

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Imaginarios colectivos a partir de la resolución del conflicto escolar en la práctica educativa

Collective imaginaries based on school conflict resolution in
educational practice

Wilson Díaz Ariza

Widiar2003@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1437-4589>

Universidad de Panamá

Barbosa Santander – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5629>

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2025.
Aceptado para publicación: 04 de abril de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

**Redilat**
Red de Investigadores
Latinoamericanos

**LATAM**

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5629>

Imaginarios colectivos a partir de la resolución del conflicto escolar en la práctica educativa

Collective imaginaries based on school conflict resolution in educational practice

Wilson Díaz Ariza

Widiar2003@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1437-4589>

Universidad de Panamá

Barbosa Santander – Colombia

Artículo recibido: 28 de noviembre de 2025. Aceptado para publicación: 04 de abril de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El conflicto escolar constituye un fenómeno inherente a la dinámica educativa y refleja tensiones sociales, emocionales e institucionales que atraviesan la vida cotidiana de la escuela. No obstante, su gestión ha estado mediada por enfoques normativos centrados en el control y la sanción, lo que limita su potencial formativo. El presente artículo tiene como propósito analizar críticamente los imaginarios colectivos que orientan la resolución de conflictos escolares en la práctica educativa, a partir de una revisión narrativa crítica de literatura especializada publicada entre 2015 y 2025. Desde un enfoque interpretativo, se examinaron estudios teóricos y empíricos sobre convivencia escolar, regulación emocional, mediación y prácticas restaurativas, identificando categorías analíticas vinculadas a imaginarios normativos, pedagógicos, emocionales, institucionales y restaurativos. Los resultados evidencian la coexistencia de marcos simbólicos en tensión: mientras persisten concepciones que entienden el conflicto como amenaza al orden, emergen enfoques que lo resignifican como oportunidad de aprendizaje socioemocional y construcción democrática. Asimismo, se identifican condicionantes estructurales y emocionales que influyen en la acción docente. En conclusión, el estudio destaca la necesidad de transformar los imaginarios escolares para avanzar hacia estrategias de resolución coherentes con una educación orientada a la convivencia, la justicia restaurativa y el bienestar integral.


Palabras clave: conflicto escolar, imaginarios colectivos, convivencia escolar, regulación emocional, prácticas restaurativas

Abstract

School conflict constitutes a phenomenon inherent to educational dynamics and reflects the social, emotional, and institutional tensions that permeate everyday school life. However, its management has traditionally been mediated by normative approaches centered on control and punishment, thereby limiting its formative potential. The purpose of this article is to critically analyze the collective imaginaries that shape school conflict resolution in educational practice through a critical narrative review of specialized literature published between 2015 and 2025. From an interpretive perspective, both theoretical and empirical studies on school coexistence, emotional regulation, mediation, and restorative practices were examined, identifying analytical categories linked to normative, pedagogical, emotional, institutional, and restorative imaginaries. The findings reveal the coexistence of symbolic frameworks in tension: while conceptions that frame conflict as a threat to order persist,

alternative approaches emerge that reframe it as an opportunity for socio-emotional learning and democratic development. In addition, structural and emotional factors influencing teachers' actions were identified. In conclusion, the study underscores the need to transform school imaginaries in order to advance toward conflict resolution strategies aligned with education oriented to coexistence, restorative justice, and holistic well-being.

Keywords: school conflict, collective imaginaries, school coexistence, emotional regulation, restorative practices

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Díaz Ariza, W. (2026). Imaginarios colectivos a partir de la resolución del conflicto escolar en la práctica educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 267 – 289. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5629>

INTRODUCCIÓN

El conflicto escolar se reconoce hoy como un fenómeno inherente a la vida educativa, producto de la interacción permanente entre sujetos diversos que conviven en un mismo espacio institucional. Lejos de comprenderse como un hecho excepcional o una simple alteración del orden, el conflicto constituye una expresión natural de las relaciones humanas y sociales que se configuran en la escuela. En este sentido, autores como Jares (2001) sostienen que el conflicto no es en sí mismo negativo, sino que adquiere significado según la manera en que es interpretado y gestionado pedagógicamente, lo que lo convierte en un objeto de análisis relevante para la investigación educativa.

De manera complementaria, el conflicto escolar refleja tensiones sociales, culturales y emocionales que trascienden el aula y se conectan con dinámicas familiares y comunitarias más amplias. Vite y Pérez (2014) advierten que las problemáticas de convivencia escolar no pueden analizarse de forma aislada, dado que están profundamente atravesadas por contextos de desigualdad, estilos de crianza, relaciones de poder y formas de comunicación aprendidas fuera de la escuela. Así, el escenario educativo se configura como un espacio donde confluyen múltiples realidades sociales que inciden en la emergencia y manejo de los conflictos.

Es importante enunciar que, en el marco de este abordaje, se asumen definiciones operacionales diferenciadas que permiten evitar solapamientos conceptuales. El conflicto se entiende como una situación relacional de desacuerdo o tensión entre actores que poseen intereses, necesidades o interpretaciones divergentes, inherente a toda dinámica social y susceptible de abordaje pedagógico (Jares, 2001; Galtung, 1996). La violencia, en cambio, implica el uso intencional de fuerza física, psicológica o simbólica que produce daño o vulneración de derechos, y constituye una forma negativa y destructiva de gestionar el conflicto (Galtung, 1996). Por su parte, la indisciplina se refiere al incumplimiento de normas institucionales o reglas de funcionamiento escolar, sin que necesariamente medie una confrontación relacional profunda o una intención de daño (Marchesi, 2017); por otro lado, la convivencia escolar se concibe como el proceso dinámico y formativo mediante el cual la comunidad educativa construye relaciones basadas en el respeto, la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos, integrando dimensiones normativas, emocionales y ciudadanas (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018; Chaux et al., 2012).

Ahora bien, la forma en que las instituciones educativas abordan los conflictos suele estar marcada por una tensión persistente entre el cumplimiento de la norma y la intencionalidad pedagógica. Tradicionalmente, como señala Chaux et al. (2012) la gestión del conflicto se ha orientado hacia enfoques disciplinarios centrados en la sanción, el castigo y el control del comportamiento, priorizando el restablecimiento del orden sobre la reflexión educativa. Sin embargo, como señala Torrego (2006), estas prácticas limitan las posibilidades formativas del conflicto y tienden a reproducir dinámicas autoritarias que poco contribuyen al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes.

En contraste, diversos estudios destacan la necesidad de resignificar la resolución de conflictos desde una perspectiva pedagógica y formativa, en la que el diálogo, la mediación y la participación se constituyan como ejes centrales. Ortega-Ruiz y Del Rey (2018) subrayan que la gestión inadecuada de los conflictos, asociada a déficits en habilidades socioemocionales y comunicativas, impacta negativamente el clima escolar y las relaciones interpersonales. Por tanto, la resolución de conflictos no puede reducirse a un procedimiento normativo, sino que debe asumirse como una práctica educativa intencionada.

En este marco, la resolución de conflictos escolares se vincula estrechamente con la construcción de la convivencia y la educación para la ciudadanía. Chaux et al. (2012) plantean que la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de competencias ciudadanas, entre las cuales la resolución pacífica de conflictos ocupa un lugar central. De esta manera, abordar el conflicto desde enfoques dialógicos y

restaurativos permite fortalecer la convivencia escolar y promover relaciones basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad.

La relevancia de este artículo se fundamenta, además, en la necesidad de comprender cómo los actores educativos interpretan y significan las estrategias de resolución de conflictos que se implementan en la práctica cotidiana. Los imaginarios colectivos, entendidos como construcciones simbólicas compartidas que orientan la acción social, influyen de manera directa en las decisiones pedagógicas y en las formas de intervenir ante el conflicto (Castoriadis, 1997). En consecuencia, analizar estos imaginarios permite develar tensiones, creencias y sentidos que subyacen a las prácticas escolares.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente problematizar la distancia existente entre los discursos institucionales que promueven la convivencia y las prácticas reales que se desarrollan en las aulas. Tal como advierte Bisquerra (2020), la ausencia de una formación sistemática en educación emocional y resolución de conflictos conduce a respuestas improvisadas o punitivas que perpetúan el problema en lugar de transformarlo. De ahí que este estudio busque aportar a la reflexión crítica sobre la coherencia entre teoría, normativa y práctica educativa.

En este marco, el presente artículo se configura metodológicamente como una revisión narrativa crítica de la literatura, orientada a problematizar los imaginarios colectivos que median la resolución del conflicto escolar en la práctica educativa. A diferencia de una revisión sistemática centrada en la exhaustividad y la evaluación cuantitativa de evidencias, la revisión narrativa crítica permite articular aportes teóricos y empíricos desde una lectura interpretativa que identifica tensiones, regularidades y vacíos conceptuales (Sandín, 2003; Flick, 2015). Desde esta perspectiva, se parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran, en la literatura especializada reciente, los imaginarios colectivos que orientan las estrategias de resolución de conflictos escolares y qué implicaciones pedagógicas se derivan de ellos para la convivencia y la acción educativa? Esta interrogante se sustenta en la premisa de que las prácticas escolares no son neutras, sino que se encuentran mediadas por marcos simbólicos e institucionales que orientan la interpretación del conflicto (Castoriadis, 1997; Taves, 2022).

