

Normatividad institucional como objeto pedagógico: resignificación docente para construir equidad y convivencia escolar

Institutional Regulations as a Pedagogical Object: Teacher Reframing to Build Equity and School Coexistence

 Erika Rivero Espinosa | Universidad Nacional Autónoma de México

Cómo citar: Rivero, E. (2026). Normatividad institucional como objeto pedagógico: resignificación docente para construir equidad y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28(especial), e05, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e05.7890>

Resumen

La convivencia escolar constituye hoy un campo de tensión entre discursos educativos orientados a la equidad y marcos normativos institucionales que privilegian lógicas de control. En México esta contradicción se expresa en documentos que, aun cuando enuncian principios de igualdad y derechos, operan desde racionalidades judicializantes que inciden en la agencia docente y en la gestión pedagógica del conflicto. El objetivo fue analizar una intervención formativo-reflexiva orientada a la resignificación crítica de la normatividad institucional, con docentes de educación media superior y superior del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, desde una perspectiva de equidad entendida como proceso relacional y situado. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño interpretativo de análisis de una intervención (taller). Participaron 63 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. La información se recopiló a través de un cuestionario semiestructurado y se analizó mediante análisis temático con orientación interpretativa. Los resultados muestran cambios en la comprensión de la norma hacia enfoques formativos y restaurativos, tensiones ético-normativas persistentes, así como expresiones de agencia docente traducidas en compromisos pedagógicos concretos. La principal aportación radica en que se evidencia la normatividad institucional como dimensión pedagógica clave para la construcción cotidiana de condiciones de equidad en la educación artística.

Palabras clave: política educativa, equidad educativa, convivencia escolar, formación de docentes, educación artística

Abstract

School coexistence is currently a field of tension between educational discourses oriented toward equity and institutional regulatory frameworks that favor logics of control. In Mexico, this contradiction is reflected in documents that invoke principles of equality and rights yet



operate based on judicializing rationales that affect teacher agency and pedagogical conflict management. The objective of this study is to analyze a formative and reflective intervention focused on a critical reframing of institutional regulations, with upper secondary and higher education teachers from the National Institute of Fine Arts and Literature (INBAL), from an understanding of equity as a relational and situated process. The study adopts a qualitative, interpretive approach centered on an analysis of an intervention (workshop). The participants comprised 63 teachers selected through purposive, nonprobability sampling. The data were collected through a semi-structured questionnaire and analyzed using thematic analysis with an interpretive approach. The findings show shifts toward formative and restorative approaches to understanding regulations, persistent ethical-regulatory tensions, and expressions of teacher agency articulated through concrete pedagogical commitments. This study's main contribution is that it demonstrates that institutional regulations constitute a key pedagogical dimension for the day-to-day construction of equitable conditions in arts education.

Keywords: educational policy, educational equity, school coexistence, teacher education, arts education



I. Introducción

La convivencia escolar se ha convertido en uno de los ámbitos más disputados de la política educativa en México. Mientras los discursos oficiales insisten en su dimensión formativa, al afirmar que en las instituciones escolares se debe promover la paz, el diálogo, la participación democrática y la equidad; los instrumentos normativos y operativos vigentes han derivado hacia lógicas de seguridad que conciben la convivencia como un asunto de gestión del riesgo, control disciplinario y administración de la violencia (Fierro y Carbajal, 2023; Fierro y Hempel, 2025).

Esta tensión revela un giro epistemológico profundo: la sustitución de una comprensión pedagógica de la convivencia; por un enfoque técnico-administrativo que redefine al estudiantado como sujetos a controlar o sancionar, y a docentes como ejecutores de la norma, con escaso margen para la interpretación crítica o la reflexión.

En este contexto, el profesorado vive frecuentemente la normatividad institucional como un conjunto de disposiciones externas, rígidas o desconectadas de la complejidad del quehacer pedagógico (Fierro y Hempel, 2025).

Esta distancia entre norma y práctica no es neutral, desde el punto de vista de la equidad: cuando la normatividad se experimenta principalmente como mecanismo de control o vigilancia, tiende a generar efectos diferenciados en las posibilidades de agencia docente, en la gestión de los conflictos y en la construcción de ambientes educativos democráticos.

En este estudio la agencia docente se concibe como la capacidad situada del profesorado para interpretar, resignificar y traducir la normatividad institucional, en prácticas pedagógicas contextualizadas; en interacción con condiciones institucionales que habilitan o limitan su acción. Desde esta perspectiva, la agencia docente se construye en contextos situados y en estrecha relación con las tensiones estructurales que atraviesan la vida escolar.

En contextos atravesados por desigualdades estructurales, la gestión de la convivencia se vuelve un reto multidimensional (Cuellar y Santa María, 2025), y en espacios de precariedad laboral o sobrecarga administrativa estas tensiones se intensifican, ya que profundizan brechas en las condiciones para enseñar, aprender y convivir en comunidad.

En este sentido, para Chiang et al. (2023), los marcos normativos no solo regulan prácticas, sino también identidades profesionales en las que la regulación se internaliza en la subjetividad docente, promoviendo formas de automonitoreo y una autonomía condicionada, sobre todo, ante la sensación de vigilancia continua de su cumplimiento.

El enfoque de seguridad pública (Magendzo et al., 2013), que predomina en los marcos normativos institucionales sobre convivencia en América Latina (Morales y López, 2019), se expresa a través de protocolos, reglamentos y manuales orientados a la regulación de la conducta escolar.

Desde esta perspectiva, la convivencia es concebida principalmente como un problema de disciplina y control, en el que la producción de entornos seguros se vincula con la vigilancia y la normalización de comportamientos. Este enfoque se sustenta en una lógica judicializante (López et al., 2020), cuyas estrategias incluyen: la graduación de faltas y sanciones; sistemas de reporte y control; protocolos frente a incidentes; uso de un lenguaje legalista; así como la sustitución del diálogo pedagógico por la lógica de la denuncia y la sanción, lo que contribuye a la criminalización de las culturas juveniles (Fierro y Carbajal, 2023; Fierro y Hempel, 2025; Sandoval-Berríos y Retamal-Papic, 2024).

