



Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA

Public policies for school coexistence in Latin America: A systematic review based on PRISMA guidelines

Jefersson Ancizar Saavedra Silva

Magister en Educación con énfasis en desarrollo humano y valores, Universidad Externado de Colombia. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Antónío Nariño.

Docente Secretaría de Educación Distrital Colegio Laura Herrera de Varela IED.

Fecha de Recepción: 09/03/2024

Fecha de Aprobación: 01/06/2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>

Citar artículo como:

Saavedra Silva, J. A. (n.d.). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA. *Discimus. Revista Digital De Educación*. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>

Volumen 3, Número 1. Julio de 2024



Resumen

La escuela es un espacio donde los estudiantes aprenden a convivir con otras personas. Sin embargo, la violencia escolar es un problema común en las instituciones educativas, que se manifiesta en comportamientos como el abuso, la intimidación, el maltrato y la humillación. Los gobiernos han implementado políticas públicas para mitigar esta problemática, sin embargo, es necesario evaluar su propósito y pertinencia. Para ello, esta revisión sistemática se llevó a cabo con el objetivo de identificar y comprender los principales enfoques y características de las políticas públicas de convivencia escolar en América Latina. Con el fin de alcanzar este objetivo, se realizó una búsqueda en ocho bases de datos y dos motores de búsqueda, utilizando una metodología de revisión sistemática desde las directrices de la declaración PRISMA 2020. Los resultados mostraron que existen tres enfoques principales en la elaboración de estas políticas: punitivo, formativo y manageralista, encontrándose que cada una se encuentra ligada a una perspectiva psicológica. Los estudios revisados mostraron impactos positivos en la percepción de la convivencia escolar, pero es necesario continuar investigando, ya que hay pocas investigaciones y limitadas en su alcance. La revisión de literatura se realizó con publicaciones entre los años 2017 y 2023.

Palabras clave

Política pública, escuela, convivencia pacífica, paz, educación.

Abstract

School is a space where students learn to coexist with others. However, school violence is a common problem in educational institutions, manifested in behaviors such as abuse, bullying, mistreatment, and humiliation. Governments have implemented public policies to mitigate this problem, but it is necessary to evaluate their purpose and relevance. This systematic review aims to identify and understand the main approaches and characteristics of public policies on school coexistence in Latin America. A search was conducted in eight databases and two search engines using a systematic review methodology based on the PRISMA 2020 statement guidelines. The results showed three main approaches to the development of these policies: punitive, formative, and managerialist, each linked to a psychological perspective. The reviewed studies showed positive impacts on the perception of school coexistence, but further research is needed, as there are few studies and they are limited in scope. The literature review was conducted with publications between 2017 and 2023.

Keywords

Public policy, school, peaceful coexistence, peace, education

Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA

La escuela vista como una pequeña sociedad, es un espacio donde es posible adquirir distintas habilidades que ayudarán a los estudiantes a tener una sana convivencia en todos los ámbitos en los que interactúa con otras personas. Esto debido a que en las instituciones educativas se desarrollan dinámicas tales como implementación de normas, abordajes de conflictos y toma de decisiones que ocurren de forma similar que en la cotidianidad. Por esta razón la escuela puede ser tomada como un espacio de formación y preparación para el ejercicio de la ciudadanía, deben ser espacios idóneos para vivir en comunidad y realizar prácticas democráticas que apunten a un bienestar comunitario (Chaux et al., 2004)(Garcés, 2021)(Mata Diz & Martins, 2017).

A fin de entender a qué hace referencia el término **convivencia**, es pertinente tomar su significado etimológico el cual viene del latín “*convivere*”, el cual significa “vivir con otros”. Desde esta perspectiva la convivencia implica estar en compañía de otras personas en un contexto social determinado, los cuales incluye la escuela, la familia, el ámbito laboral, entre otros (Marrugo, 2020) (Olvera & Lima Gutiérrez 2020). En palabras de Rivero Espinosa (2019) “se trata de la construcción de la vida a partir de nuestras relaciones interpersonales” (p. 65).

Por lo anterior las escuelas como espacios formativos pueden ayudar a la promoción de la sana convivencia debido a que “educar desde las escuelas y desde las comunidades es fundamental en el reto de la construcción de Cultura de paz” (Del Pozo Serrano et al., 2018, p. 718) Sin embargo, es pertinente tener en cuenta que la escuela también puede convertirse en un espacio donde los estudiantes pueden estar expuestos a la violencia, la cual afrontarán como víctimas o como testigos que aprenderán a ejecutar actos de violencia (Marrugo, 2020).

Para evitar estas situaciones es pertinente en un primer momento tener en cuenta que la educación no solamente es un espacio para formar en habilidades para el trabajo y la economía, “también debe relacionarse con la vida personal, familiar y ética, desde las diversas significaciones culturales de las comunidades educativas” (Winkler Müller et al., 2020, p. 2). En segunda instancia

se debe considerar que en la escuela se debe enseñar y al mismo tiempo convivir, pues la convivencia se enseña principalmente conviviendo, y en las instituciones educativas la convivencia se presenta en la relación entre estudiantes, docentes, administrativos, familias y demás integrantes de la comunidad educativa (Aravena et al., 2020) (Cavagnero et al., 2020).

Por tales razones, para la década de 1990 desde la UNESCO el concepto de convivencia es tomado como uno de los pilares de la calidad de la educación en el siglo XXI (Echegaray & Expósito, 2021), pues una buena convivencia en la escuela es un aspecto fundamental para generar un adecuado aprendizaje y un mejoramiento escolar (Aravena et al., 2020) (Carbajal Padilla & Padilla, 2013) (Perales Franco, 2019). Es decir, Una buena convivencia escolar permite una buena enseñanza, de allí que el aprender a convivir sea una prioridad en la educación (Olguín et al., 2020)(Olvera & Lima Gutiérrez, 2020). Junto a esto es pertinente mencionar que la escuela tiene como objetivo enseñar a convivir y vivir para la vida, esto con el fin de formar sujetos que sean transformadores para que impacten de manera positiva sus territorios, y tengan la capacidad de construir una comunidad de paz y democrática (Cervantes & Galván, 2019) (Morcote González & Guerrero Arroyave, 2020).