En coherencia con lo anterior, el objetivo general consiste en analizar críticamente los imaginarios colectivos presentes en la literatura sobre resolución de conflictos escolares, con el fin de comprender su incidencia en la acción pedagógica y en la construcción de la convivencia. De este propósito se derivan los siguientes objetivos específicos: (a) identificar las principales conceptualizaciones del conflicto escolar desde un enfoque socioeducativo; (b) examinar las estrategias de resolución descritas en estudios recientes, particularmente aquellas vinculadas a mediación, educación emocional y prácticas restaurativas; y (c) interpretar las tensiones entre imaginarios normativos, pedagógicos e institucionales que emergen en el discurso académico. En consecuencia, esta revisión busca aportar una lectura integradora que supere visiones reduccionistas del conflicto como mera alteración disciplinaria y lo sitúe como objeto pedagógico central para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018; Garaigordóbil, 2016; Marchesi, 2017).

DESARROLLO

El conflicto escolar desde una perspectiva socioeducativa

El conflicto escolar, desde una perspectiva socioeducativa, se comprende como una construcción social que emerge de las interacciones cotidianas entre los distintos actores que conforman la comunidad educativa. En este sentido, el conflicto no puede explicarse únicamente a partir de conductas individuales, sino que debe analizarse como un fenómeno relacional, situado y mediado por normas, valores y significados compartidos. Jares (2001) plantea que el conflicto es inherente a toda

organización social y, por tanto, a la escuela, en tanto espacio de encuentro entre diversidades culturales, generacionales y emocionales que coexisten en permanente tensión.

De manera complementaria, diversos estudios han evidenciado que el conflicto escolar se configura a partir de relaciones de poder, comunicación y reconocimiento del otro. Castoriadis (1997) sostiene que las instituciones producen imaginarios sociales que orientan las prácticas y legitiman determinadas formas de actuación frente al conflicto. Así, las respuestas escolares ante situaciones conflictivas no son neutras, sino que reflejan concepciones profundas sobre autoridad, disciplina y convivencia, las cuales influyen en la manera como docentes y directivos interpretan y gestionan los desacuerdos en el aula.

Asimismo, comprender el conflicto como construcción relacional implica reconocer el papel de las emociones en su génesis y desarrollo. Ortega-Ruiz y Del Rey (2018) advierten que muchos conflictos escolares se intensifican debido a dificultades en la regulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. En consecuencia, el conflicto no solo expresa desacuerdos cognitivos o normativos, sino también estados emocionales no gestionados que inciden en las relaciones interpersonales y en el clima escolar.

Desde el plano pedagógico, el conflicto adquiere una dimensión formativa cuando es abordado como oportunidad de aprendizaje. Torrego (2006) señala que las prácticas educativas centradas exclusivamente en la sanción tienden a invisibilizar el potencial pedagógico del conflicto, mientras que los enfoques dialógicos favorecen la reflexión crítica, la toma de perspectiva y la construcción colectiva de soluciones. De este modo, el conflicto se convierte en un recurso didáctico para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas.

No obstante, el conflicto escolar también se encuentra atravesado por dimensiones institucionales que condicionan su gestión. Vite y Pérez (2014) destacan que las normas escolares, los manuales de convivencia y las culturas organizacionales influyen de manera significativa en la forma como se legitiman ciertas respuestas frente al conflicto. Cuando predomina una lógica punitiva, las estrategias de resolución suelen centrarse en la corrección del comportamiento, relegando procesos de diálogo y reparación que fortalecen la convivencia.

En este escenario, la educación para la convivencia emerge como un enfoque clave para resignificar el conflicto escolar. Chaux et al. (2012) sostienen que el desarrollo de competencias ciudadanas, como la resolución pacífica de conflictos, requiere experiencias educativas intencionadas que promuevan el respeto por la diferencia, la participación democrática y la corresponsabilidad. Por tanto, la convivencia no se reduce a la ausencia de conflictos, sino que se construye a partir de su gestión formativa y consciente.

De igual manera, la educación para la paz aporta elementos fundamentales para comprender el conflicto desde una lógica transformadora. Autores como Galtung (1996) plantean que la paz no implica la eliminación del conflicto, sino la capacidad de abordarlo sin recurrir a la violencia, promoviendo justicia social y reconocimiento mutuo. En el contexto escolar, esto se traduce en prácticas restaurativas y mediadoras que buscan reparar el daño y reconstruir las relaciones, más que imponer sanciones.

En síntesis, el conflicto escolar, entendido desde una perspectiva socioeducativa, se configura como un fenómeno complejo que articula dimensiones sociales, emocionales, pedagógicas e institucionales. La revisión teórica y empírica permite afirmar que su abordaje requiere superar miradas reduccionistas y avanzar hacia enfoques integrales de convivencia y paz, donde el conflicto sea reconocido como una oportunidad para el aprendizaje, la transformación de las prácticas educativas y la construcción de comunidades escolares más democráticas y humanas.

Estrategias de resolución de conflictos en la práctica educativa

Las estrategias de resolución de conflictos en la práctica educativa han estado ancladas a enfoques tradicionales que privilegian la disciplina, la sanción y el control del comportamiento como mecanismos principales para gestionar las tensiones en el aula. Desde esta lógica, el conflicto es interpretado como una interrupción del proceso pedagógico que debe ser neutralizada con rapidez para restablecer el orden. Tal perspectiva se encuentra alineada con modelos escolares normativos que priorizan el cumplimiento de reglas por encima de la reflexión pedagógica, lo cual limita el potencial formativo del conflicto (Marchesi, 2017; Rodríguez et al., 2018).

En este marco, el rol del docente se ha configurado como una figura central de autoridad encargada de identificar y controlar los conflictos emergentes. El estudio de Alarcón-Espinoza et al. (2025) evidencia que, en la mayoría de las situaciones observadas, es el docente quien reconoce el conflicto y recurre al lenguaje directivo como estrategia predominante de intervención. No obstante, este tipo de respuesta tiende a inhibir la participación del estudiantado y a restringir el uso del lenguaje informativo y expresivo, reduciendo las oportunidades de aprendizaje emocional y social en el aula.

De manera complementaria, los enfoques sancionatorios suelen invisibilizar las dimensiones emocionales del conflicto escolar. Según Garaigordóbil (2014), la ausencia de espacios para la expresión y regulación emocional favorece respuestas impulsivas o evitativas que perpetúan las dinámicas conflictivas. En consonancia con ello, Alarcón-Espinoza et al. (2025) señalan que el uso reiterado del lenguaje directivo inhibe la claridad en la expresión emocional, lo que dificulta la construcción de soluciones compartidas y la autorregulación de los estudiantes.

Frente a estas limitaciones, los enfoques formativos de resolución de conflictos proponen un giro pedagógico hacia la mediación escolar, el diálogo y la participación activa. Desde esta perspectiva, el conflicto se concibe como una oportunidad para desarrollar competencias socioemocionales y ciudadanas, favoreciendo procesos de reflexión conjunta. Estudios previos destacan que cuando se promueve el uso del lenguaje informativo y la escucha activa, aumenta la probabilidad de que los estudiantes propongan soluciones y participen de manera corresponsable en la gestión del conflicto (Samper, 2014; Camacho Bonilla et al., 2017).

En particular, la mediación escolar se posiciona como una estrategia clave para transformar las dinámicas conflictivas en experiencias de aprendizaje. Alarcón-Espinoza et al. (2025) evidencian que la propuesta de soluciones por parte de los estudiantes se asocia con la expresión clara de emociones y con mayores niveles de regulación emocional. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Garaigordóbil (2016), quien sostiene que la empatía y la autorregulación son competencias que se fortalecen mediante prácticas educativas intencionadas y dialógicas.

Asimismo, las prácticas restaurativas aportan una mirada pedagógica centrada en la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones interpersonales. Desde esta óptica, la resolución del conflicto no se limita a identificar responsables, sino que busca comprender las emociones implicadas y promover acuerdos orientados al bienestar colectivo. Marchesi (2017) subraya que este tipo de prácticas contribuye a crear climas escolares más inclusivos, donde el conflicto se aborda como parte del desarrollo social y emocional del estudiantado.

En este contexto, el rol del docente trasciende la función de controlador del orden para asumirse como mediador pedagógico del conflicto. Según van Manen (1998), el tacto pedagógico implica sensibilidad para acompañar los procesos emocionales y relacionales que emergen en el aula. Alarcón-Espinoza et al. (2025) refuerzan esta idea al mostrar que, cuando el docente facilita la participación y regula el intercambio comunicativo, se favorecen dinámicas más democráticas y formativas en la resolución de conflictos.