Como señalan Fierro y Hempel (2025), este desplazamiento tiene efectos en la cultura escolar, al privilegiar respuestas normativas estandarizadas frente a la complejidad de los



vínculos y las trayectorias educativas. Entre los efectos más relevantes se encuentran la reducción de la agencia docente y el empobrecimiento de las posibilidades de resolución pedagógica del conflicto. Asimismo, estas dinámicas pueden impactar negativamente en el clima institucional, reforzando relaciones jerárquicas y afectando de manera diferenciada a ciertos grupos.

Diversos estudios han mostrado que las políticas orientadas por lógicas judicializantes o punitivas no afectan de manera homogénea al estudiantado, sino que producen efectos diferenciados según las posiciones sociales, culturales y escolares de los sujetos. En particular, tienden a impactar con mayor fuerza a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables; a quienes encarnan identidades, corporalidades o expresiones que desbordan la norma escolar hegemónica, y a quienes presentan trayectorias escolares no lineales (Carrasco-Aguilar et al., 2018; López et al., 2024; Morales y López, 2019; Young, 1990). En este sentido, las acciones de exclusión, como las suspensiones o la expulsión, alejan a los estudiantes de servicios y espacios que son clave de su bienestar psicológico y físico (Obsuth et al., 2024).

Desde un enfoque *judicializante*, la norma opera como un dispositivo de normalización que transforma la diferencia en falta y el conflicto en infracción. Además, restringe las posibilidades de participación, reconocimiento y agencia; lo que plantea implicaciones relevantes desde el punto de vista de la equidad.

En esta línea, estudios sobre reglamentos escolares en México muestran que la normatividad institucional configura formas específicas de entender y gestionar la convivencia. Esto se genera por la tensión entre enfoques punitivos centrados en el control, y las perspectivas formativas orientadas al desarrollo de capacidades para la vida en común (Fierro et al., 2019).

En este contexto, la judicialización de la vida escolar y la expansión de lógicas de control o punitivas, en la gestión de la convivencia, reducen las oportunidades para el aprendizaje ético, relacional y democrático; tanto para el estudiantado como para el profesorado (Fierro y Carbajal, 2023; Fierro y Hempel, 2025; López et al., 2020; Morales y López, 2019).

Desde esta perspectiva, la equidad puede pensarse como una condición que se pone en juego por la forma en que las normas se interpretan, apropian y traducen, en prácticas pedagógicas concretas.

1.1 La norma como dispositivo de regulación de la convivencia

Desde la sociología crítica de las políticas educativas la normatividad escolar no se reduce a un conjunto de reglas formales para ordenar la vida institucional, sino que se configura como un dispositivo que produce sentidos, prácticas y relaciones en la vida cotidiana escolar. Las normas adquieren significado en contextos específicos mediante procesos de interpretación, traducción y apropiación por parte de los actores escolares, en particular del profesorado (Ball et al., 2011).

Esta perspectiva permite problematizar que la regulación de la vida cotidiana, de los conflictos y de las relaciones entre las personas de la comunidad escolar se encuentra distribuida en un entramado normativo compuesto por códigos de conducta, reglamentos, lineamientos, protocolos y disposiciones administrativas. Además, en su conjunto, todo esto delimita comportamientos esperados, responsabilidades, sanciones y procedimientos de actuación. Desde esta mirada, la convivencia no es un ámbito externo a la normatividad, sino uno de sus principales efectos.

En el contexto mexicano, se ha señalado que los dispositivos normativos desempeñan un papel central en la configuración de la convivencia escolar, al definir lo permitido y lo



prohibido; así como los márgenes de acción pedagógica del profesorado y las formas legítimas de gestionar el conflicto (Fierro y Carbajal, 2023). Así, la norma se convierte en un mecanismo de gobierno de la conducta, cuyos efectos son situados y diferenciados, según las condiciones institucionales y los actores involucrados (Ball et al., 2011).

A pesar de la centralidad de la normatividad en los procesos y relaciones escolares, la revisión de la literatura evidencia vacíos relevantes en este campo de investigación. Si bien existe un cuerpo significativo de estudios que analizan reglamentos y manuales desde una perspectiva documental, que atiende sus principios, lenguajes y racionalidades subyacentes (Landeros y Chávez, 2015; Ochoa y Díez-Martínez, 2013); así como investigaciones que problematizan la judicialización de la convivencia escolar y el desplazamiento hacia lógicas punitivas y de control (Fierro y Hempel, 2025; López et al., 2024; Morales y López, 2019), y otras que analizan la traducción de las políticas de convivencia en el espacio local (López et al., 2023), se identifican escasos trabajos empíricos que aborden la normatividad sobre convivencia como objeto pedagógico de reflexión colectiva. En particular, los estudios que se centran en comprender cómo se construye su sentido en espacios formativos de docentes, son limitados.

Asimismo, se ha prestado poca atención a los procesos de apropiación crítica de la norma. Es decir, se ha investigado poco sobre cómo el profesorado interpreta, negocia y resignifica los marcos normativos en contextos institucionales específicos; así como las implicaciones de estos procesos para la construcción de condiciones de equidad educativa.

Este vacío resulta particularmente evidente en el ámbito de la educación artística, donde la normatividad interactúa directamente con prácticas creativas, expresivas y sensibles, lo que Eisner (2002) considera como los fines formativos, democráticos y éticos del campo, y donde los enfoques judicializantes pueden entrar en tensión.

