

EL ROL DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL EN LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONFLICTOS ESCOLARES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Lina María Álvarez Zuluaga
ORCID: 0009-0000-0047-786X
E-mail: linal_06@hotmail.com
Institución Educativa Pablo Sexto
Colombia

Julio Andrés Hurtado Giraldo
ORCID: 0009-0001-8349-9630
E-mail:
julioandreshurtadogiraldo@gmail.com
Institución Educativa Fabio Vásquez
Botero
Colombia

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 16/02/2026

Aprobado: 19/03/2026

RESUMEN

La transformación de los conflictos escolares y el fortalecimiento de la convivencia en el siglo XXI implica un cambio a posturas que no sean simplemente punitivas o adultocéntricas y que reconozcan al estudiante como un agente activo de cambio. Este artículo analiza el liderazgo de los estudiantes como uno de los instrumentos de la pedagogía que permite la transformación de las dinámicas de los conflictos en la convivencia escolar y el establecimiento de una convivencia que valore la participación democrática y la responsabilidad colectiva y que promueva una cultura de paz. La metodología de este artículo es el desarrollo de un análisis documental y de uno teórico crítico que permite explorar los fundamentos del liderazgo distribuido, mediación entre pares y justicia restaurativa del ámbito educativo. En este contexto, el texto analiza los beneficios del empoderamiento de los estudiantes líderes durante el desarrollo de habilidades socioemocionales, éticas y de negociación, y cómo estas habilidades facilitan la adopción de una mentalidad proactiva y corresponsable frente a los conflictos de la vida en común. Finalmente, el texto sugiere orientaciones concretas para la puesta en marcha de programas de formación en liderazgo estudiantil, donde el docente cumpla el rol de facilitador que orienta el proceso. Integrar este enfoque en todo el proyecto educativo institucional, junto con la construcción de marcos regulatorios de apoyo, la formación continua del docente y la creación de foros de debate educativo, busca cultivar una comunidad escolar que aborde los conflictos de manera constructiva, crítica y ética.

Palabras clave: conflictos escolares, convivencia escolar, cultura de paz, habilidades socioemocionales, liderazgo estudiantil.

Lina María Álvarez Zuluaga. Docente en la Institución Educativa Pablo Sexto del Municipio de Dosquebradas, en el Departamento de Risaralda, Colombia. Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano

Julio Andrés Hurtado Giraldo. Rector de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del Municipio de Dosquebradas, en el Departamento de Risaralda, Colombia. Magister en Educación

THE ROLE OF STUDENT LEADERSHIP IN TRANSFORMING SCHOOL CONFLICTS AND SCHOOL COEXISTENCE

ABSTRACT

This article analyzes student leadership as one of the pedagogical instruments that enables the transformation of conflict dynamics in school coexistence and the establishment of a form of coexistence that values democratic participation and collective responsibility and promotes a culture of peace. The methodology of this article involves conducting a documentary analysis and a critical theoretical analysis to explore the foundations of distributed leadership, peer mediation, and restorative justice in the educational setting. In this context, the text analyzes the benefits of empowering student leaders in developing socio-emotional, ethical, and negotiation skills, and how these skills facilitate the adoption of a proactive, co-responsible mindset when facing conflicts in communal life. Finally, the text suggests concrete guidelines for implementing student leadership training programs, in which the teacher serves as a facilitator guiding the process. Integrating this approach into the entire institutional educational project, along with establishing supportive regulatory frameworks, providing ongoing teacher training, and creating educational debate forums, aims to cultivate a school community that addresses conflicts constructively, critically, and ethically.

Keywords: school conflicts, school coexistence, culture of peace, socio-emotional skills, student leadership.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la convivencia escolar en el siglo XXI revela el problema del aumento de los conflictos interpersonales, el acoso escolar y la exclusión social, y cómo esto desafía las teorías tradicionales de la gestión institucional. Esta situación de acuerdo con Rodríguez-Figueroa (2021), ha llevado a menudo a prácticas reactivas y regulatorias. Tales prácticas, aunque promueven el orden, corren el riesgo de imponer una falta de respuesta, un enfoque vertical y punitivo para la resolución de conflictos, y una cultura de cumplimiento basada en el miedo en lugar de la responsabilidad compartida. El principal problema, entonces, no es la existencia de conflictos (que es inescapable y tiene el potencial de ser constructivo) sino la falta de estructuras que empoderen a los estudiantes como participantes activos en la resolución y transformación del conflicto. A este respecto, Chacón (2021), plantea que esta situación lleva a la paradoja de que la escuela, como la institución primaria que prepara a los estudiantes para la ciudadanía democrática, puede estar perpetuando un modelo antidemocrático en el ejercicio de la autoridad cotidiana que silencia la autonomía, disminuye el diálogo y la responsabilidad compartida de sus miembros.

