4. PRINCIPIOS EXPLICATIVOS DEL MODELO

El MVCCES se sustenta en cinco principios:

1. **Contextualización:** las experiencias y estrategias responden a la historia, las necesidades y los recursos de cada comunidad.
2. **Experiencialidad:** la convivencia se aprende mediante situaciones vividas, significativas y reflexionadas.
3. **Construcción compartida:** los significados se revisan mediante el diálogo y la participación.
4. **Orientación hacia los recursos:** la transformación se apoya en capacidades, excepciones y experiencias satisfactorias.
5. **Recursividad:** las acciones generan nuevas experiencias que requieren observación, evaluación y ajuste.

El MVCCES no es un protocolo universal ni una secuencia rígida, sino un marco situado y flexible que articula experiencia, reflexión, resignificación y acción. Su aporte consiste en explicar cómo una comunidad puede avanzar desde la vivencia de una dificultad hacia la construcción compartida de recursos, acuerdos y prácticas orientadas al bienestar colectivo.

5. ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR EL MODELO

La implementación del MVCCES debe adaptarse a la historia, las necesidades, los recursos y las condiciones institucionales de cada comunidad. No consiste en aplicar una secuencia estandarizada, sino en organizar un proceso participativo y contextualizado.

El modelo puede desarrollarse en un curso, ciclo educativo, equipo profesional o comunidad escolar. Su alcance dependerá del propósito, las capacidades disponibles y las posibilidades de seguimiento.

5.1. RUTA DE IMPLEMENTACIÓN

La aplicación del modelo se organiza en cinco momentos:

Tabla 4: Ruta de implementación en cinco momentos.

Momento	Propósito	Estrategia principal
D i a g n ó s t i c o participativo	Comprender cómo se experimenta la convivencia.	Cartografía de la convivencia.
Comprensión del problema	Reconocer relaciones, significados y efectos.	Externalización narrativa.
Recuperación de capacidades	Identificar experiencias positivas y recursos.	Excepciones y escalas.
Proyección del cambio	Construir una imagen concreta de mejora.	Futuro preferido.
Acción y seguimiento	Definir compromisos y evaluar avances.	Acuerdos de corresponsabilidad.

Fuente Creación propia.

El diagnóstico debe considerar tanto las dificultades como las experiencias de seguridad, pertenencia, bienestar y participación. Puede integrar conversaciones, cuestionarios breves, observaciones, antecedentes institucionales y representaciones elaboradas por los participantes. Su finalidad no es clasificar personas, sino identificar patrones relacionales y prioridades de transformación.

Una participación efectiva requiere condiciones para expresar distintas perspectivas e influir en las decisiones. Los procesos planificados pueden favorecer

la colaboración del estudiantado en la construcción de estrategias institucionales de bienestar (Forshaw & Woods, 2023).

A partir del diagnóstico, la comunidad debe definir un propósito específico y observable. En lugar de formular objetivos generales como “mejorar la convivencia”, conviene precisar acciones como fortalecer la escucha, ampliar la participación o transformar una práctica de exclusión.

Las actividades deben adecuarse a la edad y las características de sus participantes. Cada una requiere una finalidad pedagógica, preguntas de reflexión y una acción de transferencia. También deben establecerse acuerdos de respeto, confidencialidad, escucha y participación voluntaria. Ante situaciones de violencia o vulneración de derechos, corresponde activar los procedimientos institucionales de protección.

5.2. ESTRATEGIAS VIVENCIALES

Las siguientes estrategias concretan los componentes del MVCCES y pueden aplicarse de manera independiente o integrarse en una secuencia.

Cartografía de la convivencia. Los participantes representan los espacios escolares e identifican dónde experimentan seguridad, bienestar, participación, tensión o exclusión. La comparación de los mapas permite reconocer experiencias diversas y establecer prioridades.

