
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University y Universidad de Guadalajara

Volumen 34 Número 69

11 de agosto 2026

ISSN 1068-2341

Políticas de Convivencia Escolar entre la Democracia y el Control: Reconfiguraciones Multinivel en México y Morelos

Erika Rivero Espinosa

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Citación: Rivero, E. (2026). Políticas de convivencia escolar entre la democracia y el control: Reconfiguraciones multinivel en México y Morelos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(69). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9923>

Resumen: Se analiza la política de convivencia escolar en México como un proceso dinámico de configuración, traducción y reconfiguración entre distintos niveles, desde su formulación normativa hasta su apropiación en la práctica escolar. Desde un enfoque cualitativo sociocrítico, se desarrolló un diseño multinivel que articula el análisis de marcos normativos nacionales, su recontextualización en el estado de Morelos y su interpretación en la práctica de docentes y directivos de educación básica. El análisis se orientó mediante dimensiones derivadas de los paradigmas de control y sanción y de convivencia democrática. Los resultados muestran que la política se configura como una estructura híbrida en tensión, en la que coexisten orientaciones formativas con dispositivos de regulación, con predominio de una lógica de control y gestión del riesgo, particularmente en el nivel local. Esto se refuerza por condiciones institucionales y contextos marcados por la violencia y la inseguridad. No obstante, en la práctica escolar, docentes y directivos reconfiguran la política mediante estrategias situadas que privilegian el vínculo y el sentido pedagógico de la convivencia. El estudio contribuye a comprender la convivencia escolar como un campo de tensiones entre regulación normativa, condiciones institucionales y agencia docente.

Palabras clave: convivencia escolar; políticas de convivencia; análisis multinivel; gestión del riesgo; agencia docente

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 06-11-2025

Revisiones recibidas: 07-04-2026

Aceptado: 29-04-2026

School coexistence policies between democracy and control: Multilevel policy reconfigurations in Mexico and Morelos

Abstract: This study examines school coexistence policy in Mexico as a dynamic process of configuration, translation, and reconfiguration across multiple levels, from its normative formulation to its appropriation in school practice. Adopting a qualitative sociocritical approach, a multilevel design was developed that articulates the analysis of national policy frameworks, their recontextualization in the state of Morelos, and their interpretation in the practices of primary and secondary school teachers and principals. The analysis was guided by dimensions derived from the paradigms of control and sanction, and democratic coexistence. The findings show that the policy is configured as a hybrid structure marked by tension, in which formative orientations coexist with regulatory *dispositifs*, with a predominance of a logic of control and risk management, particularly at the local level. This is reinforced by institutional conditions and contexts shaped by violence and insecurity. Nevertheless, in school practice, teachers and principals reconfigure policy through situated strategies that prioritize relationships and the pedagogical meaning of coexistence. The study contributes to understanding school coexistence as a field of tensions among normative regulation, institutional conditions, and teacher agency.

Key words: school coexistence; coexistence policies; multilevel analysis; risk management; teacher agency

Políticas de convivência escolar entre a democracia e o controle: Reconfigurações multinível das políticas no México e em Morelos

Resumo: Este estudo analisa a política de convivência escolar no México como um processo dinâmico de configuração, tradução e reconfiguração entre diferentes níveis, desde sua formulação normativa até sua apropriação na prática escolar. A partir de uma abordagem qualitativa sociocrítica, desenvolveu-se um desenho multinível que articula a análise de marcos normativos nacionais, sua recontextualização no estado de Morelos e sua interpretação nas práticas de professores e gestores da educação básica. A análise foi orientada por dimensões derivadas dos paradigmas de controle e sanção e da convivência democrática. Os resultados mostram que a política se configura como uma estrutura híbrida em tensão, na qual coexistem orientações formativas e dispositivos de regulação, com predomínio de uma lógica de controle e gestão do risco, particularmente no nível local. Isso é reforçado por condições institucionais e por contextos marcados pela violência e pela insegurança. No entanto, na prática escolar, professores e gestores reconfiguram a política por meio de estratégias situadas que privilegiam o vínculo e o sentido pedagógico da convivência. O estudo contribui para compreender a convivência escolar como um campo de tensões entre regulação normativa, condições institucionais e agência docente.

Palavras-chave: convivência escolar; políticas de convivencia; análise multinível; gestão do risco; agência docente

Políticas de Convivencia Escolar entre la Democracia y el Control: Reconfiguraciones Multinivel en México y Morelos

En las últimas dos décadas, la convivencia escolar ha adquirido una creciente centralidad en las políticas educativas en México y América Latina, en un contexto marcado por la visibilización de problemáticas como la violencia escolar, la exclusión y las tensiones socioculturales que atraviesan los espacios educativos. Este proceso ha dado lugar a la expansión de marcos normativos, programas y dispositivos institucionales orientados a regular la vida escolar, en consonancia con agendas internacionales que han promovido el “aprender a convivir” como un componente clave de

la educación de calidad así como su incorporación en marcos globales como la Agenda 2030 en la que se enfatiza la formación para la ciudadanía, la inclusión y la construcción de entornos educativos pacíficos (Delors, 1996; Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2015).

Sin embargo, lejos de consolidarse como un campo homogéneo, la convivencia escolar se ha configurado como un ámbito complejo y heterogéneo. Diversas investigaciones han documentado la fragmentación de las políticas, la superposición de orientaciones y las dificultades de articulación entre niveles de gestión, lo que se traduce en marcos normativos ambiguos y en desafíos para su implementación (Chávez et al., 2016; Fierro-Evans & Carbajal, 2023; Zurita, 2024). En este sentido, la convivencia no sólo constituye un objeto de intervención educativa, sino un campo atravesado por disputas sobre el sentido del orden escolar, la regulación de las conductas y la formación de las personas.

En el caso mexicano, estos desafíos se han intensificado en un contexto reciente caracterizado, por un lado, por la reorientación discursiva impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que coloca en el centro principios como la inclusión, la participación y el bienestar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019) y por otro, por la persistencia de dispositivos normativos que operan bajo lógicas de regulación, control y gestión de la conducta (Fierro-Evans & Carbajal, 2023). Esta situación plantea interrogantes sobre la manera en que las orientaciones de política se configuran en los marcos regulatorios vigentes y, particularmente, sobre cómo estas son traducidas, apropiadas y reconfiguradas en los contextos escolares.

Si bien la literatura ha avanzado en la identificación de enfoques y tensiones en las políticas de convivencia, aún es limitado el conocimiento sobre los procesos mediante los cuales estas orientaciones se articulan en los documentos normativos y adquieren sentidos diferenciados en los distintos niveles de la política educativa. Se requieren exploraciones que aborden la manera en que se reorganizan operativamente en contextos locales específicos. Asimismo, persisten vacíos en torno a la forma en que dichas orientaciones son reinterpretadas por los actores escolares en su práctica cotidiana.

Aunado a ello, resulta fundamental considerar el papel de las condiciones institucionales que median la implementación de la política, en tanto configuran los márgenes de acción de los actores escolares y orientan las formas concretas en que las disposiciones normativas son interpretadas, priorizadas o desplazadas en la práctica.

En esta línea, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran y reconfiguran las políticas de convivencia escolar en México a través de su traducción entre niveles normativos y su apropiación en el contexto local de Morelos, en interacción con condiciones institucionales y prácticas de docentes y directivos/as? A continuación, se presenta el objetivo general y los específicos.

Objetivo General

Examinar, desde una perspectiva sociocrítica, cómo las políticas de convivencia escolar en México se configuran y traducen entre niveles normativos, y cómo son reconfiguradas en el contexto local de Morelos a partir de condiciones institucionales y de las prácticas de docentes y directivos/as.

