

Discurso pedagógico y convivencia escolar en educación secundaria: Un análisis tridimensional

Pedagogical discourse and school coexistence in secondary education: a three-dimensional analysis

María del Pilar Noriega Gómez¹ , Anayuri Güemes Cruz² 

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, maria.noriegag@alumno.buap.mx, Puebla – México

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, anayuri.guemes@correo.buap.mx, Puebla – México

Autor para correspondencia: anayuri.guemes@correo.buap.mx

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el discurso pedagógico -en sus dimensiones reguladora e instruccional- configura la convivencia escolar en una escuela secundaria técnica pública de Puebla, México. A partir de un diseño cualitativo con orientación etnográfica, con treinta entrevistas semiestructuradas y observación participante en nueve aulas (enero-junio de 2025), de las cuales cuatro sesiones fueron seleccionadas intencionalmente para un análisis bernsteiniano intensivo de clasificación y enmarcamiento, el estudio examina tres niveles interdependientes: el macropedagógico, que comprende el Manual de Convivencia y las políticas públicas asociadas; el mesopedagógico, que abarca la cultura escolar, la autoridad docente y los reglamentos institucionales; y el micropedagógico, caracterizado etnográficamente con base en las categorías analíticas de Basil Bernstein -clasificación y enmarcamiento-. Los hallazgos muestran que el discurso regulador de la convivencia no permea de manera sistemática el discurso instruccional, que el Manual opera bajo una ambigüedad normativa estructural y que las prácticas pedagógicas observadas exhiben clasificaciones y enmarcamientos predominantemente fuertes. Se concluye que la brecha entre el mandato democrático de las políticas y la práctica áulica cotidiana requiere una mediación pedagógica intencional que trascienda la gestión jurídica de los conflictos.

Palabras clave: Discurso pedagógico; Convivencia escolar; Práctica pedagógica; Educación secundaria; Etnografía educativa.

ABSTRACT

This article analyses how pedagogical discourse -in its regulatory and instructional dimensions- shapes school coexistence in a public secondary technical school in Puebla, Mexico. Using a qualitative design with an ethnographic orientation, with thirty semi-structured interviews and participant observation in nine classrooms (January-June 2025), of which four sessions were intentionally selected for an intensive Bernsteinian analysis of classification and framing, the study examines three interdependent levels: the macro-pedagogical (Coexistence Manual and associated policies); the meso-pedagogical (school culture, teacher authority, institutional regulations); and the micro-pedagogical, ethnographically characterised through Basil Bernstein's analytical categories of classification and framing. Findings show that the regulatory coexistence discourse does not systematically permeate instructional discourse, that the Manual operates under structural normative ambiguity, and that observed pedagogical practices display predominantly strong classifications and framings. The study concludes that bridging the gap between the democratic mandate of public policies and everyday classroom practice requires intentional pedagogical mediation that goes beyond the legal management of conflicts.

Keywords: Pedagogical discourse; School coexistence; Pedagogical practice; Secondary education; Educational ethnography.

Derechos de Autor

Los originales publicados en las ediciones electrónicas bajo derechos de primera publicación de la revista son del Instituto Superior Tecnológico Universitario Rumiñahui, por ello, es necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Todos los contenidos de la revista electrónica se distribuyen bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Citar como:

Noriega Gómez, M. del P., & Güemes Cruz, A. (2026). Discurso pedagógico y convivencia escolar en educación secundaria: Un análisis tridimensional. *CONECTIVIDAD*, 7(2), e508. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i2.508>

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre práctica pedagógica y convivencia escolar, sostenemos, constituye uno de los problemas epistemológicamente más densos y políticamente más urgentes en los sistemas educativos de América Latina. A pesar de la prolífica producción académica sobre violencia y acoso escolar, persiste un déficit analítico en torno a los mecanismos discursivos mediante los cuales las políticas de convivencia se inscriben, o no, en las interacciones pedagógicas cotidianas. Este mencionado déficit adquiere particular relevancia en el contexto mexicano, donde la sucesión de instrumentos normativos que van desde el Programa Escuela Segura (Secretaría del Interior) (SEGOB, 2010) hasta el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (SEGOB, 2015), consideramos, no han logrado transformar de manera sustantiva la dimensión pedagógica de la convivencia (Chávez Romo et al., 2016; Zurita Rivera, 2018).

La literatura especializada muestra una disociación estructural entre el discurso político y las prácticas en el aula. Por un lado, la primera opta por un marco de seguridad y gestión del riesgo, mientras que la segunda reproducen mecanismos de control y disciplina. Bernstein (1997) los describiría como pedagogías de clasificación fuerte. Siguiendo a Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022), las innovaciones que buscan mejorar la convivencia tienden a funcionar como respuestas localizadas e individuales a problemas específicos, en lugar de transformaciones sistémicas, y carecen de una intencionalidad pedagógica institucional.

Un examen del estado del arte confirma este déficit analítico. Las investigaciones más recientes sobre convivencia escolar en México continúan privilegiando enfoques prescriptivo-normativos o socioemocionales: Por ejemplo, Serrano Arenas y Cordero Arroyo (2025) informan que el Plan de Estudios de la Educación Básica de 2022 describe la convivencia principalmente a través de la ciudadanía-democracia y los derechos humanos, sin ofrecer los instrumentos conceptuales para identificar cómo este mandato normativo se traduce en prácticas pedagógicas cotidianas. En este sentido, la teoría de la clasificación y el encuadre de Bernstein ha encontrado aplicación en el análisis del orden normativo escolar en diferentes casos, desde el análisis de los rituales escolares como control simbólico en China (Hu y Wang, 2024), hasta el análisis de los derechos pedagógicos en contextos educativos marginados y descuidados (Duarte et al., 2024) y las nuevas revisiones de la sociología de la educación de Bernstein (Singh y Kwok, 2023). Sin

embargo, hasta donde permite documentar la revisión realizada para este estudio, ningún trabajo latinoamericano ha aplicado sistemáticamente las categorías de clasificación y enmarcamiento al análisis empírico de la convivencia escolar, vacío que este artículo busca atender.

Frente a este panorama, el presente artículo se interroga: ¿cómo se configura el discurso pedagógico -en sus dimensiones reguladora e instruccional- en una escuela secundaria técnica pública de Puebla a partir de los niveles macropedagógico, mesopedagógico y micropedagógico de la convivencia escolar? El objetivo general es analizar de qué modo el discurso regulador de la convivencia -expresado en políticas públicas, cultura institucional y prácticas áulicas se articula con el discurso instruccional en la práctica pedagógica de docentes de educación secundaria.