Externalización narrativa. El grupo asigna un nombre metafórico al problema sin identificarlo con una persona, como “la burla que divide” o “el silencio que nos aísla”. Luego analiza cuándo aparece, qué efectos produce y qué condiciones lo fortalecen. La pregunta cambia desde “¿quién es el problema?” hacia “¿cómo influye el problema en nuestras relaciones?” (White & Epston, 1990).

Exploración de excepciones y recursos. Los participantes recuerdan situaciones en las que la dificultad estuvo ausente o tuvo menor influencia. Se analiza qué hicieron de manera diferente, quiénes contribuyeron y qué capacidades estuvieron presentes, construyendo así un repertorio de recursos colectivos (de Shazer et al., 2007).

Escala de convivencia. Se emplea una escala de 1 a 10, donde 1 representa el mayor dominio del problema y 10 la situación deseada. La atención se concentra en aquello que permite no estar en un nivel inferior y en las acciones necesarias para avanzar un punto.

Construcción del futuro preferido. Los participantes describen cómo sería la convivencia después de producirse cambios positivos. Esta imagen debe expresarse

mediante indicadores observables relacionados con la comunicación, la participación y el abordaje de las diferencias.

Acuerdos de cuidado y corresponsabilidad. Los aprendizajes se convierten en compromisos específicos. Cada acuerdo define la acción, las personas responsables, los apoyos requeridos, los indicadores de avance y la fecha de revisión.

5.3. SEGUIMIENTO Y SOSTENIBILIDAD

Una actividad aislada puede sensibilizar, pero difícilmente transforma relaciones consolidadas. Los acuerdos deben revisarse periódicamente mediante indicadores de participación, pertenencia, escucha, apoyo mutuo y capacidad para afrontar desacuerdos.

El seguimiento puede combinar escalas breves, observaciones, conversaciones y narrativas de cambio. Su finalidad no es calificar a los participantes, sino reconocer avances, dificultades y ajustes. Visibilizar las pequeñas transformaciones también fortalece la confianza de la comunidad en su capacidad para cambiar.

La sostenibilidad requiere integrar el modelo en las prácticas habituales: actividades de aula, orientación, reuniones de curso, jornadas institucionales, plan de gestión de la convivencia y trabajo con las familias. Las intervenciones ecológicas y multinivel muestran resultados favorables para fortalecer la pertenencia, la conexión y la participación escolar (Davies et al., 2025).

La responsabilidad no puede recaer exclusivamente en el equipo de convivencia. Docentes, estudiantes, directivos, asistentes de la educación, profesionales de apoyo y familias deben compartir compromisos. El MVCCES adquiere continuidad cuando deja de ser una actividad excepcional y se incorpora progresivamente a las prácticas y la cultura institucional.

6. SECUENCIA DE TALLERES VIVENCIALES

Se propone una secuencia de seis talleres dirigida al estudiantado y adaptable a distintos niveles educativos. Puede implementarse con un curso completo en sesiones de aproximadamente 60 minutos, facilitadas por un docente o profesional que conozca al grupo y pueda acompañar las experiencias emergentes.

La secuencia operacionaliza el MVCCES mediante una progresión que comienza con el reconocimiento de la convivencia, continúa con la resignificación del problema y la recuperación de recursos, y concluye con acuerdos y una narrativa colectiva de transformación.

6.1. ORGANIZACIÓN GENERAL

Tabla 5: Talleres vivenciales.

Taller	Propósito	Producto
1. Así vivimos nuestra escuela	Reconocer experiencias de bienestar y dificultad.	Cartografía de la convivencia.
2. El problema no es la persona	Externalizar la dificultad y comprender sus efectos.	Mapa de influencia del problema.
3. Cuando logramos convivir mejor	Identificar excepciones, capacidades y recursos.	Inventario de recursos colectivos.
4. La convivencia que queremos	Construir un futuro preferido y observable.	Imagen compartida e indicadores.
5. De las ideas a los acuerdos	Definir acciones y responsabilidades.	Plan colectivo de convivencia.
6. Nuestra nueva historia	Evaluar los cambios y proyectar su continuidad.	Narrativa de transformación y seguimiento.

Fuente: Creación Propia.

