

BASES TEÓRICAS EN BUSCA DE UN MODELO PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Diana Marcela Lizcano Pérez¹

dianacioran@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4774-9265>

Institución educativa

de Rozo

Palmira, Valle del Cauca

Colombia

Recibido: 05/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

Este artículo presenta, a manera de categorías, una propuesta para desarrollar un modelo teórico práctico para fortalecer la convivencia escolar. Si bien se piensa para una institución educativa concreta, se despliega como aporte al debate sobre el propósito común de optimizar el clima escolar. El documento hace énfasis en elementos como el poder y la autoridad en los planteles educativos que privilegian la sanción al diálogo; la convivencia escolar identificada como una práctica indisociable del espacio pedagógico, que es correlativo del espacio social. El tercer y último aspecto del artículo tiene que ver, precisamente, con las relaciones interpersonales, que son el núcleo activo por definición de cualquier colectividad, por lo tanto, no exentas de conflictos. De hecho, se sostiene que todos los tipos de relaciones interpersonales implican conflictos, lo que es normal e incluso inevitable. Pero no lo es gestionarlos con agresiones y violencias, aumentando las tensiones. Por tanto, se concluye, un modelo teórico práctico para fortalecer la convivencia escolar debe tener en cuenta modelos de justicia restaurativa, espacios de debate y apropiación integral de toda la comunidad educativa respecto a diversificar las estrategias didácticas para tramitar los conflictos.

Palabras clave: convivencia escolar, conflicto, espacio pedagógico, clima escolar.

¹ Formación docente en pregrado y posgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en Educación.

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR A MODEL TO STRENGTHEN SCHOOL COEXISTENCE

ABSTRACT

This article presents a category-based proposal for developing a practical theoretical model to strengthen school coexistence. Although the model is designed for a specific educational institution, it also contributes to the broader discussion on the shared objective of fostering a positive school climate. The paper examines key issues such as the exercise of power and authority in educational settings, where punitive approaches are often prioritized over dialogue. It also conceptualizes school coexistence as an integral component of the pedagogical environment, which is inherently connected to the broader social context. Finally, the article explores interpersonal relationships, which constitute the core of any educational community and are therefore naturally characterized by the presence of conflict. From this perspective, conflict is understood as a normal and inevitable feature of interpersonal interaction. However, responding to conflict through aggression and violence is neither appropriate nor constructive, as it only exacerbates tensions. The article concludes that a practical theoretical model for strengthening school coexistence should incorporate restorative justice approaches, promote spaces for dialogue and collective reflection, and encourage the active participation of the entire educational community in diversifying pedagogical strategies for the constructive management and resolution of conflicts.

Keywords: School coexistence; conflict; pedagogical environment; school climate.

INTRODUCCIÓN

Los conflictos en la sociedad son necesarios. Pretender erradicarlos es inútil e innecesario. Por ejemplo, especialmente en los discursos políticos se habla de paz. Nada más alejado de la realidad, por cuanto ese concepto en modo alguno remite a un estado de bienestar social absoluto, casi paradisíaco, donde las diferencias son subsumidas en la aparente negación de las tensiones. El presente artículo propone una discusión en torno a diferentes categorías de análisis que conllevan a postular un modelo teórico práctico para fortalecer la convivencia escolar en una institución educativa del suroccidente colombiano. Se trata de una investigación cursada en la actualidad, por lo que las bases que se exponen aquí pueden ser nutridas en diferentes espacios académicos, en las situaciones de aula y en diversidad de foros donde el pasado, el presente y el futuro de la educación se desenvuelvan efectivamente entre la teoría y la acción.

Se parte de la idea general de que la convivencia escolar no implica desconocer o superar los conflictos, sino poder compartir los espacios comunes gestionando diversos problemas, asumiéndolos como parte integral de las relaciones sociales, pero sin validar la violencia ni las agresiones. Lastimosamente, Colombia es un país donde las violencias se han normalizado, por lo que un objetivo como el que aquí se muestra es de largo aliento, sostenida y pedagógicamente probable. Comprendiendo esto, es legítimo hablar entonces de Cultura de Paz, en términos de integrar a un sistema de pensamiento y a

un estilo de vida, dentro y fuera de los planteles educativos, es decir, en última instancia favorable a la convivencia, como una estética política y social de la cotidianidad. Cultura de paz como una experiencia validada en las intencionalidades de los agentes educativos de aprender y enseñar a partir de los conflictos.