Objetivos Específicos

- Analizar las racionalidades que estructuran las políticas de convivencia escolar en México, identificando la coexistencia y tensión entre los paradigmas de control y sanción y de convivencia democrática en los marcos normativos.
- Explorar la traducción de estas racionalidades en el estado de Morelos considerando los instrumentos normativos (Marco Local de Convivencia, manuales y protocolos)

y las condiciones institucionales que median su implementación en las escuelas de educación básica.

- Interpretar las formas en que docentes y directivos reconfiguran, negocian o resisten estas orientaciones en la práctica cotidiana, a partir de sus experiencias y condiciones de trabajo.

Ejes de Comprensión en la Configuración de las Políticas de Convivencia Escolar

El presente estudio se sustenta en un marco teórico-analítico que articula tres ejes de comprensión: 1) La distinción entre el paradigma democrático y el de control y sanción en el abordaje de la convivencia (Magendzo et al., 2013); 2) el análisis de la política educativa como texto, discurso y práctica; y 3) la sociología crítica institucional como perspectiva para interpretar la relación entre norma, institución y acción.

Paradigmas Democrático y de Control y Sanción en el Abordaje de Convivencia

En el contexto latinoamericano, la convivencia escolar se ha configurado como una noción polisémica, ambigua y situada, cuya traducción en política pública está atravesada por disputas conceptuales, ético-políticas y de gobierno (Morales & López, 2019). En este sentido, las políticas de convivencia no responden exclusivamente a finalidades pedagógicas, sino que se inscriben en proyectos sociales más amplios, en los que convergen racionalidades de formación, regulación y control.

En este sentido, estas disputas no permanecen en el plano discursivo, sino que se materializan en los marcos normativos, haciendo necesario un referente analítico que permita identificar las orientaciones que estructuran la política de convivencia escolar.

En este contexto se retoma la distinción propuesta por Magendzo et al. (2013), quienes identifican la coexistencia de dos paradigmas antagónicos sobre su abordaje en los marcos normativos: el de control y sanción y el de convivencia escolar democrática.

Estos paradigmas expresan concepciones divergentes sobre la educación, el conflicto, el sujeto y el orden social. De acuerdo con los autores, ambos paradigmas se vinculan con dos enfoques de seguridad: la seguridad pública (o nacional) y la seguridad humana, que permiten identificar los horizontes normativos desde los cuales se define la convivencia escolar.

El paradigma de control y sanción, asociado a la seguridad pública, concibe la convivencia como un problema de regulación de la conducta y control del riesgo. Desde esta perspectiva, la violencia escolar se interpreta como una conducta individual que debe ser corregida o contenida, lo que conduce a privilegiar dispositivos normativos, mecanismos de vigilancia y medidas sancionatorias.

Este enfoque se sustenta en una concepción conductista de la educación, orientada a la modificación del comportamiento y al mantenimiento del orden social, en la que los sujetos escolares son configurados principalmente como objetos de regulación.

Esta configuración puede leerse en un contexto más amplio de expansión de racionalidades de riesgo en el ámbito educativo, en el que la escuela es crecientemente interpelada como un espacio de prevención, vigilancia y gestión de amenazas (Bialostok, 2015).

En contraste, el paradigma de la convivencia escolar democrática, vinculado a la seguridad humana, concibe la convivencia como un proceso formativo, relacional y ético. En este marco, el conflicto es reconocido como una dimensión inherente a la vida social y como una oportunidad pedagógica para la construcción de vínculos, la participación y la transformación de las relaciones. Este paradigma se sustenta en una concepción crítica de la educación, orientada a la formación de

sujetos de derechos y a la construcción de formas democráticas de interacción basadas en el diálogo, la mediación y la participación.

Lejos de presentarse de manera excluyente, ambos paradigmas coexisten en los marcos normativos, generando tensiones en su implementación (Magendzo et al., 2013).

A partir de esta base, es posible interpretar que dicha superposición da lugar a configuraciones híbridas, en las que las orientaciones formativas coexisten y en muchos casos se ven tensionadas por lógicas de control, regulación y gestión del riesgo. Esta tensión resulta clave para el análisis que aquí se presenta, en tanto permite identificar no sólo los discursos declarados, sino las racionalidades que organizan los dispositivos y las prácticas institucionales.

Configuración Tensionada en la Política de Convivencia Escolar en México

En el caso mexicano, diversos estudios han documentado una configuración tensionada de la política de convivencia escolar. En términos generales, se observa la coexistencia de enfoques democráticos centrados en la formación en derechos, la participación y la cultura de paz, con enfoques orientados al control conductual, la regulación normativa y la sanción. Estas investigaciones permiten identificar inclinaciones persistentes en la forma en que se configura este campo de política educativa en el país.

Una primera inclinación es la subordinación de la convivencia a la problemática de la violencia, lo que ha conducido a su reducción a un campo de intervención reactivo. En múltiples documentos normativos, la convivencia se asocia principalmente a la prevención y atención de situaciones de riesgo particularmente al acoso escolar, privilegiando la construcción de entornos seguros para el aprendizaje (Chávez et al., 2016; Perales, 2019; Zurita, 2013). Esta orientación desplaza su dimensión formativa y relacional, favoreciendo respuestas punitivas que no atienden las condiciones estructurales de los conflictos.

En segundo lugar, se identifican procesos de sobrerregulación y fragmentación normativa, caracterizados por la proliferación de leyes, protocolos y dispositivos institucionales orientados a normar la conducta estudiantil. Esta expansión normativa genera marcos con orientaciones contradictorias y escasamente articuladas, lo que se traduce en ambigüedad en su interpretación y en prácticas escolares heterogéneas (Zurita, 2013).

Esta inclinación se ha intensificado en un contexto de debilitamiento de la rectoría de programas nacionales en la materia, particularmente tras la pérdida de centralidad operativa del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE),¹ lo que ha contribuido a una mayor dispersión de la política. En este escenario, la regulación de la convivencia ha tendido a desplazarse hacia el ámbito estatal, dando lugar al desarrollo de marcos normativos locales que, si bien buscan responder a las particularidades territoriales, se configuran con distintos énfasis, alcances y niveles de articulación.

Como resultado, cada entidad federativa ha generado sus propios marcos de convivencia escolar, acompañados de manuales, protocolos y lineamientos específicos que orientan la gestión de la convivencia en las escuelas. Esta diversificación normativa no sólo profundiza la heterogeneidad en la implementación, sino que también produce configuraciones diferenciadas en los modos de regular, intervenir y comprender la convivencia escolar, dependiendo de las condiciones institucionales y de las interpretaciones que los actores educativos realizan de dichos instrumentos.

¹ El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), implementado por la Secretaría de Educación Pública a partir de 2016, dejó de contar con recursos en el Presupuesto de Egresos de la Federación a partir de 2021, año en el que se excluyó como programa presupuestario sin que se estableciera un instrumento equivalente que lo sustituyera.

Otro proceso persistente es la presencia de lógicas managerialistas en la gestión de la convivencia (Morales & López, 2019), expresadas en la expansión de dispositivos de registro, seguimiento y rendición de cuentas. Estos mecanismos privilegian la administración y seguimiento de los eventos y el cumplimiento procedimental, contribuyendo a la burocratización de la convivencia y desplazando su carácter pedagógico (Fierro-Evans & Carbajal, 2023; Fierro-Evans & Hempel, 2025).

Finalmente, se identifica la incorporación de lógicas legalistas y de gestión del riesgo, que han dado lugar a procesos de judicialización de la vida escolar, en los que existe una “sobreposición de los campos escolares y jurídicos” (Zurita, 2024, p. 690). En este marco, el lenguaje pedagógico es desplazado por enfoques centrados en la denuncia, la sanción y la responsabilización individual, lo que contribuye a la criminalización de las culturas juveniles y a la exclusión (Fierro-Evans & Carbajal, 2023; Fierro-Evans & Hempel, 2025; López & Albuquerque, 2020).