El artículo se organiza en cuatro apartados: el andamiaje teórico-conceptual; la fundamentación metodológica; el análisis empírico tridimensional; y las conclusiones con implicaciones para la política educativa y la investigación futura.

1.1. La convivencia escolar entre el derecho y la pedagogía

El concepto de convivencia escolar carece de un consenso semántico estable en la academia latinoamericana, lo que dificulta la comparación entre estudios y la formulación de políticas coherentes (Rodríguez-Figueroa, 2021; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En su acepción más amplia, refiere al conjunto de relaciones interpersonales que se construyen cotidianamente en la institución educativa y que condicionan las posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral de sus miembros (Carbajal Padilla, 2016). Sin embargo, la operacionalización que realizan las políticas públicas mexicanas tiende a reducir este concepto a la prevención de la violencia y el control del comportamiento disruptivo, desplazando su dimensión propiamente pedagógica (Chávez Romo et al., 2016; Del Cid García et al., 2025; Ortiz-Mallegas et al., 2022). Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) consideran que las comunidades discursivas que articulan la gestión escolar en América Latina para encauzar una convivencia inclusiva, democrática y pacífica, pueden organizarse bajo tres perspectivas. Primero, el discurso de la excelencia, orientado por criterios de eficiencia y rendimiento. Segundo, el de reestructuración, que incorpora la gobernanza descentralizada. Y tercero, el de política cultural, que recupera la experiencia cotidiana para promover aprendizajes sobre convivencia democrática e inclusiva (Fierro Evans, 2013).

En cuanto a la magnitud del fenómeno en México, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición

(ENSANUT, 2021) reporta que dos de cada mil niñas, niños y adolescentes de 10 a 17 años sufrieron violencia física escolar en ese año; el informe PISA 2018 de la OCDE (2019) indicó que el 23% de los estudiantes mexicanos de 15 años reportó haber experimentado acoso escolar al menos con una frecuencia mensual.

1.2. Discurso pedagógico, clasificación y enmarcamiento: la propuesta bernsteiniana

La perspectiva teórica central de este trabajo es la desarrollada por Basil Bernstein en torno al discurso pedagógico como forma de control social y cultural. Para Bernstein (1997), la práctica pedagógica no es una actividad técnicamente neutra; en ella están inscritos principios de orden moral y dispositivos de control social que reproducen -o potencialmente transforman- determinadas relaciones de poder. En términos del propio Bernstein (1997):

La distribución del poder y los principios de control que derivan de varios discursos dan paso a una práctica pedagógica concreta. No se puede reducir la práctica pedagógica a la reproducción de alguna ideología particular proveniente del género, la religión o la política, pues el discurso pedagógico tiene sus propias reglas internas de recontextualización. (p. 170)

El núcleo analítico descansa en la distinción entre discurso regulador -el de orden moral, que establece las relaciones, identidades y prácticas legítimas en el contexto pedagógico- y discurso instruccional -el que orienta la transmisión del conocimiento especializado-. Bernstein (1997) sostiene que el primero siempre domina al segundo, aunque en la práctica empírica esta dominación puede adoptar formas difusas o contradictorias.

Para operacionalizar esta distinción, Bernstein desarrolló los conceptos de clasificación y enmarcamiento. La clasificación refiere al grado en que se mantienen límites entre categorías -contenidos, sujetos, espacios-: una clasificación fuerte (C+) implica fronteras nítidas y relaciones de poder claramente delimitadas; una clasificación débil (C-) indica porosidad entre categorías. El enmarcamiento regula las prácticas comunicativas; un enmarcamiento fuerte (E+) otorga al transmisor control rígido sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación; uno débil (E-) permite mayor injerencia del adquiriente (Díaz, 2001; Graizer y Navas Saurin, 2011).

Para el análisis empírico de las prácticas en el aula, esta investigación utiliza la propuesta de Giménez et al. (2015), quienes crearon una matriz de observación para identificar,

según indicadores observables, el grado de clasificación de la práctica instruccional y el de enmarcamiento de la práctica reguladora. Estudios más recientes han demostrado la validez de esta matriz para el análisis del orden regulatorio escolar en diferentes contextos socioculturales. Por ejemplo, algunos estudios como el de Hu y Wang (2024), en el marco de los rituales escolares en China, argumentan que una clasificación fuerte y un marco fuerte pueden, al mismo tiempo, actuar como mediadores del orden institucional y como una fuente de violencia simbólica de una institución escolar hacia estudiantes de contextos sociales desfavorecidos, mientras que otros como Singh y Kwok (2023) afirman que el código pedagógico de Bernstein proporciona una base para comprender por qué los cambios normativos escolares no se reflejan necesariamente en cambios en las relaciones de poder en el aula.

1.3. La cultura escolar como dimensión mesopedagógica

El concepto de cultura escolar permite comprender las prácticas interrelacionales de la institución educativa no como un sistema normativo estable, sino como un campo de tensión permanente entre un ámbito formal -normas, reglamentos, protocolos- y uno informal -rutinas, valores implícitos, expectativas compartidas- (Rodríguez-Figueroa, 2021; Olvera y Gutiérrez, 2020). Esta tensión no debe entenderse como un déficit de implementación corregible mediante mayor precisión normativa, sino como una característica estructural del código escolar.

Es decir, el código escolar no puede reducirse únicamente a las posturas docentes o institucionales, pues como señala Fierro Evans et al. (2013) las prácticas observables que indican que estamos ante un tipo de orientación regulatorio, están sujetas a la forma en cómo son interpretadas y recreadas las políticas y las normas por parte de la comunidad educativa. De esta manera, la tensión se percibe entre las mediaciones y negociaciones entre el nivel macro y el nivel micro debido a la posibilidad que tienen los discursos oficiales de cooptar la subjetividad para modificar las prácticas pedagógicas (Díaz et al., 2025).

Por otro lado, como advierte Zurita Rivera (2012), los procesos de democratización de la sociedad resultan ser más complejos, pues no han consolidado mecanismos de gestión participativa y pedagógica pero sí han conducido a prácticas burocráticas sin mecanismos claros de legitimidad. Esto es lo que ha producido la fragmentación de la autoridad docente, pues frente a instrumentos normativos ambiguos que excluye la participación docente en la elaboración de

políticas, se genera un espacio en disputa donde conviven, sin resolverse, discursos orientados a la seguridad institucional y discursos orientados a la formación democrática.