Este artículo presenta las categorías de análisis que, en un principio, se delinean como fundamentos teóricos del modelo a construir. Para esos efectos, se recurrirá a los aportes de la teoría sustantiva, con autores y autoridades clásicas que abordaron desde sus perspectivas los temas tratados, pero también se entablará un diálogo con académicos e investigadores más recientes, a modo de contraste o conformación, para ofrecer un panorama lo más completo posible. A renglón seguido se hará una breve discusión sobre esos planteamientos y, por último, las conclusiones correspondientes. El presente texto es una puerta de entrada a una confrontación con las tradiciones del conflicto como algo que puede desaparecer con fórmulas sociales y voluntades comunes. El conflicto no debe desaparecer: es una marca social indeleble y necesaria. Por el contrario, debe ser asumido y gestionado de la manera más civilizada posible.

CIMENTANDO LAS BASES. PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Lo primero que se debe considerar, antes de pasar a la discusión de las categorías, es que el contexto responde a ciertas particularidades (esto, a su vez, llevará a desarrollar un concepto ya trabajado por Paulo Freire) vinculadas a la dialéctica de los

contenidos impartidos, es decir, las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas. Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia hacen parte de este complejo educativo, que lo hace diverso y especial frente a otras instituciones, por ejemplo, una empresa o un centro administrativo, aunque pueden compartir ciertos procesos y directrices. Es en la institución educativa donde se despliegan relaciones de poder y autoridad, también relaciones interpersonales, cultura de paz, y violencia escolar, todo expresado en el espacio pedagógico.

Cuestiones que, finalmente, constituyen las categorías de análisis que fungen como lineamientos de la base teórica por desarrollar. Por supuesto, en el desenvolvimiento de la discusión van a surgir otros conceptos o, si se quiere, subcategorías que fortalecerán el espectro epistemológico de este debate y que en su interrelación van a evidenciar el entramado conceptual por el que el gran modelo teórico es una apuesta ardua, pero también un interesante y atractivo reto educativo. Para entender cómo se puede ajustar esta propuesta al contexto, es necesario inicialmente presentar el centro de estudios donde se adelantará la investigación.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ROZO

Rozo es un corregimiento del municipio de Palmira, la segunda ciudad del departamento de Valle del Cauca, ubicada aproximadamente a 30 minutos de la capital, Cali. Allí se encuentra la Institución Educativa de Rozo², de carácter oficial, que se crea en el año 2002 por la fusión de cinco centros educativos. Cuenta con cinco sedes en las que se ofrece el amplio espectro de niveles como preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica con énfasis en sistemas e informática y fundamentación deportiva. Su organigrama es encabezado por 89 docentes, 5 directivos docentes (la actual rectora y 4 coordinadores), así como una tutora académica del Programa Todos a Aprender (PTA). La población atendida es de 2080 estudiantes de diversidad de proveniencias. En todas las sedes se presentan conflictos entre estudiantes, de variado calibre, llegando incluso por momentos a las agresiones físicas. Existe un manual de convivencia, sin embargo, desactualizado y, por extensión, incompatible con los hechos y realidades actuales del corregimiento. Asimismo, la institución tiene un comité de convivencia que sesiona eventualmente, pero también con la conformación de un semillero que gestiona procesos de convivencia escolar a todo nivel, integrado por estudiantes de los grados de básica secundaria.

² Los datos sobre este plantel educativo están tomados textualmente de la información vigente en su página web: <https://iederozo.edu.co/>

PODER Y AUTORIDAD EN LOS PLANTELES EDUCATIVOS

En la cotidianidad de las aulas, la figura de autoridad son los profesores. Ellos, a su vez, tienen unos superiores jerárquicos (coordinadores de sede, coordinadores generales, rector), donde se va configurando de manera más definida el ejercicio del poder y de los sujetos del poder. Es decir, entre la jerarquía educativa propiamente mencionada y entre los docentes y los estudiantes. Pero no se puede perder de vista que entre los propios estudiantes también se presentan relaciones de poder, influencias positivas como negativas (por ejemplo, el llamado Matoneo o *Bullying*) y todo tipo de interacciones propias de individuos gregarios. De tal manera que el ejercicio del poder en las instituciones educativas tiene unas connotaciones especiales por cuanto su núcleo se respalda en la relación enseñanza y aprendizaje y la formación para la ciudadanía. Lo que representan docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en este entramado educativo es determinante en el orden social.

Lo primero que hay que dilucidar es el impacto colectivo del ejercicio del poder. Siendo así, debe existir necesariamente una relación social, un contrato entre posiciones antagónicas o, por lo menos, divergentes para que por medio de varias estrategias (entre éstas, la fuerza y la violencia) se impongan unos puntos de vista sobre los otros, iniciativa sostenida en el tiempo o cuando menos con la suficiente contundencia para prolongar esa hegemonía durante el mayor período posible o deseado. Pero es, precisamente, el uso de la fuerza lo que enturbia la legitimidad del poder, esto es, de su voluntad.