Este escenario de fragmentación, superposición normativa y diversificación de instrumentos en los distintos niveles del sistema educativo pone de relieve que la política de convivencia escolar no puede comprenderse únicamente a partir de sus formulaciones formales. Por el contrario, estos procesos evidencian la necesidad de analizar la política más allá de su dimensión normativa, atendiendo a las formas en que sus significados, orientaciones y dispositivos se construyen, circulan y adquieren sentido en contextos específicos.

La Política Educativa como Texto, Discurso y Práctica

Para comprender la complejidad de las políticas de convivencia escolar, este estudio retoma el enfoque de análisis de políticas desarrollado por Ball (1993, 1994), quien propone entender la política como un proceso dinámico que involucra su producción, interpretación y puesta en práctica. Desde esta perspectiva, las políticas no constituyen lineamientos homogéneos ni cerrados, sino configuraciones en movimiento que se transforman en función de los contextos en los que se inscriben.

En este marco, las políticas pueden analizarse en tres planos interrelacionados: como textos, en tanto documentos que codifican orientaciones, normas y prescripciones; como discursos, en la medida en que producen significados, delimitan problemas y legitiman determinadas formas de intervención; y como prácticas, al considerar los procesos mediante los cuales estas orientaciones son interpretadas, negociadas y reconfiguradas por los actores en contextos institucionales concretos.

Esta perspectiva permite reconocer que entre lo que la política establece y lo que ocurre en la práctica no existe una relación lineal, sino procesos de mediación, traducción y resignificación.

Este enfoque, permite alejarse de la idea de implementación como un proceso técnico, y más bien se concibe como un proceso social en el que intervienen condiciones institucionales, marcos normativos, culturas organizacionales y trayectorias de los actores. En este sentido, la política es activamente reinterpretada en la práctica, dando lugar a configuraciones diversas que pueden reproducir, tensionar o transformar sus orientaciones iniciales.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el análisis multinivel que aquí se propone, ya que permite examinar cómo las orientaciones definidas en los marcos normativos nacionales son recontextualizadas en el nivel local a través de instrumentos como los marcos estatales, manuales y protocolos, y cómo estas, a su vez, son apropiadas, negociadas o resistidas en la práctica cotidiana de docentes y directivos.

En este contexto, se vuelve relevante analizar las tensiones que emergen entre las prescripciones normativas, las dinámicas propias de las instituciones escolares y las formas en que los sujetos las interpretan y ponen en juego en su acción cotidiana. En este sentido, la sociología

crítica institucional ofrece herramientas analíticas para comprender cómo estas tensiones configuran la experiencia de la política en la vida escolar.

Sociología Crítica Institucional: Tensiones entre Norma, Institución y Acción

Desde el análisis institucional, Lourau (1970, 1994) propone comprender las instituciones como configuraciones en permanente construcción, atravesadas por la relación entre lo instituido (las normas y reglas establecidas), lo instituyente (las fuerzas de cambio, resistencia o creación) y lo institucionalizado (los arreglos provisionales que resultan de esta tensión). Esta triada analítica permite examinar cómo los documentos normativos de convivencia escolar (lo instituido) son reinterpretados, negociados o transformados en la práctica por los actores escolares (lo instituyente), dando lugar a formas híbridas de implementación (lo institucionalizado).

Por su parte, Dubet (2002) plantea que la escuela contemporánea ya no se rige por un principio único de socialización, sino que en ella coexisten múltiples lógicas de acción que son pedagógicas, normativas, comunitarias y de control las cuales generan tensiones estructurales en la experiencia escolar. Este enfoque permite comprender por qué las políticas de convivencia pueden articular simultáneamente discursos democráticos y dispositivos disciplinarios rígidos, sin que estas contradicciones sean necesariamente resueltas en el plano institucional.

Finalmente, Barrère (2002) aporta una mirada centrada en la experiencia del profesorado, al analizar cómo el trabajo escolar se desarrolla en contextos atravesados por demandas múltiples y, en ocasiones, contradictorias. Desde esta perspectiva, los actores escolares no se limitan a ejecutar prescripciones, sino que despliegan estrategias prácticas para sostener su quehacer cotidiano, ajustando y reinterpretando las orientaciones institucionales. En este sentido, es posible interpretar que en la práctica cotidiana los docentes desarrollan ajustes situados que les permiten sostener su trabajo frente a las tensiones entre lo normativo, lo institucional y las condiciones concretas de la escuela.

En conjunto, este marco es retomado en el presente artículo como una herramienta analítica que orienta la interpretación de los datos en los distintos niveles del estudio. La distinción entre los paradigmas de control y sanción y de convivencia democrática (Magendzo et al., 2013) permite identificar las racionalidades que estructuran los marcos normativos; el enfoque de análisis de políticas de Ball (1993, 1994) orienta la comprensión de los procesos de traducción y reconfiguración entre niveles; y la sociología crítica institucional (Barrère, 2002; Dubet, 2002; Lourau & Lamihi, 1994) posibilita interpretar las tensiones entre norma, institución y acción.

De manera transversal, este estudio incorpora el análisis de las condiciones institucionales entendidas como los arreglos normativos, organizativos y materiales que configuran el funcionamiento escolar como un elemento clave para comprender cómo las orientaciones de política se concretan, se tensionan o se transforman en la práctica.

Metodología

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en una perspectiva sociocrítica. Se adoptó un diseño cualitativo multinivel orientado a analizar las políticas de convivencia escolar, éste se sustenta en una concepción de la política educativa como proceso, en la que distintos niveles de producción, traducción y práctica se encuentran interrelacionados (Ball, 1993, 1994).

En este contexto se abordan tres escalas interrelacionadas: el nivel nacional, referido a los marcos normativos que orientan la política en México; el nivel local, centrado en su traducción en el estado de Morelos; y el nivel de la práctica, enfocado en las formas de apropiación, reinterpretación y resignificación desarrolladas por docentes y directivos/as en sus contextos escolares.

Estrategia Analítica Multinivel

Nivel Nacional

Se analizaron los marcos normativos que orientan la convivencia escolar en México, tomando como referente principal el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), considerado como documento orientador de facto ante la ausencia de una política federal vigente.² El análisis se centró en identificar las orientaciones, racionalidades y tensiones entre sus propósitos formativos y sus dispositivos de regulación.

Nivel Local

Se examinó la recontextualización de estas orientaciones a través del Marco Local de Convivencia Escolar y los Manuales y Protocolos para la Seguridad y la Convivencia Escolar (Instituto de la Educación Básica del estado de Morelos [IEBEM], 2024).³ El interés se centró en identificar procesos de adopción, adaptación y énfasis en la configuración estatal de la política.

Nivel de la Práctica

Se analizaron las formas en que docentes y directivos/as interpretan y reconfiguran la política en su práctica cotidiana. El corpus empírico estuvo conformado por 17 entrevistas semiestructuradas (14 docentes y 3 directivos/as) de educación básica (primaria) en Morelos se seleccionaron mediante muestreo no probabilístico por conveniencia (Flick, 2018). Con el fin de preservar el anonimato de las personas participantes, las entrevistas fueron identificadas mediante códigos alfanuméricos según la función desempeñada (por ejemplo, doc. 3 para docentes y dir. 1 para directivos/as), los cuales se utilizan en la presentación de los resultados.

Las entrevistas se obtuvieron a partir de una convocatoria en un grupo público de docentes,⁴ para la selección de participantes se consideraron como criterios el ejercicio activo en educación primaria, la experiencia en la implementación de los instrumentos normativos, así como la disposición de tiempo para su realización. Las entrevistas tuvieron una duración entre 30 y 40 minutos.⁵

Construcción de Categorías Analíticas

Las dimensiones analíticas fueron construidas a partir de la propuesta de Magendzo et al. (2013), lo que permitió operacionalizar los paradigmas de control y sanción y de convivencia democrática en el análisis de los documentos normativos.