Con todo lo anterior, se tendría que “el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática” (Carbajal y Padilla, 2013, p. 14). La anterior definición tiene relación con el término convivencia democrática, el cuál es un proceso que busca resolver los conflictos a través del diálogo, la participación, es fundamental para construir y consolidar la paz, es una forma de vivir juntos en la que las personas resuelven sus diferencias de manera pacífica, respetuosa y participativa (Carbajal & Padilla, 2013).

En contravía a lo mencionado anteriormente, se tiene que en las instituciones educativas se presentan constantes situaciones donde se evidencia **violencia escolar**, la cual es entendida como una “manifestación de relaciones de violencia (...) que hacen relación a las conductas que se describen como abuzo, transgresión, intimidación, represión, maltrato, humillación y que explican comportamientos que pasan desapercibidos en diferentes contextos de la vida cotidiana” (García

Sanchez et al., 2012, p. 11). Es decir, La violencia escolar es toda acción que se produce en la escuela y tiene como objetivo causar daño físico o psicológico a otra persona. Este daño puede ser causado por estudiantes, profesores u otros miembros de la comunidad educativa (Management, 2011). La violencia escolar no es compatible con los principios de la convivencia escolar o la convivencia democrática. Es un problema que se presenta en escuelas de todo el mundo, y que incluye actos de acoso o intimidación intencional y repetida (Rodríguez et al., 2018).

Dichas expresiones de violencia escolar son promovidas desde los diversos contextos en los cuales se encuentran inmersas las instituciones educativas, esto debido a que “generalmente lo que se observa al interior de las familias y en los contextos de la ciudad, se ve reflejado en los establecimientos educativos, pues es la forma como los jóvenes aprenden a resolver conflictos en su cotidianidad”(Cano Echeverri & Vargas González, 2017, p. 62).

En concordancia con lo anterior, desde el ámbito familiar se tiene que “cuando en el hogar se reciben malos tratos, la persona agredida puede considerar dicha situación como algo normal y natural, razón por la cual en la escuela puede llegar a reproducir esta conducta con otras personas” (Morales Tovar & Silva Castro, 2016, p. 93). Por su parte, Bocanegra & Herrera (2017) exponen para el caso de Colombia que la violencia viene afectando desde hace más de 50 años los diferentes aspectos de la vida permeando el actuar de los ciudadanos, niños y jóvenes. De allí que “la escuela colombiana ha soportado los avatares propios de una sociedad con altos niveles de violencia, inequidad, desigualdad y limitaciones institucionales y presupuestales.” (Bocanegra & Herrera, 2017, p. 188).

Lo anteriormente expuesto se refleja en el ámbito escolar. Al revisar el contexto de la ciudad de Bogotá frente a los casos de problemas en convivencia escolar, se evidencia un incremento después de regresar al aula luego de la cuarentena ocasionada por el covid-19. Esto se sustenta en las cifras suministradas por el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2022), puesto que en 2019, un año antes de la pandemia, se reportaron 9.837 casos de hostigamiento escolar. En 2020, durante la cuarentena, la cifra se redujo a 6.138 casos. En 2021, con el inicio del retorno a la presencialidad, los casos

volvieron aumentaron a 5.995. En 2022, con el retorno total a la presencialidad, se reportaron 18.308 casos, un aumento de más del 80% respecto a 2019.

Es importante tener en cuenta que antes de la pandemia del COVID 19 los educadores a nivel mundial exponían que la violencia escolar ya era un problema grave, el cual exigía un cambio urgente (Barbosa & Paulino, 2022). Ante este panorama, los gobiernos han promulgado **políticas públicas** enfocadas a mitigar dichas situaciones. Según Cano Echeverri & Vargas González, (2017) “Cuando se habla de política pública se acerca al significado de la palabra Policy, la cual se identifica como la acción de las autoridades públicas en la sociedad, es el curso de acción adoptado para lograr un objetivo” (p. 62). Para ahondar en este concepto es importante analizar dos posturas, la primera es la de Salazar Vargas (1994) quien expone que las políticas públicas son “las sucesivas respuestas del Estado (del “régimen político” o del “gobierno de turno”) frente a situaciones socialmente problemáticas” (p. 47). Desde esta mirada se evidencia que la política pública se limita únicamente a interferir en donde se evidencian problemas.

Por otra parte, se tiene la postura de Velásquez (2009), la cual tiene una mirada más amplia, pues enuncia que “Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática.”(Velásquez, 2009, p. 156). Junto a esto, es pertinente mencionar que La política pública es un producto de su contexto, el cual le da forma a sus objetivos y determina su impacto, pues “política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener” (Velásquez, 2009, p. 156). Con lo anterior, se entiende que la política pública es una herramienta que se puede utilizar para abordar problemas o necesidades sociales. Para ser efectiva, debe ser bien diseñada y ejecutada, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Además, puede apuntar a prevenir problemas, involucrando a la comunidad en la planificación y ejecución de planes de acción. Como síntesis se tiene que la política pública es un conjunto de acciones, en ocasiones apoyadas por la comunidad, que el estado lleva a cabo para resolver un problema o atender una necesidad. Para que sea efectiva, debe tener un objetivo claro, un diagnóstico preciso, responsabilidades asignadas, un cronograma definido, recursos suficientes y estrategias específicas (Cano Echeverri & Vargas González, 2017).

No obstante, a pesar de las normas y directrices que regulan la aplicación de las políticas públicas, es necesario evaluar su impacto en la vida cotidiana de las personas, por lo tanto, en un primer instante “resulta adecuado adelantar indagaciones que ausculten la realidad de los ambientes y contextos escolares, de las formas que asumen las violencias en las escuelas”(Bocanegra & Herrera, 2017, p. 188). En una segunda etapa, es conveniente llevar a cabo actividades de investigación “que verifiquen sobre el sentido, alcance, posibilidades y efectos de la política pública y los desarrollos normativos correspondientes” (Bocanegra y Herrera, 2017, p. 188).