El uso de la fuerza, de la violencia, de la coerción, demuestra la ineficacia, la incapacidad del poder para asentarse, consolidarse, normalizarse. En el plano de la modernidad política, reflejan una ausencia o carencia de legitimidad. El uso crudo y desnudo de la fuerza demuestra más bien la impotencia para estabilizar el poder y la dominación. El recurso indiscriminado de la violencia y de la fuerza lleva a una espiral de inseguridad y de inestabilidad que resulta insoportable e inhabitable para todos (Tejeda, 2021, p. 5)

Allí donde existan acciones de violencia, el poder será desvirtuado y, en muchos casos, emergerá la sensación del miedo o la resignación. En los planteles educativos, como ya se dijo, hay varias formas y directrices para ejercer el poder. Quizás la de mayor referencia es la de los docentes. En primer lugar, por ser portadores (más que transmisores) de contenidos y conocimientos de alto valor social y académico. La disposición tradicional de los espacios de aula, en la que el docente es la figura central que domina el escenario, aunque por estrategias didácticas y por privilegiar mayores interacciones con los estudiantes, esta distribución clásica se ha modificado paulatinamente. No obstante, hay una referencia permanente de poder en la imagen del docente, en términos generales. Pero en ciertos entornos socialmente sensibles o en contextos considerados educativamente especiales, la naturaleza de este poder se va modificando. No es el conocimiento, sino la disciplina como vector de la representación del poder.

Entonces se enlaza con el poder desde la amenaza de castigo, el poder ejercido desde la intimidación. Los centros educativos son instituciones en las cuales el proceso de socialización funge como uno de los dispositivos de control social. El filósofo francés Michel Foucault (2003) observó que los colegios, con sus normas y reglamentos disciplinan los cuerpos hasta volverlos dóciles para, a su vez, aplacar a los sujetos en un régimen de poder. En toda institución educativa esta disciplina hace parte de los estatutos de conducta y de distinción de un plantel a otro. Sin embargo, estos recursos de control pueden revelar una línea homogénea de conducta, es decir, unos acuerdos institucionales para el funcionamiento adecuado del centro educativo, aunque las tensiones naturales por las diferencias no dialogadas se mantengan. En el día a día de las interacciones de los agentes educativos es crucial la observación de todos los elementos comunicativos, gestuales y no gestuales, dentro y fuera de las aulas, para comprender cómo se despliega el poder, sus dispositivos y mecanismos. De todas formas, ese control social termina siendo una garantía para equilibrar la apariencia de un orden estabilizado.

Aunque también todas las instituciones sociales –incluida la escuela– se han dado cuenta de que cualquier individuo tiene una configuración rebelde, preparatoria, equívoca, que el desarrollo histórico ha patentizado, pero a la que hay que dominar en aras del bien social. En otros términos, las instituciones sociales han ayudado a conformar técnicas más sutiles de dominación; y las estrategias de dominación que practican nuestras modernas sociedades se basan en principios de una moral social por todos conocida o sufrida, en un maniqueísmo cercenado que sólo atina a identificar lo falso con la ausencia de verdad y, finalmente, en una organización racional del cuerpo por imperio de la forma social. (Negrete, 2003, p. 132)

En pocas palabras, el poder en los centros educativos, desplegado en varios mecanismos y asumido (tanto como ejercido) consciente e inconscientemente por los sujetos involucrados, funciona como un microrregulador de las conductas y una legitimación de las normas. A través de esa validación, ciertas formas de abuso de poder también se normalizan en la práctica, aunque estén proscritas en la teoría y sancionadas desde los estatutos y los manuales de convivencia, por ejemplo. El castigo puede operar como una alarma ante la infracción de la norma o como un correctivo con resultados variables. Pero en todo caso pone los límites prácticos que la norma no materializa.

La sanción ante el quiebre de las mínimas bases de respeto se abre en un espectro de niveles según la intensidad de las faltas, abarcando muchas veces la agresión física. En una sociedad que busca materializar de forma ambigua (o, por lo menos, insuficiente e inconstante) la experiencia de la paz, las violencias se ciernen en todas las formas posibles dentro de las instituciones educativas. Esto hace que, indistintamente, se vincule violencia con conflicto, siendo ciertamente los manuales de convivencia y las rutas de atención a diferentes problemáticas, aparte de los diálogos, las estrategias para dar por terminado, definitivamente, el hecho originario del conflicto. Es decir, que estas acciones directamente reconocen las relaciones, la posesión y el ejercicio de poder en los planteles educativos.