Finalmente, la escuela como institución cumple un papel decisivo en la configuración de estrategias de resolución de conflictos coherentes con una educación para la convivencia. Tal como señalan Riquelme-Mella y Montero (2016), las culturas escolares que promueven la participación, la regulación emocional y el diálogo generan condiciones propicias para el aprendizaje socioemocional. En síntesis, superar los enfoques tradicionales de sanción y control requiere fortalecer prácticas formativas donde docentes y estudiantes asuman el conflicto como una oportunidad pedagógica para aprender a convivir y construir relaciones más justas y empáticas.

Imaginarios colectivos en educación y en la acción pedagógica

Los imaginarios colectivos en educación pueden comprenderse como marcos simbólicos compartidos que orientan la manera en que los actores escolares interpretan la realidad, atribuyen sentido a sus experiencias y legitiman determinadas prácticas pedagógicas. Desde una perspectiva socioconstructivista, estos imaginarios no son construcciones individuales aisladas, sino productos sociales que se configuran a partir de la interacción, el lenguaje y la cultura institucional (Castellaro & Peralta, 2020). En el ámbito educativo, dichos imaginarios influyen de manera decisiva en cómo se conciben fenómenos como el conflicto, la autoridad, la convivencia y el aprendizaje.

En este sentido, los imaginarios colectivos operan como lentes interpretativos que median entre el pensamiento y la acción pedagógica. Taves (2022) plantea que los marcos de creencias y visiones de mundo condicionan las respuestas frente a situaciones de tensión, dado que definen lo que se considera legítimo, deseable o problemático. Así, en la escuela, los imaginarios no solo explican por qué se actúa de determinada manera ante el conflicto, sino también por qué ciertas estrategias se naturalizan mientras otras son desestimadas o invisibilizadas.

De manera particular, los imaginarios docentes frente al conflicto escolar suelen estar atravesados por concepciones normativas asociadas al control, el orden y la disciplina. Marchesi (2017) señala que muchos docentes han sido formados en culturas escolares donde el conflicto se asocia con fracaso pedagógico o pérdida de autoridad, lo que favorece respuestas directivas y sancionatorias. En coherencia con ello, el estudio de Alarcón-Espinoza et al. (2025) evidencia que los docentes tienden a asumir el rol principal en la identificación del conflicto, reforzando imaginarios de centralidad docente y limitando la autonomía del estudiantado en los procesos de resolución.

No obstante, también emergen imaginarios pedagógicos que conciben el conflicto como una oportunidad formativa. Estos imaginarios se vinculan con enfoques de educación emocional y convivencia, donde el desacuerdo es entendido como un escenario para el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la responsabilidad social (Garaigordóbil, 2014; Samper, 2014). Desde esta perspectiva, la acción pedagógica se orienta hacia el diálogo y la participación, promoviendo prácticas más coherentes con una educación integral.

A nivel institucional, los imaginarios escolares suelen materializarse en discursos normativos que promueven la convivencia, la participación y el bienestar. Sin embargo, diversas investigaciones advierten una brecha significativa entre estos discursos y las prácticas reales en el aula. Riquelme-Mella y Montero (2016) señalan que, aunque las instituciones declaran intenciones formativas, en la práctica persisten lógicas punitivas que responden a imaginarios arraigados sobre autoridad y control, especialmente en contextos de alta presión institucional.

Estas tensiones entre imaginarios institucionales y prácticas cotidianas generan contradicciones en la acción pedagógica. Alarcón-Espinoza et al. (2025) muestran que, aun cuando se reconoce la importancia de la regulación emocional y la participación estudiantil, las dinámicas comunicativas observadas tienden a inhibir la expresión emocional y el diálogo, reforzando patrones tradicionales de

intervención. Ello evidencia que los imaginarios no se transforman únicamente mediante lineamientos normativos, sino a través de procesos reflexivos y formativos sostenidos.

En síntesis, los imaginarios colectivos en educación configuran un entramado simbólico que incide directamente en la manera como se abordan los conflictos escolares. Comprender estos imaginarios permite develar las tensiones entre lo que la escuela dice promover y lo que efectivamente practica, así como identificar posibilidades de transformación pedagógica. En este marco, resignificar los imaginarios docentes e institucionales se convierte en un paso clave para avanzar hacia estrategias de resolución de conflictos coherentes con una educación para la convivencia, la paz y el desarrollo socioemocional.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo desarrollar habilidades de resolución de conflictos a través de estrategias de intervención familiar en instituciones educativas oficiales de Santander?

Objetivo General

- Analizar el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos a través de estrategias de intervención familiar en instituciones educativas oficiales de Santander.

Objetivos específicos

- Explorar las características de los conflictos presentes en la relación escuela-padres de familia en instituciones educativas oficiales de Santander.
- Diseñar estrategias de intervención familiar para el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos en instituciones educativas oficiales de Santander.
- Implementar estrategias de intervención familiar para el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos en instituciones educativas oficiales de Santander.
- Evaluar el impacto de las estrategias de intervención familiar para el fortalecimiento de las habilidades de resolución de conflictos en instituciones educativas oficiales de Santander.
- Generar un constructo teórico que oriente el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos a través de estrategias de intervención familiar en instituciones educativas oficiales de Santander.

METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, lo que implica una comprensión interpretativa de los fenómenos sociales y educativos a partir del significado que les otorgan los propios actores. La investigación cualitativa no pretende establecer relaciones causales ni generalizar resultados, sino explorar en profundidad las experiencias, percepciones y construcciones simbólicas de los participantes en su contexto natural (Merriam & Tisdell, 2016). En este caso, resulta especialmente adecuado para comprender las dinámicas de conflicto entre padres y docentes, pues permite captar la complejidad emocional, relacional y cultural que caracteriza estos procesos. Como señalan Creswell et al. (2018), este tipo de enfoque es útil cuando se pretende construir teorías emergentes basadas en los discursos y prácticas reales de los sujetos.

El presente artículo se configura explícitamente como una revisión narrativa crítica de la literatura, inscrita en un enfoque epistemológico interpretativo. Desde esta perspectiva, el conflicto escolar no se concibe como un hecho aislado o meramente conductual, sino como una construcción social mediada por discursos, marcos simbólicos e imaginarios que orientan la acción pedagógica (Sandín, 2003; Flick, 2015). En consecuencia, el estudio no reporta resultados derivados de trabajo de campo propio, sino que desarrolla una lectura analítica y problematizadora de la producción académica reciente sobre

convivencia escolar, mediación, regulación emocional y prácticas restaurativas. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de examinar críticamente las tensiones entre enfoques normativos centrados en el control y perspectivas formativas orientadas al desarrollo socioemocional, en coherencia con la concepción de los imaginarios como estructuras simbólicas que configuran la práctica educativa (Castoriadis, 1997; Taves, 2022).

La revisión se realizó mediante una búsqueda estructurada en bases académicas internacionales y regionales —Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Google Scholar— utilizando descriptores en español e inglés tales como conflicto escolar, resolución de conflictos, convivencia escolar, restorative practices, restorative justice in schools, school climate, educación socioemocional e imaginarios sociales, combinados con operadores booleanos (AND, OR). Se priorizaron publicaciones entre 2015 y 2025, incorporando estudios empíricos, revisiones sistemáticas y análisis teóricos provenientes de Europa, Estados Unidos y América Latina. El corpus final incluyó investigaciones relevantes como Gregory, Huang y Ward-Seidel (2022), quienes evidencian reducción de incidentes disciplinarios tras implementar prácticas restaurativas; Velez et al. (2020) y Lodi et al. (2022), que analizan el crecimiento y consolidación de la justicia restaurativa escolar; así como Alonso-Rodríguez et al. (2025) y Moore et al. (2025), que destacan impactos positivos en bienestar socioemocional y clima escolar. Este corpus internacional se articuló con estudios latinoamericanos recientes, como Alarcón-Espinoza et al. (2025) y Fuentes-Vilugrón et al. (2024), permitiendo un diálogo comparativo entre contextos.

Los criterios de inclusión consideraron: (a) pertinencia directa con resolución de conflictos escolares, convivencia o prácticas restaurativas; (b) publicación en revistas científicas arbitradas; y (c) aporte empírico o conceptual explícito al campo socioeducativo. Se excluyeron textos de divulgación sin respaldo académico, investigaciones centradas exclusivamente en violencia criminal sin anclaje pedagógico y estudios fuera del periodo definido. El corpus resultante combinó estudios empíricos cualitativos y cuantitativos, evaluaciones longitudinales y revisiones sistemáticas, lo que permitió identificar tendencias transnacionales y consolidar un panorama actualizado del debate.