² Este documento trasciende su jurisdicción original ya que sus principios, categorías y lineamientos han sido incorporados en los Marcos estatales como guía de política educativa en ausencia de un instrumento federal.

³ Estos documentos fueron seleccionados por su carácter oficial, su vigencia y su función como dispositivos operativos para la implementación del marco normativo sobre convivencia en el contexto estatal.

⁴ “Maestros de Morelos” grupo público de Facebook en el estado de Morelos de difusión e información sobre temas educativos entre docentes de educación básica en el estado.

⁵ Se llevaron a cabo conforme a los principios y directrices establecidos en los Lineamientos de los comités de ética de la Universidad Nacional Autónoma de México (2019). En este sentido, se garantizó la participación voluntaria de las personas entrevistadas, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el anonimato de las personas participantes.

A partir de esta distinción, se construyó un conjunto de dimensiones analíticas que permiten operacionalizar ambos paradigmas en el análisis de los documentos. A continuación, se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1

Operacionalización de Dimensiones de Análisis

Dimensión	Definición operativa	Elementos de análisis
Concepción de la convivencia escolar	Forma en que los documentos definen la convivencia en su plano declarativo.	Convivencia como proceso formativo y relacional Convivencia como regulación del orden Énfasis en valores vs normas
Construcción del problema de convivencia	Modo en que se delimita lo problemático y aquello que requiere intervención.	Problema como violencia/riesgo/incidentes Problema como desviación individual Problema como fenómeno relacional/contextual
Finalidad de la intervención	Propósito que orienta la acción institucional frente a la convivencia.	Control y contención Prevención del riesgo Formación y transformación de relaciones
Formas de intervención	Tipos de acciones que se despliegan frente a conflictos o situaciones de convivencia	Gestión burocrática Sanciones y medidas disciplinarias Protocolos y canalización Estrategias pedagógicas (Mediación, diálogo, participación, reflexión crítica, etc.)
Concepción de sujetos	Forma en que se construye a estudiantes y actores escolares.	Sujeto regulado/controlado Sujeto en riesgo/vulnerable Sujeto de derechos y participación
Dispositivos institucionales	Estructuras normativas y organizativas que regulan la convivencia.	Reglamentos y normas Sistemas de registro y seguimiento Rutas de actuación y comités
Concepción de seguridad	Tipo de racionalidad de seguridad que subyace en la política.	Seguridad pública (control, vigilancia, prevención) Seguridad humana (bienestar, derechos, dignidad)
Concepción pedagógica	Enfoque educativo que orienta la intervención en convivencia.	Conductista (modificación de conducta/eficiencia social)

Crítica (formación integral,
emancipación, reconstrucción social)
Competencias sociales y/o
socioemocionales

Fuente: Elaboración propia con base en Magendzo et al. (2013).

Estas dimensiones no sólo orientaron el análisis de los documentos normativos, sino que también fueron utilizadas como marco analítico para el análisis de las narrativas de docentes y directivos/as, lo que permitió mantener coherencia entre los distintos niveles del estudio.

En este sentido, si bien el análisis de las entrevistas implicó una apertura a los significados emergentes en el discurso del profesorado, estos fueron interpretados y organizados a la luz de las dimensiones previamente definidas, permitiendo identificar cómo dichas racionalidades se reconfiguran en la práctica escolar.

Procedimiento de Análisis de los Datos

El análisis de los datos se desarrolló mediante un proceso iterativo y comparativo que articuló el análisis documental con el análisis de las narrativas de docentes y directivos/as, en coherencia con el enfoque sociocrítico y el diseño multinivel del estudio. En el caso del análisis documental, se realizó una lectura sistemática y crítica de los marcos normativos seleccionados, orientada a identificar las perspectivas de política de convivencia, las racionalidades subyacentes y los dispositivos de regulación propuestos tomando como marco las categorías antes mencionadas.

Este proceso implicó la identificación de unidades de significado relevantes en los documentos expresadas en definiciones, lineamientos, clasificaciones de conductas y procedimientos de actuación, las cuales fueron organizadas en matrices analíticas que permitieron reconocer regularidades, énfasis y tensiones internas. A partir de ello, se construyeron interpretaciones orientadas a identificar las racionalidades predominantes y las configuraciones híbridas presentes en la política.

En cuanto al análisis de las entrevistas, se realizó un proceso de codificación temática orientado por las dimensiones analíticas previamente definidas. A partir de una lectura comprensiva de las transcripciones, se identificaron unidades de significado relacionadas con la forma en que los actores escolares comprenden la convivencia, problematizan los conflictos, intervienen en ellos y experimentan los dispositivos institucionales. De manera complementaria, se identificaron procesos transversales como la reinterpretación, apropiación y resistencia docente, los cuales fueron considerados como formas de expresión de la agencia en cada una de las dimensiones analizadas.

Para la presentación de resultados, se incorporan fragmentos textuales representativos del discurso docente, a modo de evidencia empírica de las categorías analíticas.

La articulación entre ambos tipos de datos se realizó mediante una lógica de triangulación analítica, en la que los hallazgos del análisis documental fueron contrastados con las narrativas de los actores escolares, permitiendo identificar continuidades o contradicciones entre el discurso normativo y la práctica. Finalmente, el análisis se orientó a construir interpretaciones de segundo orden en diálogo con el marco teórico, particularmente con los aportes de la sociología crítica institucional. Esto permitió comprender los hallazgos como expresiones de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, entre regulación normativa y agencia docente.

Resultados y Discusión

Resultados Nivel Nacional

El análisis del Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México permite identificar una configuración normativa caracterizada por la coexistencia de orientaciones formativas y dispositivos de regulación conductual, lo que evidencia una estructura tensionada en la política de convivencia escolar a nivel nacional.

En el plano declarativo, el documento define la convivencia escolar como un proceso orientado a la construcción de ambientes “pacíficos, inclusivos y democráticos”, vinculados al respeto de los derechos humanos y al bienestar integral de los estudiantes (SEP, 2017, p. 21).

Asimismo, se inscribe en los principios de la NEM, enfatizando el pensamiento crítico, la colaboración y la reconstrucción del tejido social. No obstante, esta definición convive con una problematización de la convivencia centrada en la presencia de “manifestaciones de violencia” que pueden obstaculizar el desarrollo de los estudiantes (SEP, 2017, p. 6). De este modo, la convivencia es simultáneamente construida como un proceso formativo y como un problema asociado a la gestión de la violencia, lo que refleja una tensión entre una orientación pedagógica y una lógica de control del riesgo enfatizando la necesidad de proteger “la integridad física, psicológica y social” del estudiantado (SEP, 2017, p. 6).

Esta construcción se refuerza mediante el anclaje en marcos jurídicos que priorizan la protección y el resguardo, así como en la incorporación de protocolos específicos para atender situaciones de riesgo. La presencia de instrumentos como el “Protocolo para la protección y cuidado de niños, niñas y adolescentes”, el protocolo de violencia sexual y el “Plan Cero Tolerancia” (SEP, 2017, p. 14) pone en evidencia que la convivencia es estructurada en torno a la anticipación, detección y contención de riesgos, lo que sitúa el problema en el ámbito de la seguridad y la regulación de conductas.

Respecto a dispositivos institucionales, en el documento se despliega una estructura institucional robusta compuesta por: cartas de derechos y deberes, protocolos de actuación, sistemas de clasificación de faltas, acciones preventivas y mecanismos de corresponsabilidad los cuales configuran una arquitectura normativa orientada a organizar la convivencia a partir de la definición explícita de conductas esperadas y no permitidas, así como de rutas institucionales de actuación.

Particularmente relevante es la inclusión de un apartado específico de “Faltas y acciones formativas”, que establece un sistema de clasificación de conductas y su correspondiente tratamiento institucional (p. 23). Este tipo de estructura evidencia una lógica de estandarización y regulación que organiza la convivencia como un campo susceptible de ser normado, monitoreado y gestionado.