La posesión es la facultad de lo propio, la investidura del elemento aparentemente intransferible. De allí que para ejercerlo debe existir siempre otro sobre quien recaiga y se afirme esa posesión, muchas veces, como algo inevitable. De tal manera que las

sanciones no sólo son formas de ejercer el poder, sino de consolidar su posesión por parte de quienes se autorreferencian como autoridad. Sin embargo, la norma se encuentra allí, en un documento, a la espera de la voluntad para ser cumplida. Dicho de otra manera, no cumplir el reglamento y asumir el castigo también es una manera de ejercer el poder, aunque no con la experiencia de la posesión. Por lo tanto, el ejercicio del poder, como una dialéctica de autonomías, es una forma política de relacionarse con las diferencias, lo que puede evidenciarse en las instituciones educativas.

Las normas tienen un margen de cumplimiento y un margen de transgresión. Allí siempre estará la decisión propia, la autonomía y la libre elección de transgredir o de cumplir las normas. La estrategia sería la condicionalidad, de modo que habrá penas si se trasgreden, o la tranquilidad del individuo, en caso de que se cumpla la normativa. Por consiguiente, la relación entre posesión del poder y ejercicio del poder estriba principalmente en la posibilidad de entenderla como una dinámica. El poder no existe en términos de alguien que lo ejerce, en otras palabras, existe en la diversidad de formas en que se ejerce sobre los individuos, los dominados, los sujetos en condición de sumisión. (Casas, 2019, p. 138)

Se podría considerar que el castigo no sólo es la versión más exacerbada de la posesión del poder débil o amenazado, pero también que es la negación de la necesidad del conflicto. Puesto que, en términos generales, asumiendo la experiencia del conflicto, la administración de justicia puede hacer mucho más efectivo el componente restaurador y, poco a poco, considerar el aspecto punitivo como el último reducto para aspirar a solucionar un conflicto. En ese orden de ideas, la convivencia escolar es -o debería ser- una ética y una estética cotidiana no ajena al conflicto, sino próxima a una admisión

política de las dinámicas pedagógicas dentro y fuera de las aulas, donde participe y esté involucrada efectivamente toda la sociedad.

CONVIVENCIA ESCOLAR

Si se busca la convivencia es porque hay una existencia y una vivencia del conflicto escalado a muchos niveles. Convivir gracias al conflicto es más difícil que hacerlo a pesar del conflicto: lo primero implicaría aceptarlo, lo segundo sería darle la espalda hasta que la realidad confronte con mayor crudeza. No es sencillo: la historia de la humanidad es una correlación con disputas agresivas, conflagraciones mundiales, violencias, pero también de imposiciones del orden pero, después de la Segunda Guerra Mundial se van fortaleciendo los organismos de derechos humanos que propenden por la gestión pacífica de los conflictos. En ese escenario, la palabra *Resolución* es tajante, como la aspiración a llegar o construir la paz. Es casi un absoluto, cuya aproximación acaso lleve muchas generaciones, a no ser que dicha resolución se determine como parcial y, en ese caso, se fortalezca el compromiso de buscar la convivencia escolar a instancias de los conflictos, minimizando la magnitud de las problemáticas.

La literatura académica es pródiga en trabajos sobre Convivencia Escolar. El común denominador, desde luego, es la gestión pacífica de los conflictos. La intención es encomiable, pero el tratamiento conceptual puede incluso requerir otros mecanismos de acuerdo al contexto donde se adelante la iniciativa de promocionar y trabajar por la

convivencia escolar. Por lo tanto, limitar el concepto a una dimensión sería desconocer las experiencias otras y las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas de cada entorno, pero debe existir un consenso básico sobre la naturaleza colectiva y deliberada de la convivencia en cada espacio educativo. Si buscar un solo lineamiento definitorio de la Convivencia Escolar es un esfuerzo vano, tratar de identificar algunos parámetros comunes pueden contribuir a fortalecer los dispositivos de las relaciones interpersonales en la institución educativa y en el clima escolar. Detectar asimismo las falencias y vacíos en el principio de la toma más adecuadas de decisiones con este objetivo.