Desde una perspectiva crítica, Skliar (2015) señala que la diferencia en los escenarios educativos no ha sido comprendida bajo un lenguaje pedagógico propio: predominan discursos provenientes de campos técnicos, jurídicos y economicistas que desplazan la reflexión pedagógica sobre la diversidad y la convivencia. En este sentido, la cultura escolar mesopedagógica se entiende aquí no como una estructura rígida y burocrática que simplemente se ejecuta, sino como el espacio donde los sujetos escolares -docentes, autoridades, estudiantes- negocian cotidianamente el sentido de la convivencia, en una dinámica que puede tanto reproducir como desafiar el orden regulador formal (Hu y Wang, 2024).

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Diseño de investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con orientación etnográfica, orientado a comprender los significados que los actores educativos construyen en torno a la convivencia escolar y la práctica pedagógica en su contexto natural (Stake, 2010). La etnografía se entiende aquí no en su acepción clásica de inmersión prolongada exhaustiva, sino como una estrategia de trabajo de campo intensivo -seis meses de presencia continua, entrevistas en profundidad y observación participante distribuida en nueve aulas- que privilegia la descripción densa y la interpretación situada de los discursos y las prácticas que en ocasiones no coinciden entre sí (Heller, 1998). El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y asume una postura reflexiva sobre el papel de las investigadoras como observadoras participantes.

El análisis pedagógico micropolítico bernsteiniano (sección 4.3) se aplicó de forma intensiva a cuatro sesiones mediante muestreo intensional por máxima variación. Lo que incluyó dos materias de ciencias exactas y dos de ciencias naturales y técnicas, dentro del marco de comparación de casos de Huber (2002), retomando el método de minimización lógica propuesto por Boole, para la construcción de tipos analíticos en investigación cualitativa. No se trata, por tanto, de generalizar estadísticamente a partir de estas cuatro sesiones, sino de identificar configuraciones contrastantes de clasificación y enmarcamiento que permitan construir una tipología provisional de la práctica pedagógica observada. Esto representa una elección metodológica y es coherente

con los límites de un estudio de caso único (Stake, 2010). Los autores delimitan explícitamente el límite del alcance interpretativo en las conclusiones.

La credibilidad del diseño se construyó sobre la validez de contenido, en la cual la metodología propuesta fue evaluada mediante validación de jueces expertos y se solicitó a los expertos que calificaran los ítems en suficiencia, claridad y coherencia lógica, triangulando entrevistas semiestructuradas, observaciones etnográficas y análisis documental del Manual de Conducta y regulaciones institucionales. La transferibilidad se restringió intencionalmente a instituciones con perfiles similares a los descritos en la sección 3.2 y proporcionó una descripción exhaustiva del contexto, mientras que la verificabilidad se basó en el análisis sistemático de las categorías emergentes y una serie de memorandos analíticos que documentaron las decisiones de codificación (Rada Cadenas, 2016).

2.2. Contexto y participantes

El trabajo de campo se realizó en una escuela secundaria técnica pública de la zona periurbana de Puebla, México, durante el período comprendido entre enero y junio de 2025. La institución atiende a más de 900 estudiantes en tres grados, en un contexto socioeconómico medio-bajo con alta demanda educativa en la zona. Cuenta con aproximadamente 40 docentes y personal de apoyo (prefectos, coordinadores académicos, médico, trabajadora social, psicóloga de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER], personal administrativo).

La selección de la institución y de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, intencional o por juicio (Stake, 2010), orientado por tres criterios explícitos. Primero, un criterio de accesibilidad y factibilidad: la institución permitió un trabajo de campo prolongado de seis meses, condición necesaria para la triangulación etnográfica descrita en el apartado 3.1.

Segundo, en términos de heterogeneidad, buscamos una variedad de docentes (por ejemplo, de ciencias naturales, ciencias exactas, tecnología, humanidades) que abarcaran diferentes grupos de edad) para captar la pluralidad de discursos y prácticas documentada en el apartado 4.2. Tercero, en términos de relevancia teórica, identificamos una escuela secundaria técnica pública ubicada en la periferia con características socioeconómicas de rango medio-bajo. Identificamos esta escuela después de analizar la literatura más reciente sobre derechos a la pedagogía. Según esta literatura, estas escuelas en contextos marginales y/o vulnerables tienen una distribución del

acceso a estos derechos más desigual (Duarte et al., 2024). Por lo tanto, esta escuela representa un caso apropiado (aunque no estadísticamente representativo) para examinar las tensiones del mandato democrático de las políticas de convivencia y sus implementaciones pedagógicas diarias. El acceso fue facilitado mediante una solicitud formal realizada a las autoridades de la escuela con una carta institucional de respaldo y formularios de consentimiento informado. Respecto a los participantes, se entrevistó a 30 informantes -docentes de distintas asignaturas, coordinación académica y de convivencia, y personal de apoyo- seleccionados por disponibilidad y por su relación directa con la gestión cotidiana de la convivencia (entre 20 y 45 minutos de duración por entrevista). El criterio de saturación teórica -ausencia de categorías nuevas en el tramo final de entrevistas del corpus- respaldó la suficiencia de este número dentro de una institución de aproximadamente 40 docentes. Para la observación etnográfica en aula, se contó con el permiso explícito de nueve docentes distribuidos en las principales áreas curriculares; de este subconjunto se seleccionaron intencionalmente las cuatro sesiones analizadas en el apartado 4.3, conforme a la lógica de máxima variación descrita en el apartado 3.1. El perfil detallado de los participantes se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de participantes (códigos anonimizados).

Código	Perfil / Asignatura	Instrumento	Período
D1-D6 (6 docentes)	Ciencias naturales, español, matemáticas	Entrevista + observación	Feb.-Jun. 2025
A1-A5 (5 docentes)	Tecnologías, biología, cívica y ética	Entrevista + observación	Mar.-Jun. 2025
C1-C2 (2 coordinadores)	Coordinación académica y de convivencia	Entrevista semiestructurada	Feb.-May. 2025
F1-F2, M1-M3, P1, E, H1, C4 (10)	USAER, prefectura, física, contabilidad	Entrevista ± observación	Feb.-Jun. 2025

Nota. Elaboración propia. Los códigos alfanuméricos garantizan el anonimato conforme al protocolo de consentimiento informado.