En este contexto, las formas de intervención se estructuran a partir de respuestas graduadas frente a conductas clasificadas, en las que las denominadas “acciones formativas” se definen en función del tipo y nivel de la falta y es importante decir que aunque el documento enmarca estas acciones en un discurso formativo, su organización en esquemas de clasificación y respuesta sugiere una lógica de intervención que responde a un modelo reactivo y procedimental, más cercano a la regulación conductual que a procesos pedagógicos de construcción colectiva.

Respecto a la concepción de sujetos, en el documento se reconoce explícitamente a niñas y niños como sujetos de derechos (p. 7), en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño y promueve su participación en la construcción de la convivencia. Sin embargo, esta concepción coexiste con una construcción del sujeto como objeto de regulación, particularmente a través de la definición de deberes, la clasificación de conductas y la asignación de consecuencias. De este modo, los estudiantes son simultáneamente concebidos como sujetos de derechos y como sujetos que deben ser controlados y encauzados mediante dispositivos normativos.

Sobre la concepción de seguridad se encuentra que, si bien el documento incorpora elementos asociados a la seguridad humana, como el bienestar, la inclusión y los derechos, la estructura normativa evidencia un predominio de la lógica de seguridad pública, centrada en la prevención, el control y la gestión del riesgo. La centralidad de protocolos, mecanismos de vigilancia

y dispositivos de actuación ante incidentes sitúa la convivencia en un marco de protección frente a amenazas, más que en la construcción de condiciones relacionales y comunitarias.

Los hallazgos permiten identificar que la política de convivencia escolar a partir de este documento se configura como un campo híbrido, en el que coexisten orientaciones formativas asociadas a la convivencia democrática con dispositivos institucionales y formas de intervención que responden a una lógica de control y regulación. Esta configuración no se presenta de manera equilibrada, sino que evidencia una tendencia a la subordinación de lo formativo a lo regulatorio, particularmente en la estructura de los dispositivos y en las formas de intervención privilegiadas.

Desde la perspectiva de Magendzo et al. (2013), esto sugiere un predominio del paradigma de control y sanción, articulado con elementos del paradigma democrático, lo que da lugar a una política que, si bien declara principios formativos, opera en gran medida a través de mecanismos de gestión del riesgo y regulación conductual.

Resultados Nivel Local

El análisis del Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Morelos (IEBEM, 2024a) muestra también una normativa en la que coexisten un lenguaje formativo, democrático y de derechos con una arquitectura institucional fuertemente orientada a la regulación de conductas y al escalamiento disciplinario. En este nivel, el análisis se orientó no sólo a identificar las racionalidades de la política, sino a examinar cómo estas se articulan con condiciones institucionales que configuran sus formas de operación.

En su introducción, el documento define la convivencia como un “proceso dinámico y de construcción colectiva” basado en relaciones “incluyentes”, “democráticas” y “pacíficas”, subrayando el diálogo, la inclusión, el respeto mutuo y la cultura de paz como principios rectores (IEBEM, 2024a, p. 6).

Sin embargo, esa formulación inicial se solapa con una estructura normativa cuyo índice anticipa el peso de la regulación disciplinaria: el documento dedica un título específico a las medidas disciplinarias y a las acciones de intervención para mejorar las conductas inadecuadas, otro a los órganos colegiados que intervienen en su aplicación, y otro más al aviso de incumplimiento, procedimiento, atención, seguimiento y recurso de revisión, además de incorporar anexos extensos de faltas y medidas disciplinarias graduadas por niveles.

Esta organización evidencia que la convivencia no sólo se concibe como horizonte formativo, sino también como un campo de clasificación, tratamiento y seguimiento institucional de conductas.

Desde la dimensión de construcción del problema, el MLCE desplaza parcialmente la convivencia desde una noción relacional hacia una lógica centrada en la conducta inadecuada y su tratamiento. Esto se hace visible en el Título Cuarto, donde las “medidas preventivas” se articulan inmediatamente con “medidas disciplinarias” y con “acciones de intervención para mejorar las conductas inadecuadas” (IEBEM, 2024a, p. 24).

Aunque el artículo 15 establece que debe privilegiarse el diálogo, el análisis de lo ocurrido y la indagación de las causas de la falta, el mismo artículo ordena aplicar “en forma progresiva” las faltas correspondientes a cada nivel y las medidas disciplinarias según el tipo de conducta, de las “leves a violentas” (IEBEM, 2024a, p. 24). Esto sugiere que el conflicto escolar es leído prioritariamente como una desviación individual respecto de la norma que debe ser encauzada mediante una secuencia institucional de respuesta.

En la dimensión de formas de intervención, el documento presenta una ambivalencia particularmente significativa. Por un lado, afirma que las medidas deben ser “de carácter formativo” y que se debe privilegiar el diálogo; por otro, las inserta dentro de un sistema explícito de medidas disciplinarias organizadas por niveles de gravedad y escalamiento.

Respecto a dispositivos institucionales, el documento permite observar con mayor claridad esta reconfiguración. El MLCE no sólo establece acuerdos escolares, derechos y responsabilidades, sino que además instala un entramado procedimental compuesto por aviso de incumplimiento, procedimientos escritos, seguimiento, recurso de revisión, expediente, bitácoras y actas de hechos. El artículo 32 dispone que toda acción u omisión que contravenga el Marco debe ser avisada a la autoridad correspondiente; el 33 exige que ese aviso sea presentado por escrito; y el 36 establece que la persona con funciones de dirección será responsable de investigar la conducta inadecuada y aplicar la medida disciplinaria correspondiente. De este modo, la convivencia se institucionaliza como un campo judicializado a partir de documentación y autoridad formalizada (IEBEM, 2024^a, p. 30).

Esta lógica se intensifica en los anexos del documento en los que se establece que cuando el alumnado incurra en dos o más faltas, el directivo convocará a madres, padres o tutores para llenar y firmar el Aviso de incumplimiento, el cual se integrará al expediente junto con bitácoras y actas de hechos, aplicándose una o varias medidas disciplinarias en orden progresivo. Si el estudiante agota dichas medidas o incurre en una falta mayor, será el Consejo Técnico Escolar quien determine la medida más conveniente, la cual además deberá notificarse por escrito al nivel educativo correspondiente.

Aquí la convivencia aparece claramente organizada bajo una lógica de seguimiento escalonado, control documental y toma de decisión jerárquica y finalmente colectiva sobre la sanción.

También resulta relevante la forma en que el MLCE articula la concepción del sujeto. En el plano discursivo, niñas, niños y adolescentes (NNA) son reconocidos como sujetos de derechos y como centro del quehacer educativo. Sin embargo, en su funcionamiento normativo son construidos también como sujetos cuya conducta debe ser clasificada, corregida y, en caso necesario, sometida a procedimientos escalonados de intervención.

Algo similar ocurre con docentes y directivos: además de promover el respeto y la calidad educativa, sus deberes incluyen conocer los Manuales y Protocolos, informar casos de acoso, abuso o maltrato, e implementar estrategias de prevención, detección y no repetición. La figura docente se desplaza así desde la mediación pedagógica hacia un rol crecientemente asociado al cumplimiento normativo y a la activación institucional de rutas de atención.

Por último, la concepción de seguridad en el MLCE muestra una combinación desigual. El lenguaje del documento recupera derechos humanos, convivencia pacífica, participación y cultura de paz, pero su estructura operativa privilegia dispositivos propios de una lógica de seguridad pública: clasificación de faltas, medidas disciplinarias progresivas, aviso de incumplimiento, investigación de conductas, escalamiento y remisión a protocolos especializados. Incluso algunas faltas remiten directamente al documento de Manuales y Protocolos para la Seguridad y la Convivencia Escolar que a continuación se analizará.