[...] se ha detectado que la CE se concibe más de una forma reactiva que preventiva. Es decir, la CE se trabaja después de que haya sucedido un conflicto o alguna situación problemática y no desde un plano formativo. De esta forma no se contribuye: a) con aprendizaje de interacciones socio-escolares; b) a incrementar los resultados de aprendizaje; y c) a garantizar relaciones armónicas que permitan un óptimo desarrollo socio-personal de todas las personas quienes conforman un centro educativo. (Andrades, 2020, p. 12)

La convivencia escolar es un trabajo interdisciplinario, por lo tanto, tienen que intervenir todos los agentes involucrados en la relación enseñanza y aprendizaje. Dejar esta responsabilidad en manos de un docente, de un comité o de un documento es desvalorizar el capital humano integral que aporta sus conocimientos en la institución educativa. El riesgo que se corre al hacer esto es, en primer lugar, desproporcionar la magnitud de los conflictos frente a las capacidades y alcances reales de una iniciativa encomiable pero eventualmente aislada como la de un docente. Así como la posesión y el ejercicio del poder en los claustros educativos tiene connotaciones especiales, de igual

manera cuando se habla de convivencia escolar se hace referencia a un compromiso filosófico y político de toda la comunidad educativa, en tanto se trata de un entramado cooperativo para comprender, en primer lugar, que las diferencias no deben conllevar a la violencia.

Este empeño habla de reconocer que el problema de las violencias excede las fronteras de un espacio concreto, pues se instala prácticamente en toda una sociedad como la colombiana, embebida desde hace muchos años en procesos cada vez más degenerativos de agresiones y disputas acendradas en la imposibilidad de reconocer al otro como sujeto político. Asimismo, las pronunciadas brechas sociales del país hacen que en sectores con poblaciones numerosas y marginadas, la presencia diferenciada del Estado hace que los conflictos se diriman a través de las violencias, incluyendo los espacios pedagógicos. Esto, además, habla de una desarticulación interinstitucional, donde los planteles educativos no tienen diálogos efectivos con otras instancias y sectores sociales por fuera del plantel, e incluso con la respectiva secretaría de educación. De esta manera, la relación entre convivencia escolar y calidad educativa tiende a precarizarse cada vez más, un hecho contrario a los derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia del año 1991.

Por otra parte, la convivencia escolar como principio de vida es un término que demanda el cumplimiento de la Carta Magna donde el derecho humano de recibir educación de calidad es un término mayúsculo que compromete al Estado y todas las instituciones adscritas a él. En este sentido, vincular acciones de trabajo para un desarrollo sustentable que compacte la base de la educación hacia la formación integral del ser humano es garantizar el derecho humano de formación y capacitación, además, de beneficiar a la

sociedad con la participación de personas y grupos que provean un entorno eficaz para la sana convivencia y convalidar el trabajo cooperativo y de integración de los diferentes contenidos del plan de estudio [...] (Valbuena, 2022, p. 148)

En lo académico y lo extraacadémico, la labor de construcción colectiva de mecanismos funcionales a la convivencia escolar es ardua, por el arraigo que se tiene por el uso de las violencias y por el desbalance que hay entre inversión estatal desde la agenda pública oficial y los indicadores de calidad educativa, más allá de la gestión en cobertura. Focalizar las primeras acciones en las familias, como lo propone Valbuena (2022) puede ser una de las tantas alternativas urgentes que, visto está, no sólo le compete a las instituciones educativas, ya que se trata de un trabajo sistemático y sostenido en el tiempo, con la participación metódica y comprometida del aparato estatal, nacional, regional y municipal.

Sin embargo, la convivencia escolar también es, ante todo, una manera de acercarse al otro en toda su dimensión sociopolítica y humana. En contextos donde el conflicto se recrudece, propender por unir esfuerzos con toda la institucionalidad equivale a refrendar que los planes y situaciones de aula no están aislados de una verdadera transformación (positiva) del espacio pedagógico, tal como lo veía Freire (2003), es decir, como un gran escenario de enseñanzas y aprendizajes que trascendiera la infraestructura física de las escuelas, sino cuyos objetivos se encaminen a reflexionar sobre las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa,

empezando, claro está, por docentes, directivos y estudiantes, el primer núcleo de un centro escolar.

RELACIONES INTERPERSONALES

Básicamente el ser humano es un ser social. Se comunican de varias formas, sentidos, significados e intereses. Se relaciona con los demás y con su entorno, sin embargo, es inevitable que se generen tensiones en torno a las naturales diferencias sociopolíticas, visiones del mundo distantes que terminan recrudeciéndose por la incapacidad de abrir mejores espacios de diálogo, es decir, de reconocimiento del estatus político de las y los interlocutores. La dificultad de lograrlo tiene razones multivariantes, pero una de sus dimensiones tiene que ver con los recursos violentos como primer escenario de la esperada resolución de conflictos. Desde la infancia se le inculca al ser humano valores de respeto, lo que incluye una comunicación asertiva con los semejantes y unos acuerdos básicos de entendimiento. Las divergencias, que en muchas ocasiones empiezan por nimiedades, suben de tono hasta tornarse irreconciliables, lo que se expresa en fracturas de vínculos ya sea familiares, laborales o de otra índole afectiva.