2.3. Categorías de análisis

Las categorías principales de análisis, construidas a partir del marco teórico, se definieron de la siguiente manera: a) el discurso político sobre la convivencia escolar, que contiene los significados que los docentes atribuyen a los instrumentos normativos de convivencia (Chaparro Caso-López et al., 2015; Morales y López, 2019); b) la cultura escolar, que incluye las normas, reglamentos, concepciones de la autoridad del docente y formas de relacionarse (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019); y c) la práctica pedagógica, que hace referencia al discurso regulador

e instruccional en el aula, y que fue analizada mediante la matriz de Giménez et al. (2015). Esta matriz establece cuatro grados de clasificación de la práctica instruccional (C++ muy fuerte, C+ fuerte, C- débil, C— muy débil) y de la práctica regulatoria (E++ muy fuerte, E+ fuerte, E- débil, E— muy débil) combinados con cuatro grados de encuadre de la práctica reguladora.

2.4. Procedimiento analítico y criterios de rigor

El análisis de la información siguió el procedimiento de clasificación temática propuesto por Huber (2002), complementado con los procedimientos de codificación abierta y axial descritos por Strauss y Corbin (2002). En una primera fase, las transcripciones de las 30 entrevistas y las notas de campo de la observación etnográfica se sometieron a codificación abierta, segmento por segmento, generando códigos descriptivos construidos a partir del lenguaje de los propios participantes. En una segunda fase, estos códigos se agruparon mediante codificación axial en las tres categorías operacionales derivadas del marco teórico -discurso político de la convivencia, cultura escolar, práctica pedagógica- (véase apartado 3.3), contrastando iterativamente cada categoría con los conceptos bernsteinianos de clasificación y enmarcamiento. La codificación se realizó de manera manual, mediante una matriz de análisis organizada por caso y categoría, con el fin de mantener un vínculo trazable entre cada extracto y su fuente. El proceso se dio por finalizado cuando la revisión del tramo final de entrevistas del corpus no generó categorías o subcategorías adicionales a las tres ya identificadas, lo que se interpretó como un indicio de saturación teórica (Huber, 2002).

Para el nivel micropedagógico, la caracterización de clasificación y enmarcamiento de las cuatro sesiones observadas se realizó de manera independiente por dos integrantes del equipo de investigación con base en la matriz de indicadores de Giménez et al. (2015), la cual, concentra la frecuencia con la que se observa determinada interacción, discurso moral o instruccional que nos informa sobre diferencias significativas entre las prácticas pedagógicas así como la de identificar posibles tendencias. Las discrepancias en la asignación de grados se resolvieron mediante discusión conjunta y revisión de las notas de campo hasta alcanzar consenso, lo que constituyó el mecanismo de confiabilidad entre codificadoras del estudio. Como control adicional de calidad, se realizó una devolución de los hallazgos preliminares a la coordinación de convivencia de la institución, cuyos comentarios se incorporaron como una

forma de validación comunicativa (member checking), sin alterar las categorías analíticas de origen teórico.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Dimensión macropedagógica: el Manual de Convivencia como dispositivo ambiguo

En este trabajo se pudo apreciar que, aunque la política pública no determina el enfoque de la convivencia de las escuelas, sí representa un marco real para la acción, pues, de acuerdo con López (2014) son las comunidades educativas, a través de sus normas y reglas escritas y no escritas, las que orientarán la convivencia escolar entre una perspectiva punitiva o formativa. Estas políticas también pueden ser comprendidas como discursos reguladores (Singh et al., 2013) cuyos lineamientos indican los comportamientos considerados legítimos para todos los integrantes de la comunidad educativa. Estos discursos son interpretados y aplicados de acuerdo con los intereses y capacidades de gestión estatal e institucional. Es por ello que no vamos a encontrar enfoques y estrategias totalmente coherentes, situación que se expresará en distintas percepciones. De acuerdo con Morales y López (2019) se encontró que en América Latina existían políticas y programas oficiales con orientaciones de corte democrático, de seguridad ciudadana, de salud mental y managerialista, siendo ésta última la perspectiva predominante para el caso mexicano.

Un rasgo del discurso managerialista, de acuerdo con Morales y López (2019) es que la gestión de la convivencia escolar se enfoca en el control y la prevención de la violencia a través de procesos estandarizados. En el caso del Estado de Puebla, La Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla establece y controla los protocolos de la convivencia escolar (Congreso del Estado de Puebla, 2011). Estos buscan dar atención y seguimiento a los problemas de violencia en coordinación con distintas autoridades de la SEP (Secretaría de Educación Pública). De acuerdo con Zurita Rivera (2012), al inicio del programa, la legislación poblana se enfocó en un terreno de evaluación y regulación estatal, pues se otorgaba un certificado de calidad de convivencia escolar hacia aquellas escuelas que no presentaran casos de violencia. En la actualidad, por mandato estatal se deben seguir los protocolos de seguridad, pero sin que se otorgue ningún tipo de certificado. Sin embargo, sigue imperando un enfoque centrado en la seguridad y la prevención en donde la normativa considera protocolos

y mecanismos de regulación.

Algunos de estos mecanismos que pudieron identificarse en la escuela son: los informes escolares que las escuelas envían a la SEP semanalmente a través de estadísticas sobre los eventos de violencia. Otros mecanismos de intervención son: los talleres a los que deben asistir docentes, alumnos y padres de familia para atender problemas que presentan los adolescentes, los cuales, son impartidos generalmente por otras dependencias de gobierno y, por último, la denuncia anónima por teléfono. En este sentido, la información recabada sugiere que los mecanismos mencionados acaparan las formas de intervención y pudieran dificultar el ejercicio participativo para la elaboración y ejecución del Manual de Convivencia de manera activa por parte de todos los actores educativos. Esto visibiliza un aspecto de lo que señalan Chávez Romo et al. (2016) sobre la falta de un enfoque que pueda involucrar las preocupaciones de los docentes en el diseño de las políticas oficiales.

De este modo, algunos profesores mostraron preocupación, especialmente frente a las posibles denuncias por parte de los padres de familia, situación que hacía dudar a los docentes sobre qué acciones llevar a cabo, ya que, dependiendo de los hechos, las sanciones pueden decantar en responsabilidades administrativas, laborales o incluso penales de acuerdo con otras leyes, tal como una docente expresó:

En cualquier conflicto, se aplica el Manual, si se hace requisito, porque no faltará el papá que llega a acusarse a la SEP o a alguna instancia diferente al de la educación, entonces, ya se tiene que tener como antecedente. Lo guardamos en un archivo que verifica que sí se levantó un acta. (B2, 10 de febrero de 2025)

Los resultados del trabajo de campo evidencian que el Manual de Convivencia Escolar constituye el instrumento central de gestión formal de conflictos en la institución. Sin embargo, su funcionamiento revela una tensión estructural entre su función normativa declarada -promover una convivencia democrática y formativa- y su apropiación institucional efectiva como recurso de protección legal. En términos de Fierro y Fortoul (2022), el Manual opera dentro de los discursos de excelencia y seguridad ciudadana antes que dentro del de política cultural, lo que limita su potencial pedagógico.