Análisis de los Manuales y Protocolos para la Seguridad y Convivencia Escolar en Morelos

Si el MLCE formaliza la convivencia en clave disciplinaria, el documento Manuales y Protocolos para la Seguridad y la Convivencia Escolar desplaza aún más la política hacia una lógica de prevención, seguridad y gestión del riesgo en Morelos.

Desde su presentación, el texto sostiene que la sana convivencia fortalece una “cultura de prevención de riesgos” en la escuela y que el “mejor modelo de seguridad es la prevención” (IEBEM, 2024b, p. 2) enfatizando la necesidad de minimizar riesgos en el centro escolar y su entorno inmediato. En consecuencia, la convivencia pasa a ser concebida como una condición que depende de la capacidad institucional para anticipar, contener y responder a incidentes.

La construcción del problema en este documento es particularmente reveladora. El índice no se organiza alrededor de ejes pedagógicos de convivencia, sino de tipos de contingencias e

incidentes: abuso sexual infantil, maltrato escolar, erradicación del acoso escolar, desmayos, intoxicaciones, suicidio, consumo de drogas, sismos, incendios, fuga de gas, disturbios, amenaza de bomba, robo, amenaza a la autoridad educativa y prevención de ingreso de objetos y sustancias prohibidas.

En la dimensión de finalidad de la intervención, el documento combina una declaración inicial sobre diálogo, ciudadanía y construcción de paz con una orientación operativa centrada en la prevención y la respuesta eficaz. Se señala que la convivencia y la construcción de ciudadanía buscan crear ambientes armónicos y desarrollar competencias para la resolución de conflictos mediante el diálogo, pero enseguida afirma que el propósito central del manual es ofrecer a las comunidades escolares una herramienta para “tomar decisiones asertivas ante cualquiera de estos eventos” (IEBEM, 2024b, p. 2) y que ante incidentes es necesario “actuar con prontitud y apegarse a un plan de acción previamente establecido y ensayado” (IEBEM, 2024b, p. 3).

Así, el horizonte pedagógico es enunciado, pero queda subsumido en una racionalidad procedimental de preparación, respuesta y control.

Las formas de intervención previstas refuerzan esta lectura. El texto prescribe protocolos específicos, capacitación del personal, activación de mecanismos de emergencia, comunicación con autoridades y, de manera explícita, el uso del 911 para iniciar el proceso de auxilio.

En este marco, la intervención privilegiada es la activación de rutas predefinidas de atención frente a contingencias en las cuales, la escuela es concebida como un espacio que debe estar preparado para responder a eventos potencialmente peligrosos, y coloca a la par el tratamiento de la convivencia como una cuestión de gestión técnica del riesgo asociado específicamente al acoso escolar.

También en los dispositivos institucionales se observa una clara reconfiguración. El manual se presenta como instrumento de consulta cotidiana para fortalecer la cultura de prevención, pero lo hace mediante la compilación de protocolos, directorios, mecanismos de emergencia, principios básicos de primeros auxilios y acciones coordinadas con instituciones externas. Esto evidencia una ampliación de la corresponsabilidad institucional más allá de la escuela insertando la convivencia en una red de gobernanza del riesgo que involucra salud, protección civil, seguridad pública y servicios especializados.

La concepción del sujeto también cambia de manera importante. Aunque el documento menciona derechos humanos, enfoque pacífico, democrático e incluyente, NNA aparecen sobre todo como sujetos cuya integridad debe ser resguardada frente a múltiples amenazas, mientras que docentes y directivos son contruidos como agentes responsables de conocer e implementar protocolos, mantener la calma, ejecutar tareas asignadas y activar mecanismos de emergencia. Esta distribución de roles debilita la agencia democrática del estudiantado y reubica al profesorado en una función de gestión burocrática del riesgo.

Desde la dimensión de concepción de seguridad, el predominio de la lógica de seguridad pública resulta todavía más marcado que en el MLCE. El documento insiste en la prevención, en la identificación de factores de riesgo, en la necesidad de disminuir márgenes de error y en la existencia de incidentes que deben afrontarse para “salvaguardar la integridad física y mental” (IEBEM, 2024b, p. 3) de toda la comunidad escolar.

En conjunto, los Manuales y Protocolos no sólo complementan al Marco Local de Convivencia Escolar, sino que radicalizan uno de sus desplazamientos centrales: la convivencia se expande hacia un campo híbrido en el que se mezclan educación, seguridad, protección civil y atención de contingencias, y esa expansión ocurre bajo una racionalidad predominantemente logística y procedimental. De este modo, en lugar de fortalecer la dimensión pedagógica de la convivencia, el documento la subordina a la gestión del riesgo, convirtiendo la escuela en un espacio de prevención, respuesta y coordinación interinstitucional frente a amenazas múltiples.

Resultados Nivel de Práctica

Los resultados que se presentan a continuación se construyen a partir de las narrativas de docentes y directivos/as de educación primaria en servicio en Morelos, con una media de antigüedad laboral de 12 años, una media de edad de 42 y con contextos escolares diversos de los siguientes municipios (Zacatepec, Coatlán del Río, Cuernavaca, Temixco, Cuautla, Jantetelco y Tepoztlán).

En la dimensión de concepción de la convivencia, los actores escolares la comprenden principalmente como una relación situada: “para mí la convivencia significa crear un ambiente donde los niños se sientan seguros, escuchados y valorados” (dir 1), centrada en el vínculo y el cuidado: “es un espacio donde se fomenta el respeto, la empatía y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa” (doc 9); “es la relación de las personas que saben convivir de manera armoniosa y respetuosa aun cuando hay diferencias” (doc 3).

En este sentido, la convivencia es entendida menos como cumplimiento normativo y más como una condición relacional que sostiene el trabajo pedagógico cotidiano. Esto muestra que, en el nivel de la práctica, la convivencia se ancla en una lógica de carácter formativo y relacional, cercana al paradigma de convivencia democrática y seguridad humana, lo que contrasta con su configuración normativa centrada en la regulación de conductas.

En la dimensión de construcción del problema, se desplaza la mirada desde la conducta individual: “Muchas veces no es que el alumno quiera portarse mal, es lo que trae de casa, lo que está viviendo, a veces es una llamada de atención para ser escuchados” (doc 12); hacia una comprensión más amplia que incorpora factores contextuales, familiares y emocionales como lo comenta una docente: “cuando viven un contexto de violencia la escuela tendría que ser su lugar seguro usualmente buscan alejarse de esta violencia social, pero es difícil y el marco de convivencia no lo toma en cuenta” (doc 7).

Este tipo de narrativas cuestiona la reducción del problema a “faltas” o “desviaciones”, abriendo paso a interpretaciones más complejas del conflicto escolar. Esto tensiona directamente la construcción normativa del problema, evidenciando un desplazamiento desde una lógica individualizante hacia una comprensión situada del conflicto, en la que la violencia no es sólo un comportamiento para corregir, sino una expresión de condiciones sociales más amplias.

Por otro lado, en la dimensión de formas de intervención, se observa una tensión entre las prescripciones normativas y las prácticas reales: “primero intento hablar con los alumnos y con los papás; llenar actas sólo si no hay otra opción” (doc 1).

Mientras los documentos privilegian respuestas estandarizadas, los docentes recurren a estrategias situadas: “todo se ha podido resolver al interior de la escuela mediante diálogo y conciliación” (dir 2); “en lugar de seguir un procedimiento rígido, aplico estrategias como diálogo, mediación y reflexión colectiva” (doc 9).

Estas prácticas evidencian que la intervención se configura como un proceso flexible, donde lo pedagógico tiende a prevalecer sobre lo procedimental: “hago adaptaciones que han sido necesarias para que las acciones de convivencia no se perciban como castigos o simples trámites, busco ajustar el lenguaje o contenidos de los documentos para que sean más accesibles” (doc 14).