1.2 Educación artística, democracia y equidad

La educación artística constituye un campo formativo con características particulares, que la vuelven especialmente sensible a los efectos de la normatividad institucional, y particularmente relevante para el análisis de la equidad educativa. A diferencia de otros ámbitos curriculares más estandarizados, la formación artística articula dimensiones expresivas, éticas y democráticas (Chávez-Urquiza, 2024). En ella, el proceso educativo se construye a partir de la corporalidad, la exploración, la interpretación, el diálogo y la toma de decisiones situadas. Además, posee un marco conceptual propio que se articula alrededor de formas particulares de pensamiento, ligadas a la experiencia estética y la creación (Ramon, 2025).

Desde esta perspectiva, la educación artística no solo se limita a la adquisición de técnicas o habilidades específicas, sino que, también cataliza el aprendizaje profundo y el pensamiento crítico, de acuerdo con Real et al. (2024). Esto implica procesos de formación del juicio, sensibilidad e imaginación, estrechamente vinculados con la construcción de subjetividades críticas, y la participación en la vida cultural y social.

Como sostiene Eisner (2002), el arte en la educación cumple una función fundamental en el desarrollo de formas de pensamiento que no pueden reducirse a criterios únicos de corrección o desempeño; sino que requieren apertura a la ambigüedad, la diversidad de interpretaciones y la deliberación reflexiva.

Estas características generan tensiones estructurales entre, por un lado, la lógica de la creatividad y la autonomía pedagógica y, por otro, la presencia de marcos normativos rígidos.



En contextos de educación artística la aplicación estricta de normas estandarizadas puede entrar en conflicto con prácticas que demandan flexibilidad, reconocimiento de trayectorias singulares y valoración de procesos formativos no lineales. En este sentido, la normatividad también se juega como factor que incide directamente en las posibilidades de creación, evaluación y acompañamiento pedagógico.

1.3 Equidad educativa desde la justicia social y restaurativa

En este estudio, la equidad educativa se aborda desde un enfoque de justicia social, que permite trascender las concepciones centradas exclusivamente en la distribución de recursos, o en el acceso formal a la escolarización. Desde esta perspectiva, la equidad se entiende como un proceso relacional y situado, que se construye en la vida cotidiana de las instituciones a través de prácticas, normas y relaciones, que posibilitan o dificultan la participación y agencia de los distintos actores.

En este contexto, la propuesta de Fraser (2008) resulta especialmente pertinente para analizar la equidad en relación con la normatividad escolar, en tanto que plantea que las injusticias no se reducen a la mala distribución de bienes, sino que también se expresan en formas de no reconocimiento y de exclusión de la participación.

Desde este enfoque, la justicia se concibe como paridad de participación, que requiere condiciones redistributivas, de reconocimiento y de representación en la escuela; desde la posibilidad real de que las personas involucradas en una práctica social puedan intervenir en condiciones de igualdad en la definición de sus normas, significados y formas de funcionamiento.

En el ámbito educativo este planteamiento permite problematizar la normatividad institucional más allá de su coherencia formal. Las normas pueden producir efectos inequitativos cuando invisibilizan saberes profesionales, imponen marcos homogéneos de interpretación, o coartan la participación del profesorado en su lectura, aplicación y resignificación.

En esta línea, según Reyes (2024), además de invisibilizar saberes, pueden desconocer condiciones estructurales que afectan la participación educativa. De esta manera, documentos aparentemente neutrales pueden operar como mecanismos de exclusión simbólica o de silenciamiento de experiencias situadas, afectando de manera diferenciada a docentes y comunidades educativas en contextos diversos.

En diálogo con esta perspectiva, Young (1990) aporta una comprensión de la justicia que enfatiza las relaciones estructurales de poder, y las formas en que las normas y prácticas institucionales pueden reproducir opresiones desde su planteamiento.

La equidad implica reconocer la diversidad de posiciones, trayectorias y contextos; así como cuestionar aquellas reglas que, bajo la apariencia de universalidad, generan desigualdades en las capacidades de acción y decisión de las personas de la comunidad. Desde esta doble mirada, la equidad educativa se vincula estrechamente con la agencia docente, pues implica analizar en qué medida los docentes cuentan con margen real de interpretación, deliberación y acción frente a la normatividad institucional.

Cuando la norma se presenta como un mandato cerrado o meramente técnico, se limita la posibilidad de construir respuestas pedagógicas contextualizadas. En cambio, cuando se habilitan procesos de apropiación crítica y participación, se amplían las condiciones para una práctica educativa más justa.

En este sentido, la equidad se juega en los modos en que la normatividad es vivida e interpretada en la escuela. El análisis de estos procesos permite comprender cómo las normas contribuyen a reproducir o a transformar desigualdades, y por qué la formación



docente orientada a la reflexión crítica sobre la normatividad constituye una vía relevante para fortalecer condiciones de equidad en la vida cotidiana escolar.

Por otro lado, el enfoque de justicia restaurativa aporta una perspectiva relacional para comprender la equidad educativa, al desplazar el énfasis de la sanción hacia la comprensión del daño, la responsabilidad compartida y la reconstrucción de los vínculos comunitarios (Moran et al., 2025; Posada y Castaño, 2025; Zehr, 2015). A partir de este enfoque se promueven las conexiones que sostienen el lazo social, desde el reconocimiento de las partes del conflicto y el restablecimiento de derechos (Rea-Rubiano, 2023). Y, en la práctica, se promueve la comunicación efectiva, la escucha y la creación de consensos (Cornelio, 2024).

Esta mirada dialoga con la propuesta de Fraser (2008), en tanto que concibe la justicia como una condición que se da en la paridad de participación de los actores, durante los procesos de deliberación y toma de decisiones; más que en el cumplimiento formal de normas.

En el ámbito educativo, las prácticas restaurativas han sido desarrolladas como un enfoque formativo que privilegia el diálogo, la corresponsabilidad, la participación activa y el encuentro de la comunidad (Cornelio, 2024).

En esta línea, se ha demostrado que los procesos formativos basados en la reflexión colectiva pueden generar cambios en las concepciones del profesorado sobre el conflicto y la autoridad (Moreno, 2026; Munevar-Sáenz, 2025; Pomar y Pinya, 2020; Posada, 2023; Wachtel, 2013).