Es en este contexto crítico donde cobra sentido la necesidad de plantear un nuevo paradigma de la convivencia en donde se pueda desplazar un protagonismo desde la autoridad en su forma más estructural, hasta la comunidad estudiantil. En este ensayo, se argumenta a favor de considerar el liderazgo estudiantil como un fenómeno pedagógico transformador que permite reorganizar la gestión de los conflictos en función

de construir una convivencia escolar más genuina y resiliente. El argumentar la importancia de la formación continua y sistemática de estudiantes como líderes, mediadores y facilitadores de procesos restaurativos, no solo permite contribuir al alivio de la carga a los docentes y mejora la eficacia en la resolución de conflictos, sino que permite un aprendizaje en competencias ciudadanas, éticas y socioemocionales.

Desde un enfoque teórico que se nutre de la pedagogía de la autonomía y la participación, los principios de la justicia restaurativa, de acuerdo con lo propuesto por Zehr (2010), así como los constructos teóricos planteados por Gómez (2024), sobre la gestión de la convivencia escolar desde el liderazgo de los estudiantes en las instituciones educativas, este artículo articula una reflexión crítica sobre cómo el empoderamiento estudiantil puede operar como un motor de cambio cultural al interior de la escuela. El desarrollo del ensayo explora los fundamentos de este modelo, contrasta sus fortalezas con los enfoques tradicionales y culmina proponiendo lineamientos y propuestas concretas para su implementación, sosteniendo que la verdadera convivencia democrática se construye no desde la imposición, sino desde la participación corresponsable y el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor.

DESARROLLO DEL TEMA

El liderazgo estudiantil como eje transformador de la convivencia escolar no puede entenderse como una iniciativa aislada, sino como la concreción de un paradigma educativo más amplio que redefine las relaciones de poder, la naturaleza del conflicto y el fin mismo de la socialización escolar, tal y como lo plantea Pumarejo (2024). Para fundamentar esta afirmación, se debe realizar un recorrido teórico que entrelaza diversas

dimensiones interdependientes: una reconceptualización filosófico-pedagógica de los conflictos y de la autoridad, un marco operativo para la acción estudiantil, y una reflexión sobre el impacto dentro del ecosistema escolar. Esta construcción se apoya en el diálogo crítico de los autores, quienes, desde diferentes tradiciones, destacan el poder educativo de restaurar la voz y la responsabilidad a los estudiantes.

Primero, es necesario superar la visión patologizante del conflicto que aún está presente en muchas instituciones. En lugar de ver el conflicto como un virus a erradicar, Osorio (2016), lo postula como un motor siempre presente y necesario para el crecimiento individual y social. Desde esta perspectiva, el conflicto es un síntoma de diversidad, como en la presencia de intereses variados, y es un signo de vitalidad relacional y de compromisos. La imposición de una resolución autoritaria para eliminar o resolver un conflicto solo puede conducir a un ciclo vicioso en el que el conflicto se vuelve latente o resurge de manera más agresiva.

Ante esta situación, es importante considerar que, la tarea educativa no es eliminar el conflicto, sino dotar a la comunidad de las habilidades necesarias para procesarlo de una manera que fortalezca el tejido social en lugar de debilitarlo. Esto choca con el modelo disciplinario tradicional según lo descrito por González (2014), en el que el poder se ejerce de manera unilateral para vigilar, castigar y normalizar el comportamiento. Este enfoque, produce docilidad, mientras que el enfoque que toma el conflicto como una variable pedagógica busca producir autonomía crítica. En esta intersección, el liderazgo estudiantil emerge no como una concesión, sino más bien como una necesidad lógica: si el conflicto es una experiencia vivida de aquellos que cohabitan,

entonces su resolución debe ser procesada por ellos como actores principales en la situación.