Ante este planteamiento, La presente revisión sistemática que fue realizada siguiendo el protocolo PRISMA 2020, tiene como objetivo identificar los principales enfoques y características de las políticas públicas de convivencia escolar en América Latina.

MÉTODOS

Esta revisión sistemática se realizó siguiendo el protocolo PRISMA 2020 relacionando el diseño metodológico planteado por Page et al. (2021) y Yepes-Nuñez et al. (2021), quienes plantean un conjunto de pautas para la realización de revisiones sistemáticas.. Para garantizar la pertinencia y validez de la revisión, se aplicaron criterios rigurosos para seleccionar los artículos de investigación. Esto permitió identificar artículos científicos que abordan las políticas públicas de convivencia escolar y su relación con los ambientes escolares en América Latina. En las siguientes secciones, se describen las fases del proceso de búsqueda, selección y análisis de resultados.

Para organizar y almacenar los artículos científicos, se utilizaron dos herramientas: el gestor bibliográfico Mendeley y archivos de Excel. Las bases de datos y motores de búsqueda en los que se realizó la búsqueda se abordaron en el siguiente orden Scopus, Web of Science (WoS), ERIC, Redalyc, Dialnet, Proquest, Lens, World Wide Science, Scielo y Directory of Open Access Journals (DOAJ). Las bases de datos fueron elegidas porque cuentan con un excelente estatus a nivel académico. Además, permiten acceder a una gran cantidad de publicaciones en revistas indexadas (peer review). Por último, presentan información en distintos idiomas y las opciones de búsqueda permiten una búsqueda efectiva y puntual.

La búsqueda se realizó de la siguiente manera: en **Scopus** se realizó por medio de los términos en inglés public AND policies AND for AND school AND coexistence y en español Políticas AND públicas AND de AND convivencia AND escolar. Para **WOS y ERIC** se utilizaron los mismos términos en inglés, pues en español no se obtuvo ningún resultado. En Redalyc, Dialnet, Proquest, Lens, World Wide Science, Scielo y Directory of Open Access Journals (DOAJ) los términos utilizados fueron: políticas AND públicas AND de AND convivencia AND escolar. Teniendo en cuenta que no había muchos resultados, en **Scopus** se realizó una búsqueda adicional utilizando los términos policies AND for AND school AND coexistence y en español Políticas AND de AND convivencia AND escolar. Para el resto de bases de datos y motores de búsqueda se utilizaron los términos Políticas AND públicas AND de AND convivencia AND escolar. En la **Tabla 1** se pueden ver los criterios de búsqueda utilizados en cada base de datos.

Tabla 1

Términos de búsqueda utilizados en cada base de datos.

BASE DE DATOS	TÉRMINOS DE BUSQUEDA
Scopus	En inglés: public AND policies AND for AND school AND coexistence En español: Políticas AND públicas AND de AND convivencia AND escolar.
Web of Science (WoS),	public AND policies AND for AND school AND coexistence
Education Resources Information Center (ERIC)	public AND policies AND for AND school AND coexistence

Busqueda adicional en Scopus	<p>policies AND for AND school AND</p> <p>coexistence y en español Políticas AND de</p> <p>AND convivencia AND escolar.</p>
Redalyc, Proquest, Lens, World Wide Science, Scielo y DOAJ	<p>políticas AND públicas AND de AND</p> <p>convivencia AND escolar</p>

Nota: Construcción propia.

Como se mencionó anteriormente, las bases de datos y motores de búsqueda tienen diferentes opciones, estas permiten que la búsqueda de material académico sea lo más específica posible, a continuación, en la **Tabla 2** se detallan las opciones seleccionadas para cada uno.

Tabla 2.

Criterios generales y criterios específicos en áreas temáticas o campos de estudio

Criterios generales para todas las búsquedas	Tipos de documentos	País/territorio	Rango de años de publicación
	Artículos científicos de investigación	Países de América Latina	2017- 2023
Base de datos o motor de búsqueda	Criterios específicos en áreas temáticas o campos de estudio		
SCOPUS	Psicología, Ciencias Sociales.		
WOS	Todas las opciones que arrojó el buscador.		

ERIC	Todas las opciones que arrojó el buscador.		
Redalyc	Educación.		
Dialnet	Todas las opciones que arrojó el buscador.		
Proquest	Educación, enseñanza, profesores, pedagogía, estudiantes, política educativa, escuela, violencia, educación del profesorado, currículo, ambiente escolar, políticas, política pública, bullying.		
Lens	Ciencias políticas, humanidades, política, pedagogía, psicología, gobierno, democracia, psicología social, curriculum.		
World Wide Science	Todas las opciones que arrojó el buscador.		
Scielo	Todas las opciones que arrojó el buscador		
DOAJ	Todas las opciones que arrojó el buscador		

Nota: Construcción propia.

Como **criterios de inclusión** se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros:

- Idioma de los artículos: inglés y español, (también portugués en ERIC, Scopus y WOS)
- País territorio: Estudios desarrollados en países de América Latina.

- Tipo de publicación: artículos de revistas científicas.
- Rango de años de publicación: desde el 2017 hasta el 2023.

Para garantizar la pertinencia de los resultados de la revisión sistemática, se aplicaron criterios de exclusión que se centraron en el tema del artículo, el ámbito de estudio y el tipo de publicación. En particular, se excluyeron los artículos que abordaban temas relacionados con la salud, la industria, la migración, la inclusión o las necesidades educativas especiales. También se excluyeron los artículos que abordaban el ámbito de la convivencia o la convivencia escolar, pero que no trataban sobre políticas públicas de convivencia escolar. Por último, se excluyeron los libros, las tesis, las revisiones sistemáticas y la literatura gris. Los aspectos anteriormente mencionados fueron identificados a partir de la lectura de los títulos y resúmenes.