En un primer nivel, los docentes perciben el Manual como un instrumento de protección ante

la erosión de la autoridad docente descrita por Zurita Rivera (2018). Frente a la complejidad de los conflictos escolares, varios informantes expresan:

Yo creo que depende de la persona que lo usa, el manual de la buena convivencia es un arma que tenemos nosotros los profesores para que podamos limitar ciertas actitudes nocivas, pero no todos los docentes tienen la habilidad para manejarlo. (C2, 24 de febrero de 2025)

Esta apropiación del Manual como arma defensiva revela cómo el discurso de los derechos humanos -que debería orientar hacia prácticas formativas- es recontextualizado como mecanismo de control burocrático (Ascorra et al., 2019). El proceso formal -recopilación de evidencias, citación de padres, firma de compromisos- es valorado ambivalentemente: garantiza trazabilidad de los casos, pero resulta lento e ineficaz ante situaciones de riesgo inmediato:

Hay partes en donde creo que toman demasiado tiempo en llegar a la sanción que va a ser efectiva [...] hay momentos en los que se estaba tomando tan literal ese manual de la convivencia por miedo [...] que no se podía retirar situaciones peligrosas para otros alumnos. (A2, 25 de marzo de 2025)

Un segundo nivel de tensión emerge entre el Manual y el discurso de los derechos de niñas, niños y adolescentes:

El manual ya tiene diez años y no se modifica a lo que se está viviendo de violencia. Está muy acotado a situaciones que ya escalaron y que se deben modificar [...] ya está anticuado a lo que se vive ahorita. (A5, 7 de abril de 2025)

Este resultado coincide con lo que Chávez Romo et al. (2016) discutieron respecto a la confusión de las políticas mexicanas en relación con la coexistencia y la terminología de violencia escolar. El Manual es principalmente una herramienta de seguridad y no una herramienta pedagógica. Esto demuestra las tensiones del orden normativo democrático y su uso en el caso mexicano como un recurso de protección legal. Este no es el único caso en el contexto mexicano. La revisión sistemática de los derechos pedagógicos de Bernstein por Duarte et al. (2024) muestra que la distribución de estos derechos es más pronunciada en el contexto de espacios educativos más privilegiados. Considerando el contexto de este estudio, podría decirse que la ambigüedad normativa del Manual no es solo un problema singular del diseño institucional, sino que es una

consecuencia del nivel socioeconómico del contexto escolar. La Tabla 2 sintetiza las cuatro perspectivas docentes identificadas.

Tabla 2. Perspectivas docentes sobre las estrategias de convivencia escolar.

Perspectiva	Concepción predominante	Estrategias identificadas	Implicaciones institucionales
Democrática	Ciudadanía plena y derechos humanos	Pláticas, talleres, protocolos de participación	Los alumnos perciben que rebasan los límites normativos
Seguridad ciudadana	Protocolos preventivos no punitivos	Controles discretos de vigilancia	Ambiente discrecional; no genera desconfianza generalizada
Salud mental	Armonía áulica y acompañamiento psicosocial	Prefectura, psicología, mediación docente	Mediación caso a caso; los problemas no siempre se resuelven
Managerialista	Gestión preventiva, rendición de cuentas SEP	Estadísticas, protocolos, reportes formales	Clima de desconfianza institucional entre pares

Nota. Elaboración propia, adaptado de Fierro y Fortoul (2022) y Morales y López (2019).

3.2. Dimensión mesopedagógica: cultura escolar, autoridad y normatividad

En el nivel mesopedagógico, el análisis de la cultura escolar revela la coexistencia de discursos contradictorios: uno orientado a la democracia y los derechos humanos, y otro más próximo a la gestión managerialista del orden (Ascorra et al., 2019). Los docentes navegan entre estos discursos de manera individual y situacional, sin un proyecto pedagógico colectivo que los articule (Barbeito Thonon, 2021). Esta fragmentación -caracterizada por Zurita Rivera (2012) como erosión de la autoridad institucional- opera como condición de posibilidad para que el discurso regulador de la convivencia quede circunscrito a la dimensión reactiva.

El reglamento escolar -materializado en una bitácora de 91 páginas- es percibido de manera radicalmente diferente por distintos docentes:

Es un reglamento autoritario, todo el reglamento tiene una sanción, no hay alternativa.
(M3, 10 de febrero de 2025)

Las dificultades se afinan con los acuerdos, porque aquí más que nada es respetar el horario, las reglas de corte de cabello, portar los uniformes. (C5, 18 de marzo de 2025)

La heterogeneidad de estas percepciones reproduce la fragmentación de la autoridad institucional (Zurita Rivera, 2012) e impide la consolidación de una cultura escolar cohesionada. Esta heterogeneidad converge con la conceptualización teórica de la cultura escolar propuesta en el apartado 2.3: más que una estructura burocrática ejecutada de manera uniforme, la cultura

escolar constituye un campo de negociación cotidiana del sentido de la convivencia, en el que conviven -sin resolverse- discursos contrapuestos.

Una forma para acercarnos a la coexistencia de dichos discursos es a partir del análisis de los reglamentos, los cuales son contrastados con la negociación cotidiana. Landeros y Chávez (2015) argumentan que los reglamentos no contravienen los principios de Derechos Humanos, pero pueden generar tensión cuando su finalidad se centra en el control. El reglamento de la escuela analizado contiene elementos formativos, participativos y punitivos que hacen difícil identificar cierta orientación, ya que, tal como algunos profesores señalan, depende de cómo se solucione un problema.