II. Método

2.1 Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo del estudio es analizar una experiencia formativo-reflexiva dirigida a 63 docentes de educación media superior, y superior, del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), orientada a la resignificación crítica de la normatividad institucional; con el fin de comprender cómo los aprendizajes y los cambios de mirada contruidos colectivamente contribuyen a la generación de condiciones de equidad y agencia docente, en el ámbito de la educación artística.

La experiencia formativa se desarrolló en formato de taller. En éste la normatividad institucional (lineamientos, estatutos, códigos y normativas) se abordó como objeto pedagógico de análisis colectivo, desde un enfoque de sociología crítica de las políticas educativas (Ball et al., 2011) y de justicia social (Fraser, 2008).

Al finalizar el taller se aplicó un cuestionario semiestructurado para explorar los aprendizajes contruidos, los cambios de mirada respecto a la norma, los desafíos identificados por el profesorado, y las posibilidades de traducir los marcos normativos en prácticas pedagógicas más equitativas y contextualizadas.

Con el análisis se buscó recuperar los sentidos, los aprendizajes y las tensiones que emergen cuando la normatividad se trabaja como objeto pedagógico de reflexión colectiva. Además, mostrar cómo este tipo de intervenciones pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje profesional, fortalecer la agencia docente y contribuir a la construcción de condiciones de equidad, en el ámbito educativo-artístico.

Asimismo, se analizó el potencial de la normativa institucional para orientar políticas de convivencia democrática que desafíen los enfoques de seguridad judicializantes de la convivencia escolar.



Las preguntas que guiaron el análisis fueron las siguientes: ¿Cómo docentes de educación artística experimentan e interpretan una intervención formativo-reflexiva orientada a la resignificación crítica de la normatividad institucional, sobre la convivencia?, y ¿de qué manera dicha experiencia contribuye a la construcción de condiciones de equidad en sus prácticas pedagógicas?

Para contestar las preguntas se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los aprendizajes y los cambios de mirada del profesorado de educación artística, respecto a la normatividad institucional, a partir de una intervención formativo-reflexiva.
2. Comprender los procesos de resignificación y apropiación crítica de la norma, así como el ejercicio de la agencia docente en su traducción a prácticas pedagógicas contextualizadas.
3. Explorar las implicaciones de estos procesos para la construcción de condiciones de equidad educativa y de convivencia democrática, en contextos de formación artística.

2.2 Diseño

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño interpretativo para el análisis de una intervención formativo-reflexiva dirigida a docentes de educación artística. Para el abordaje analítico de la experiencia se retomaron aportes de la tradición latinoamericana de sistematización de experiencias, específicamente la posibilidad de producir conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre prácticas situadas (Jara, 2018; Martinic, 1998). Paralelamente, para recuperar los sentidos, aprendizajes y tensiones, se aplicó un cuestionario semiestructurado a los docentes participantes.

2.3 Participantes

La intervención se llevó a cabo con 63 docentes de educación media superior, y educación superior pertenecientes a una Escuela Nacional de Arte y dos Centros de Educación Artística (CEDART) del INBAL, que participaron voluntariamente en el Programa de formación, actualización y nivelación académica 2025, del propio Instituto. La selección de participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional por conveniencia.

2.4 Instrumento de recopilación de la información

Al finalizar el taller se aplicó un cuestionario semiestructurado a los docentes participantes. El instrumento se diseñó con preguntas abiertas, enfocadas a explorar distintos ejes, para orientar la codificación y posterior organización de la información. Dichos ejes fueron:

- Los aprendizajes construidos durante la intervención.
- Los cambios de mirada respecto a la normatividad institucional.
- Los desafíos identificados para sostener lecturas pedagógicas de la norma.
- Las posibilidades de traducir los marcos normativos en prácticas más equitativas en la educación artística.

2.5 Procesamiento de la información

Las respuestas al cuestionario de cierre, compuesto por preguntas abiertas, orientadas a la reflexión pedagógica, se analizaron mediante un análisis temático cualitativo e interpretativo, centrado en la identificación e interpretación de patrones de significado (Braun y Clarke, 2006), en los discursos del profesorado.



En una primera fase se llevó a cabo una lectura integral y reiterada de todas las respuestas, considerando el cuestionario como una unidad reflexiva dirigida a recuperar los procesos de comprensión, resignificación y proyección de la práctica pedagógica. Posteriormente se realizó una codificación inicial abierta para identificar patrones recurrentes, tensiones y cambios de sentido presentes en los discursos.

Después, los códigos iniciales fueron agrupados en ejes analíticos contruidos en diálogo con los objetivos del estudio y con la literatura especializada. Este proceso permitió organizar la información de la siguiente manera: 1) los aprendizajes contruidos durante la intervención, 2) los cambios de mirada respecto a la normatividad, 3) las tensiones ético-normativas persistentes, y 4) las formas de agencia y compromiso pedagógico expresadas por los docentes.

Para la presentación de los resultados se seleccionaron citas textuales ilustrativas. Se priorizaron aquellas que expresaban con mayor claridad los sentidos compartidos y las divergencias del grupo de docentes participantes.

2.6 Contexto de la intervención

El taller tuvo una duración de 60 horas (cinco sesiones de cuatro horas en cada plantel), y se desarrolló entre julio y agosto de 2025, en modalidad en línea. Su construcción se sustentó en tres supuestos teórico-metodológicos que orientaron la selección de contenidos, actividades y dispositivos formativos:

- La normatividad como marco que adquiere sentido en la práctica a través de procesos de interpretación, traducción y resignificación por parte de los actores escolares (Ball et al., 2011).
- La equidad como condición relacional y situada, que se construye en la vida cotidiana de las instituciones mediante prácticas de reconocimiento, participación y deliberación pedagógica, y no solo a través de la existencia formal de derechos o normas (Fraser, 2008; Young, 1990).
- La formación docente dialógica y reflexiva, como vía para ampliar la agencia profesional y cuestionar lecturas rígidas o judicializantes de la norma (Fierro y Hempel, 2025), especialmente en contextos donde la práctica pedagógica creativa, expresiva y formativa de la educación artística (Eisner, 2002) se ve directamente afectada por marcos normativos restrictivos.