6.2. TALLER 1: ASÍ VIVIMOS NUESTRA ESCUELA

Objetivo: reconocer cómo experimenta el estudiantado la convivencia en los espacios escolares.

Los participantes elaboran un plano del establecimiento y señalan, mediante colores o símbolos, los lugares asociados con seguridad, acogida y participación, así como aquellos vinculados con tensión o exclusión. Luego comparan sus representaciones y construyen una cartografía común. La reflexión aborda dónde se sienten acogidos, qué ocurre en esos lugares, qué espacios generan dificultades y por qué pueden ser vividos de distintas maneras. Finalmente, el curso selecciona una prioridad para trabajar durante la secuencia.

Producto: cartografía colectiva y definición de una prioridad.

6.3. TALLER 2: EL PROBLEMA NO ES LA PERSONA

Objetivo: separar el problema de la identidad y comprender sus efectos relacionales.

El curso asigna un nombre metafórico a la dificultad, como “la burla que divide” o “el silencio que nos aísla”, evitando identificarla con una persona. Luego analiza cuándo aparece, qué acciones la fortalecen, cómo afecta al grupo y qué aspectos de la convivencia condiciona. La externalización permite analizar la dificultad sin convertirla

en un rasgo permanente de una persona o del curso (White & Epston, 1990). El taller concluye con una declaración compartida: “Nosotros no somos el problema; el problema es..., y queremos reducir su influencia porque...”.

Producto: nombre externalizado y mapa de influencia.

6.4. TALLER 3: CUANDO LOGRAMOS CONVIVIR MEJOR

Objetivo: identificar excepciones, fortalezas y recursos del grupo.

Los estudiantes recuerdan momentos en los que el problema estuvo ausente o tuvo menor influencia. En grupos, analizan qué ocurrió, qué hicieron de manera diferente, quiénes contribuyeron y qué condiciones facilitaron la experiencia. La exploración de excepciones permite recuperar capacidades que las narrativas centradas en el problema suelen invisibilizar (de Shazer et al., 2007). Los recursos identificados – como escucha, colaboración, creatividad o cuidado – se reúnen en un mural colectivo.

Producto: inventario de excepciones, recursos y fortalezas.

6.5. TALLER 4: LA CONVIVENCIA QUE QUEREMOS

Objetivo: construir una imagen compartida y observable del futuro preferido.

Los grupos imaginan que la convivencia ha mejorado y describen qué observarían, cómo se comunicarían y cómo afrontarían los desacuerdos. Esta visión puede representarse mediante relatos, dibujos, collages, dramatizaciones o producciones audiovisuales. Posteriormente, seleccionan indicadores concretos de mejoría. Mediante una escala de 1 a 10, valoran la situación actual e identifican una acción pequeña que permitiría avanzar un punto.

Producto: representación del futuro preferido e indicadores de avance.

6.6. TALLER 5: DE LAS IDEAS A LOS ACUERDOS

Objetivo: traducir los aprendizajes en acciones de cuidado y corresponsabilidad.

El curso revisa el problema externalizado, sus recursos y los indicadores del futuro preferido. A partir de ello, selecciona entre tres y cinco compromisos concretos. Cada acuerdo debe establecer:

- La acción que se realizará.
- Las personas responsables.
- Los apoyos necesarios.

- La fecha de inicio.
- Los indicadores de avance.
- La fecha y el mecanismo de evaluación.

Deben evitarse formulaciones generales como “respetarnos más”. Un acuerdo observable podría señalar: “Durante los trabajos grupales distribuiremos los roles y aseguraremos que cada integrante pueda expresar una idea”.

Producto: plan colectivo con acciones, responsables, apoyos e indicadores.

6.7. TALLER 6: NUESTRA NUEVA HISTORIA DE CONVIVENCIA

Objetivo: evaluar los avances, reconocer las contribuciones y proyectar la continuidad.