Las autoras proponen un modelo para perfilar el modo en que se gestiona el reglamento, el cual retoma: la disciplina, los sujetos hacia quiénes van dirigidas las sanciones, el tratamiento del avance académico y el propósito o sentido que tiene. Estos elementos son contrastados desde la concepción de cultura escolar que ofrece una mirada dinámica de las relaciones que el reglamento intenta controlar. Por ejemplo, se pudo apreciar que, en determinados momentos hay ciertos alumnos a los que sí se sancionan y a otros no, lo que genera una cierta sensación de injusticia y de invalidez del reglamento. En palabras de una docente, los alumnos saben en qué clases pueden romper las reglas:

Pero hay otros maestros, los cuales, pues completamente están desamparados en cuanto a la autoridad. Y pasará de que, me regañe nada más el docente porque saben que arriba [dirección] no hay amistad y nadie más me va a llamar la atención más que al maestro al que le falté al respeto. (E1, 1 de abril de 2025)

En opinión de algunos docentes, la convivencia formativa, aquella que carece de sanciones, puede hacer que los alumnos repitan las mismas conductas de indisciplina, por lo que algunos afirman haber sancionado a través de las calificaciones:

En cuanto a la mayor sanción que hay, es el reporte, es lo único, no puedo hacer más. Se supone que los alumnos son suspendidos al segundo reporte o hasta el tercer reporte. Pero siguen haciendo lo mismo. (C2, 20 de febrero de 2025)

Por ejemplo, no tiene mucho. Me había sacado un poco de onda mi grupo tutorado. Yo me agarré con las calificaciones. Yo se los digo verbalmente, entiendo que son jóvenes, pero

entienden que también uno no es de palo, hay consecuencias. (C3, 18 de marzo de 2025)

Otros, en cambio, perciben una erosión de su agencia pedagógica:

Ahorita estamos pasando a un libertinaje [...] estamos atados de manos, porque no les va a pasar nada. (M3, 12 de marzo de 2025)

En cuanto al tratamiento del avance académico, pudimos apreciar que en la bitácora de los estudiantes se lleva una estadística, la cual muestra la evolución de los alumnos en sus materias, así como formatos en donde ellos realizan compromisos junto con los padres y maestros si van rezagados o reprueban materias. Por otro lado, dentro de estas prácticas reguladoras, están aquellas prácticas pedagógicas que sirven como “mediadoras del orden institucional”, mencionadas por Hu y Wang (2024) en donde se les pide a los docentes clasificaciones y enmarcamientos fuertes, como los que nos señalan algunos profesores:

A veces me hacen tomar técnicas que no me gustan como dictarles más, o ponerles trabajos y ponerme muy estricto, porque para que puedan seguir. Y ahora seguimos y seguimos, que no haya momentos para que se distraigan. Entonces, no me gusta dar mis clases así, pero, a veces no hay, este, me he encontrado con que no hay opción. (A1, 25 de marzo de 2025)

El dominar el tema es importante, y a lo mejor también es importante, este, no sé, dar cierta flexibilidad, pero con control, [damos] esa libertad, pero hasta acá. (E1, 10 de febrero de 2025)

Algunos docentes, sin embargo, construyen estrategias relacionales basadas en la confianza:

Si en mis manos está cambiar esa forma para obtener resultados, debo hacer cosas distintas [...] yo bajo mi silla y trabajo con ellos, los veo a los ojos, es una especie de libertad. (E, 20 de febrero de 2025)

El análisis prescriptivo de la convivencia, realizado a partir de una encuesta de autopercepción aplicada a 29 docentes con base en el modelo de Fierro y Fortoul (2022), mostró que las dimensiones con mayor implementación autorreportada fueron la convivencia inclusiva -trato equitativo y reconocimiento de la diferencia- y la democrática -escucha activa y consistencia en normas-. La dimensión con menor implementación autorreportada fue la reparación del daño

y la reinserción comunitaria, lo que es coherente con la práctica observada de gestionar casos graves mediante clases a distancia antes que mediante procesos de reintegración formativa (Fierro Evans, 2013). Dado que estos datos provienen de la autopercepción docente y no de una medición conductual directa, esta convergencia debe leerse como un indicio consistente con la primacía del discurso de seguridad sobre el de política cultural, más que como una demostración concluyente de dicha primacía.

3.3. Dimensión micropedagógica: caracterización bernsteiniana de la práctica en el aula

Para el análisis micropedagógico se caracterizaron cuatro sesiones en las asignaturas de Matemáticas (dos sesiones, 20 de marzo de 2025), Biología (30 de abril de 2025) y Tecnologías-Contabilidad (28 de abril de 2025), con base en la matriz de Giménez et al. (2015) y siguiendo el procedimiento de doble codificación descrito en el apartado 3.4. La Tabla 3 y Tabla 4 sintetizan, respectivamente, los grados de clasificación de la práctica instruccional y los grados de enmarcamiento de la práctica reguladora en las cuatro sesiones; los apartados siguientes desarrollan la interpretación cualitativa de cada una.

Matemáticas 1: clasificación muy fuerte, enmarcamiento diferenciado

La práctica instruccional exhibió una clasificación muy fuerte (C++) en los contenidos -construcción de polígonos regulares con compás- con separación nítida entre lo académico y la convivencia. La única emergencia del discurso regulador se produjo ante la falta de material:

De verdad que les voy a mandar por sus papás, un compás sin punta no sirve. (D1, 20 de marzo de 2025)

Esta advertencia revela cómo las expectativas de responsabilidad -dimensión reguladora- se expresan dentro del discurso instruccional sin desplazarlo (véase la columna «Matemáticas 1» de la Tabla 3 y Tabla 4).

Biología: clasificación fuerte con apertura reguladora

La clase sobre infecciones de transmisión sexual mostró la dinámica pedagógica más compleja de las cuatro sesiones. La práctica instruccional se ubicó en clasificación fuerte (C+): los contenidos académicos predominaron, pero convivieron con un discurso regulador explícito que articuló el conocimiento científico con la formación ética y ciudadana:

Si los demás profesores no te dicen nada es porque ya se rindieron. Yo te estoy haciendo

caso, yo no me rindo [...] morirse de una enfermedad no es gracioso. (Docente de Biología, 30 de abril de 2025)

Esta sesión constituye el único caso observado donde el discurso regulador y el instruccional se articulan intencionalmente. Esta articulación, sin embargo, depende del perfil individual del docente, lo que subraya la ausencia de un proyecto pedagógico institucional que sistematice dicha integración (véase la columna «Biología» de la Tabla 3 y Tabla 4).

Tecnologías-Contabilidad: clasificación fuerte con discurso regulador ritualizado

La sesión exhibió una clasificación fuerte (C+) en todos los indicadores instruccionales. Antes de las actividades académicas, la docente realizó una inspección del aseo personal, el uniforme y el cabello. Este ritual constituye el discurso regulador en su dimensión más formalizada: la presentación corporal como expresión del orden moral institucional. En términos convergentes con el análisis bernsteiniano de los rituales escolares realizado por Hu y Wang (2024) en el contexto chino, este tipo de rituales de presentación corporal puede operar como un “mediador semiótico” que hace explícita la relación de autoridad institucional; sin embargo, cuando se aplica de manera diferenciada o punitiva, el mismo ritual puede convertirse también en un mecanismo de exclusión hacia los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad -tensión que, dado el carácter puntual de esta observación, el presente estudio no pudo explorar en profundidad y que se retoma como agenda futura en el apartado 5-. La docente adaptó, además, sus propios materiales al contexto socioeconómico de los alumnos, lo que revela agencia pedagógica dentro de las restricciones estructurales (véase la columna “Tecnologías-Contabilidad” de la Tabla 3 y Tabla 4).