El proceso de búsqueda y cribado se desarrollo de la siguiente manera:

A partir de una búsqueda inicial en las 8 bases de datos y los 2 motores de búsqueda, se obtuvieron 1150 artículos. Tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 62 artículos que cumplían con los objetivos de la revisión sistemática. Posteriormente, se eliminaron 24 artículos duplicados. Por último, se excluyeron 8 artículos más que, tras la lectura completa de sus textos, no tenían suficiente relación con la temática y los objetivos de la revisión sistemática. En total, se seleccionaron 30 artículos para el análisis final.

A continuación, en la figura 1 se muestra el diagrama de flujo de la metodología PRISMA, que describe las etapas del proceso de identificación y cribado de los artículos. Seguido, la tabla 3 presenta información sobre los autores, el año de publicación, el título y los países donde se realizaron las investigaciones. Es importante señalar que algunos artículos abordan políticas públicas de convivencia escolar en más de un país.

Figura 1 Diagrama de flujo Metodología PRISMA

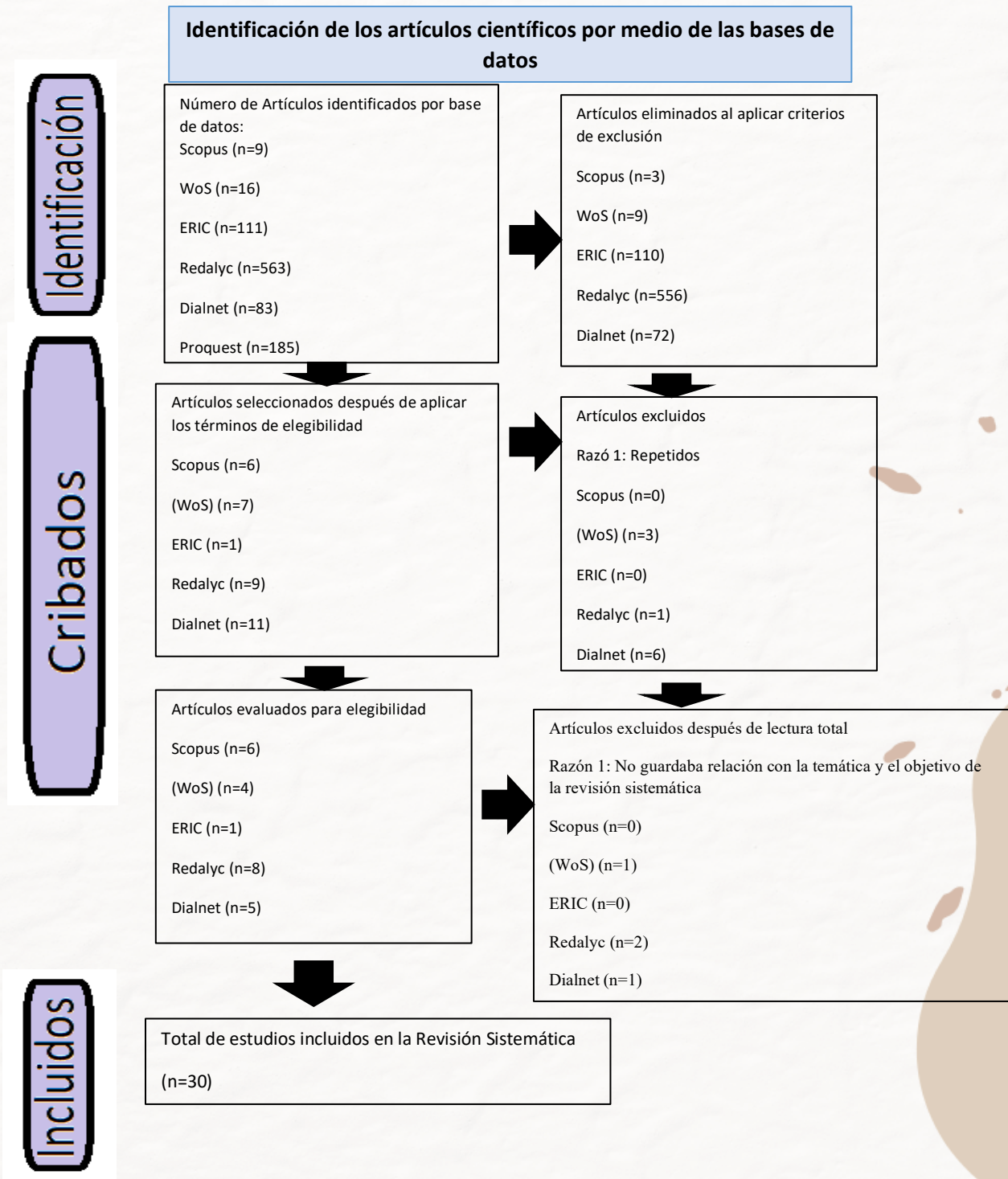


Tabla 3

Autores, año de publicación, título y país de los artículos seleccionados.

Autores y título del artículo	País
(Soto Torres, 2020). Safe and inclusive schools: inclusive values found in Chilean teachers' practices.	Chile
(Núñez, P. 2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles.	México
(Miranda Medina et al., 2022) Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes.	Colombia
(Barbosa & Paulino, 2022). The implementation of a coexistence program for schools : Bases.	Brasil
(Kroyer et al., 2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile.	Chile
(Bocanegra & Herrera, 2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social.	Colombia
(Morcote González, O., Rodríguez-Burgos & Martínez Cárdenas, 2019).Percepción de la efectividad de la Política Pública de Convivencia Escolar en Boyacá. Colombia.	Colombia
(Morales & López, 2019). Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción.	Chile
(Ascorra et al., 2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas.	Chile