Los objetivos específicos del taller fueron:

- Analizar desde una perspectiva crítica y reflexiva los principales documentos normativos del INBAL,¹ identificando sus fundamentos pedagógicos, éticos y jurídicos, así como las implicaciones para la labor docente, en contextos artísticos y educativos.
- Desarrollar ejercicios de interpretación y discusión colectiva, que vincularan el contenido normativo con situaciones reales del quehacer docente, fomentando el diálogo interdisciplinario y la construcción de criterios comunes en torno a su aplicación, desde un marco de equidad.
- Diseñar propuestas pedagógicas concretas y contextualizadas, que tradujeran los principios normativos en prácticas cotidianas; con la consideración de las

¹ Código de conducta del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (2023); Bases generales que Regulan a las Escuelas y los Centros Nacionales de Investigación del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (2022); Código de derechos y obligaciones académicas que establecen el marco de actuación del personal docente del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (s. f.-a); para propiciar espacios educativos libres de violencias, Código de conducta de las alumnas y los alumnos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (s. f.-b).



particularidades de la educación artística, los derechos educativos, la equidad y el enfoque de justicia social y restaurativa.

El taller incorporó estrategias metodológicas como:

- Análisis colectivo de fragmentos de los distintos documentos normativos.
- Discusión de dilemas pedagógicos vinculados a la práctica artística.
- Trabajo colaborativo para identificar tensiones entre la norma y la experiencia docente.
- Ejercicios de traducción de la normatividad a criterios y prácticas pedagógicas contextualizadas.

III. Resultados

El análisis de las respuestas abiertas del cuestionario semiestructurado permitió identificar procesos de resignificación, desplazamientos interpretativos y tensiones persistentes en torno a la normatividad institucional; así como formas emergentes de agencia docente en los siguientes ejes.

3.1 Aprendizajes construidos durante la intervención

Se encontró que los docentes construyeron aprendizajes vinculados a una comprensión más compleja de la norma. Más allá de concebirla como un conjunto de disposiciones externas, aparece como un marco que organiza la vida institucional, orienta derechos y obligaciones, y puede adquirir sentidos distintos según sus racionalidades y usos.

Esta ampliación en la comprensión de la normatividad se observa en las reflexiones docentes, quienes reconocen tanto la diversidad de orientaciones que puede asumir la norma como las implicaciones que su interpretación y uso tienen en la práctica educativa:

Puede tener una visión tradicional, autoritaria, humanista, entre otros enfoques, y puede contemplar sanciones o tener una orientación restaurativa. (Docente 2).

Antes del taller yo veía la norma principalmente como una serie de reglas que había que cumplir; ahora entiendo que es un elemento que tiene muchas repercusiones en la práctica, y adquiere sentidos diferentes según cómo la interpretamos y cómo la usemos. (Docente 21).

Los marcos normativos pueden orientar los derechos y también las obligaciones; pero es nuestro trabajo como docentes reflexionarlos más a fondo, para entender cómo utilizarla ante diferentes situaciones. (Docente 8).

Otro aprendizaje relevante es que la norma no se concibe como algo fijo o intocable, sino como un entramado que requiere revisión y actualización para responder a contextos cambiantes. En ese sentido, algunas respuestas subrayan que la normatividad no puede permanecer desfasada respecto a las poblaciones y condiciones contemporáneas:

Requiere una constante revisión... no puede haber una norma con un desfase generacional. (Docente 10).

Finalmente, se refuerza la idea de que el sentido normativo se fortalece cuando se construye colectivamente:

Funciona mejor cuando se construye desde el acuerdo entre todos, en lugar de imponerla desde la autoridad. (Docente 7).

En conjunto, estos aprendizajes sostienen la lectura de la norma como un objeto pedagógico susceptible de interpretación y deliberación.



3.2 Cambios de mirada respecto a la normatividad

En el segundo eje se observan cambios de mirada asociados a la incorporación de categorías conceptuales y pedagógicas, que desplazaron la comprensión de la norma de una lógica predominantemente sancionatoria hacia una orientación más formativa.

Un cambio especialmente significativo es la apropiación del contraste entre la justicia retributiva y la restaurativa, como lente para releer los documentos institucionales:

Lo más importante fue comprender lo que es la justicia retributiva y lo que es la justicia restaurativa, para entender que no todo conflicto es violencia. (Docente 30).

Actualmente, así como están las faltas en los documentos que buscan clasificar de leves a graves, lo que se hace es pensar desde el castigo, desde lo punitivo, y eso no busca que el estudiante aprenda o pueda reponer o reparar la situación haciendo conciencia propia, y eso es lo que hace falta. (Docente 23).

Este cambio se traduce en una relectura de la norma como herramienta de cuidado y protección, no solo como mecanismo de control:

Ahora que he podido reflexionar sobre esto en el taller, lo veo más como una herramienta para cuidar a mis alumnos y para cuidar mi labor docente. (Docente 30).

Las reglas están pensadas también para que podamos ser firmes, pero sin excluir o dañar; pero para que esto suceda, hay que cambiar el pensamiento; hay que procurar que podamos cuidar de la mejor manera a nuestros alumnos y alumnas. (Docente 15).

Asimismo, aparece con fuerza la crítica a la aplicación automática o descontextualizada, que puede reproducir efectos injustos, especialmente cuando los marcos están desactualizados:

La aplicación ciega de las normas no siempre es la mejor solución, sobre todo cuando las normas no están actualizadas o no tienen lógica. (Docente 18).

No voy a volver a aplicar una norma, sin antes pensar en las situaciones actuales de mis estudiantes, que son muy diferentes que en otros tiempos. (Docente 4).

En síntesis, el cambio de mirada no implicó negar la norma, sino reorientar su sentido hacia el discernimiento pedagógico y la contextualización.

3.3 Tensiones ético-normativas persistentes

En este eje se señala que, aun con los desplazamientos identificados, persisten tensiones entre lo normativo y lo ético, que el profesorado reconoce como dilemas inherentes a la vida escolar. Una tensión central radica en la distancia entre el carácter general de la norma y la singularidad de los casos, lo que exige criterio profesional. En palabras de una persona docente:

Si se cumple la norma sin criterio, se puede afectar muy negativamente lo ético, ya que cada caso tiene particularidades que los hace ser diferentes. (Docente 46).

En este sentido, otro docente dijo:

No se puede aplicar la norma como si todos los maestros y los alumnos fuéramos iguales; es importante poder pensar primero si esto que estoy haciendo es adecuado o solo va a dañar más la relación con el alumno, en este caso, la dirección de la escuela pienso que es abierta, y flexible y me apoyaría. (Docente 28).



Este tipo de formulaciones apunta a que la equidad no depende únicamente del texto normativo, sino también de las condiciones institucionales para interpretar y deliberar pedagógicamente.

En educación artística estas tensiones se intensifican por la naturaleza expresiva y subjetiva del trabajo pedagógico. Las respuestas subrayan el conflicto entre la normatividad y los procesos formativos basados en la creatividad, la expresión y las emociones:

Nuestra actividad... trabaja con la creatividad, la expresión emocional, variables completamente subjetivas, y es ahí donde encuentro conflicto con las reglas estrictas. (Docente 55).

Finalmente, se identifican efectos institucionales asociados a la forma en que se vive la normatividad: desde la incertidumbre y el temor hasta percepciones de desprotección. Una expresión particularmente contundente condensa esta experiencia:

Lo normativo nos tiene viviendo temerosos, con incertidumbre, inseguros. (Docente 54).

3.4 Formas de agencia y compromiso pedagógico expresadas por los docentes

El cuarto eje evidencia formas de agencia docente que traducen la reflexión en compromisos pedagógicos concretos. En el nivel del aula, aparece la intención de construir acuerdos con el estudiantado y reducir la imposición vertical:

Llegar a acuerdos compartidos entre docente y estudiantes, y no que el docente imponga todas las reglas; eso puede hacer toda la diferencia, creo yo. (Docente 12).

Pienso que los acuerdos de aula y la justicia restaurativa permiten que los propios alumnos se hagan responsables de las reglas que se acordaron entre todos, es un compromiso del que aprenden. (Docente 4).

Este énfasis conecta con una comprensión de la convivencia, como un proceso participativo y formativo.

En línea con ello, emergen compromisos asociados a prácticas restaurativas específicas. Algunas respuestas proponen estrategias claras para el trabajo cotidiano del conflicto, como los círculos de diálogo:

Implementar círculos de diálogo restaurativo para resolver conflictos entre estudiantes. (Docente 21).

Otras expresan un cambio en la secuencia de la toma de decisión docente, priorizando acciones restaurativas antes de sanciones codificadas:

Antes de pensar en la sanción, según el código, me daré el espacio para ver cómo ejercer acciones restaurativas. (Docente 28).

En general, estas expresiones muestran que la agencia no se formula como un rechazo a la norma, sino como capacidad de reinterpretarla y traducirla en prácticas más dialógicas, formativas y de equidad.

IV. Discusión y conclusiones

El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura de México (INBAL) no cuenta con un marco normativo específico sobre convivencia escolar, como ocurre en otros niveles del sistema educativo.² La regulación de la vida cotidiana institucional, de las relaciones entre los

² Por ejemplo, los Marcos Locales de Convivencia de la educación básica.



distintos actores, y de la gestión de los conflictos se encuentra distribuida en diversos documentos normativos. En la práctica, este entramado define comportamientos esperados, delimita responsabilidades, tipifica y gradúa faltas, y establece sanciones y procedimientos de actuación.

Los hallazgos permiten discutir la normatividad institucional como un dispositivo de política educativa que adquiere sentido en la vida cotidiana escolar, produciendo efectos diferenciados en la agencia docente, la gestión del conflicto y las condiciones de equidad. En este sentido, los resultados dialogan directamente con la sociología crítica de las políticas educativas, que ha mostrado que las normas son interpretadas y puestas en marcha por los actores en contextos institucionales específicos, desde sus propios significados y sentidos (Ball et al., 2011).

Desde esta perspectiva los desplazamientos identificados en la comprensión docente, que van de la norma como imposición externa hacia una lectura pedagógica contextualizada y orientada a la equidad, pueden entenderse como procesos de resignificación en los que el profesorado ejerce agencia profesional, al dotar de sentido marcos normativos formalmente rígidos.

La intervención formativo-reflexiva analizada contribuyó a visibilizar el carácter no automático de la norma, habilitando espacios de deliberación colectiva en donde los docentes pudieron problematizar su aplicación, y explorar alternativas de traducción pedagógica, particularmente en situaciones de conflicto.

Sin embargo, los resultados también evidencian tensiones persistentes, que remiten a la creciente judicialización de la convivencia escolar. Tal como han documentado estudios previos en el contexto mexicano y latinoamericano (Fierro y Hempel, 2025; López et al., 2020; Morales y López, 2019), los marcos normativos institucionales tienden a organizar la convivencia desde lógicas de seguridad, control y gestión del riesgo; privilegiando la tipificación de faltas, la graduación de sanciones y el uso de un lenguaje legalista. Esta racionalidad judicializante convive, de manera contradictoria, con discursos institucionales que apelan a la formación integral, la equidad y la convivencia democrática.

La discusión de los resultados muestra que esta contradicción no es meramente discursiva, sino que tiene efectos concretos en la experiencia docente. Se encontró que la percepción de inseguridad, temor o desprotección expresada por parte del profesorado puede interpretarse como un efecto de marcos normativos que amplían las obligaciones y responsabilidades docentes sin fortalecer; en la misma medida, las condiciones de acompañamiento, reflexión pedagógica y corresponsabilidad institucional. Desde la sociología crítica, esto permite problematizar la idea de que la norma, por el solo hecho de existir, garantice condiciones justas de convivencia; por el contrario, su aplicación puede producir desigualdades al restringir los márgenes de interpretación y de agencia profesional.

Esta problemática adquiere particular relevancia cuando se analiza desde una concepción de equidad basada en la justicia social, en la que la equidad puede entenderse como un proceso relacional y situado, que se construye en la vida cotidiana de las instituciones a través de prácticas, normas y relaciones; que promueven o dificultan la participación, el reconocimiento y la agencia de los distintos actores (Fraser, 2008; Young, 1990).

En este marco, los resultados sugieren que la equidad no depende únicamente del contenido normativo, sino también de quiénes participan en su interpretación, del modo en que se toman las decisiones y de los criterios que orientan su aplicación.

Desde esta mirada, la normatividad aparentemente "neutral" puede convertirse en una fuente de injusticia cuando invisibiliza las condiciones contextuales, homogeniza situaciones diversas, o desplaza los conflictos hacia procedimientos formales que reducen el diálogo pedagógico.



Las tensiones ético-normativas expresadas por el profesorado evidencian que la aplicación estricta de la norma puede entrar en conflicto con principios de cuidado, reconocimiento y justicia social, afectando de manera diferenciada a docentes y estudiantes.

En este punto, el diálogo con el enfoque de justicia restaurativa resulta especialmente importante. A diferencia de las lógicas retributivas que centran la respuesta institucional en el control y la sanción, la justicia restaurativa propone abordar el conflicto desde la comprensión del daño, la asunción de responsabilidades y la reconstrucción del vínculo comunitario, privilegiando el diálogo y la participación de las personas involucradas (Wachtel, 2013; Zehr, 2015). Los compromisos pedagógicos expresados por los docentes, tales como la construcción de acuerdos, el uso de círculos de diálogo y la priorización de acciones reparadoras, muestran que este enfoque ofrece herramientas concretas para resignificar la norma y ampliar sus potencialidades formativas.

No obstante, los resultados también advierten que la incorporación de enfoques restaurativos no puede recaer exclusivamente en la iniciativa individual del profesorado. Desde una perspectiva de equidad, la agencia docente requiere condiciones institucionales que la sostengan, tales como: marcos normativos flexibles, espacios de formación reflexiva y crítica; criterios compartidos de actuación, y mecanismos de acompañamiento.

En este sentido, es importante subrayar que la agencia no implica una aplicación arbitraria de la norma, sino su interpretación situada en el marco de principios éticos, pedagógicos e institucionales compartidos. En ausencia de referentes comunes y espacios de deliberación colectiva, la interpretación de la norma puede traducirse en decisiones desiguales o inconsistentes, reproduciendo formas de discrecionalidad en su aplicación.

En ausencia de estas condiciones, la tensión entre los discursos de equidad y los documentos normativos judicializantes tiende a reproducirse, al limitar el alcance de las prácticas restaurativas.

Finalmente, la especificidad de la educación artística refuerza la relevancia teórica del estudio. La formación artística, al involucrar predominantemente procesos sensibles, expresivos, creativos y afectivos (Eisner, 2002), se ve particularmente afectada por normativas rígidas que priorizan el orden y el control por encima del sentido pedagógico. En este contexto, la intervención analizada no solo aporta evidencia empírica sobre la resignificación normativa, sino que también muestra cómo la equidad se juega en la posibilidad de sostener prácticas educativas coherentes con los fines formativos del campo artístico.

Trabajar la normatividad institucional como objeto pedagógico de reflexión colectiva constituye una vía pertinente para desafiar la judicialización de la convivencia, fortalecer la agencia docente y contribuir a la construcción de condiciones más equitativas en la vida escolar. Más que un problema técnico de cumplimiento, la normatividad puede concebirse como un terreno político y pedagógico, donde se disputan sentidos de justicia, convivencia y equidad en la educación contemporánea.

Una primera aportación al campo consiste en visibilizar la normatividad escolar como un espacio clave de producción de equidad. Al analizar cómo las normas se interpretan, se discuten y se traducen en la práctica, el estudio aporta evidencia empírica que dialoga con la sociología crítica de las políticas educativas. Esto muestra que la equidad no se garantiza por el contenido normativo en sí, sino por las condiciones institucionales para la participación, el reconocimiento y la agencia docente.

Otro aporte es que este trabajo contribuye a la literatura sobre convivencia y justicia restaurativa, ya que documenta una experiencia de formación docente centrada explícitamente en la normatividad institucional, un ámbito escasamente explorado en los estudios empíricos en América Latina. Los hallazgos sugieren que los enfoques



restaurativos, cuando se articulan con espacios de reflexión dialógica, pueden ofrecer alternativas pedagógicas frente a lógicas judicializantes; fortaleciendo criterios profesionales y compromisos de acción orientados al cuidado y la corresponsabilidad.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. Se trata de una experiencia situada, con una muestra intencional y no probabilística, lo que limita la generalización de los resultados. Por otra parte, el análisis se basa en información autoinformada recogida al finalizar la intervención; por lo que no permite dar cuenta de la sostenibilidad de los cambios en el mediano o largo plazo, ni de su traducción efectiva en prácticas institucionales. Finalmente, la investigación no incorpora la perspectiva de otros actores educativos, como estudiantes o equipos directivos, cuya inclusión podría enriquecer el análisis de los procesos de resignificación normativa.