Los estudiantes revisan los productos anteriores y vuelven a valorar la convivencia mediante la escala de 1 a 10. Identifican los cambios observados, las acciones que contribuyeron y las dificultades que permanecen. Luego construyen una narrativa colectiva que explique cómo comenzó el proceso, qué problema enfrentaron, qué recursos utilizaron y qué transformaciones alcanzaron. Finalmente, reconocen las contribuciones realizadas y determinan qué acuerdos deben mantenerse o ajustarse.

Producto: narrativa colectiva de transformación y plan de continuidad.

6.8. CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN

Antes de iniciar la secuencia deben establecerse acuerdos de escucha, respeto, confidencialidad, cuidado y participación voluntaria. Ninguna actividad debe exponer al estudiantado ni reconstruir experiencias que impliquen daño, estigmatización o revictimización. Las estrategias deben adaptarse a la edad y las características de los participantes. Con niños pequeños pueden emplearse juegos, dibujos y personajes metafóricos; con estudiantes mayores, análisis de situaciones, dramatizaciones y narrativas digitales. La secuencia también puede adecuarse para docentes, profesionales y familias.

La participación debe garantizar oportunidades de expresión, escucha efectiva y posibilidades reales de incidencia (Lundy, 2007). Asimismo, los talleres no sustituyen los protocolos frente a situaciones de violencia o vulneración de derechos. Si emerge información que comprometa la seguridad de una persona, corresponde detener la actividad, priorizar la protección y activar los procedimientos institucionales.

Finalmente, los compromisos deben integrarse en las prácticas cotidianas y revisarse periódicamente. La secuencia alcanza mayor sostenibilidad cuando se articula

con una estrategia institucional de convivencia y no permanece como una intervención aislada (Forshaw & Woods, 2023).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La propuesta amplía la comprensión de la convivencia escolar al concebirla como un proceso pedagógico, relacional, cultural y situado. Convivir no significa únicamente cumplir normas o prevenir conflictos, sino aprender a participar en la construcción de una vida común. Esta perspectiva no elimina la regulación institucional, sino que la articula con el reconocimiento, la participación, el cuidado y el bienestar colectivo.

Uno de sus principales aportes consiste en superar las explicaciones centradas exclusivamente en el comportamiento individual. Las dificultades se producen dentro de relaciones, narrativas y condiciones institucionales que influyen en su aparición y continuidad. Considerar estas dimensiones no elimina las responsabilidades personales, sino que evita la estigmatización y permite construir respuestas comunitarias.

Esta perspectiva resulta pertinente frente a las limitaciones de los enfoques punitivos. Aunque las normas y los protocolos son indispensables, las medidas centradas únicamente en las consecuencias poseen una eficacia limitada para transformar las relaciones a largo plazo (Jones et al., 2023). En Chile, la persistencia de prácticas disciplinarias excluyentes confirma la necesidad de fortalecer estrategias democráticas, dialógicas y participativas (López et al., 2022).

El carácter situado de la propuesta cuestiona, además, la aplicación mecánica de programas estandarizados. Las escuelas poseen historias, culturas, condiciones territoriales y recursos diferentes. Por ello, las intervenciones deben partir de diagnósticos participativos y adaptarse a los significados, necesidades y posibilidades de cada contexto.

La **Pedagogía Vivencial de la Convivencia Educativa** articula experiencia, reflexión y acción. Reconoce que la convivencia no se aprende solo mediante explicaciones, sino participando en situaciones que permitan escuchar perspectivas, revisar interpretaciones y construir alternativas. Estas experiencias adquieren capacidad transformadora cuando se traducen en acuerdos concretos, prácticas coherentes y mecanismos de seguimiento.

El **Modelo Vivencial para la Construcción de la Convivencia Educativa Situada** sintetiza esta propuesta mediante un proceso recursivo que integra experiencia situada, reflexión compartida, resignificación, reconocimiento de recursos, acción transformadora y bienestar colectivo. Su potencial reside en conectar la comprensión de las dificultades con las capacidades existentes, evitando la culpabilización y las interpretaciones exclusivamente deficitarias.