En coherencia con el enfoque interpretativo adoptado, el análisis trascendió la descripción de estudios para incorporar una lectura discursiva de segundo orden sobre la literatura seleccionada; es decir, el interés no se centró únicamente en los resultados reportados, sino en cómo los autores construyen el conflicto escolar como objeto de conocimiento, qué sentidos privilegian y qué marcos simbólicos legitiman en sus argumentaciones. Como aborda Sandín (2003) y Flick (2015), en el enfoque cualitativo el análisis implica comprender los significados que subyacen a los discursos, más que cuantificar recurrencias temáticas. En esta línea, se examinó cómo los estudios recientes, por ejemplo, Gregory et al. (2022) o Alonso-Rodríguez et al. (2025), posicionan las prácticas restaurativas como alternativa al paradigma punitivo, evidenciando un desplazamiento discursivo hacia enfoques formativos.

Por ende, las unidades de análisis estuvieron constituidas por fragmentos conceptuales y resultados empíricos en los que se definiera el conflicto escolar, se describieran estrategias de resolución o se problematizaran sus implicaciones pedagógicas. Particular atención se otorgó a enunciados donde emergieran tensiones entre control normativo y mediación dialógica, así como a aquellos que vincularan regulación emocional y clima escolar, en consonancia con lo planteado por Ortega-Ruiz y Del Rey (2018) y Garaigordóbil (2016). Asimismo, los estudios sobre prácticas restaurativas (Velez et al., 2020; Lodi et al., 2022) aportaron elementos comparativos para identificar regularidades transnacionales. A partir de esta lectura comparativa, emergieron progresivamente categorías interpretativas: imaginarios normativos, pedagógicos, emocionales, institucionales y restaurativos, que organizaron la síntesis analítica.

El proceso de codificación se desarrolló de manera inductiva en tres momentos articulados. En primer lugar, se realizó una codificación abierta, identificando conceptos recurrentes como “autoridad”, “control”, “participación estudiantil”, “burnout docente” o “restorative practices”. Posteriormente,

mediante una codificación axial, se establecieron relaciones entre estos núcleos de sentido; por ejemplo, la asociación entre lenguaje directivo y enfoque normativo observada en Alarcón-Espinoza et al. (2025), o la vinculación entre participación estudiantil y mejora del clima escolar descrita por Parks (2025) y Moore et al. (2025). Finalmente, la codificación selectiva permitió integrar estas relaciones en una estructura interpretativa coherente con la noción de imaginarios sociales como matrices simbólicas que orientan la acción (Castoriadis, 1997; Taves, 2022).

Para garantizar el rigor analítico, se adoptaron criterios propios de la revisión narrativa crítica, tales como coherencia interna, triangulación teórica y saturación temática (Flick, 2015). La triangulación se logró al contrastar estudios empíricos latinoamericanos (Fuentes-Vilugrón et al., 2024; Alarcón-Espinoza et al., 2025) con investigaciones europeas y estadounidenses (Gregory et al., 2022; Lodi et al., 2022), lo que permitió validar patrones discursivos más allá de un contexto específico.

De este modo, el análisis discursivo no solo aporta claridad metodológica, sino que fundamenta con mayor solidez la construcción de las categorías interpretativas que estructuran la discusión del artículo; aquí, la tabla 1 expone el corpus de revisión narrativa crítica (2015–2025) el cual, organiza de manera sistemática los estudios incluidos en la revisión, permitiendo visualizar no solo su procedencia, tipo y foco temático, sino también su contribución interpretativa al marco de los imaginarios colectivos.

En este sentido, la columna “Línea de imaginario asociada” no constituye una clasificación arbitraria, sino el resultado del proceso de análisis discursivo previamente descrito. A partir de la lectura comparativa de los estudios, se identificaron patrones recurrentes en la manera como cada investigación conceptualiza el conflicto escolar y propone formas de intervención. Así, por ejemplo, cuando los trabajos enfatizan el control, la autoridad docente y la disciplina como respuesta predominante, tal como se observa en los análisis críticos de Marchesi (2017) o en los hallazgos comunicativos de Alarcón-Espinoza et al. (2025), fueron asociados a imaginarios normativos. En contraste, investigaciones que sitúan el conflicto como oportunidad de aprendizaje socioemocional o de participación estudiantil, como Gregory et al. (2022), Parks (2025) o Garaigordóbil (2016), se vincularon con imaginarios pedagógicos o restaurativos, en la medida en que desplazan el eje desde la sanción hacia la formación.

Asimismo, la categoría “línea de imaginario asociada” emergió del cruce entre los núcleos conceptuales identificados en la codificación y el marco teórico de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1997; Taves, 2022). Cuando los estudios destacaban desgaste docente, regulación emocional o presión institucional, como ocurre en Fuentes-Vilugrón et al. (2024) o Moore et al. (2025), se reconoció la presencia de imaginarios emocionales o institucionales, dado que el conflicto aparece mediado por condiciones afectivas y organizacionales que configuran la práctica. De este modo, cada línea no pretende etiquetar de manera excluyente a los estudios, sino ubicar su énfasis dominante dentro de un entramado interpretativo más amplio.

Tabla 1

Corpus de revisión narrativa crítica (2015–2025)

Autor(es) y año	País / Región	Tipo de estudio	Foco temático	Principales aportes	Línea de imaginario asociada
Riquelme-Mella & Montero (2016)	Chile	Empírico cualitativo	Gestión del conflicto escolar	Tensión entre discurso institucional y práctica punitiva	Institucional / Normativo

Garaigordóbil (2016)	España	Intervención psicoeducativa	Educación emocional	Impacto positivo en clima y convivencia	Pedagógico / Emocional
Marchesi (2017)	España	Ensayo teórico	Cultura escolar y autoridad	Crítica a enfoque disciplinario tradicional	Normativo
Camacho Bonilla et al. (2017)	Colombia	Empírico	Mediación pedagógica	Participación estudiantil fortalece convivencia	Pedagógico
Ortega-Ruiz & Del Rey (2018)	España	Empírico	Clima escolar y regulación emocional	Déficits socioemocionales inciden en conflicto	Emocional
Fierro-Evans & Tapia (2019)	México	Aplicado	Enfoque formativo	Alternativa restaurativa al castigo	Restaurativo
Castellaro & Peralta (2020)	Argentina	Teórico	Imaginario sociales	Fundamentación conceptual de imaginarios educativos	Marco conceptual
Bisquerra (2020)	España	Teórico-aplicado	Educación emocional	Necesidad de formación emocional sistemática	Emocional
Lešková (2023)	Europa	Empírico	Mediación entre pares	Mejora percepción del conflicto en primaria	Restaurativo
Fuentes-Vilugrón et al. (2024)	Chile	Empírico	Burnout docente y conflicto	Agotamiento emocional favorece respuestas punitivas	Emocional
Alarcón-Espinoza et al. (2025)	Chile	Observacional	Lenguaje docente y conflicto	Predominio lenguaje directivo limita participación	Normativo / Emocional
Gregory, Huang & Ward-Seidel (2022)	EE. UU.	Evaluación longitudinal	Prácticas restaurativas escolares	Reducción significativa de incidentes disciplinarios	Restaurativo / Institucional
Velez et al. (2020)	EE. UU.	Revisión analítica	Desarrollo de prácticas restaurativas	Consolidación del enfoque restaurativo en escuelas	Restaurativo
Lodi et al. (2022)	Europa	Revisión sistemática	Justicia restaurativa escolar	Evidencia impactos positivos en clima escolar	Restaurativo
Procter-Legg (2025)	Reino Unido	Empírico	Prácticas restaurativas en educación especial	Beneficios y desafíos en inclusión	Restaurativo / Inclusivo
Parks (2025)	EE. UU.	Empírico	Voz estudiantil y justicia restaurativa	Participación estudiantil mejora regulación emocional	Pedagógico / Restaurativo

Alonso-Rodríguez et al. (2025)	Europa	Revisión sistemática	Prácticas restaurativas y bienestar	Impacto positivo en bienestar socioemocional	Restaurativo / Emocional
Moore et al. (2025)	EE. UU. / Reino Unido	Revisión anual de alto impacto	Clima escolar y justicia restaurativa	Evidencia mejora sostenida del clima escolar	Restaurativo / Institucional

Fuente: elaboración propia.

El aporte central de este manuscrito radica en proponer una sistematización interpretativa de los imaginarios colectivos que subyacen a la resolución del conflicto escolar, articulando literatura sobre convivencia, justicia restaurativa y educación socioemocional desde un eje simbólico común. A diferencia de revisiones previas centradas en evaluar la eficacia de programas o describir estrategias de intervención (Lodi et al., 2022; Moore et al., 2025), este artículo desplaza el foco hacia los marcos simbólicos que orientan la acción pedagógica; en este sentido, no se limita a sintetizar hallazgos empíricos, sino que identifica cómo los discursos académicos reproducen o tensionan imaginarios normativos, pedagógicos, emocionales e institucionales, en coherencia con la noción de imaginarios sociales como matrices estructurantes de la práctica (Castoriadis, 1997; Taves, 2022). Por tanto, el manuscrito agrega una capa meta-analítica al campo: no solo examina qué se hace frente al conflicto, sino cómo se lo conceptualiza y qué sentidos legitima esa conceptualización.