(López et al., 2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile.	Argentina- Chile
(Mata Diz & Martins, 2017). Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes.	Brasil
(Ortiz-Mallegas & López, 2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional.	Chile
(Olvera & Lima Gutiérrez, 2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas.	México
(Olguín et al., 2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar.	Chile
(Echegaray & Expósito, 2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal	Argentina
(Rivero Espinosa, 2019). La gestión de la convivencia escolar-una aproximación desde las líneas de política educativa en México.	México
(Cavagnero et al., 2020). La experiencia docente de la convivencia escolar en la educación secundaria.	Argentina
(Cano Echeverri & Vargas González, 2017). Lineamientos de Políticas públicas que atienden el acoso escolar	Colombia
(Ascorra, Carrasco, et al., 2019) Políticas de Convivencia Escolar en Tiempos de Rendición de Cuentas.	Chile

(Ascorra, Litichever, et al., 2019). Violencia y convivencia en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción.	Chile-México- Argentina
(Winkler Müller et al., 2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental 1991-2019.	Chile
(Perales Franco, 2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México	México
(Arias et al., 2019). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz.	Colombia
(Aguirre Romero et al., 2019). La Cátedra para la Paz y el Pos-Acuerdo en la ciudad de Bogotá.	Colombia
(Del Pozo Serrano et al., 2018). Educación para la salud en el Caribe colombiano: percepciones comunitarias de las violencias en contextos educativos para la construcción de paz.	Colombia
(Aravena et al., 2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?	Chile
(Echegaray & Expósito, 2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal.	Argentina
(Fierro-evans & Carbajal-padilla, 2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación.	México
(Marrugo, 2020). La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente.	Colombia

RESULTADOS

Tras la lectura y análisis de los artículos de investigación seleccionados, se identificaron 25 estudios cualitativos de diferentes tipos: descriptivos, hipotético deductivos, inductivo deductivos, interpretativos, explicativos, análisis documentales y estudios de casos. También se identificaron tres estudios cuantitativos, de tipo exploratorio, descriptivo y con muestreo aleatorio simple. Por último, se identificaron dos estudios mixtos, que utilizaron triangulación de instrumentos.

En cuanto a los instrumentos utilizados en las investigaciones, los más utilizados fueron los cuestionarios, en particular los que utilizan escalas Likert. En segundo lugar, se utilizaron entrevistas, tanto estructuradas como semiestructuradas. La mayoría de los estudios se centraron en los estudiantes, y en menor medida en los padres, directivos y docentes.

3.1 Perspectivas en la elaboración e implementación de las políticas públicas de convivencia escolar

El análisis de las investigaciones permitió identificar tres perspectivas que subyacen a la elaboración e implementación de las políticas públicas de convivencia escolar. Estas perspectivas son la punitiva, la formativa y la managerialista. Aunque todas ellas están presentes en las políticas públicas analizadas, una de ellas suele tener mayor peso que las otras a la hora de definir sus lineamientos.

3.1.1 Perspectiva punitiva

Ante esta perspectiva López et al. (2019) parafraseando a Ascorra, et al. (2015) expone que “A la lógica punitiva subyace un entendimiento del conflicto escolar como una limitación que es necesario eliminar” (p. 2). Por lo tanto, se pretende identificar a los causantes de los conflictos y crear mecanismos para regular su conducta, a través de sanciones.

Al respecto, López et al. (2019) parafraseando a Carrasco et al. (2012) plantea que las actividades pedagógicas se “focalizan en el diagnóstico del individuo problema y en establecer los mecanismos que regulen la conducta individual desadaptativa por medio de prácticas de control y de sanción” (p. 2). La perspectiva punitiva enfatiza en el control del comportamiento, el cual “implica abordar la convivencia a partir de una mirada acotada desde la atención de la violencia, que se reconoce como el punto central de la discusión”(Rivero Espinosa, 2019, p. 61). Sin embargo, se ha evidenciado que en algunos casos “esta perspectiva apunta a un castigo que no necesariamente está acorde a la falta cometida” (López et al., 2019, p. 2).

Así pues, Las instituciones educativas que adoptan una perspectiva punitiva en la convivencia escolar suelen caracterizarse por una disciplina rígida. Esto puede generar un clima escolar deteriorado, ya que los estudiantes perciben que sus faltas, divergencias e incluso sanciones son tratadas de manera injusta o excesiva. En cambio, un clima escolar normal, donde se abordan las faltas y las divergencias desde un sentido educativo, puede ser percibido de manera más positiva por los estudiantes, ya que se sienten comprendidos y apoyados (Management, 2011).

3.1.2 Perspectiva formativa

La perspectiva **formativa** de la convivencia escolar se centra en el desarrollo de la conciencia crítica, la mediación y la formación en valores y habilidades ciudadanas. Desde esta perspectiva, se considera importante que todos los miembros de la comunidad educativa participen en la formulación de las normas de convivencia y en el afrontamiento de los conflictos.(Ascorra et al., 2018). Es decir, “no oculta, reprime o niega el conflicto, sino que contempla su posibilidad, y luego busca modos de abordarlos de una forma comunicativa y democrática” (Echegaray & Expósito, 2021, p. 57).

Esta perspectiva no niega el conflicto, ya que lo considera propio de las relaciones humanas, pues siempre se presentarán diferencias. Considera que el conflicto es una oportunidad para el aprendizaje de las personas implicadas, es decir, lo importante es el cómo se abordan en el conflicto las tensiones y contradicciones (Aguirre Romero et al., 2019) (Arias et al., 2019) (Ascorra, Litichever, et al., 2019) (Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2021)(Marrugo, 2020).

Esta perspectiva valora la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de normas de convivencia, pues es un elemento clave para el éxito de estas normas. Esto se debe a que, cuando todos los miembros de la comunidad se sienten involucrados en la creación de las normas, es más probable que las acepten y las respeten, lo que contribuye a mejorar la convivencia escolar. Al respecto Kroyer et al. (2017) al hablar de las normas expone que las normas de convivencia escolar deben ser adecuadas a las características de los estudiantes, al contexto en el que se desarrollan y a las políticas nacionales. De esta manera, serán pertinentes, justas y eficaces.