La propuesta presenta también limitaciones. Su implementación requiere tiempo, continuidad, facilitadores preparados y respaldo institucional. Sin estas condiciones, los talleres pueden reducirse a actividades aisladas. Las iniciativas participativas alcanzan mayor sostenibilidad cuando se articulan con estrategias institucionales y consideran las relaciones de poder presentes en la comunidad (Forshaw & Woods, 2023).

Asimismo, las experiencias vivenciales no resultan apropiadas para resolver todas las situaciones. Los casos de violencia, vulneración de derechos o necesidades de atención especializada exigen medidas de protección e intervenciones específicas. Las estrategias pedagógicas y restaurativas complementan, pero no sustituyen, los procedimientos institucionales de resguardo.

La evaluación futura del MVCCES deberá considerar la reducción de incidentes y los cambios en la pertenencia, la participación, el reconocimiento, el bienestar y la capacidad colectiva para afrontar diferencias. Estas dimensiones se relacionan con mejores resultados sociales, emocionales y educativos (Davies et al., 2025). También será necesario examinar la pertinencia contextual, la calidad de la participación y la sostenibilidad de las transformaciones mediante diseños mixtos y participativos.

En conclusión, mejorar la convivencia no implica construir una escuela sin diferencias ni conflictos, sino desarrollar una comunidad capaz de abordarlos mediante el diálogo, el reconocimiento, el cuidado y la corresponsabilidad. La propuesta ofrece una ruta flexible para comprender las experiencias, recuperar recursos y construir acuerdos contextualizados.

La convivencia se fortalece cuando las personas dejan de ser receptoras pasivas de normas y participan activamente en la construcción de la vida escolar. En ello reside el sentido de la pedagogía vivencial: convertir la experiencia cotidiana de convivir en una oportunidad permanente de aprendizaje y transformación colectiva.

REFERENCIAS

Anabalón, Y. A., Toro, M. C., San Martín, N. L., Cornejo, C. O., & Román, E. V. (2024). School coexistence: Perceptions of education professionals belonging to the Ñuble region. *Environment and Social Psychology*, 9(4), Article 2168. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i4.2168>

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Davies, C. A., Cordier, R., Graham, P., Littlefair, D., Speyer, R., & Melo, D. (2025). Interventions to improve connectedness, belonging, and engagement in secondary schools: A systematic review and meta-analysis. *Education Sciences*, 15(5), Article 582. <https://doi.org/10.3390/educsci15050582>

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Haworth Press.

Dewey, J. (1938). **Experience and education**. Macmillan.

Forshaw, E., & Woods, K. (2023). Student participation in the development of whole-school wellbeing strategies: A systematic review of the literature. **Pastoral Care in Education**, 41(4), 430–448. <https://doi.org/10.1080/02643944.2022.2148175>

Gergen, K. J. (2009). **Relational being: Beyond self and community**. Oxford University Press.

González, C., Bacon, V. R., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. **Psychology in the Schools**, 60(6), 1781–1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>

Jones, R., Kreppner, J., Marsh, F., & Hartwell, B. K. (2023). Punitive behaviour management policies and practices in secondary schools: A systematic review of children and young people's perceptions and experiences. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 28(2–3), 182–197. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2255403>

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice Hall.

Levinas, E. (1969). **Totality and infinity: An essay on exteriority** (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.

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), Article 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López, V., Ortiz, S., Ceardi, A., & González, L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. **Aggressive Behavior**, 48(5), 500–511. <https://doi.org/10.1002/ab.22034>

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>

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), Article e18267. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>

Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: A systematic review. **BMC Public Health**, 25, Article 54. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>

Seligman, M. E. P. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.

Turner, J., Roberts, R. M., Proeve, M., & Chen, J. (2023). Relationship between PERMA and children's wellbeing, resilience and mental health: A scoping review. **International Journal of Wellbeing**, 13(2), 20–44. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2515>

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes** (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

White, M., & Epston, D. (1990). **Narrative means to therapeutic ends**. W. W. Norton.

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