Los informantes clave de esta investigación son actores educativos directamente involucrados en la dinámica escuela-familia, cuya experiencia y conocimiento permiten comprender a profundidad los conflictos que emergen en ese vínculo y las posibilidades de intervención transformadora. Se seleccionan intencionalmente tres grupos de participantes: un directivo (rector), cinco docentes y diez padres de familia, todos pertenecientes al Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicado en el municipio de Suaita Santander Colombia. Esta selección responde al criterio de diversidad de perspectivas y roles, lo que permite obtener una visión amplia y rica del fenómeno investigado.

El rector participa como figura administrativa con capacidad de gestión institucional y conocimiento de las políticas escolares relacionadas con la convivencia y la relación con las familias. Los cinco docentes, que ejercen en distintos niveles educativos, aportan su experiencia pedagógica cotidiana, su interacción directa con los estudiantes y sus familias, y su percepción de los conflictos escolares. Por su parte, los diez padres de familia representan a diversas comunidades y grados escolares, permitiendo captar una variedad de experiencias y expectativas frente al rol educativo y comunicativo de la escuela. Esta composición heterogénea fortalece la validez cualitativa del estudio, al permitir el contraste de narrativas, la triangulación de discursos y la construcción colectiva de propuestas desde distintos puntos de vista (Patton, 2015; Merriam & Tisdell, 2016).

La siguiente tabla detalla los criterios de elegibilidad establecidos para la selección de los informantes clave, diferenciando entre criterios de inclusión y exclusión para cada grupo participante. Se definen tres grupos: directivo, docentes y padres de familia, todos vinculados al Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento. Los criterios de inclusión garantizan que los participantes tengan experiencia directa y relevante en los procesos escolares y relacionales objeto de estudio, mientras que los criterios de exclusión evitan la participación de personas cuya vinculación reciente, limitada o indirecta pueda comprometer la profundidad y validez de los aportes. Esta delimitación responde a principios del muestreo intencionado característico de la investigación cualitativa, en la que se privilegia la riqueza informativa sobre la representatividad estadística (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015).

Tabla 2

Criterios de inclusión para la selección de los informantes clave

Grupo de Informantes	Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Directivo (Rector)	Ejercer como rector en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento. Tener experiencia en gestión escolar y convivencia.	Ser personal administrativo sin funciones de dirección. Tener menos de 1 año en el cargo.
Docentes (5)	Ser docente activo en el colegio. Tener al menos 2 años de experiencia docente. Haber tenido interacción directa con padres.	Docentes nuevos sin experiencia significativa. No estar disponibles para participar activamente.
Padres de familia (10)	Tener hijos matriculados en el colegio. Participar en actividades escolares. Disposición para diálogo y reflexión colectiva.	Padres sin hijos actualmente matriculados. No haber participado previamente en la vida escolar.

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de recolección de datos empleado en esta investigación es la entrevista semiestructurada, diseñada conforme a los principios del enfoque cualitativo y del paradigma sociocrítico, que privilegia el diálogo, la reflexividad y la participación activa de los informantes. Se elabora un conjunto de tres entrevistas diferenciadas, dirigidas a los tres grupos de actores clave: rector, docentes y padres de familia. Cada entrevista se organiza en torno a tres dimensiones: caracterización del conflicto, mecanismos de resolución y propuestas de mejora, en coherencia con los objetivos específicos de la investigación.

La entrevista para el rector consta de 12 preguntas distribuidas equitativamente entre las tres dimensiones. Incluye preguntas orientadas a identificar su percepción institucional del conflicto, su experiencia en la gestión de relaciones escuela-familia y su visión sobre estrategias institucionales de intervención. Por su parte, la entrevista dirigida a cinco docentes también contiene 12 preguntas, diseñadas para explorar sus experiencias pedagógicas frente al conflicto, los canales de comunicación utilizados con las familias, y las estrategias que consideran viables para fortalecer la resolución pacífica de conflictos escolares.

La entrevista aplicada a diez padres de familia mantiene la misma estructura de 12 preguntas, con un lenguaje adaptado para asegurar comprensión y pertinencia cultural. En este caso, se privilegia la indagación sobre sus experiencias de interacción con la institución, la percepción de los conflictos y su disposición a participar en estrategias colaborativas con los docentes. Las preguntas son abiertas y flexibles, permitiendo a los entrevistados desarrollar sus respuestas en profundidad, conforme a las características propias de la técnica semiestructurada (Kvale & Brinkmann, 2009).

El diseño de cada entrevista responde a criterios de claridad, coherencia interna y relevancia teórica. Cada pregunta está orientada a recoger datos interpretativos y significativos, acordes con el enfoque cualitativo, y han sido previamente validadas mediante juicio de expertos. Asimismo, se incorpora un grupo focal con los padres de familia, cuyos temas giran en torno a las mismas tres dimensiones, con el propósito de ampliar la comprensión colectiva del fenómeno y reforzar la triangulación metodológica (Krueger & Casey, 2015).

Además, la guía del grupo focal se diseña como un instrumento complementario a las entrevistas individuales, con el propósito de profundizar en las percepciones, experiencias y propuestas colectivas

de los padres de familia frente a los conflictos que se generan en la relación escuela-familia. Esta técnica favorece la interacción y el intercambio de opiniones entre los participantes, lo que enriquece la información recolectada al permitir identificar puntos de convergencia, divergencia y nuevas dimensiones no previstas inicialmente (Krueger & Casey, 2015).

La guía está estructurada en torno a tres dimensiones analíticas principales: (1) Caracterización de los conflictos, (2) Experiencias de comunicación e intervención con la institución educativa, y (3) Propuestas de mejora desde la perspectiva familiar. En total, se incluyen 12 preguntas abiertas, formuladas con un lenguaje claro y accesible, orientadas a facilitar la reflexión colectiva y estimular el diálogo entre los padres. Las preguntas buscan indagar sobre experiencias previas, percepciones de los procesos escolares, emociones asociadas al conflicto y sugerencias de estrategias de convivencia. Además, la guía incluye una introducción con las instrucciones generales para el desarrollo del grupo, reglas de participación y un cierre que permita recoger impresiones finales y compromisos posibles.

El procedimiento para la recolección de datos en esta investigación se estructura de manera secuencial y ética, en consonancia con los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque cualitativo. Este proceso inicia con una fase de sensibilización, en la cual se informa a los actores institucionales (rector, docentes y padres de familia) sobre los objetivos, alcance y características del estudio. Esta etapa busca generar confianza, consentimiento informado y compromiso participativo. Según Flick et al. (2014), la preparación del campo y la transparencia con los participantes son esenciales para obtener datos significativos y éticamente sólidos en estudios cualitativos.

Una vez establecida la comunicación institucional, se procede a la aplicación de los instrumentos en tres momentos clave. En primer lugar, se realizan entrevistas semiestructuradas individuales con el rector y los docentes, programadas en espacios previamente acordados que garanticen privacidad y disponibilidad de tiempo. Posteriormente, se aplican las entrevistas a los diez padres de familia, cuidando que el lenguaje sea accesible y adaptado a su nivel de comprensión, lo cual fortalece la calidad interpretativa de las respuestas (Kvale & Brinkmann, 2009). Todas las entrevistas son grabadas en audio —previa autorización— y transcritas de forma literal para su análisis posterior.

Paralelamente, se convoca al grupo focal con los padres de familia, una vez concluidas las entrevistas individuales. Esta sesión grupal se organiza en un espacio neutral de la institución, bajo la moderación del investigador, quien facilita el diálogo mediante la guía previamente diseñada. La dinámica del grupo focal permite observar la construcción colectiva de significados, la validación social de experiencias individuales y la emergencia de nuevas interpretaciones compartidas. Krueger y Casey (2015) destacan que los grupos focales son especialmente útiles cuando se busca explorar representaciones, emociones y consensos dentro de un contexto cultural y social específico.

Finalmente, durante todo el proceso de aplicación se lleva un diario de campo, donde el investigador registra observaciones contextuales, lenguaje no verbal, incidencias logísticas y reflexiones personales. Estos registros contribuyen a enriquecer la comprensión de las entrevistas y fortalecer la triangulación de datos. Como señalan Denzin y Lincoln (2011), la recolección cualitativa requiere atención permanente al entorno, disposición reflexiva y sensibilidad interpretativa. Todo el procedimiento se ajusta a criterios éticos y metodológicos, garantizando el respeto por la voz de los participantes, la confidencialidad de la información y el rigor analítico del estudio.