Matemáticas 2: incidencia reguladora en la evaluación

La sesión sobre el Teorema de Pitágoras mostró clasificación fuerte (C+) en contenidos, objetivos y actividades. El desorden persistente de un estudiante derivó en la negativa de la docente a calificar su actividad, ubicando el indicador de evaluación en clasificación débil (C-). Este hecho evidencia cómo el discurso regulador puede subalternizar el instruccional de maneras no previstas por la política educativa. El enmarcamiento fue fuerte (E+) en todos los indicadores, incluidos los criterios de evaluación, que se explicitaron durante la interacción (véase la columna “Matemáticas 2” de la Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 3. Grados de clasificación de la práctica instruccional en las cuatro sesiones observadas.

Indicador de la práctica instruccional	Matemáticas 1 (20 mar. 2025)	Biología (30 abr. 2025)	Tecnologías-Contabilidad (28 abr. 2025)	Matemáticas 2 (20 mar. 2025)
Contenidos propuestos	C++	C+	C+	C+
Objetivos	C+	C+	C+	C+
Actividades a realizar	C+	C+	C+	C+
Actividades de evaluación	---	---	---	C-

Nota. C++ = muy fuerte; C+ = fuerte; C- = débil; C-- = muy débil; (—) = indicador no observable.

En Matemáticas 2, el indicador de evaluación se ubicó en C- porque el desorden de un estudiante derivó en la negativa docente de calificar su actividad. Elaboración propia a partir de Giménez et al. (2015), mediante codificación independiente por dos integrantes del equipo de investigación (apartado 3.4.).

Tabla 4. Grados de enmarcamiento de la práctica reguladora en las cuatro sesiones observadas.

Indicador de la práctica reguladora	Matemáticas 1 (20 mar. 2025)	Biología (30 abr. 2025)	Tecnologías-Contabilidad (28 abr. 2025)	Matemáticas 2 (20 mar. 2025)
Secuencia (exploración de contenidos)	E+	E+	E+	E+
Ritmo (actividades por realizar)	E-	E+	E+	E+
Criterios de evaluación	---	---	---	E+

Nota. E++ = muy fuerte; E+ = fuerte; E- = débil; E-- = muy débil; (—) = indicador no observable.

En Matemáticas 2, los criterios de evaluación se hicieron explícitos durante la interacción docente-estudiante. Elaboración propia a partir de Giménez et al. (2015).

3.4. Síntesis transversal del análisis micropedagógico

El análisis conjunto de las cuatro sesiones permite establecer tres tendencias articuladas. Primera: los grados de clasificación de la práctica instruccional oscilaron entre muy fuerte y fuerte, lo que significa que el discurso de convivencia aparece subordinado al académico o, en la mayoría de los casos, separado de él. Segunda: los grados de enmarcamiento de la práctica reguladora fueron predominantemente fuertes, con escasa participación estudiantil en los procesos de secuencia, ritmo y evaluación. Tercera: en ninguna de las sesiones se identificó una estrategia pedagógica sistemática orientada a promover la convivencia democrática; las referencias emergieron siempre de manera reactiva.

Estos resultados se corresponden con la teoría de Bernstein, que sugiere que sin alteraciones en la clasificación y el encuadre de las prácticas pedagógicas, los discursos regulatorios que rigen la convivencia social no podrán modificar sustancialmente las interacciones en el aula, incluso con discursos políticos de tipo democrático relativamente bien formados (Bernstein, 1998). Esta combinación de clasificación fuerte, encuadre fuerte y ausencia de mediación pedagógica de carácter institucional, se alinea con algunas de las reinterpretaciones recientes del trabajo sociológico de Bernstein que sugieren que la vigencia del código pedagógico como herramienta para explicar por qué las reformas curriculares y normativas orientadas a la democratización no logran, por sí solas, transformar las relaciones de poder en el aula (Singh y Kwok, 2023). El análisis de estos resultados enfatiza la necesidad de reconocer que la brecha entre el imperativo de las políticas de reforma educativa y la evidencia de la práctica escolar se encuentra en la línea de la mediación pedagógica institucionalizada, no en la voluntad del docente individual. Siguiendo a Onetto (2005), la escuela reproduce su propia violencia cuando, por ejemplo, las normas no se aplican de manera equivalente o cuando el discurso en torno a los Derechos Humanos se restringe a su dimensión legal.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio permite responder a la pregunta de investigación en tres dimensiones articuladas, con las salvedades interpretativas propias de un estudio de caso cualitativo. A nivel macro-pedagógico, el Manual de Convivencia Escolar es el principal dispositivo pedagógico formal para gestionar el conflicto. Sin embargo, con el ejemplo de Chávez Romo et al. (2016) de políticas de convivencia flexibles, junto con estudios internacionales que muestran una distribución desigual de derechos pedagógicos en contextos vulnerables, que presenta un caso muy similar, se sitúa entre una perspectiva de derechos humanos y un enfoque de seguridad institucional. Así, limita la capacidad del dispositivo para una transformación pedagógica.

En el nivel mesopedagógico, dado que la cultura escolar se caracteriza, como se ha teorizado en la sección 2.3., como la convivencia de discursos contradictorios son gestionados de manera individual, hace falta un proyecto pedagógico colectivo para articularlos. Como se evidencia aparece una autoridad fragmentada (Zurita Rivera, 2012), el análisis prescriptivo de la convivencia, basado en la autopercepción de veintinueve docentes, afirma que la reparación del

daño y la reintegración comunitaria fueron las actividades menos reportadas en sus actividades. Lo que resulta consistente, aunque no demuestra de manera concluyente, la primacía del discurso de seguridad sobre el de política cultural señalada por Chaparro Caso-López et al. (2015).