Esta base filosófica encuentra su arquitectura práctica en la convergencia de dos marcos formidables: liderazgo distribuido y justicia restaurativa y educación. El liderazgo distribuido en concordancia con lo planteado por López y Gallego (2019), desmantela el mito del líder heroico, jerárquico y de arriba hacia abajo. Postula que el liderazgo es una práctica que se distribuye entre individuos en función de tareas y conocimientos, y se activa a través de la interactividad. Dentro del microcosmos escolar, esto significa que la capacidad de liderar procesos de diálogo, reconciliación y reparación no es un atributo exclusivo del docente; también puede y debe idealmente, residir en los estudiantes.

Esta forma de liderazgo distribuido se canaliza de manera más efectiva a través de la justicia restaurativa, planteado por Zehr (2015), el cual es un paradigma que cambia el enfoque del castigo al daño, de la culpa a la responsabilidad, y de la exclusión a la integración. Mientras que el sistema tradicional pregunta: ¿Qué regla fue quebrantada? y ¿Quién la quebrantó?, la justicia restaurativa pregunta: ¿Quién fue dañado?, ¿Cuáles son los daños?, ¿Quién está obligado a reparar el daño? y ¿Cuáles son las necesidades?. La aplicación de este marco en ámbitos educativos restaurativos requiere la participación activa de los diversos actores intervinientes en los procesos educativos.

De acuerdo con, Argos y Ezquerro (2013), el conocimiento y la experiencia de los estudiantes líderes en la mediación de conflictos escolares suelen ser informales y de carácter situacional y, a causa de su proximidad generacional, poseen una credibilidad única para cumplir este papel de traductores que vinculan la perspectiva de sus

compañeros y la orientan a una interlocución auténtica que busque la correcta mediación, para fomentar un ambiente institucional adecuado, así como una convivencia pacífica. Para que el liderazgo de los estudiantes no sea percibido simplemente como una delegación de funciones docentes a los estudiantes, debe estar respaldado por la pedagogía del empoderamiento. Aquí, el trabajo de Freire (1970) es esencial. Su crítica del modelo de educación bancaria, donde el educador deposita contenido en un aprendiz pasivo, es relevante para la gestión de la convivencia. Un modelo punitivo es bancario: el adulto impone una norma-sanción. Mientras que, el modelo de liderazgo estudiantil, por otro lado, está en consonancia con la educación problematizadora, donde el educador y el estudiante se posicionan como sujetos en un diálogo crítico sobre su realidad para transformarla.

En este orden de ideas, es válido afirmar que el liderazgo estudiantil es en sí mismo, una demostración de creencia en su potencial para ser los autores de su aprendizaje ético y social. Esta es una pedagogía materializada en la metodología del aprendizaje-servicio, que integra de manera inextricable el servicio comunitario con un aprendizaje riguroso y reflexivo (habilidades comunicativas, éticas y de resolución de conflictos). Aquí entonces, el estudiante no es un usuario pasivo de la convivencia, sino un constructor activo, y en ese acto de construcción, desarrolla competencias cívicas avanzadas.

De esta manera, la convivencia escolar encuentra su expresión más auténtica cuando los estudiantes asumen un liderazgo activo en la gestión constructiva de los conflictos, transformando lo que tradicionalmente era un problema de disciplina en una

oportunidad pedagógica para el aprendizaje colectivo. Según lo plantean Miranda et al. (2022), cuando los estudiantes, debidamente formados en principios de justicia restaurativa y comunicación no violenta, facilitan procesos de diálogo entre sus pares, se produce un cambio paradigmático en la cultura institucional, ya que la autoridad ya no emana exclusivamente de la jerarquía adulta, sino que se distribuye horizontalmente, generando una corresponsabilidad genuina en el mantenimiento del bienestar común.

Este liderazgo estudiantil, lejos de debilitar el rol docente, lo complementa estratégicamente al crear una red de contención y escucha entre iguales que actúa como primer filtro en la detección y transformación de tensiones relacionales, previniendo su escalada hacia formas de violencia más grave. Por consiguiente, el impacto va más allá de la gestión de incidentes específicos y se extiende a la construcción de un clima escolar ético y democrático. Como plantea el artículo de Aznar et al. (2007), el clima escolar, la seguridad relacional, el sentido de pertenencia, la equidad en las normas y el apoyo entre pares son predictores clave del bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Un sólido programa de liderazgo estudiantil afecta positivamente a todos estos: aumenta el sentido de justicia al hacer que los procesos sean más transparentes y participativos (equidad); fortalece las redes de apoyo entre pares (apoyo); otorga a los estudiantes un papel significativo en la vida escolar (pertenencia); y previene la victimización al crear mecanismos de alerta temprana y contención entre pares (seguridad). De esta manera, el liderazgo estudiantil deja de ser una herramienta de resolución de conflictos y se convierte en una infraestructura preventiva y formativa que transforma la cultura organizacional de la escuela para mejor, acercándola al ideal de