Síntesis interpretativa a partir de la revisión narrativa crítica

Los imaginarios que se construyen sobre el conflicto escolar tienden a enmarcarlo como un desafío al orden, la disciplina y el logro de los objetivos académicos. Visto dentro de este marco, el conflicto es una interrupción que debe ser contenida rápidamente con la ayuda de la autoridad docente, consolidando así prácticas de regulación externa del comportamiento. Este imaginario existe dentro

de culturas escolares que priorizan la estabilidad normativa sobre el diálogo pedagógico, de tal manera que a menudo falta quien haga el resto del trabajo de utilizar el conflicto como un fenómeno educativo complejo (Marchesi, 2017; Rodríguez et al., 2018). En Alarcón-Espinoza et al. (2025), se observa que la identificación del conflicto es realizada principalmente por el docente, quien constantemente recurre a un lenguaje directivo, lo cual es perjudicial para la participación estudiantil y refuerza una lectura normativa del conflicto.

Partiendo de lo anterior, este imaginario normativo se manifiesta en procesos comunicativos, donde la urgencia por restablecer el orden prevalece sobre la reflexión sobre las causas y significados del conflicto. La revisión narrativa crítica indica que cuando el conflicto se identifica desde el control, se inhibe el lenguaje informativo y expresivo y se suprime la posibilidad de que los estudiantes propongan soluciones (Alarcón-Espinoza et al., 2025). Esto se alinea con lo que señalan Riquelme-Mella y Montero (2016), donde los comportamientos basados únicamente en la norma pueden reproducir desigualdades y tensiones latentes en la convivencia escolar.

En este contexto de imaginarios normativos crecen imaginarios pedagógicos que ven el conflicto como una oportunidad formativa para el desarrollo socioemocional y cívico. El conflicto no solo se ve como una oportunidad para aprender diálogo, regulación emocional y acuerdo colectivo. Los conflictos deben ser considerados y abordados desde un punto de vista educativo; empatía, control sobre la desorganización propia y responsabilidad compartida (Garaigordóbil, 2014; Samper, 2014). En consonancia con esto, Alarcón-Espinoza et al. (2025) revela que la propuesta de soluciones por parte de los estudiantes está correlacionada con un lenguaje más informativo y una mayor claridad emocional, subyugando la naturaleza formativa del conflicto.

Asimismo, estos imaginarios pedagógicos están asociados con enfoques de educación para la convivencia y la paz, donde el conflicto se integra intencionalmente dentro del currículo oculto de la escuela. Camacho Bonilla et al. (2017) señalan que convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje requiere una pedagogía que afirme la voz de los estudiantes y los anime a participar activamente. En este sentido, el trabajo en el artículo base indica que cuando el docente ofrece oportunidades para la regulación emocional y oportunidades de escucha, se desencadenan procesos más democráticos y colaborativos dentro del aula (Alarcón-Espinoza et al., 2025).

Sin embargo, la naturaleza simultánea de los imaginarios normativos y pedagógicos crea tensiones en las 'prácticas de la vida real'. Mientras que los discursos institucionales tienden a fomentar la convivencia y el diálogo, las reacciones directivas reflejan la dominación del control que predomina en la práctica pedagógica. Esta ambivalencia apoya la afirmación de Taves (2022) sobre la influencia que ejercen los imaginarios cuando se utilizan para la toma de decisiones en conflicto, incluso cuando las prácticas formativas podrían ser explícitas. De hecho, las prácticas no cambian solo a través de normas; también necesitan ser profundamente resignificadas dentro del simbolismo que enmarca las prácticas docentes.

Por el contrario, los imaginarios emocionales sobre el conflicto escolar muestran sentimientos de miedo, agotamiento y sobrecarga emocional, particularmente entre los docentes. El conflicto a menudo representa un factor de estrés que socava la disciplina grupal y el logro de los objetivos pedagógicos. Alarcón-Espinoza et al. (2025) también demuestran que, a menudo, la gestión del conflicto se asocia con confusión emocional, resentimiento o inhibición, indicando el estrés emocional que caracteriza su proceso de intervención diario.

En esta línea, algunos estudios advierten que luchar por regular las propias emociones influye directamente en la toma de decisiones cuando se trata de resolución de conflictos. Fuentes-Vilugrón et al. (2024) señalan que el agotamiento emocional del docente hace que el uso de enfoques formativos sea menos deseable y puede resultar en respuestas defensivas o punitivas en lugar de

aprender o reflexionar sobre lo que los estudiantes hicieron durante su tiempo en la escuela. Complementariamente, Garaigordóbil (2016) dice que sin educación emocional sistemática es mucho más probable que las respuestas espontáneas continúen el conflicto y no lo mejoren.

Finalmente, la dialéctica de los imaginarios normativos y pedagógicos, así como los emocionales, proporciona un marco complejo que moldea la acción escolar. Reconocer estos imaginarios ayuda a explicar por qué, incluso cuando sabemos que el conflicto tiene un valor formativo, las prácticas centradas en el control y la sanción continúan persistiendo. En definitiva, estos hallazgos enfatizan la necesidad de cultivar prácticas reflexivas que permitan la reconceptualización del conflicto como una experiencia educativa, fortalecer la regulación emocional del docente y avanzar hacia prácticas alineadas con la educación para la convivencia, el bienestar y la paz, como lo abogan Alarcón-Espinoza et al. (2025).

Los imaginarios institucionales en torno a la resolución de conflictos escolares

Los imaginarios desde las instituciones para hacer posible la resolución de conflictos escolares se enmarcan de la siguiente manera: Se trata de la responsabilidad del docente como eje orientador de cómo gestionar la convivencia. Aún persiste una suposición institucionalizada de que el conflicto debe ser manejado y resuelto únicamente en el aula por el docente, lo que crea una lógica de delegación vertical y concentración de responsabilidades. Sin embargo, este imaginario ve al personal docente como el árbitro del orden y el cumplimiento de las normas, restringiendo la responsabilidad compartida de otros actores escolares y de los propios estudiantes (Marchesi, 2017; Riquelme-Mella & Montero, 2016).

En consonancia con lo anterior, el estudio de Alarcón-Espinoza et al. (2025) muestra que el docente identifica el conflicto una y otra vez asumiendo que el aula es el centro de toma de decisiones en un contexto de conflicto. Esta centralización de la intervención consolida un imaginario institucional donde el conflicto se convierte en un problema relacional que existe dentro de cada clase y no en un asunto que involucra a todo un grupo educativo. En consecuencia, la acción pedagógica se ve limitada porque el docente trabaja bajo directrices institucionales para arreglar el conflicto en la fuente de tensión, con tiempo limitado para la reflexión/diálogo formativo.

De manera similar, estos imaginarios institucionales exponen tensiones entre las expectativas normativas y las realidades prácticas. Donde los discursos institucionales tienden hacia un espíritu de convivencia, educación emocional, resolución pacífica de conflictos, en la práctica los docentes experimentan tiempo limitado, carga de trabajo y un andamiaje institucional limitado. Esta es una situación que corresponde con lo que Tardif (2014) observa como inherente a las elecciones pedagógicas que están fuertemente ligadas al contexto organizacional y a los imperativos subrayados de la institución escolar. Los límites de la acción docente están condicionados no solo por los individuos, sino por las instituciones que priorizan mecanismos de control de comportamiento sobre la construcción de sus propias estructuras y estructuras de práctica. Alarcón-Espinoza et al. (2025) demuestran que incluso cuando se intenta cultivar la regulación emocional y la participación estudiantil, las dinámicas comunicativas observadas tienden a impedir estos mecanismos, enfatizando la robustez de los imaginarios institucionales convencionales. Esta tensión conduce a sentimientos de frustración, agotamiento y un fracaso para alinear los ideales pedagógicos con las potencialidades para la intervención práctica entre los docentes.

Por el contrario, junto a estos imaginarios institucionales consolidados, hay una creciente articulación de imaginarios alternativos que destacan estrategias dialógicas y restaurativas en la resolución de conflictos escolares. En su núcleo, estos imaginarios son la comprensión creciente de que el conflicto es un medio para construir relaciones de convivencia y aceptación y para forjar acuerdos colectivos. Múltiples estudios sugieren que las prácticas restaurativas permiten un replanteamiento de la práctica

pedagógica para alejarse de la punitividad hacia prácticas de reparación de daños y creación de relaciones para crear climas escolares más acogedores (Garaigordóbil, 2016; Fierro-Evans & Tapia, 2019). Similar al artículo de Alarcón-Espinoza et al. (2025) ilustra la aparición de dinámicas más formativas en un entorno donde se permite la participación estudiantil en la propuesta de sugerencias. Los resultados indican que la claridad emocional y el lenguaje informativo relacionado con la claridad de expresión están relacionados con un aumento de la regulación emocional y un mayor sentido de responsabilidad compartida, indicando el cambio de imaginarios dominantes a visiones más dialógicas. Estos nuevos imaginarios surgen también de una comprensión más amplia de la escuela como una comunidad de aprendizaje y convivencia.