Esto muestra que las formas de intervención en la práctica reconfiguran la política desde una lógica pedagógica, desplazando los esquemas protocolarios hacia estrategias relacionales, lo que constituye una forma de traducción activa de la política en términos de Ball (1994).

Así mismo la dimensión de dispositivos institucionales muestra una tensión particularmente significativa asociada a la carga administrativa: “Nos piden reportes, formatos, evidencia [...] a veces pasas más tiempo llenando papeles que atendiendo a los alumnos” (doc 13).

Así mismo se encuentran presiones respecto a la forma en que se efectúan los procedimientos preescritos y al temor de no cumplir lo prescrito: “me preocupa equivocarme en la

aplicación de protocolos porque luego la responsabilidad cae sobre el docente” (doc 8); “cumpló lo básico de los protocolos para evitarme problemas y otras veces la verdad no los uso” (doc 2).

Estos testimonios reflejan la percepción de una burocratización de la convivencia, que en ocasiones obstaculiza la intervención pedagógica. Esto evidencia que los dispositivos institucionales no sólo organizan la acción, sino que configuran condiciones de trabajo que restringen el margen de agencia docente, generando formas de cumplimiento estratégico más orientadas a evitar sanciones que a transformar las relaciones escolares.

Por su parte en la dimensión de concepción del sujeto, emerge una tensión entre el estudiante como sujeto regulado y como sujeto en formación. Asimismo, los docentes se posicionan más allá del rol normativo: “Son niños con muchas cosas detrás, no solo alumnos que cumplen o no reglas que merecen aprender sintiéndose valiosos” (dir 2).

Esto evidencia un desplazamiento hacia una lógica de cuidado que desborda las prescripciones institucionales: “no solo eres maestro, también eres orientador, mediador... hasta psicólogo a veces por que te importan” (doc 5).

Esto muestra que, en la práctica, el sujeto escolar es reconstruido desde una perspectiva ética y relacional, en contraste con su configuración normativa como objeto de regulación, lo que refuerza la presencia del paradigma de seguridad humana en el plano de la acción docente.

En conjunto, las narrativas muestran que la implementación de la política es un proceso de traducción activa: “tomamos lo que sirve del reglamento, pero lo adaptamos a la realidad del grupo.” (doc 8); “hay cosas que en papel funcionan, pero en la práctica no.” (doc 14).

Estas expresiones evidencian procesos de apropiación selectiva y también ajuste: “aquí todo es prevención de emergencias, como si la convivencia fuera solo estar a salvo y no es así, por eso creo muy necesario hacerlo diferente” (doc 11), lo que confirma que la política es reinterpretada en función de las condiciones concretas de la práctica, dando lugar a configuraciones situadas que combinan cumplimiento, adaptación y resistencia.

De manera complementaria, las narrativas permiten identificar procesos de apropiación normativa de carácter instrumental: “al menos con estos documentos podemos saber cómo actuar en algunos casos, pero carecen de una situación formativa para alumnos” (doc 9).

Esto evidencia que los documentos operan más como herramientas de respaldo institucional que como marcos orientadores de la práctica pedagógica, lo que refuerza la distancia entre el plano normativo y el sentido educativo.

Asimismo, las condiciones contextuales del entorno escolar inciden de manera significativa en la implementación de la política: “Un gran problema es el contexto de inseguridad... muchas veces los familiares amenazan a maestras y maestros, o también aquí afuera hemos tenido también balaceras” (dir 1).

Estas condiciones no sólo tensionan la aplicación de los marcos normativos, sino que reconfiguran el sentido mismo de la convivencia: “La realidad de las escuelas y los riesgos externos supera lo pertinente de los documentos” (dir 2).

Esto muestra que la centralidad de la lógica de seguridad en los documentos no puede entenderse únicamente como una imposición normativa, sino como una respuesta a contextos de vulnerabilidad, lo que contribuye a reforzar la orientación hacia la gestión del riesgo en la política de convivencia.

Configuración, Traducción y Reconfiguración de la Política de Convivencia Escolar

El análisis conjunto de los niveles normativo nacional, normativo local y de la práctica escolar permite identificar que la política de convivencia se configura como un proceso dinámico atravesado por tensiones entre racionalidades en disputa, mediado por condiciones institucionales que orientan su implementación en los contextos escolares.

En el nivel nacional, la convivencia es enunciada como un proceso formativo, democrático e inclusivo; sin embargo, esta concepción coexiste con una problematización operativa centrada en la violencia y el riesgo, lo que introduce una lógica de regulación conductual. En el nivel local, esta tensión se intensifica: el Marco Local de Convivencia Escolar y los Manuales y Protocolos del estado de Morelos reconfiguran la política mediante dispositivos más densos y rígidos de clasificación a partir del seguimiento y la respuesta estandarizada, ampliando el problema desde la conducta hacia la gestión del riesgo.

Este movimiento se expresa también en las formas de intervención, que transitan de un lenguaje pedagógico hacia esquemas procedimentales y protocolizados, así como en la densificación de dispositivos institucionales orientados al control, el seguimiento y la coordinación interinstitucional. En este proceso, el sujeto se reconfigura progresivamente: de sujeto de derechos en el plano declarativo, a sujeto regulado y posteriormente, a sujeto a proteger frente a riesgos múltiples.

En este marco, se identifican condiciones institucionales que median la implementación de la política, particularmente visibles a nivel local y en su proyección hacia la práctica. Estas condiciones se expresan en la centralidad de dispositivos normativo-organizativos como la clasificación de conductas, las rutas formales de actuación, los mecanismos de registro y seguimiento, así como en jerarquías institucionales que regulan la toma de decisiones.

En el nivel de la práctica, los docentes reinterpretan estas orientaciones desde marcos situados, reconfigurando la convivencia como un proceso relacional centrado en el vínculo, el cuidado y la comprensión contextual del conflicto. Asimismo, desplazan las formas de intervención hacia estrategias pedagógicas flexibles como el diálogo, la mediación y la contención, al tiempo que experimentan los dispositivos institucionales como fuentes de burocratización que tensionan o ponen en riesgo su trabajo cotidiano. A ello se suman condiciones administrativas y laborales, tales como la carga de trabajo asociada al cumplimiento normativo, las exigencias de documentación y las limitaciones de tiempo, que configuran su margen de acción.

Desde la sociología crítica institucional, estos hallazgos pueden interpretarse como expresión de la tensión entre lo instituido representado por los marcos normativos, sus dispositivos y las condiciones que median su implementación y lo instituyente, encarnado en las prácticas situadas de los actores escolares (Lourau, 1970). En este sentido, la política se implementa como un proceso de negociación en el que coexisten lógicas normativas, pedagógicas y de control que los actores articulan mediante ajustes situados (Dubet, 2002).

En términos de Ball (1994), esto confirma que la política es traducida y resignificada en contextos específicos. En este proceso, las resistencias docentes se expresan tanto de forma abierta como mediante estrategias de ajuste cotidiano que buscan sostener el sentido pedagógico de la convivencia frente a las exigencias normativas y burocráticas.

En este contexto, la triangulación permite identificar un patrón consistente: mientras que en los niveles normativos se observa un desplazamiento progresivo hacia lógicas de regulación, control y gestión del riesgo reforzado por condiciones institucionales que favorecen la estandarización y el seguimiento, en la práctica emergen procesos de reapropiación que reintroducen una perspectiva relacional y pedagógica de la convivencia.

A la luz de la propuesta de Magendzo et al. (2013), estos hallazgos permiten profundizar en la comprensión de la coexistencia entre los paradigmas de seguridad pública y seguridad humana. Si bien ambos se encuentran presentes en los marcos normativos, el análisis muestra que esta coexistencia no es simétrica. En contextos marcados por la violencia, la inseguridad y la exposición a riesgos múltiples, la centralidad de los dispositivos de prevención y control no sólo resulta comprensible, sino que adquiere legitimidad institucional. En este sentido, la predominancia de la lógica de seguridad pública no puede ser interpretada únicamente como una imposición normativa,

sino también como una respuesta a condiciones sociales concretas que demandan protección y capacidad de reacción.