una comunidad de aprendizaje democrática donde el poder se ejerce con y para los demás, y donde el conflicto es, en lugar de un obstáculo, el sustrato para aprender a vivir juntos.

PROPOSICIÓN

Este ensayo asume el compromiso de demostrar que la implementación integrativa de programas de liderazgo estudiantil para la transformación de conflictos es una opción válida, incluso la más deseable desde el punto de vista educativo para el compromiso fundamental de una sana convivencia escolar. Este compromiso fundamental ante el lector, se basa en tres áreas principales que guían el desarrollo del ensayo: primero, demostrar la superioridad ética y pedagógica del modelo sobre los paradigmas punitivos y argumentar que los conflictos pueden convertirse en verdaderas oportunidades de aprendizaje socioemocional y cívico solo si los estudiantes están involucrados en el proceso; en segundo lugar, demostrar que la formación de estudiantes como líderes, mediadores y facilitadores permite resolver incidentes de manera más sostenible, y también, a través del propio proceso, construye la autonomía, las competencias comunicativas y responsables para la ciudadanía social del siglo XXI que están alineadas socioemocional y cívicamente con la ciudadanía del siglo XXI.

Tercero, ofrece un conjunto de pautas prácticas y condiciones institucionales para que esta transformación sea posible, pragmática y contextualizada. Al adoptar esta perspectiva, este artículo presenta una reflexión crítica que no elude los desafíos (como la resistencia al cambio, la necesidad de formación específica para los docentes o el

riesgo de una implementación superficial), siempre manteniendo como premisa que la convivencia escolar democrática no se decreta, sino que se construye diariamente con y desde los estudiantes. La propuesta final es clara y solo una escuela que confía y empodera a sus estudiantes para liderar la transformación de sus propios conflictos, formará verdaderos ciudadanos que podrán construir una sociedad más justa y pacífica para todos.

BASES PARA DISCUTIR

La propuesta del liderazgo estudiantil como eje transformador de la convivencia no está exenta de tensiones teóricas y desafíos prácticos, y su discusión requiere contrastarla con otros enfoques y evidencias. De acuerdo con Ponce et al. (2025), un enfoque alternativo predominante es el modelo de disciplina positiva o conductual, que, si bien evita el castigo físico y promueve la enseñanza explícita de conductas esperadas mantiene un diseño esencialmente adultocéntricos donde las normas y consecuencias son establecidas unilateralmente por el cuerpo docente. Su fortaleza radica en la claridad y predictibilidad que ofrece a toda la comunidad, pero su principal debilidad, en comparación con el modelo de liderazgo estudiantil, es que no desarrolla la autonomía moral ni la capacidad de negociación de los estudiantes, quienes permanecen en un rol de cumplimiento externo, y pasivo.

Investigaciones como las de Fraser (2008) sobre justicia restaurativa muestran que, mientras los enfoques conductuales logran reducir incidentes de manera inmediata, los modelos basados en la participación y la reparación reportan mayores niveles de

satisfacción de las víctimas, una mayor percepción de justicia y una reducción más sostenible de la reincidencia, al abordar las causas relacionales del conflicto.

Otro enfoque proviene de la sociología crítica de la educación, que advierte sobre el riesgo de cooptación e instrumentalización del liderazgo estudiantil. Autores como Aravena et al. (2019) señalan que estos programas pueden convertirse en una delegación de funciones de control, donde los estudiantes líderes replican la autoridad del adulto sin cuestionar las estructuras de poder desiguales que a menudo subyacen a los conflictos (por ejemplo, el racismo, el clasismo o el sexismo). Esta es una debilidad potencial grave si la formación se centra solo en técnicas de mediación y no incluye una reflexión crítica sobre la justicia social. La fortaleza del modelo aquí propuesto, para contrarrestar esto, reside en su anclaje en la pedagogía crítica y la justicia restaurativa, que exigen preguntarse por las causas estructurales del daño y promover una redistribución genuina de la voz, no solo del trabajo de gestión.