Desde este punto de vista, la resolución de conflictos ya no es simplemente un dominio del docente, es un esfuerzo conjunto que involucra a estudiantes, familias y administradores escolares. Escritores como Freire (2005) subrayan que el diálogo significativo permite el desarrollo de relaciones educativas más horizontales, donde el conflicto se resuelve a través de la escucha, el respeto y la mutualización del significado, en lugar de una dirección única.

En general, los hallazgos indican que los dos están en relación con cierta coexistencia de sistemas de imaginarios basados en la responsabilidad/propiedad individual y colectiva, el primero de los cuales es institucional, aquellos que se centran en la responsabilidad individual y la dominación, y los imaginarios emergentes que son al mismo tiempo de naturaleza dialógica y restaurativa. Esta coexistencia presenta un escenario de tensiones y también oportunidades para el cambio pedagógico. Hacia una transición a modelos de resolución de conflictos que resuenen con una visión más educativa de la convivencia significará renegociar los imaginarios institucionales, reforzar el apoyo docente y fortalecer la cultura de las escuelas reconociendo el conflicto como una oportunidad educativa para el aprendizaje social, emocional y cívico.

A partir del análisis desarrollado, en la tabla 2 se evidencia que los imaginarios colectivos sobre la resolución de conflictos escolares configuran un entramado complejo y, en muchos casos, contradictorio que incide directamente en la acción pedagógica. Los imaginarios identificados en la revisión narrativa crítica no surgen como categorías preconcebidas, sino como resultado del diálogo analítico entre marcos teóricos clásicos y evidencia empírica reciente; Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, las prácticas educativas se encuentran mediadas por estructuras simbólicas históricamente configuradas que orientan la acción y delimitan lo pedagógicamente posible (Castoriadis, 1997; Taves, 2022). En este sentido, los imaginarios normativos emergen de tradiciones escolares centradas en la disciplina, el control y la autoridad docente, ampliamente documentadas en análisis críticos de la cultura escolar (Marchesi, 2017). La revisión permitió constatar que, incluso en estudios contemporáneos, persiste esta matriz interpretativa cuando el conflicto es abordado como alteración del orden que exige intervención inmediata, tal como evidencian los hallazgos observacionales de Alarcón-Espinoza et al. (2025). Por tanto, estos imaginarios no son construcciones teóricas aisladas, sino sedimentaciones discursivas que se reproducen en la literatura académica y en la práctica institucional.

Tabla 3

Imaginarios colectivos sobre la resolución de conflictos escolares

Tipo de imaginario	Descripción del hallazgo en la literatura reciente	Implicaciones pedagógicas	Referencias
Imaginarios normativos	El conflicto se concibe como amenaza al orden institucional. Se privilegia la disciplina,	Predominio de respuestas sancionatorias, reducción de la	Alarcón-Espinoza et al. (2025); Marchesi (2017)

	el control conductual y la autoridad docente como mecanismos centrales de intervención.	participación estudiantil y limitada construcción de habilidades socioemocionales.	
Imaginarios pedagógicos	El conflicto se resignifica como oportunidad formativa para el diálogo, la autorregulación y la construcción colectiva de acuerdos.	Desarrollo de competencias socioemocionales, corresponsabilidad y fortalecimiento de la convivencia democrática.	Parks (2025); Procter-Legg (2025); Garaigordóbil (2016)
Imaginarios emocionales	El conflicto está mediado por desgaste docente, presión institucional y dificultades de regulación emocional.	Riesgo de respuestas defensivas o punitivas cuando no existe apoyo formativo ni institucional.	Fuentes-Vilugrón et al. (2024); Moore et al. (2025); Alonso-Rodríguez et al. (2025)
Imaginarios institucionales	Se delega en el docente la responsabilidad principal de la resolución del conflicto, bajo marcos normativos rígidos.	Brecha entre discurso de convivencia y prácticas reales; necesidad de transformación sistémica.	Riquelme-Mella & Montero (2016); Tardif (2014); Gregory et al. (2022)
Imaginarios restaurativos/emergentes	Se promueven prácticas dialógicas centradas en reparación del daño, participación estudiantil y justicia restaurativa como enfoque integral.	Reducción de incidentes disciplinarios, mejora del clima escolar y fortalecimiento del bienestar socioemocional.	Gregory et al. (2022); Velez et al. (2020); Lodi et al. (2022); Alonso-Rodríguez et al. (2025)

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, la revisión también mostró la emergencia de imaginarios pedagógicos y restaurativos que se nutren de investigaciones recientes sobre justicia restaurativa, clima escolar y bienestar socioemocional. Estudios longitudinales y revisiones sistemáticas desarrolladas en Estados Unidos y Europa (Gregory et al., 2022; Lodi et al., 2022; Moore et al., 2025) aportan evidencia consistente sobre la reducción de incidentes disciplinarios y la mejora del clima escolar cuando se adoptan enfoques dialógicos y restaurativos. De manera complementaria, Velez et al. (2020) y Parks (2025) destacan que la centralidad de la voz estudiantil y la regulación emocional transforma la comprensión del conflicto desde una lógica punitiva hacia una perspectiva formativa. Así, los imaginarios pedagógicos y restaurativos emergen como respuesta crítica a los límites del paradigma normativo, configurando un desplazamiento discursivo que resignifica el conflicto como oportunidad de aprendizaje y construcción colectiva de convivencia.

DISCUSIÓN

La discusión de los hallazgos permite interrogar los imaginarios compartidos que sustentan la mediación de los conflictos escolares y su estrecha conexión con la práctica de la escolarización en la vida cotidiana. En primer lugar, los resultados sugieren que los imaginarios normativos e institucionales mantienen una poderosa influencia sobre las decisiones pedagógicas: enmarcan el

conflicto como una amenaza al orden y delegan su gobernanza casi por completo al docente. Tal visión limita el potencial formativo del conflicto, reproduce prácticas punitivas que inhiben la participación estudiantil y valida que los imaginarios no solo influyen en la acción, sino que constituyen un constructo educativo que limita lo que es pedagógicamente posible en el aula (Marchesi, 2017; Tardif, 2014).

En el marco de la discusión sobre convivencia escolar y justicia restaurativa, los hallazgos de esta revisión permiten identificar un vacío analítico relevante. Si bien múltiples investigaciones recientes han demostrado el impacto positivo de las prácticas restaurativas en la reducción de incidentes disciplinarios y en la mejora del clima escolar (Gregory et al., 2022; Lodi et al., 2022; Moore et al., 2025), dichas aproximaciones suelen centrarse en la evaluación de resultados programáticos. En consecuencia, privilegian la medición de efectos sobre variables observables, pero examinan con menor profundidad los marcos simbólicos que condicionan su adopción o resistencia en contextos institucionales concretos. Desde esta perspectiva, el presente artículo amplía el debate al desplazar el foco hacia los imaginarios colectivos que median la acción pedagógica, entendiendo que la eficacia de una práctica no depende únicamente de su diseño técnico, sino también de los sentidos culturales que la legitiman o la obstaculizan.

Asimismo, la literatura sobre convivencia escolar ha avanzado en la descripción de estrategias de mediación, educación emocional y participación estudiantil (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018; Garaigordóbil, 2016), consolidando un campo pedagógico robusto en términos de propuestas formativas. No obstante, con frecuencia estas contribuciones se concentran en el nivel procedimental, qué hacer frente al conflicto, sin problematizar con suficiente énfasis las concepciones subyacentes sobre autoridad, disciplina y orden escolar; En coherencia con Castoriadis (1997), las prácticas no son neutras, sino que se encuentran ancladas en imaginarios sociales que delimitan lo pedagógicamente posible. Por tanto, el aporte de este estudio consiste en hacer visibles esas matrices simbólicas que operan como trasfondo estructurante de la resolución de conflictos, mostrando que la transformación de la convivencia escolar no requiere únicamente nuevas estrategias, sino una resignificación profunda de los imaginarios docentes e institucionales que orientan la práctica cotidiana.

Pero el análisis también sugiere la coexistencia de imaginarios pedagógicos y emergentes, conceptualizando el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje socioemocional y cívico. Esta tensión entre control y formación representa un campo de batalla simbólico en toda la escuela: discursos de convivencia de la institución junto a prácticas aprendidas en culturas escolares tradicionales. Esto refleja el trabajo de Castoriadis (1997), quien argumenta que los imaginarios sociales evolucionan de manera lentamente contradictoria, particularmente dentro de instituciones altamente normativizadas como las escuelas. Al involucrarse con la literatura en su contexto especializado, los hallazgos de este artículo complementan y confirman investigaciones previas que afirman el estatus central de los imaginarios docentes para la gestión del conflicto escolar. Estudios previos han indicado que las percepciones y visiones de los docentes impactan significativamente en los tipos de estrategias utilizadas, con una preferencia por respuestas directivas siempre que el conflicto pueda indicar una pérdida de autoridad o un fracaso de la enseñanza (Riquelme-Mella & Montero, 2016; Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018).