A partir de estos límites se abren líneas de investigación futuras, orientadas a evaluar el impacto a mediano y largo plazos, de intervenciones formativas sobre normatividad; explorar comparativamente otros niveles, campos educativos e involucrar a otros actores; así como incorporar diseños que permitan analizar cómo los cambios en la interpretación docente interactúan con transformaciones institucionales más amplias. En este sentido, el estudio busca contribuir a una agenda de investigación que conciba la equidad como una práctica cotidiana y relacional, que se construye en torno a normas, sujetos y contextos escolares específicos.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Declaración de no conflicto de intereses

La autora declara no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

No existe fuente de financiamiento para este artículo.

Referencias

- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100126&lng=es&tlng=es
- Chávez-Urquiza, S. D. (2024). Democracia, regímenes de bienestar y educación estética-artística en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Nueva Época)*, 54(3), 187-216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.652>
- Chiang, T.-H., MacKenzie, A., Sude, B., Zeng, W., Thurston, A., Fu, S. y Yao, Y. (2023). Configuring governmentalized teachers through introspective panopticism inscribed within their subjectivities in the regime of performativity from the Foucauldian perspective. *International Journal of Educational Research*, 118, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102158>



Cornelio, E. (2024). Conflictos en entornos escolares: de lo punitivo a lo restaurativo. *Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 57-70.

<https://revistamsc.uanl.mx/index.php/m/article/view/78>

Cuellar, B. y Santa María, H. R. (2025). Gestión de la convivencia en escuelas de Latinoamérica: Revisión bibliográfica. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 597-615.

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.86>

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fierro, M. C., Carbajal, P., Fortoul, M. B. y Pedroza, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Fierro, C. y Carbajal, P. (2023). Áreas de oportunidad para una nueva convivencia escolar acorde a los planteamientos del nuevo currículo. *Faro educativo. Apunte de política* (40), 1-4. <https://faroeducativo.iberomex.mx/2023/09/07/apunte-de-politica-n40-areas-de-oportunidad-para-una-nueva-convivencia-escolar-acorde-a-los-planteamientos-del-nuevo-curriculo/>

Fierro, C. y Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(6), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272>

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (2022). *Bases generales que regulan a las escuelas y los centros nacionales de investigación del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Secretaría de Cultura, México.

https://sgeia.inba.gob.mx/archivos/normateca/general/bases_regulan_educacion_investigacion_inba.pdf

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (2023). *Código de conducta del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Secretaría de Cultura, México.

<https://inba.gob.mx/multimedia/inba/integridad-etica/CodigoDeConductaDelINBAL2023.pdf>

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (s. f.-a). *Código de derechos y obligaciones académicas que establecen el marco de actuación del personal docente del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura para propiciar espacios educativos libres de violencias*. Secretaría de Cultura, México.

https://sgeia.inba.gob.mx/archivos/normateca/general/codigo_derechos_obligaciones_academicas_personal_docente.pdf

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (s. f.-b). *Código de conducta de las alumnas y los alumnos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. Secretaría de Cultura, México.

https://sgeia.inba.gob.mx/archivos/normateca/general/codigo_conducta_alumnos_inba.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

López, V., Ortiz, S. y Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, e2015452, 1-22.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>



- López, V., Valdés, R., Ramírez-Casas del Valle, L. y Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>
- López, V., Ortiz-Mallegas, S., Yañez-Urbina, C. y Silva, M. (2024). El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 132-149. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5374>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martinic, S. (1998, 12-14 de agosto). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación* [Ponencia]. Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, Medellín, Colombia.
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Moran, E., Walsh, E. y Sloan, S. (2025). Promoting a restorative culture in schools: Insights from school leaders. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100397. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100397>
- Moreno, S. A. (2026). *La justicia restaurativa en la educación: Contribuciones de las prácticas restaurativas emergentes al saber pedagógico de los docentes. Un estudio de caso en un colegio público de Bogotá*. [Tesis de maestría. Universidad de los Andes]. Universidad de los Andes-Séneca Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/1992/77881>
- Munevar-Sáenz, A. K. (2025). La justícia escolar restaurativa, estratègia que transforma pacíficament els conflictes i enforteix la pau a les aules escolars [La justicia escolar restaurativa, estrategia que transforma pacíficamente los conflictos y fortalece la paz en las aulas escolares]. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(2), 1-9. <https://doi.org/10.1344/reire.48984>
- Obsuth, I., Madia, J. E., Murray, A. L., Thompson, I. y Daniels, H. (2024). The impact of school exclusion in childhood on health and well-being outcomes in adulthood: Estimating causal effects using inverse probability of treatment weighting. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 460-473. <https://doi.org/10.1111/bjep.12656>
- Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400003>
- Pomar, M. I. y Pinya, C. (2020). Assessment of ongoing training in restorative practices. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.14>
- Posada, J. (2023). Explorando el concepto y la práctica de la justicia restaurativa: un análisis integral. *IUSTITIA*, (22), 74-87. <https://doi.org/10.15332/iust.v0i22.3033>
- Posada, J. y Castaño, E. A. (2025). Analizando los principios y aplicaciones de la justicia restaurativa de Howard Zehr. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 5(2), 1947-1964. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i2.1253>
- Ramon, R. (2025). El marco conceptual de la educación artística. Una mirada desde el nuevo realismo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(1), 49-57. <https://doi.org/10.5209/aris.96225>



- Rea-Rubiano, E. S. (2023). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemológicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo. *Nodos y Nudos*, 8(55), 10-21. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num55-20279>
- Real, E., Elizalde, C. D., Pérez, A. L. y Fernández, F. J. (2024). La Educación artística como herramienta para fortalecer la comprensión de conceptos sociales y el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 4(4), 1683-1697. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4.756>
- Reyes, M. del C. (2024). Redistribución, reconocimiento y representación como ejes para la inclusión social y educativa. *Revista Momento: Diálogos em Educação*, 33(2), 233-247. <https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.17442>
- Sandoval-Berríos, J y Retamal-Papic, T. (2024). Convivencia escolar: Subjetividades escolares atravesadas. *UCMaule*, (66), 46-57. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.66.46>
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Zehr, H. (2015). *The little book of restorative justice* (Revised & updated ed.). Good Books