Desde una perspectiva organizacional, se destaca la carga de implementación como una debilidad. Estudios, como el de Robles y Arguedas (2020), documentan que el éxito de estos programas depende críticamente de un compromiso institucional a largo plazo, tiempo dedicado a la formación y seguimiento, y un profundo cambio en la cultura docente. En contraste, un modelo normativo o sancionador parece, en superficie, menos demandante de recursos. Sin embargo, la fortaleza del liderazgo estudiantil, respaldada por hallazgos como los de Cifuentes-Medina et al. (2020) es que a mediano plazo genera un capital social interno que alivia la carga sobre los docentes, al crear una red de primera

respuesta entre pares y prevenir la escalada de conflictos, lo que mejora la eficiencia global del sistema de convivencia.

Finalmente, una comparación con enfoques socioemocionales revela un matiz crucial. De acuerdo con Barría et al. (2021) programas que enseñan habilidades como la empatía o el manejo de emociones son fundamentales y complementarios. No obstante, su debilidad, si se aplican de forma aislada, es que pueden psicologizar los conflictos, desviando la atención de sus dimensiones éticas, relacionales y de poder. La propuesta de liderazgo estudiantil integra lo socioemocional, pero lo sitúa en un marco de acción ética y comunitaria. No se trata solo de que el estudiante se autorregule, sino de que utilice esa regulación para facilitar la reparación del tejido social de su comunidad, lo cual, según Zehr (2015), es el núcleo de una convivencia escolar. Así, la discusión muestra que, si bien el modelo de liderazgo estudiantil, presenta desafíos de implementación y riesgos de desvirtuación, su fortaleza distintiva reside en su capacidad para convertir la gestión de la convivencia en el eje mismo de la educación para la ciudadanía democrática y pacífica.

PROPUESTA

Basado en el análisis crítico, esta propuesta describe la responsabilidad de concretar el potencial del liderazgo estudiantil. Para superar la contradicción de la escolarización autoritaria, se propone implementar un sistema de corresponsabilidad restaurativa escolar, un modelo integrador que redistribuye la responsabilidad de la construcción de la paz relacional de manera ordenada y educativa, tanto en docentes

como en estudiantes. La primera dimensión incluye la importancia de fomentar una formación dual que establezca una comunidad de práctica, en donde grupos de representantes estudiantiles, junto a un equipo docentes, puedan ser capacitados en una formación conjunta y continua, no limitada a técnicas de mediación.

Esta formación debe incluir, como afirman Aravena et al. (2019), una perspectiva crítica sobre la justicia social, el poder y la desigualdad, para que los eventuales líderes de esta formación puedan identificar estructuras generadoras de conflicto y no ser simplemente utilizados como agentes de control. La segunda dimensión es la importancia de promover la institucionalización de los procesos. En este sentido se propone la integración en el manual de convivencia de un código sancionador que defina con claridad los niveles de actuación de los y las estudiantes y los niveles de derivación y supervisión adulta en los casos más complejos.

Esto daría un respaldo formal a la función que cumplen los y las estudiantes y les garantiza una protección institucional. La tercera dimensión es la construcción de infraestructuras de la conversación, como la implementación semanal de círculos de Convivencia en las aulas y la disposición de un lugar físico destinado a la mediación entre pares. Estos procesos, como señalan Miranda et al. (2022), permiten que el diálogo se convierta en un recurso habitual para la resolución de problemas, de manera que se evite que un conflicto se transforme en un problema, y se refuerce el sentido de pertenencia. La cuarta y última dimensión vital es el monitoreo y el aprendizaje continuo del sistema.