En el ámbito educativo se dan varios tejidos entre los actores. Quizás uno de los más notorios es el que se da entre estudiantes, por ser la población más numerosa que comparece en una institución educativa, pero también hay vínculos docentes – estudiantes; docentes – docentes; docentes – directivos, padres de familia – docentes,

entre otros, mediados, como ya se ha visto, por el ejercicio y la posesión del poder. En el caso de las relaciones entre estudiantes, hay una primera instancia que se debe abordar por parte de las autoridades para conformar todo el entramado de las relaciones interpersonales.

El reto de todo sistema educativo es que el estudiante se integre en la comunidad haciendo uso de sus relaciones interpersonales; por cual cuando se trabaje esta variable es necesario abordar y desarrollar las dimensiones que contiene como la tolerancia, la empatía; el trabajo en equipo y el autocontrol; condiciones que favorecen la convivencia escolar; haciendo al estudiante una persona eficazmente hábil en el aspecto social. (Bonozo, Merchán, Guapi y Toala, 2023, p. 165)

Extrapolando algunos conceptos de la anterior referencia, se tiene que la tolerancia, la empatía, el autocontrol, entre otros, son determinantes para viabilizar la convivencia escolar, y que éstos hacen parte de la cualificación de las relaciones interpersonales. Esto, a nivel de las dinámicas sociales cotidianas, es necesario mas no suficiente, en el sentido de proveer a los maestros de espacios de capacitación y actualización en temas como la gestión del conflicto, la apropiación de los manuales y comités de convivencia, así como las rutas de atención, así como la resignificación de los planteles educativos como espacios seguros para las buenas relaciones interpersonales para las mujeres, por citar ejemplos. Todo esto, desde luego, acompañado de una efectiva política pública educativa que integre cobertura y calidad (lo que pone en la agenda pública la discusión permanente de lo que significa calidad educativa y sus vínculos con el entorno social de la institución educativa y todos sus agentes).

A finales del siglo XX, cuando Goleman (1995) desarrolló y fortaleció el concepto de Inteligencia Emocional, aspectos como las relaciones interpersonales han sido abordados desde estos lineamientos. Esto ha dado pie para estudiar algunas dimensiones (el conflicto, entre estas) del día a día de los centros escolares desde el autocontrol y la formación emocional, aunque también la inteligencia emocional abarca la posibilidad de la autorreferencia del individuo como sujeto político en un entramado democrático (Gamarra y Corbalán, 2025), lo que exige que en la institución educativa se amplíen las instancias curriculares (no sólo la asignatura de ética) que permitan entender que todo el pensum, todo el aparato pedagógico, todas las situaciones de aula y sus actores y, en fin, todo el espacio pedagógico es un espacio político. Por eso el tema de las relaciones interpersonales se debe estudiar no sólo a nivel de los estudiantes, sino de toda la comunidad educativa. También de los docentes, por ejemplo.

La calidad del servicio educativo en la escuela está limitada también por las relaciones interpersonales de los maestros porque son ellos también, uno de los beneficiarios y que, al fortalecerse estas interacciones, es el maestro el que recibe mayor ganancia tanto en su dimensión personal como profesional entonces la calidad en las instituciones educativas está condicionada por las buenas o malas relaciones que se dan dentro de la comunidad. (Ramírez y Tesén, 2022, p. 28)

Es innegable que en cualquier grupo humano se presenten tensiones y conflictos. Finalmente, un centro educativo es también una organización con dinámicas laborales, ya sea privado o público, cada sector con su correspondiente fuente de financiación y que responde a un funcionamiento apegado al marco legal vigente. En ese sentido, las

relaciones interpersonales se presentan en lo que se podría denominar un *clima escolar*, correlativo esencial del clima laboral, pero, como ya se ha visto, con sus particularidades inherentes a la relación enseñanza y aprendizaje que entraña, a su vez (aunque no se define esencialmente por) una serie de relaciones de poder. El clima escolar debe ser óptimo, desde luego, para cualificar y estimular la presencia de los sujetos en el espacio en que interactúan diariamente, pero también debe motivar los deseos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Debe ser un espacio hospitalario, dotado del capital social, humano, pedagógico y tecnológico adecuado para que haya una mínima armonía sin prescindencia de los conflictos. Todo lo contrario: en un clima escolar normal hay tensiones, pero especialmente hay las capacidades suficientes y eficaces para el tratamiento pacífico de los conflictos. Así pues, el clima escolar es, si se quiere, el factor medular del espacio pedagógico y el componente de evaluación de las relaciones interpersonales, por supuesto, con sus respectivas variables.