Por otra parte, la perspectiva formativa de la convivencia escolar se centra en prevenir los conflictos y los comportamientos disruptivos, más que en corregirlos una vez que se producen, situación que es propia del enfoque punitivo, lo anterior surge debido a que “ante los resultados poco efectivos que demostró el enfoque correctivo para atender el fenómeno de la violencia, aparecieron propuestas orientadas a la prevención, demostrando que es mejor anticiparse a las conductas antisociales que corregirlas” (Olvera & Lima Gutiérrez, 2020, p. 314) La perspectiva formativa de la convivencia escolar se fundamenta en el respeto a los derechos humanos y considera que los estudiantes son sujetos de derechos y obligaciones. Con lo anterior, se busca que los estudiantes se relacionen de manera respetuosa y colaborativa, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Rivero Espinosa, 2019).

Por último, se encontró que desde esta perspectiva se ha promovido la creación de nuevos cargos y roles en las escuelas, con el objetivo de abordar de manera integral los problemas de convivencia escolar. Estos cargos están ocupados por profesionales capacitados para brindar atención individual, grupal y familiar a los estudiantes que lo necesiten. (Morales & López, 2019) (Ortiz-Mallegas & López, 2021).

3.1.3 Perspectiva managerialista

Esta perspectiva de la convivencia escolar se centra en el cumplimiento de estándares y objetivos preestablecidos para evaluar el éxito de las políticas públicas. Por tal razón puede decirse que es una perspectiva basada en la rendición de cuentas (Ascorra, Carrasco, et al., 2019). Por tal razón, las instituciones educativas suelen implementar y documentar protocolos o actividades con

el objetivo de evitar demandas legales y cumplir con los estándares impuestos desde los gobiernos (Ascorra et al., 2018).

Al respecto, Ascorra et al. (2019) argumentan que las políticas de convivencia escolar en América Latina se orientan a los lineamientos establecidos por organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, los cuales “presionan fuertemente por los resultados medibles, cuantificables y por tanto comparables, que sitúan a la convivencia escolar como un medio para lograr el fin mayor: resultados entendidos (y reducidos) como rendimiento académico en pruebas estandarizadas” (Ascorra, Litichever, et al., 2019, p. 4).

Morales & López, (2019) parafraseando a (Sisto, 2012) plantean que “Esta perspectiva fue denominada ‘managerialista’, por cuanto se acopla con un enfoque administrativo, que tiene a la empresa privada como un modelo de eficiencia y eficacia a imitar por las escuelas, conocido como Nuevo Management Público en educación” (p. 12). En esta perspectiva es común encontrar “la estandarización de la gestión de la convivencia en las escuelas, la supervisión de las escuelas desde el gobierno central, y la disposición de consecuencias institucionales como refuerzo o castigo ante el cumplimiento de normativas y estándares” (Morales & López, 2019, p. 13).

La perspectiva manageralista y la perspectiva formativa coinciden en que la prevención de la violencia escolar es una prioridad. Por ello, ambas proponen estrategias de intervención que buscan promover una convivencia escolar positiva, estas son “la operación de códigos de disciplina, las denuncias por violencia y maltrato en la escuela, la intervención complementaria de instituciones vinculadas a la seguridad ciudadana, y la actualización del saber especializado de los profesionales de las escuelas” (Morales & López, 2019, p. 12).

Por otra parte, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva las instituciones educativas deben rendir cuentas sobre su desempeño en materia de convivencia escolar, se han elaborado diversos documentos que les brindan orientaciones y apoyo, algunos pueden ser “Manual de Convivencia Escolar, protocolos, Programa de Mejoramiento Educativo, Proyecto Educativo Institucional, incentivos, multas, denuncias, manual y sanciones” (Ascorra et al., 2018, p. 8)

En esta perspectiva se encontró que, el hecho de centrarse en el cumplimiento de estándares de calidad establecidos por las autoridades educativas implica que docentes y

directivos deben registrar todos los comportamientos antisociales en bitácoras, además de los procesos de seguimiento de cada caso. Esto requiere mucho tiempo y esfuerzo, lo que puede llevar a que la convivencia escolar se vea relegada a un segundo plano. Esta situación se presenta debido a que si las instituciones educativas no alcanzan las metas ni cumplen con los estándares impuestos por los gobiernos, pueden ser sancionadas (Carbajal-Padilla & Fierro-Evans, 2021) (Morales & López, 2019). Al respecto (López et al., 2019) parafraseando a (López, Ramírez, Valdés, Ascorra, & Carrasco, 2018) expone que “estudios cualitativos han mostrado que lo que moviliza a la mayoría de escuelas es evitar recibir denuncias que podrían llevarlos a ser multado por la Superintendencia” (p. 4).

DISCUSIONES

Dando respuesta al objetivo de la presente revisión sistemática de políticas públicas de convivencia escolar en América Latina, el cual apunta a identificar enfoques características e intenciones de las políticas se identificaron tres perspectivas. Estas se encuentran presentes en todas las políticas y generalmente una de ellas suele predominar sobre las otras, estas son la punitiva, la formativa y la manageralista. Las tres perspectivas tienen sus propias características e intenciones, y después de su análisis se identificó que cada una está influenciada por una perspectiva psicológica.

En primera instancia se tiene la Perspectiva punitiva, la cual tiene relación con la psicología conductista. Según Benítez et al. (2018), La psicología conductista se centra en el estudio de la conducta humana, la cual intenta predecir y controlar mediante su modelado. Para ello, utiliza el refuerzo como herramienta fundamental. Benítez et al. (2018) parafraseando a (Ardila, 1981), define los refuerzos “como cualquier evento circunstancial que tiene la particularidad de originar una respuesta, y que a la vez brinda la posibilidad que dicha respuesta ocurra en el futuro” (p. 39).

Estos refuerzos pueden ser de orden positivo o negativo “el primero tenía la capacidad de incrementar la frecuencia de la respuesta por la presentación del evento, por ejemplo, las palabras de elogios pueden incrementar el rendimiento del niño en la escuela” (Benítez et al., 2018, p. 39). Por otra parte “los refuerzos negativos brindan la oportunidad del incremento de la

conducta por el medio del retiro de un evento o una situación negativa.” (Benítez et al., 2018, p. 39). Con lo anterior se identifica que la política pública con perspectiva punitiva se basa en la psicología conductista, que sostiene que la sanción puede utilizarse para modificar la conducta. El objetivo es que los estudiantes dejen de realizar acciones y actitudes no deseadas.

En segundo lugar, se encontró que la perspectiva formativa tiene relación con la psicología humanista, la cual sostiene que “el ser humano está ubicado en un tiempo y en un espacio determinado, y es el resultado de la suma de las experiencias, tanto personales, familiares y sociales” (Benítez et al., 2018, p. 41). Desde allí, se plantea que las personas son seres integrales, no simples sumas de partes. Las políticas públicas deben tener en cuenta esta complejidad y promover el cuidado de las personas y su entorno, “Por lo tanto, los medio y los fines deben de apuntar a lo humanizante” (Benítez et al., 2018, p. 42).

Lo anterior tiene coherencia con los planteamientos de la política pública de convivencia escolar con perspectiva formativa, pues se centra en la promoción de los derechos humanos y la formación de personas capaces de vivir en comunidad de manera solidaria y participativa (Rivero Espinosa, 2019).

Por último se tiene la relación entre la perspectiva managerialista y la psicología organizacional, a la cual Rondón (2019) haciendo alusión a Furnham (2001) explica que se centra en el estudio del comportamiento humano dentro de las organizaciones. Investiga cómo las personas se relacionan entre sí, cómo se organizan en grupos y equipos, y cómo son recompensadas y motivadas. Además la psicología organizacional se esfuerza por mejorar en los seres humanos “sus niveles de desarrollo personal, productividad, eficiencia, desempeño, calidad, mejoramiento continuo (...) pero al mismo tiempo resolver problemas que aparecen bajo este contexto” (Rondón, 2019, p. 107).

Los planteamientos anteriores coinciden con la perspectiva managerialista de la política pública de convivencia escolar, pues busca que las escuelas funcionen de manera eficiente y eficaz, de forma similar a las empresas. Para ello, se establecen estándares de calidad, procesos y protocolos, los cuales son vigilados desde estamentos superiores para determinar su

cumplimiento y eficacia. Es decir, toman el modelo de empresa privada y lo adaptan al ámbito escolar (Morales & López, 2019).

Por otra parte, en primera medida, es importante señalar que, a pesar de que las políticas públicas de convivencia en América Latina, impulsadas por organismos internacionales, se centran en la perspectiva formativa, en las escuelas aún se conservan prácticas punitivas que no dan el protagonismo suficiente al diálogo y la participación (López et al., 2019). Así pues, si se pretende promover escuelas más seguras e inclusivas, es necesario pasar de acciones aisladas a políticas y prácticas institucionales que involucren a todos los actores de la comunidad educativa en la construcción de una sana convivencia (Soto, 2020).

En segunda instancia, se evidenció que las políticas públicas de convivencia escolar suelen establecer los derechos y responsabilidades de los actores escolares, así como los tipos de transgresiones y las sanciones correspondientes. (Núñez, 2019). De esta forma se estipula la posibilidad de ejecutar distintas medidas sancionatorias o correctivas, estas pueden ser orales o escritas a través de notificaciones a padres/madres o acudientes (Núñez, 2019).

Como tercer aspecto, se tiene que las investigaciones sobre políticas públicas de convivencia escolar presentan que, aunque se evidencia una mejora en la percepción de la convivencia escolar, se debe seguir investigando al respecto, esto debido a los limitantes de dichas investigaciones. En general, se encontró que los estudios realizados hasta el momento sobre políticas públicas de convivencia escolar son insuficientes, ya que no abarcan a una población representativa. Por ello, es necesario continuar realizando investigaciones en esta área (Mata Diz & Martins, 2017) (Morcote González, O., Rodríguez-Burgos & Martínez Cárdenas, 2019) (Ortiz-Mallegas & López, 2021). Por ejemplo, en el caso específico de Colombia, según Morcote, Rodríguez y Martínez, (2019), indican que en Colombia la mayor dificultad al momento de medir la efectividad de la política pública “radica en que no hay estadísticas, ni textos que permitan contrastar los avances y áreas de oportunidad del nivel de implementación y reducción de la violencia escolar en los Centros educativos. (p. 12)”.

Un cuarto punto a considerar es la crítica que se hace a las políticas públicas de convivencia escolar, ya que al estandarizar los lineamientos para todo un país se puede perder de

vista la diversidad de contextos y realidades locales, al respecto en el caso mexicano Olvera & Lima Gutiérrez (2020) señalan que “las regiones y localidades del país son diferentes y en algunos casos contrastantes social y culturalmente” (p. 328). Desde lo anterior, se tiene que es fundamental que los investigadores, los responsables de formular políticas públicas y los docentes se involucren en un diálogo constructivo, con el objetivo de generar políticas públicas que respondan a las necesidades y realidades específicas de las instituciones educativas “es necesario cerrar la brecha entre las investigaciones, las políticas educativas y la práctica escolar”. (Ascorra, Litichever, et al., 2019, p. 7). Por lo tanto, es importante promover la investigación sobre la violencia escolar, no solo para comprender sus causas y consecuencias, sino también para que esta información sirva de base para la formulación de políticas públicas efectivas (Carranza Torres, 2017).

Por último, con los resultados de la presente revisión sistemática de la literatura, se hace evidente que existe una falta de estudios que analicen las perspectivas sobre la convivencia escolar de los alumnos, y aún más la de los docentes y los directivos. Una vez que se realicen estos estudios, es importante contrastar sus resultados con las normas establecidas por los gobiernos y funcionarios públicos promotores de las leyes de convivencia escolar (Miranda Medina et al., 2022), Esto haría que las políticas públicas de convivencia escolar futuras sean más relevantes y eficaces, ya que estarían basadas en las perspectivas de todos los actores involucrados.