En este sentido, los resultados de Alarcón-Espinoza et al. (2025) reafirman la noción de que la comunicación y las dinámicas emocionales en el aula están mediadas por estos marcos simbólicos comunes. De manera similar, los imaginarios emocionales identificados se conectan con la literatura existente sobre el agotamiento docente y la gestión emocional en entornos escolares. El miedo, la sobrecarga emocional y la presión institucional emergen como factores que condicionan la adopción de enfoques formativos para la resolución de conflictos. Estudios similares, como los de Fuentes-Vilugrón et al. (2024) y Garaigordóbil (2016), enfatizan que sin una formación sistemática en educación emocional, los docentes son incapaces de regular sus emociones y las de los estudiantes, mientras

apoyan pedagógicamente respuestas punitivas. Los hallazgos también proporcionan ideas que podrían ser relevantes para la formación docente tanto al ser introducidos por primera vez como durante un período más sostenido desde la perspectiva pedagógica.

En consecuencia, la importancia del desarrollo de habilidades de mediación y diálogo y prácticas de práctica restaurativa brilla particularmente a través de la necesidad de cultivar prácticas reflexivas para la 'resignificación de imaginarios tradicionales sobre el conflicto'. La reorientación de la práctica en la educación es un proceso crítico, uno que desafía creencias naturalizadas y facilita nuevas relaciones pedagógicas (Freire, 2005). En el mismo sentido, sin embargo, estos hallazgos también implican que mejorar la convivencia escolar necesita más que el trabajo del docente por sí solo, necesita ser un cambio sistémico. Para que los discursos normativos de convivencia tengan sentido real en el aula, el trabajo de docentes y estudiantes debe estar acompañado de políticas escolares que los apoyen en la corresponsabilidad, reflexiones colectivas y culturas organizacionales de cuidado y atención mutua (Marchesi, 2017; Fierro-Evans & Tapia, 2019).

Este abordaje afirma que los imaginarios colectivos sobre los conflictos escolares negocian un marco complejo, oscilando entre el control normativo y la formación pedagógica. Las interpretaciones de los hallazgos indican que, aunque persisten los enfoques tradicionales basados en sanciones, están comenzando a surgir prácticas dialógicas y restaurativas que proporcionan vías para el cambio educativo. Estas prácticas se refuerzan cuando se fomenta la participación estudiantil, la habilidad de regulación emocional y la discusión, como lo presentan las contribuciones de Alarcón-Espinoza et al. (2025).

Limitaciones

Si bien esta revisión narrativa crítica permite articular un marco comprensivo sobre los imaginarios colectivos en la resolución de conflictos escolares, su alcance interpretativo implica reconocer límites inherentes a su naturaleza teórica. Al no constituirse como una revisión sistemática con metaanálisis, el énfasis está puesto en la problematización conceptual más que en la medición comparativa de efectos, lo cual delimita el tipo de conclusiones posibles; En este sentido, las categorías analíticas construidas responden a un diálogo crítico con la literatura y no a generalizaciones empíricas universales. Además, como advierte Foucault (1975), las instituciones escolares se inscriben en matrices de poder y disciplinamiento que moldean tanto las prácticas como los discursos que intentan reformarlas; por ello, incluso los enfoques formativos pueden verse tensionados por estructuras normativas persistentes. Reconocer esta dimensión estructural constituye un límite teórico relevante, ya que la transformación de imaginarios no depende únicamente de la voluntad pedagógica, sino de condiciones institucionales más amplias.

Líneas futuras

En cuanto a las proyecciones investigativas, resulta pertinente avanzar hacia estudios que integren con mayor profundidad dimensiones metodológicas y fenomenológicas del conflicto escolar. Por ejemplo, la perspectiva fenomenológica propuesta por van Manen (1998) ofrece herramientas conceptuales para comprender la experiencia vivida del conflicto desde el tacto pedagógico y la sensibilidad ética del docente, ampliando la comprensión más allá del plano normativo; de igual manera, investigaciones como la de Rodríguez et al. (2018), centradas en dinámicas escolares y gestión del conflicto, pueden aportar insumos metodológicos para contrastar cómo los imaginarios identificados en la revisión se manifiestan en prácticas concretas. En paralelo, los aportes de Lešková (2023) sobre mediación entre pares y de Torrego y Galán (2017) sobre modelos estructurados de mediación escolar sugieren la necesidad de estudios longitudinales que evalúen cómo las prácticas restaurativas transforman gradualmente los marcos simbólicos institucionales. En conjunto, estas líneas futuras invitan a

articular teoría, experiencia vivida y evaluación empírica, consolidando una agenda investigativa orientada a la resignificación sostenible de los imaginarios escolares.

CONCLUSIÓN

Este artículo contribuye al área al ampliar el alcance de la comprensión de que el conflicto escolar opera en forma de imaginarios colectivos y discursos; en este sentido, saca a la superficie el conflicto de discurso y práctica en el proceso de formación de la convivencia escolar, haciendo visibles las tensiones. Como proyección, se sugiere extender más la investigación que investigue los procesos a través de los cuales los imaginarios se transforman mediante experiencias concretas y formativas y en aquellos que incluyan la voz de los estudiantes y las familias. Además, es importante explorar los efectos de las prácticas restaurativas y la educación emocional en entornos escolares para reforzar modelos colaborativos de cómo gestionar el conflicto que sean acordes con la educación para la convivencia, la paz y el bienestar integral.

REFERENCIAS

- Alarcón-Espinoza, P., Fuentes-Vilugrón, G., Riquelme-Mella, E., & Montero, C. (2025). Lenguaje docente, regulación emocional y resolución de conflictos en el aula escolar. *Formación Universitaria*, 18(1), 167–180. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062025000100167>
- Alonso-Rodríguez, I. A., Pérez-Jorge, D. P., Pérez-Pérez, I. P., & Olmos-Raya, E. O. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1520137>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional para la convivencia*. Wolters Kluwer.
- Camacho Bonilla, L., Peña, M., & Ríos, J. (2017). Convivencia escolar y mediación pedagógica: Aportes para la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 89–108.
- Castellaro, M. A., & Peralta, N. S. (2020). Imaginarios sociales y prácticas educativas: Aportes para su comprensión desde la psicología cultural. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 13–34. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9613>
- Castoriadis, C. (1997). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Universidad de los Andes.
- Fierro-Evans, C., & Tapia, G. (2019). Convivencia escolar y resolución de conflictos: Un enfoque formativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 35–52.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuentes-Vilugrón, G., Alarcón-Espinoza, P., & Montero, C. (2024). Agotamiento emocional docente y convivencia escolar: Un estudio desde la regulación emocional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(1), 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.
- Garaigordóbil, M. (2014). *Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- Garaigordóbil, M. (2016). Programas de educación emocional para la mejora de la convivencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 9–27. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14875>
- Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. R. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology*, 95, 58–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003>
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Popular.
- Lešková, L. (2023). Peer mediation as a means of eliminating conflict in the school environment: A survey of primary pupils' perceptions. *Journal of Educational and Cultural Studies*, 7(1), 45–61.

- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Marchesi, A. (2017). *La educación que queremos: Los desafíos del siglo XXI*. Alianza Editorial.
- Moore, G. D., et al. (2025). Annual research review: Improving school climate through restorative justice and conflict resolution strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.70061>
- Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2018). La convivencia escolar: Claves para la intervención educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>
- Parks, L. F. (2025). Centering student voices in restorative practices: A social–emotional and equity-oriented approach. *Education Sciences*, 6(1), 3. <https://doi.org/10.3390/educsci6010003>
- Procter-Legg, T. (2025). Restorative practice and young people with special educational needs in schools: Benefits and challenges. *Journal of Education and Practice*, 16(2), 45–62. <https://doi.org/10.1080/09687599.2025.2489363>
- Riquelme-Mella, E., & Montero, C. (2016). Prácticas de convivencia escolar y gestión del conflicto en contextos educativos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 213–229. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300012>
- Rodríguez, M., López, J., & García, P. (2018). Gestión pedagógica del conflicto escolar y cultura institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 45–62.
- Samper, P. (2014). Educación emocional y resolución de conflictos en la escuela. *Revista de Educación*, (365), 134–156.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taves, A. (2022). Social imaginaries and educational practice: A critical perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 54(6), 678–690. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó.
- Torrego, J. C., & Galán, A. (2017). La mediación escolar como estrategia para la mejora de la convivencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 557–575. <https://doi.org/10.5209/RCED.48580>
- Velez, G., Hahn, M., Recchia, H., & Wainryb, C. (2020). Recent growth and development of restorative practices in schools: Implications for research and practice. *Current Opinion in Psychology*, 35, 36–40. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.05.011>
- van Manen, M. (1998). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Vite, A., & Pérez, M. (2014). Familia, escuela y convivencia: Una mirada sistémica al conflicto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 89–104.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 