Sería, por lo demás, un error considerar que las relaciones interpersonales en el plantel, o la naturaleza del clima escolar tienen como objetivo principal mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Es uno de sus propósitos, habida cuenta de la necesidad de construir un entorno favorable para ese deseo, o de favorecerlo. El buen clima escolar *per se* no es requisito de un desempeño académico excelente, pero sí lo puede impulsar. Por el contrario, si el indicador de medición del buen clima escolar son los historiales de rendimiento escolar, se puede pasar por alto uno de los aspectos que

más puede incidir en el deterioro de un entorno potencialmente favorable: el estrés. Tanto entre estudiantes como entre docentes, las cargas (académicas, laborales) pueden escalar a tal punto de exacerbar conflictos y agravar las relaciones interpersonales; no sólo eso, sino que pueden invadir otras situaciones problemáticas o que evidencien debilidad en los espacios cotidianos de socialización del plantel educativo.

Un elemento adicional que puede fisurar las relaciones interpersonales entre docentes son las prácticas educativas, ya que cada docente puede emplear las de su preferencia, lo cual tiene incidencia en la dinámica de aprendizaje de los estudiantes. Esto, sumado a las responsabilidades adjudicadas a un docente, más allá de las académicas (en general, ordenanzas burocráticas), puede afectar negativamente sus relaciones con los colegas.

Otras situaciones que ocasionan el estrés en el magisterio, es que el docente no solo trabaja intelectualmente, ya que en los últimos años se ha burocratizado mucho la enseñanza y tiene que realizar varios de los trabajos administrativos dedicando mucho tiempo a la elaboración de informes, estadísticas y evaluaciones, restándole tiempo a las labores educativas y es que se le asignan tareas que podrían realizar otros especialistas. Todas estas actividades afectan cada vez más al profesorado ya que le complica su trabajo haciéndolo más estresante y poco satisfactorio. (Fuentes, Alarcón y gallegos, 2024, p. 3)

Hay que recordar que las labores educativas arriba señaladas han de ser especialmente asumidas como el punto de convergencia de otras dimensiones igualmente importantes: los afectos, las emociones, el carácter político de la enseñanza y el aprendizaje, la gestión adecuada de las tensiones y la convicción de que los conflictos no desaparecen, pero pueden ser administrados colectivamente de maneras

no violentas. Puede que todo esto lleve a un replanteamiento de lo que significa la experiencia de la convivencia escolar, pero de igual manera es una invitación a adentrarse en ese desafío ontológico, colectivo y pedagógico que, tal y como se presentan las realidades de un mundo cada vez más convulso, vale la pena reconstruir.

DISCUSIÓN

Hay un consenso general en torno a la necesidad del fortalecimiento de la convivencia escolar, especialmente, entre estudiantes, por lo que conforman el grueso de la población en un plantel educativo. Esto abarca aspectos tanto espaciales, físicos, psicológicos y sociales, pues todo describe y desarrolla el entorno institucional. Sin embargo, cabe preguntarse, según lo visto en este panorama conceptual con base teórica, cuál es el alcance y el papel de la posesión y el ejercicio del poder, esto es, de la concepción de las relaciones de poder en un plantel educativo, su incidencia en la convivencia escolar y sus elementos constitutivos, como el clima escolar y las relaciones interpersonales.

Foucault (2003) diseccionó el comportamiento del poder en este tipo de instituciones, especialmente abordando la normatividad -los reglamentos-, lo cual genera lineamientos para conducir a los seres humanos desde sus propios cuerpos. Ese biopoder lleva a tal experiencia de los cuerpos moldeados a un principio normativo, que

termina por ajustarse y legitimando un discurso de poder, que tiende a ser hegemónico y que castiga a quien se atreva a salir del molde.

En contraste con lo anterior, Freire (2003) trabaja el concepto de espacio pedagógico como un gran escenario institucional donde la imposición dé paso al consenso. Desde luego, Freire admite que deben existir unos acuerdos mínimos de respeto y de observación normativa, pero esto no ha de significar la vinculación de la norma con el castigo. Dicho de otra manera, el reglamento podría abarcar espacios de consenso, diálogo e incluso restauración de la falta cometida, antes de llegar al castigo como primer recurso. Esto es casi un tipo ideal de la gestión de los conflictos, porque se reconocen las dificultades, especialmente afincadas en un país como Colombia y sus territorios donde se ensañan las violencias.

Sin embargo, como lo aduce Valbuena (2022), una de las razones puede estribar en el estancamiento de estrategias didácticas adecuadas y pertinentes a cada contexto, por lo que es necesario reflexionar permanentemente las causas y comportamientos de la convivencia escolar frente al desempeño académico a instancias de comprometerse efectivamente con el mejoramiento integral de la calidad educativa (Fuentes, Alarcón y gallegos, 2024). El círculo se puede romper en tanto la agenda política de la educación avance y extienda su mirada hacia todo el territorio.