REFERENCIAS

- Aguirre Romero, S., Blanco García, J. E., Castillo Godoy, H. A., & Patiño Abella, J. A. (2019). La Cátedra para la Paz y el Pos-Acuerdo en la ciudad de Bogotá. *Ciudad Paz-Ando*, 12(2), 1–22. <https://doi.org/10.14483/2422278x.14701>
- Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45–65. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Arias, G. O., Cediell, Y., & Cisneros, M. (2019). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz. *Enunciación*, 24(2), 255–266.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de Convivencia Escolar en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 1–11. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., Litichever, L., López, V., & Ochoa, A. (2019). Violencia y convivencia en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1.
- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhe (Santiago)*, 27(1), 1–12.
- Barbosa, M. D. F., & Paulino, L. (2022). THE IMPLEMENTATION OF A COEXISTENCE PROGRAM FOR SCHOOLS : BASES. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 26(3), 1–17.

- Benítez, M., Bravo, L., Castro, C., Gutierrez, M., Henao, A., Hernandez, E., Hernandez, O., Iriarte, C., Jaraba, R., Lhoeste, Á., Isneila, M., Mendivil, P., Navarro Obeid, J., & Ruíz, U. (2018). Enfoques, teorías y perspectivas de la Psicología y sus Programas Académicos. In U. Ruíz & J. Navarro (Eds.), *Enfoques, teorías y perspectivas de la Psicología y sus Programas Académicos*. CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789588557748>
- Bocanegra, H., & Herrera, C. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185–214. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a36>
- Cano Echeverri, M. M., & Vargas González, J. E. (2017). Lineamientos de Políticas públicas que atienden el acoso escolar. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(2), 60–71. <https://doi.org/10.22335/rlct.v8i2.374>
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, C. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4695207%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4695207.pdf>
- Carranza Torres, D. E. (2017). La seguridad escolar como problema político. *Infancias Imágenes*, 16(1), 9–24. <https://doi.org/10.14483/16579089.11627>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31–55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11->

issue2-fulltext-228

- Cavagnero, N., Yuni, A., Mar, V., & Conicet, C. (2020). La experiencia docente de la convivencia escolar en la educación secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 3, 232–252.
- Cervantes, A. O., & Galván, L. P. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–13.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Del Pozo Serrano, F. J., Borja González, J., Jiménez Bautista, F., & Polo Amashta, G. P. (2018). Educación para la salud en el Caribe colombiano: percepciones comunitarias de las violencias en contextos educativos para la construcción de paz. *Salud UNINORTE*, 34(3), 715–726. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522018000300715
- Echegaray, C., & Expósito, C. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal Espacios en Blanco. *Espacios En Blanco*, 1(31), 51–65.
- Enrique Chaux, Juanita Lleras, & Ana María Velásquez. (2004). Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula, una propuesta de investigación a las áreas académicas. In *Ministerio de Educación* (Issue July).
- Fierro-evans, C., & Carbajal-padilla, P. (2021). *Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación*. 7033.
- Garcés, H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, 53, 19–30.
https://doi.org/10.7179/psri_2009.16.09

- García Sanchez, B. Y., Guerrero Barón, J., & Ortiz Molina, B. I. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. In *Doctorado Interinstitucional en Educación*.
- Kroyer, O. N., Guzmán, J. V., Gajardo, J., Almanzor, C. V., Salinas, R. S., & Torres, G. R. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–22. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 117–131. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100117&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00117.pdf
- Management, C. K. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento : desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(8), 319–338.
- Marrugo, N. (2020). La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente. *Revista de Ciencias de La Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de La Información CEDOTIC*, 5(1), 120–156. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2550>
- Mata Diz, J. B., & Martins, T. P. (2017). Acoso Escolar y la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Educação & Realidade*, 42(3), 1001–1018. <https://doi.org/10.1590/2175-623657597>
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia. (2022). *Base de datos SIUCE*.
- Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., & Morcote González, O. S. (2022). Política

pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13–30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>

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), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

Morales Tovar, L. F., & Silva Castro, D. M. (2016). Representaciones Sociales De Los Estudiantes Con Relación a La Violencia Entre Pares. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 86–103. <https://doi.org/10.11600/21450366.8.2aletheia.86.103>

Morcote González, O., Rodríguez-Burgos, K., & Martínez Cárdenas, A. A. (2019). Percepción de la efectividad de la Política Pública de Convivencia Escolar en Boyacá. Colombia. *Revista Espacios*, 40(6), 13. <https://revistaespacios.com/a19v40n06/a19v40n06p13.pdf>

Morcote González, O. S., & Guerrero Arroyave, C. P. (2020). Convivencia escolar en Colombia: Una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Justicia*, 25(38), 95–112. <https://doi.org/10.17081/just.25.38.4422>

Núñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles The Temporal Dimension of Coexistence: Tensions between School Times and Youth Rhythms. *Revista de Investigación Educativa*, 1(29), 179–204.

Olguín, C. V., Tocornal, P. V., & Valdés, L. L. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223–239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>

Olvera, A. C., & Lima Gutiérrez, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia

escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio*, 28(107), 314–334.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>

Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(42), 183–198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>

Rivero Espinosa, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar-una aproximación desde las líneas de política educativa en México. *Península*, 14(2), 57–76.

Rodríguez, A. C. R., Cuervo, Á. A. V., Noriega, J. Ángel V., & Nieblas, C. A. (2018). Efectos del maltrato docente en el acoso escolar entre pares. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.emda>

Rondón, E. (2019). Psicología Organizacional como Componente Determinante de la Gerencia Interdisciplinaria. *Revista Científica*, 4(24), 101–119.

Salazar Vargas, C. (1994). La definición de Política Pública. *Dossier*, 47–52.

Soto Torres, Y. (2020). Safe and inclusive schools: inclusive values found in Chilean teachers' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 89–102.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451563>

Velasquez Gavilanes Raúl. (2009). Hacia una nueva definición del concepto Política Pública”. *Desafíos*, 20, 149–187.

Winkler Müller, M. I., Jorquera Martínez, C. P., Cortés Concha, M. E., & Vargas Canales, V. I. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental 1991-2019. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 19(3).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>

Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Espanola de Cardiologia*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>