En esta misma línea, la creciente centralidad de dispositivos orientados a la prevención, detección y atención de incidentes puede comprenderse también a la luz de la expansión de una racionalidad de gestión del riesgo en el ámbito educativo. Como señala Bialostok (2015), las políticas contemporáneas tienden a reconfigurar el sentido de la educación al desplazar su énfasis desde la formación hacia la anticipación y el control de amenazas, ampliando el campo de intervención escolar hacia múltiples dimensiones consideradas potencialmente riesgosas.

Esta centralidad tiene efectos estructurantes en la configuración de la política de convivencia escolar. Al organizar la intervención educativa en torno a la anticipación y gestión de incidentes, la convivencia tiende a ser redefinida como un problema de riesgo, lo que limita el desarrollo del paradigma de seguridad humana, orientado a la formación ética, la participación y la construcción de vínculos. De este modo, más que una simple coexistencia de paradigmas, los hallazgos sugieren una relación de subordinación, en la que los principios asociados a la convivencia democrática se mantienen en el plano discursivo, pero quedan desplazados en el plano operativo.

Especialmente en los Manuales y protocolos en Morelos, al articular en un mismo plano fenómenos de distinta naturaleza bajo una lógica común de atención de incidentes, la convivencia tiende a ser construida predominantemente como un problema de riesgo y control. Esta organización fragmentada y centrada en la contingencia dificulta el desarrollo de una reflexión pedagógica más amplia.

Conclusiones

El presente estudio analizó la política de convivencia escolar en México como un proceso de configuración, traducción y reconfiguración entre distintos niveles, desde su formulación normativa hasta su apropiación en la práctica escolar en el estado de Morelos. Los hallazgos permiten responder a la pregunta de investigación mostrando que la política se configura como un proceso dinámico de traducción, tensión y resignificación, en el que intervienen marcos normativos, condiciones institucionales y la agencia docente. Se encuentra una superposición entre un paradigma democrático y uno de sanción y control en el abordaje de convivencia.

En este sentido, los hallazgos dialogan con investigaciones previas en el contexto mexicano que han documentado la coexistencia de enfoques formativos y de control en las políticas de convivencia escolar (Chávez et al., 2016; Fierro & Carbajal, 2023; Zurita, 2013). No obstante, más que limitarse a confirmar estas tensiones, el presente estudio permite profundizar en su comprensión al mostrar cómo estas se configuran de manera diferenciada entre niveles y se rearticulan en función de condiciones institucionales y contextuales específicas. Esto permite desplazar la discusión desde la identificación de tensiones hacia la comprensión de sus condiciones de producción.

En este marco, uno de los principales aportes del estudio consiste en mostrar que la predominancia de la lógica de seguridad pública en la política de convivencia no responde exclusivamente a una imposición normativa, sino que se encuentra también anclada en contextos escolares atravesados por la violencia, la inseguridad y la vulnerabilidad social.

Estas condiciones otorgan legitimidad a los dispositivos de control y prevención, al tiempo que contribuyen a desplazar o subordinar las dimensiones formativas propias del paradigma de seguridad humana.

Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuye a profundizar la propuesta de Magendzo et al. (2013), al mostrar que la coexistencia entre paradigmas no es simétrica, sino que se organiza en relaciones de subordinación, en las que los discursos formativos tienden a mantenerse en el plano declarativo, mientras que las lógicas de control estructuran los dispositivos y las formas

de intervención. Asimismo, el trabajo amplía el enfoque de análisis de políticas de Ball (1994), al incorporar de manera explícita el papel de las condiciones institucionales como mediaciones clave en los procesos de traducción y reconfiguración de la política.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. Por un lado, el análisis se centra en un conjunto acotado de documentos normativos y en un número reducido de entrevistas en un contexto estatal específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos. Por otro, el estudio se basa en narrativas de actores escolares, sin incorporar observación directa de prácticas, lo que podría enriquecer la comprensión de los procesos analizados.

Finalmente, los resultados plantean implicaciones relevantes para el campo de la política educativa. En particular, evidencian que la expansión normativa y la proliferación de dispositivos estatales no garantizan por sí mismas la construcción de formas de convivencia democrática. Por el contrario, subrayan la necesidad de reorientar las políticas hacia su dimensión pedagógica y relacional, así como de reconocer a los actores escolares como productores de política en la práctica, cuyas interpretaciones y decisiones resultan centrales en la configuración de la convivencia escolar. Así mismo se requiere generar condiciones institucionales que permitan sostener prácticas formativas, tales como la reducción de cargas administrativas, el fortalecimiento de procesos de formación docente y la construcción de espacios colectivos de reflexión y decisión que retomen los marcos normativos como elemento de discusión pedagógica.

Referencias

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Bialostok, S. (2015). Risk theory and education: Policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(5), 561-576. <https://doi.org/10.1177/1478210315572519>
- Chávez, C., Gómez Nashiki, A., Ochoa, A., & Zurita, Ú. (2016). La política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad*, 14(1), 2-13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO/Santillana.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal, P. (2023). *Áreas de oportunidad para una nueva convivencia escolar acorde a los planteamientos del nuevo currículo*. [Apunte de política N.º 40]. Faro Educativo, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://faroeducativo.ibero.mx/2023/09/07/apunte-de-politica-n40-areas-de-oportunidad-para-una-nueva-convivencia-escolar-acorde-a-los-planteamientos-del-nuevo-curriculo/>
- Fierro-Evans, C., & Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272>
- Fierro -Evans, M. C., Lizardi, A., Carbajal Padilla, P., Rivero Espinosa, E., Ochoa Cervantes, A., Chávez Romo, M. C., Perales Franco, C., Brito Miranda, T. E., Ramírez Palacios, P., & Cervantes Tapia, D. (2024). Convivencia escolar: un tema en construcción. En A. J. Furlán, M. T. Prieto & N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México. Estados del conocimiento 2012-2021* (pp. 50 -103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.

- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. (2024a). *Marco local de convivencia escolar 2024*. Gobierno del Estado de Morelos.
https://iebem.edu.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/marco_local_de_convivencia_escolar_2024.pdf
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). (2024b). *Manuales y protocolos para la seguridad y la convivencia escolar*.
https://iebem.edu.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/manual_convivencia_escolar_2024_0.pdf
- López, V., Ortiz, S., & Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, e2015452.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle* [Institutional analysis]. Éditions de Minuit.
- Lourau, R., & Lamih, A. (1994). René Lourau : Entretien avec Ahmed Lamih. *Pratiques de Formation/ Analyses*, 28, 81–84. <https://doi.org/10.3406/pfa.1994.2285>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación Primaria de la Ciudad de México*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-primaria-ciudad-mexico.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://www.gob.mx/sep>
- UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2019, 29 de agosto). *Acuerdo por el que se establecen los lineamientos para la integración, conformación y registro de los comités de ética en la Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://cuetica.unam.mx/sites/default/files/document/acuerdo-lineamientos-comites-etica-unam.pdf>
- Zurita-Rivera, U. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlan y T. C. Spitzer Schwartz (Eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 -2011* (pp. 457-520). COMIE/ANUIES.
- Zurita-Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México. Estados del Conocimiento 2012-2021* (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sobre la Autora

Erika Rivero Espinosa

Universidad Nacional Autónoma de México

e.rivero@crim.unam.mx

Erika Rivero es psicóloga, Investigadora Educativa y Doctora en Educación. Se encuentra adscrita al Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Sus líneas de investigación se relacionan principalmente con tres ejes fundamentales: la pedagogía de la convivencia, interrelaciones socioeducativas y participación en la escuela; la evaluación y análisis de políticas educativas y las relaciones entre género y educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6986-3096>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 69

11 de agosto 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