La convivencia escolar (como la convivencia, en términos generales) es un desafío institucional que no compete solamente a las autoridades, sino al cuerpo de la sociedad. Decir esto se aleja del lugar común en tanto investigadores como Andrades (2020)

identifican que los mecanismos aplicados en los planteles educativos para mejorar la convivencia tienden espacialmente al constreñimiento y la punición. Puede ser que no se hagan lecturas sociológicas suficientes sobre el entorno donde se está interviniendo o que se haya interiorizado de tal manera la cultura del castigo, que los manuales de convivencia permanezcan esencialmente inalterables en ese sentido. Pero también cabe otro debate, otras inquietudes sobre la utilidad del castigo en todos los casos o sobre la intensidad de las sanciones frente a la gravedad de los casos.

CONCLUSIONES

Construir o proponer un modelo teórico práctico para el mejoramiento de la convivencia escolar es una exigente responsabilidad, porque existen limitaciones como también puertas abiertas hacia la transformación positiva de la convivencia. Lo primero, es la vinculación del poder en ejercicio o en posesión con el castigo a partir de la imposición o del biopoder. Sin un seguimiento social y psicoafectivo a los involucrados en la falta, la sanción no tendría los resultados deseados, todo lo contrario, se convierte en un ciclo de tensiones y agresiones que pueden ir escalando en magnitud. Se requeriría, a tono con los modelos aplicados de justicia transicional, de cátedras o, por lo menos, espacios de debate sobre la justicia restaurativa y de disposición permanente para asumir que no se puede aspirar a una desaparición de los conflictos, sino a su mejor gestión de acuerdo con toso el entramado sociocultural que los alberga.

No obstante, las categorías aquí trabajadas (y su desarrollo posterior) pueden definir la base del modelo: el poder y la autoridad, en tanto son elementos indispensables para hacer viable el respeto debido a todos los seres humanos y a los ecosistemas; la convivencia escolar, como la unidad de análisis, pero especialmente como una experiencia en constante creación. Como experiencia y como estilo de vida, una estética cotidiana (tal como lo trabajaron en su momento Michel de Certeau y Katya Mandoki) que permita vivir el diálogo y el consenso como acciones privilegiadas sobre las violencias. Y, finalmente, las relaciones interpersonales como una de las dialécticas más orgánicas en la sociedad, quizás la premisa más básica del contrato social que, al desplegarse en el espacio pedagógico, adquiere la connotación de un capital social invaluable, por lo que deben ser preservadas con base en el respeto por las diferencias. Esto, en la teoría. En la práctica, es una apuesta y un reto.

REFERENCIAS

- Andrades, J. (2020). "Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica". En: *Revista Electrónica Educare*. (4) (2) (1-22) Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Bonozo, D.C., Merchán, J.A., Guapi, F. y Toala, L. (2023). "Relaciones interpersonales en la convivencia escolar". En: *Revista RECIAMUC* (7) (1) (163-169). Quito: Editorial Saberes del Conocimiento.
- Casas, A. (2019). "Postulados del poder y la transformación educativa en Colombia". En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. N° 34. (133-154) Tunja: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuentes, R., Alarcón, D. y gallegos, C.V. (2024). "Relaciones interpersonales. Docentes que generan satisfacción laboral mediante la participación, comunicación y liderazgo". En: *Actas XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (1-10). Villahermosa, Tabasco: Consejo Mexicano de Investigación Educativa – COMIE.
- Gamarra, H y Corbalán, N.G. (2025). "Relaciones interpersonales y su influencia en la convivencia escolar de los alumnos del Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica, en la Escuela Básica N° 1688 Virgen de Fátima, distrito de San Pedro de Ycuamandyyú, año 2023". En: *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*. (21) (1) (669-690). Asunción: Universidad Nacional de Asunción.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Negrete, F. (2003). "Dominación, poder y educación". En: *Revista Ethos Educativo*. N° 28 (127-132) Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación -IMCED-

- Ramírez, J.N. y Tesén, J. (2022). "Las relaciones interpersonales y la calidad educativa". En: *Tecnohumanismo. Revista Científica*. (2) (3) (17-34). Lima: Centro de Investigación & Producción Científica IDEOs.
- Tejeda, J.L. (2021). "Poder, autoridad y dominio". En: *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*. (18) (1) (1-22). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Valbuena, C. (2022). "La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria". En: *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*. (6) (10) (141-151). Pasto: Universidad CESMAG.