A nivel micro-pedagógico, las cuatro sesiones analizadas predominantemente muestran clasificaciones y enmarcamientos fuertes, y el discurso regulatorio sobre la convivencia no impregna el discurso instructivo. Es acotado el número de sesiones que han sido clasificadas mediante la matriz de Bernstein, por lo que este hallazgo debe leerse como una tendencia identificada en los casos observados y no como una descripción exhaustiva de la práctica pedagógica institucional. Sin embargo, se aprecia la posibilidad interpretativa de los hallazgos derivados de las 30 entrevistas y del extenso trabajo etnográfico en las nueve aulas observadas. La ausencia de un espacio colegiado institucionalizado para promover la convivencia como dimensión pedagógica constituye uno de los hallazgos con mayores implicaciones para la política educativa.

Los aspectos importantes de este estudio son las conexiones empíricas y conceptuales con la teoría de Bernstein y el análisis de la convivencia escolar en América Latina. Según la literatura disponible, existe una falta de estudios sistemáticos en la región. La falta de estudios sobre la clasificación y el encuadre dentro de las aulas explica las relaciones sociales que promueve la convivencia en el aula. La investigación es coherente con las afirmaciones de Fierro y Fortoul (2022), especialmente en que las innovaciones en el aula diseñadas para mejorar la convivencia social son más soluciones locales que cambios sistémicos.

Los hallazgos de este estudio son transferibles, en el sentido cualitativo del término (Rada Cadenas, 2016), a instituciones de secundaria técnica pública con características socioeconómicas y organizativas similares a las descritas en el apartado 3.2. -contexto periurbano, alta demanda educativa, heterogeneidad del cuerpo docente- más que generalizables en sentido estadístico. Al tratarse de un estudio de caso único, la transferibilidad de las conclusiones a otros tipos de instituciones (privadas, rurales o de contextos socioeconómicos distintos) requiere de estudios comparativos adicionales; se invita a quienes deseen aplicar estos hallazgos a otros contextos a evaluar previamente la similitud estructural entre su institución de interés y el caso aquí descrito. Este estudio presenta, además de lo señalado, dos limitaciones adicionales: las caracterizaciones

bernsteinianas de clasificación y enmarcamiento se basan en cuatro sesiones seleccionadas por máxima variación dentro de una observación etnográfica más amplia (apartado 3.1.), por lo que futuros estudios podrían ampliar el número de sesiones caracterizadas con esta matriz; y los datos cuantitativos del análisis prescriptivo serán objeto de una publicación posterior. Como agenda de investigación futura se sugieren estudios comparativos entre tipos de escuelas secundarias (Ascorra et al., 2019; Olvera y Gutiérrez, 2020), investigaciones longitudinales ante reformas en los instrumentos de convivencia, estudios de formación docente que desarrollen herramientas para la integración intencional del discurso de convivencia en el discurso instruccional (Barbeito Thonon, 2021), y estudios comparativos internacionales que examinen si las configuraciones de clasificación y enmarcamiento identificadas en este contexto mexicano se replican en otros sistemas educativos donde la teoría bernsteiniana se ha aplicado recientemente al análisis del orden regulador escolar (Hu y Wang, 2024; Singh y Kwok, 2023).

Contribución de los Autores (CRediT): PNG: Conceptualización, Metodología, Administración del proyecto, Redacción - revisión y edición. AGC: Conceptualización, Análisis formal, Administración del proyecto, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción - revisión y edición.

Conflicto de Intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses en esta publicación.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial: Las autoras declaran que utilizaron herramientas de inteligencia artificial (IA) en la redacción del artículo, corrección de estilo, generación y mejora de las tablas. Las herramientas utilizadas para este fin fueron: NOTEBOOK LM y GEMINI.

REFERENCIAS

- Ascorra, P., Carrasco Aguilar, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 27, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Barbeito Thonon, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: Formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-018)
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol. IV). Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Carbajal Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i2.508>

[org/10.15366/rie2013.6.2.001](https://doi.org/10.15366/rie2013.6.2.001)

- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, Ma. C. y Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Chávez Romo, C., Gómez Nashiky, A., Ochoa Cervantes, A. y Zurita Rivera, Ú. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 14(1), 2-13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>
- Congreso del Estado de Puebla. (2011). *Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla*. Periódico Oficial del Estado de Puebla. https://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=25
- Del Cid García, C. J., Juárez Rolón, N. E. y Vera Noriega, J. Á. (2025). Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria públicas en el noroeste de México. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(35), 259-262. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-444>
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz, M., Mainardes, J. y Martins, M. A. (2025). Contribuciones de Basil Bernstein a la investigación en educación: entrevista con Mario Díaz Villa. *Práxis Educativa*, 20, e25467. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25467.059>
- Duarte, D. N., Fernandes, P., & Correia, L. G. (2024). On democracy and social justice in educational contexts following Bernstein's proposal: a systematic literature review on pedagogic rights. *Pedagogy, Culture & Society*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2425316>
- ENSANUT. (2021). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. Secretaría de Salud/Instituto Nacional de Salud Pública. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/>
- Fierro Evans, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71–132). ANUIES;

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Fierro Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15–45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100015
- Giménez, E., Navas, A., & Graizer, O. (2015). ¿Puede la educación transformar el orden social? Descripción de una modalidad pedagógica que permite el acceso a posiciones sociales diferenciales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 94–109. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18863>
- Graizer, O. L., & Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de educación*, (356), 133–158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733801>
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hu, X. y Wang, X. (2024). Symbolic violence or semiotic mediator? Examining the regulative order through school rituals in China. *International Journal of Educational Research*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102305>
- Huber, G. L. (2002). El Análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI. Revista de educación*, (4), 141–156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309703>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Editorial INEE.
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, (4), 1-18.

<https://repasopcmasumet.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>

- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018. Resultados México*. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Olvera, A. C., & Gutiérrez, J. A. L. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 314–334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Onetto, F., (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1123-1132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002709>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez-Urbina, C. (2022). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Rada Cadenas, D. M. (2016). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17–26. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: Revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- SEGOB. (2010, 29 de diciembre). *Acuerdo número 557 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura*. Diario Oficial de la Federación (DOF). https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5172996
- SEGOB. (2015, 27 de diciembre). *Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas*

- de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5421438
- Serrano Arenas, D. y Cordero Arroyo, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 63-89. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Singh, P., Thomas, S., y Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education Policy*, 28(4), 465-480. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554>
- Singh, P. y Kwok, H. (2023). Curriculum inquiry: insights from Basil Bernstein's sociology of education. *Curriculum Perspectives*, 43, 193-198. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00215-w>
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26, 29-47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zurita Rivera, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), 19-36. <https://revista.jdc.edu.co/reyte/article/view/411>
- Zurita Rivera, U. (2018). Violencia escolar. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 14, 299-309. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2018.4171>