En este orden de ideas, la propuesta debe contar con mecanismos de evaluación periódica que consideren, aunque no exclusivamente, indicadores cuantitativos (menos informes), pero principalmente, cualitativos: justicia percibida, competencias cívicas e impacto en el clima. Esta retroalimentación debe informar a un comité conjunto (estudiantes-profesores) responsable de los ajustes y mejoras del sistema. La responsabilidad última de esta propuesta es afirmar que la paz escolar y la convivencia no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de justicia dialógica. La implementación de la propuesta requiere que el sistema escolar tenga recursos, resiliencia y un profundo cambio cultural, pero es la única forma en que la escuela puede cumplir su promesa de ser un verdadero espacio de entendimiento y democracia.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue analizar cómo el liderazgo escolar positivo puede servir como una estrategia transformadora para la gestión y resolución de conflictos, así como para la mejora de la convivencia escolar. A lo largo del desarrollo del ensayo se ha articulado consistentemente que la participación principal de los estudiantes no debe ser considerada como un recurso periférico, sino más bien como un componente fundamental que es vital para el establecimiento de una cultura escolar democrática. En relación con el objetivo de evidenciar el aporte ético-pedagógico del modelo del liderazgo estudiantil, respecto al resto de las prácticas estudiantil-restaurativas, se puede argumentar que hay una clara superioridad de estas sobre los enfoques tradicionales, punitivos y conductuales. En este caso, se aboga por un modelo, basado en autores como Zehr (2015), que transforma el conflicto en una oportunidad de aprendizaje de

autogobierno, responsabilidad y restauración. La principal fuente de fortaleza radica en abordar el conflicto relacional, razón por la cual los intentos de conflicto mantienen una mayor percepción de justicia y la resolución del conflicto.

Capacitar a los estudiantes como líderes y mediadores constituye, sin duda, un aprendizaje experiencial integral. Este proceso fortalece dimensiones clave del sentido de pertenencia, el apoyo entre pares y la seguridad relacional, como parte del clima escolar, y funciona como una infraestructura de alivio del clima escolar que alivia la carga docente a largo plazo, como lo indican Robles y Arguedas (2020). Sin embargo, una de las debilidades reconocidas de la implementación es el enfoque de los programas socioemocionales en una psicologización excesiva, que podría dejar de lado las dimensiones éticas y estructurales del conflicto, como lo mencionan Barria et al. (2021).

Finalmente, es posible concluir que la implementación exitosa de la propuesta esbozada previamente, depende de múltiples factores, como la formación dual (estudiantes-docentes) con un componente crítico-reflexivo; la incorporación de protocolos restaurativos al manual de convivencia escolar; el establecimiento de infraestructuras permanentes para el diálogo (círculos, salas de mediación); y un sistema continuo de seguimiento y evaluación que contenga indicadores cualitativos sobre el clima y el desarrollo de la ciudadanía. En última instancia, la confianza de los estudiantes y la responsabilidad compartida son la base del camino hacia un clima escolar democrático, y este ensayo argumenta que el liderazgo estudiantil es el medio más efectivo para lograrlo.

REFERENCIAS

- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M., y Núñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Chile. *Calidad En La Educación*, 51, 252–280. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Argos, J., y Ezquerro, M. (2013). *Liderazgo y educación*. S. de P. Editorial Universidad Cantabria, Ed.
- Aznar, I., Cáceres, M., y Hinojo, F. (2007). Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada (España). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(1), 164–177. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100110.pdf>
- Barría, P., Améstica, J., y Miranda, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/download/60684/64503/206719>

- Chacón, M. F. (2021). La convivencia escolar como parte del campo escolar. *Educación En Contexto*, VII(13).
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/147/269>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., y González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78–93.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Abajo*, 6. https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI Editores, Ed.).
- Gómez, U. del C. (2024). La Gestión de la convivencia escolar desde el liderazgo de los estudiantes en las Instituciones Educativas del Municipio Valledupar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8020–8042.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10125
- González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Odecofic-Cinep, Ed.
- López, P., y Gallego, V. (2019). *Gestión de organizaciones educativas: una mirada desde el liderazgo distribuido*. RiL Editores, Ed.
<https://reader.digitalbooks.pro/book/preview/125041/00008.html?1747141950997>
- Miranda, C. F., Rodríguez, K. E., y Morcote, 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>
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Scielo. Org*.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412016000200008
- Ponce, A. A., Carrión, M. A., Criollo, C. S., Lomas, V. R., Aguirre, A. R., y Rosero, W. I. (2025). Disciplina Positiva como Estrategia para la Formación del Carácter en la Infancia: Una Revisión Crítica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7537–7559. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17479

- Pumarejo, A. M. (2024). Liderazgo Natural de los Actores Educativos en la Mediación de Conflictos para la Convivencia Escolar. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 2528–2547. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.562>
- Robles, A., y Arguedas, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 196–207. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57, e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. CEMTA, Ed. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf