

# Organización de un Equipo de Convivencia Escolar: Barreras Macro, Meso y Micro Sistémicas

## Organization of a School Social Climate Team: Macro, Meso, and Micro Systemic Barriers

Macarena Lamas-Aicón<sup>1</sup>, Claudia Carrasco-Aguilar<sup>2</sup> y Macarena Morales<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Escuela de Psicología, Universidad Austral de Chile

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha

<sup>3</sup> Centro de Investigación para la Educación Inclusiva,  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Este estudio se abocó a analizar la organización de un equipo multidisciplinario a cargo de la gestión de la política de convivencia escolar, en un liceo municipal de emplazamiento urbano en la ciudad de Valdivia, Chile. Se pregunta por su historia de conformación, así como por las barreras observadas en el proceso de organización e implementación de la política de convivencia escolar. Para responder estas preguntas se realizó un estudio de caso cualitativo, cuyas principales herramientas fueron 3 encuentros de taller participativo con el equipo, 4 entrevistas individuales semiestructuradas a otros actores educativos y una entrevista grupal con 3 integrantes del centro de estudiantes. La información fue sometida a análisis de contenido. Los resultados muestran la necesidad de validación para la organización interna de un emergente equipo de convivencia, en medio de tensiones y contradicciones provenientes de los niveles macro, meso y microsistémico. Los conflictos inherentes a la vida de las escuelas se manifiestan en forma de tensiones entre el orden, funcionamiento y organización del quehacer educativo del centro y los fundamentos emergentes que el equipo intenta convenir para guiar la acción, todo ello en un marco de interacciones mediadas por el ejercicio de poder.

*Palabras clave:* política educacional, convivencia escolar, equipo de convivencia, gestión escolar, estudio de caso

This study focused on analyzing the organization of a multidisciplinary team in charge of managing the school social climate policy, in a municipal high school located in an urban setting in Valdivia, Chile. The study addresses its conformation, as well as the barriers observed in the process of organizing and implementing the school social climate policy. To answer these questions a qualitative case study was carried out, which main tools were 3 participatory workshop meetings with the team, 4 semi-structured individual interviews with other educational actors and a group interview with 3 members of the student council. The information was subjected to content analysis. Results show the need for validation within the internal organization of an emerging school social climate team, in the midst of tensions and contradictions coming from the macro, meso, and microsystemic levels. The conflicts, inherent to the schools life, are manifested in the form of tensions between the order, functioning and organization of the school's educational practice and the emerging fundamentals that the team tries to agree upon to guide the action, all this in a framework of interactions mediated by the exercise of power.

*Keywords:* educational policy, school social climate, social climate team, school management, case study

En la década de 1990, el panorama educativo en Chile estuvo marcado por reformas que ponían acento en la convivencia ciudadana. Este énfasis fue un eco de los esfuerzos por la paz y la ciudadanía que enmarcaron a América Latina en la época (Delors, 1996). El año 2002, el país promulgó su primera política de convivencia escolar, instando a la "formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad;

---

Macarena Lamas Aicón  <http://orcid.org/0000-0002-2340-4249>

Claudia Carrasco Aguilar  <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Macarena Morales  <https://orcid.org/0000-0002-1624-4873>

Este artículo se desprende de una investigación mayor titulada "Marco de acción de los equipos de convivencia en la actual política de convivencia escolar (Proyecto UNESCO N° 4500333116), cuyo objetivo fue sistematizar los aprendizajes colectivos y territorialmente situados de seis equipos de convivencia escolar y de su gestión, enfocados en el modo en que ellos resuelven las tensiones y diseñan formas de abordarlas, dentro de los marcos legales de las políticas educativas aprobadas en los últimos seis años en Chile. El análisis del trabajo que aquí se presenta es inédito y no ha sido publicado en otras instancias de difusión científica.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Macarena Lamas-Aicón, Escuela de Psicología, Universidad Austral de Chile, Independencia 631, Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. Email: [macarena.lamas@uach.cl](mailto:macarena.lamas@uach.cl)

participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad" (Edwards et al., 2002, p. 23). Esta política ha contado con actualizaciones los años 2011, 2015 y 2019; sin embargo, ha conservado su propósito orientador (López et al., 2019).

Al igual que en otros países del continente, los centros educativos chilenos deben contar con normas de convivencia, las que, según investigaciones precedentes, no siempre han sido construidas de forma participativa, colectiva y con el compromiso de la comunidad educativa, aunque así lo plantee la propia política (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Nail Kroyer et al., 2018). Desde el año 2011 se establece la obligatoriedad de contar con un encargado o encargada de convivencia escolar en las escuelas y con un plan de gestión en la materia que incluya medidas preventivas y formativas. Esto se genera a partir de un marco de rendición de cuentas en el país (Ascorra et al., 2019). Además, se espera que el plan de gestión de la convivencia escolar se diseñe e implemente paralelamente a otros planes nacionales (e.g., formación ciudadana, inclusión, afectividad, sexualidad y género) y que se articule en un plan de mejoramiento escolar (PME) (Unidad de Transversalidad Educativa, 2015).

Estas orientaciones emanan desde la esfera macrosistémica (Bronfenbrenner, 1979/1987) y a ellas se añaden otros cuerpos legales que regulan la convivencia en las escuelas, como la ley sobre violencia escolar, la ley de subvención escolar preferencial, la ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley SAC) y, más recientemente, las leyes de inclusión escolar y la de aula segura. Algunos análisis realizados al conjunto de estas leyes arrojaron contradicciones entre ellas, así como entre la conceptualización de convivencia que plantean y las acciones que prescriben, estableciendo una tensión entre lo punitivo y lo formativo (Ascorra et al., 2019; Magendzo et al., 2013; Poblete-Christie et al., 2019). En este sentido, son los actores educativos al interior de los centros escolares los llamados a interpretar y materializar estas directrices, resolviendo las contradicciones de la esfera macropolítica. Es por ello que es posible decir que estas políticas educativas operan, además, como un factor macrocultural, ya que permean la definición de las acciones, el funcionamiento, las representaciones sociales e intereses personales de estos actores escolares y de las comunidades educativas (Ratner, 2013).

Aunque en el país el Ministerio de Educación (MINEDUC) recomienda y promueve la constitución de equipos interdisciplinarios que apoyen la gestión del plan de convivencia, es escasa la evidencia respecto de cómo se organizan, funcionan, implementan y evalúan (Unidad de Transversalidad Educativa, 2017). Las funciones, perfil profesional y jerarquía de la persona encargada de convivencia escolar dentro de la escuela no están definidos con claridad. Los pocos estudios desarrollados señalan que la responsabilidad por la gestión de la convivencia recae en esta persona encargada, quien ve tensionada su identidad (Valenzuela et al., 2018), ante la demanda de realizar diversas tareas emergentes y reactivas, orientadas al control de la disciplina y la rendición de cuentas (Cortez Muñoz et al., 2019). Esto debe ser interpretado a la luz de recientes estudios que muestran cómo muchas intervenciones educativas en convivencia poseerían un carácter punitivo, disciplinario y/o de medicalización (Ascorra et al., 2018; López et al., 2019).

A partir de lo anterior, este estudio se abocó a analizar la implementación de esta política por parte de un equipo encargado de su gestión, dentro de un escenario educativo específico, que responde a su propia historia de conformación, en un territorio social y cultural determinado. Existe escaso conocimiento científico acerca de las maneras cómo estos equipos implementan estas políticas, aunque la evidencia acumulada permite suponer que existen barreras macro, meso y microsistémicas en el entendimiento del carácter único y singular que se genera en estos espacios de encuentro entre lo externo (las políticas, planes y programas) y lo interno (la orgánica propia de cada escuela y sus diversos individuos, con motivaciones e intereses particulares).

### **Política de Convivencia Escolar como Factor Macrocultural y Micropolítica en la Escuela**

La escuela, como institución de la cultura, vehicula patrones culturales compartidos a través de prácticas diseñadas macroculturalmente, siendo estas relativas a un momento histórico, social, político y económico determinado (Ratner, 2013). Este enfoque macrocultural para entender los fenómenos psicológicos y sociales proviene del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979/1987), para quien el desarrollo psicológico sucede como resultado de la participación en microsistemas donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades. Otros niveles ecológicos destacados por el autor son el mesosistema o las relaciones entre dos o más microsistemas y el macrosistema que determina las propiedades específicas de los demás niveles, configurando patrones de carácter cultural. El macrosistema corresponde a los planes que organizan los demás entornos de desarrollo, moldeando y diseñando las correspondencias a

nivel meso y microsistémico. Es decir, cada uno de estos niveles representa un tipo y una fuente de influencia para las personas.

La política educativa, en específico la política de convivencia escolar, atañe a estos factores macroculturales, que refleja una visión de sujeto y ciudadano solidario, respetuoso de la diversidad, autónomo y participante activo de su comunidad (Edwards et al., 2002), coherente con las competencias para el siglo XXI, en un mundo globalizado y en sociedades cada vez más diversas (Delors, 1996; Tedesco, 2000). Sin embargo, este ordenamiento desde lo macro a lo micro no debe ser entendido como un movimiento lineal, armónico y predictivo, sino que se trata de un movimiento mucho más complejo que se desarrolla dentro de una cultura específica (Bermúdez Sánchez, 2019; Ossa Cornejo, 2011). La cultura de cada centro escolar integra aspectos organizativos y de gestión, junto con otros factores macroculturales que traen consigo sus propios contenidos socioculturales, historias, intereses y características territoriales. Dicho de otro modo, las políticas por sí mismas tienen un alcance e impacto discrecional, ya que cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, reglas, hábitos y creencias de las personas que, en definitiva, son quienes interpretan e implementan estas políticas en contextos específicos.

En este sentido, frente a la pregunta sobre cómo aprende una escuela a integrar e implementar un marco político de rendición de cuentas que es contradictorio, la literatura señala que las estrategias en las escuelas chilenas son muy diversas. Existen comunidades educativas que recontextualizan las políticas (Acuña Ruz et al., 2019) y comunidades educativas que se autoperiben como enfermas y carecen de diálogo interno (Acuña et al., 2014; Assael et al., 2014). Así, también, hay evidencia sobre procesos de resistencia del profesorado a las lógicas implícitas de dominación de algunos discursos oficiales de las políticas (Fardella & Sisto, 2015), dando cuenta de una alta heterogeneidad en los sistemas de reinterpretación y respuesta a las políticas educativas (Sisto, 2011, 2012). Sin embargo, pese a esta amplia diversidad, los estudios nacionales muestran que en todas estas respuestas existe un escaso desarrollo de capacidades profesionales a largo plazo, ya que la rendición de cuentas establecería una racionalidad instrumental que dificulta analizar en profundidad la complejidad del fenómeno. A este respecto, muchas prácticas cotidianas de las escuelas para responder a las políticas educativas exigen ser analizadas en relación con el posicionamiento de ventaja o desventaja en el mercado escolar, a las micropolíticas de la administración, aspectos relacionales y profesionales del profesorado, la composición socioeducativa del estudiantado, entre otros factores (Falabella, 2016).

Estos estudios confirman que las escuelas son contextos culturales en los que se comparten y negocian significados en forma permanente, en un marco de interacciones mediadas por el ejercicio del poder (Bermúdez Sánchez, 2019). Por ello, la apropiación de la política está influenciada por creencias, principios, valores e intereses de los actores educativos, junto con los diferentes intercambios, jerarquías y distribución del trabajo de la propia organización escolar (Armijo Cabrera, 2019). Ante ello, no es de extrañar el carácter complejo y heterogéneo de diferentes fenómenos educativos, los que conllevan la misma contradicción que presenta la política, pero con expresiones muy diversas. En materia de convivencia escolar, muchos significados y prácticas se desarrollan desde enfoques médicos, socioafectivos, de rendición de cuentas y disciplinarios, al mismo tiempo (Ascorra et al., 2018; Morales & López, 2019).

En Chile existen estudios que muestran cómo los mecanismos de regulación y rendición de cuentas sobre índices de disciplina, conflictos y agresiones se inscriben en una racionalidad instrumental, judicializando muchas veces los procesos de convivencia, responsabilizando al estudiante de la violencia vivida y ejercida (López et al., 2011, 2020; Morales & López, 2019). Así, también, existen factores culturales propios de cada centro educativo que impactan en los estilos de gestión de la convivencia y de la inclusión, afectando las relaciones interpersonales, la organización de roles y funciones y la relevancia que se le otorga al mejoramiento escolar. En estos casos, el liderazgo de los equipos a cargo aparece como un tema crucial (Valdés-Morales et al., 2019).

Estas interrelaciones entre la política y la micropolítica de escuela no son unidireccionales, ordenadas ni armónicas; por el contrario, tienen el potencial de ser conflictivas, configurando escenarios donde las tensiones y las contradicciones son inherentes a la vida de la escuela (Ball, 1987; Bermúdez Sánchez, 2019). Este orden está siendo siempre negociado políticamente, por cuanto la vida escolar está mediada por relaciones sociales, coaliciones, grupos de interés y alianzas, entre otros, lo cual trae implícitamente la idea de relaciones de poder (Cabrera-Otálora & Giraldo-Díaz, 2018). A este respecto, Bermúdez Sánchez (2019) señala dos tipos de poder: uno derivado de la posición ocupada en la estructura jerárquica de la escuela, el cual se denomina autoridad, y otro resultante de las relaciones informales tejidas entre los actores escolares, definido como influencia. Es precisamente esta dimensión la que permite comprender el gran fracaso de las

reformas que pretenden introducir cambios desde fuera de las instituciones escolares, en la estructura formal jerárquico-burocrática, obviando el contexto en donde se insertan y su dinámica interna (Fullan, 1993/2002; Hargreaves & Fink, 2006; Murillo Torrecilla, 2003). Además, el estudio a este nivel traspasa el análisis centrado solo en los microprocesos e interacciones entre los agentes educativos al interior de las escuelas, para comprender la apropiación e implementación de las políticas y sus innovaciones, como un asunto complejo y dinámico.

Como se mencionó previamente, el rol de los equipos que lideran los procesos de toma de decisiones en las escuelas es crucial para comprender esta apropiación. En Chile, la identidad de la persona encargada de convivencia escolar es ambigua, y muchos equipos se encuentran respondiendo a la contingencia sin claridad en cuanto a metas y objetivos. Asimismo, muchos encargados de convivencia escolar trabajan con las duplas psicosociales (conformadas por profesionales del área de la psicología y trabajo social), implementando, más que liderando, acciones específicas y extra curriculares. Esto sería, en parte, consecuencia de las formas de interpretar una política educativa que apoya y, a la vez, presiona el quehacer profesional en las escuelas (Aravena et al., 2020; Cortez Muñoz et al., 2019; Valenzuela et al., 2018). ¿Cómo repercute todo ello en la organización de un equipo encargado de la implementación de la política en materia de convivencia escolar? ¿Cómo se responde frente al mensaje contradictorio de promover una convivencia pacífica y armónica en un contexto de presiones y altas consecuencias? ¿Qué elementos se identifican como claves en estas interpretaciones y acciones?

El presente artículo analiza las barreras que enfrenta un equipo de convivencia escolar de un colegio público chileno, cuando debe responder a la política nacional.

### **Método**

La presente investigación se trató de un estudio de caso cualitativo, cuyos márgenes estuvieron dados por la pertenencia del grupo de estudio al mismo colegio, desarrollándose una diversidad de estrategias y técnicas para lograr el objetivo de investigación (Stake, 1995).

### **Participantes**

La selección del centro escolar se realizó a través de un muestreo de caso típico, ya que se trata de un establecimiento educativo tipo o usual en el país (Martínez-Salgado, 2012). La institución elegida fue un liceo municipal con enseñanza primaria y secundaria, de emplazamiento urbano, ubicada en la ciudad de Valdivia y que contaba con un equipo de convivencia escolar con al menos un año de antigüedad. El equipo de convivencia escolar estaba conformado por una encargada de convivencia escolar, un psicólogo, una psicóloga, una orientadora y una trabajadora social.

### **Producción de Información**

La producción de información se desarrolló a través de una estrategia principal y otras complementarias.

### ***Taller Participativo***

La estrategia principal consistió en la realización de tres sesiones de un taller participativo de discusión grupal reflexiva (Montero, 2006). Para ello, se convocó al equipo de convivencia escolar a tres sesiones de trabajo que duraron entre 90 y 140 minutos cada una, en las cuales se sistematizó su experiencia de interpretación de las políticas de convivencia escolar, así como de las actividades que han llevado a cabo en el último año. En torno a una línea de tiempo, los participantes fueron organizando sus vivencias y experiencias, ofreciendo significados profundos en torno a las mismas. Esto permitió rescatar dinámicas comunitarias y aprendizajes situados en su contexto histórico y cultural (Mardones Carrasco & Velásquez Tapia, 2016; Rodríguez Espinosa & Ramírez Gómez, 2015; Rodríguez Selva et al., 2015). La Tabla 1 resume los contenidos abordados en cada sesión del taller.

**Tabla 1**  
*Sesiones de Taller con el Equipo de Convivencia*

Nº sesión	Principales ejes temáticos	Participantes	Duración
1	- Historia de conformación del equipo - Diseño e implementación de acciones	- Encargada de convivencia - Orientadora - Psicóloga - Psicólogo - Trabajadora social	1 hora 30 min
2	- Experiencias profesionales asociadas a convivencia - Nudos críticos de la organización del equipo	- Encargada de convivencia - Orientadora - Psicóloga - Psicólogo - Trabajadora social	2 horas
3	- Resolución de nudos críticos - Actores clave para la convivencia - Funciones del equipo y de sus miembros - Cambios que se requieren para la organización del equipo	- Encargada de convivencia - Orientadora - Psicólogo - Trabajadora social	2 horas 20 min

Posteriormente, se realizaron las siguientes estrategias complementarias.

### ***Entrevista Individual***

Se hicieron entrevistas individuales semiestructuradas (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019) con el Inspector General, la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la Coordinadora del PME y la Coordinadora de Proyectos de Aprendizaje-Servicio Solidario (PASS). Ver tabla 2.

### ***Entrevista Grupal***

La entrevista grupal se realizó con tres integrantes del centro de estudiantes. Esta fase del procedimiento siguió las premisas del muestreo intencional y de la necesidad de saturación de información; es decir, cada persona entrevistada fue cuidadosa e intencionalmente seleccionada, porque, dada su posición y rol en el establecimiento educativo, podría ofrecer información profunda sobre el objetivo de estudio. El número de entrevistas terminó cuando esta información permitió comprender aspectos que no estaban del todo claros en las sesiones del taller (Martínez-Salgado, 2012). La Tabla 2 muestra los temas y subtemas de indagación.

**Tabla 2**  
*Temas y Subtemas de Indagación con los Actores Educativos*

Tema	Subtema
Historia del centro educativo	Antes y después del equipo de convivencia
Conocimiento acerca del equipo de convivencia escolar	Acciones atribuibles Nudos críticos Resolución de nudos críticos Logros y éxitos del equipo de convivencia escolar
Rol esperado del equipo de convivencia escolar	Actores necesarios Funciones del equipo
Concepciones sobre convivencia	Convivencia positiva, participativa y democrática Sobre su gestión interna Relación con redes Relación con otras políticas

## Procedimiento

Para la realización del estudio se contó con el apoyo y aprobación del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la ciudad de Valdivia en la que se encuentra el colegio. Posteriormente, se contactó a la Dirección del colegio elegido. Luego de acordar la voluntariedad en la participación del estudio como requisito indispensable, se sostuvo una reunión con el equipo de convivencia escolar para extender la invitación a participar, cuyos miembros manifestaron la voluntad de formar parte. Se firmaron consentimientos informados con todos los participantes del estudio y asentimientos informados en los casos necesarios. A pesar que se enviaron los consentimientos informados a la casa de las estudiantes que accedieron a entrevistarse con la investigadora, no se recibió ningún documento. Sin embargo, la dirección(s) del Establecimiento señala que los padres firman un consentimiento al matricular a sus pupilos en relación a autorizar su participación en actividades que se realicen en la escuela por agentes externos a ésta, por lo que no se consideró insistir. Entre los aspectos éticos que contempla la investigación están el resguardo del anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información que entreguen, la voluntariedad para participar, pudiendo retirarse en cualquier momento sin dar explicaciones ni recibir sanciones por ello (López-Calva, 2019). Esto último fue especialmente importante de señalar al equipo de convivencia por cuanto el ingreso de la investigadora fue por medio del sostenedor.

## Análisis de la Información

El análisis de la información se realizó por medio de un análisis de contenido con categorías emergentes (López-Aranguren, 2016), el cual fue asistido con el programa MAXQDA Plus 2020 (VERBI Software, 2022), para análisis de datos. Para ello, se realizó una codificación abierta con los contenidos de las sesiones del taller. Estos códigos fueron contrastándose entre sí guiados por las preguntas de investigación hasta agruparse y construir categorías. Las entrevistas permitieron completar información e interpretaciones que se reflejaron en las categorías finales, las que fueron contrastadas con marcos teóricos y empíricos previos.

## Resultados y Análisis

El análisis arrojó dos categorías nucleares. La primera busca constatar cómo el equipo de convivencia escolar había intentado expandir sus prácticas históricas, las cuales estaban referidas mayoritariamente a la atención de casos individuales, a través de un trabajo que históricamente también era de ejecución individual. Convertirse en un equipo había implicado para ellos buscar una redefinición de sus metas y funciones, lo que les había llevado a enfrentar algunas tensiones. La segunda categoría muestra de qué manera los niveles macro, meso y micros social son expresiones de las barreras que el equipo enfrentaba al responder a las políticas vigentes en convivencia escolar. De este modo, la primera categoría muestra como el solo hecho de constituirse en un equipo redefine posiciones e interpretaciones del mundo educativo, más allá de los imperativos o prescripciones de las políticas educativas; mientras que la segunda categoría profundiza en las barreras que traía consigo el trabajo y la organización como equipo de convivencia en su contexto normativo.

### Categoría 1: Tensiones en la Conformación del Equipo de Convivencia

En primer lugar, los participantes destacaron que el equipo de convivencia se conformó de manera espontánea, por lo que, en rigor, para ellos no ha sido significado como una imposición de los lineamientos ministeriales. Los integrantes refirieron al proceso como natural y autodenominado.

O: Cada uno hace su función, ¿me entiendes? Nos armamos como un equipo, con una encargada de equipo. Nos armamos naturalmente. Dijimos: 'ya, este es el equipo'. Lo nombramos y públicamente nos pusimos el nombre de equipo de convivencia, públicamente. Y... luego cada uno dentro de su especialidad hace lo que... (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

TS: tiene que hacer, poh. (Trabajadora social, taller 3 del equipo de convivencia)

O: O ha hecho toda la vida. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

Además de declarar su origen como equipo, los participantes habían buscado expandir las prácticas que históricamente desempeñaron en su trayectoria laboral, desde antes de su conformación. Estas eran, principalmente, el diagnóstico y la atención o derivación de casos de estudiantes con problemas conductuales, de asistencia, de vulneración de derechos o de consumo de drogas. Estos problemas fueron referidos como

frecuentes y característicos entre la población de estudiantes y familias que han integrado el liceo. La atención de casos tenía sentido y valor para los participantes, desde un enfoque de derechos de los estudiantes. Al respecto, reflexionaron que dicha función no sería excluyente de actividades e intervenciones grupales y comunitarias, las cuales consideraban necesarias.

Asimismo, los participantes adujeron que la atención de casos y el abordaje de convivencia para el control de la disciplina tenía fuerza histórica no solo entre los integrantes del equipo, sino también para el liceo en general.

A mí lo que me ha costado es poder dejar finalmente esta línea de atención, que sigue siendo una solicitud y una necesidad. Que, si bien no son atenciones clínicas, en el fondo es como la instancia pa' pesquisar, eh... casos que tienen sintomatología, pa' poder articular la red, para, eh, ver el tema con las familias. Como un poco gestionar el tema de, de esa atención en puntual y acompañar en ese proceso. Hay muchas vulneraciones de derechos, entonces, también nos toca judicializar. Y eso, y esa demanda sigue siendo tan grande que también te resta mucho, eh... tiempo disponible, para dedicar a estas otras cosas que en realidad sí se requieren hacer, poh, que tienen que ver con acciones ya más, más macro. (Psicóloga, taller 2 del equipo de convivencia)

Éxitos, yo creo que se ha visto concretamente, por ejemplo, cuando han atendido un curso que ha tenido problemas, que los profesores lo encuentran como un curso problemático precisamente porque hay problemas de disciplina. Con su intervención se han logrado cambios, al menos se ha visto que hay un cambio positivo en ellos. (Entrevista con Jefa de UTP)

Además de atención de casos, el equipo aspiraba a desarrollar otras capacidades y funciones que significaban como parte de la gestión de la convivencia escolar. Estas eran trabajar con grupos y con la comunidad escolar completa, con objetivos preventivos y promocionales. Esta intención fue destacada por los profesionales del liceo, en tanto que no fue advertida por las estudiantes participantes. De este modo, existía una percepción diferente entre profesionales y estudiantes, ya que los primeros consideraban que su trabajo estaba abocado a ampliar las acciones con foco en lo individual, hacia medidas que permitieran fortalecer a la comunidad educativa y prevenir los conflictos. Los segundos, aún posicionaban al equipo de convivencia escolar como los encargados de atender a los estudiantes una vez que presentaran conflictos.

Yo creo que es lo que se ha visto un poco este año también: no solo ver casos puntuales de conflictos, sino que ir potenciando lo que tenemos, desde los niños, desde los proyectos, desde cómo vincular, cómo articular. Se ha ido potenciando también, que yo creo que es importante. Tal vez convivencia escolar parte de ahí, tal vez el nombre a nosotros no nos hace... nos da otro significado, que es como la convivencia escolar "atender los conflictos", pero es como lo contrario. Debiese, claro, convivencia escolar fortalecerse, fortalecer y evitar el conflicto en el fondo. Sigamos fortaleciendo desde todas las áreas, podemos evitar que los niños entren en conflicto, en el fondo (Entrevista con encargada de PASS)

E2: El equipo de convivencia es para algunas pocas personas, como para un grupo que está aparte del liceo, por ejemplo, solamente personas que tienen como... problemas muy extremos, que están como en zonas, o sea en...

E1: En zonas de riesgos.

E2: En zonas de conflictos, de riesgos. (Entrevista con estudiantes del Centro de Alumnos)

La intervención grupal y comunitaria tenía valor para el equipo en tanto analizaba que las problemáticas individuales tenían relación con el contexto institucional que los enmarcaba.

Para que se pueda visualizar el impacto que eso tiene, que no queden como intervenciones aisladas en respuesta a necesidades que fueron detectadas, así como de manera individual, sino que le dé sentido al trabajo. O sea, no es que nuestro trabajo no tenga sentido, pero que le dé un sentido como institucional también. Porque lo que uno hace, si bien en respuesta a necesidades, también tiene que ver con el contexto general en el que nosotros trabajamos. (Psicóloga, taller 1 del equipo de convivencia)

Dada la importancia que tenía para los integrantes del equipo contar con un concepto de convivencia amplio, que integrara intervenciones individuales, grupales y comunitarias, los participantes indicaron que resultaba clave aunar criterios entre ellos. Señalaban que no habían completado este objetivo, debido al poco tiempo que llevaban conformados como equipo —un año— y a los escasos espacios que tenían para poder ponerse de acuerdo, colaborar entre sí y acordar funciones, entre otros. A pesar de ello, el equipo valoraba la necesidad de articular sus funciones y tareas, a la vez que consideraba que era necesario generar estrategias de acción locales y contextualizadas a este colegio en particular.

Nos cuesta un poco más discutir respecto a cuál es la necesidad real que tienen nuestros estudiantes aquí adentro y no la necesidad que se observa de afuera. Que puede ser, porque... hay temas que son sociales, que son generales, que los conocemos y también trabajamos en ellos. Pero también hay otros temas que son de aquí, de este contexto, y que, independiente que los estudiantes pudiésemos decir, no sé, que tenemos una población

vulnerable con la que trabajamos, todos nosotros efectivamente vamos a llegar a un consenso con otros colegas. (Psicólogo, taller 1 del equipo de convivencia escolar)

Todavía nos ha costado conformarnos como equipo propiamente tal, porque los tiempos y las funciones que cada uno asume dentro del establecimiento, sobre todo, nos ha... nos ha dificultado el disponer del tiempo necesario pa' poder articularnos y comunicarnos (...). Nos ha costado como poder definir adecuadamente bien lo que, si bien yo creo que cada uno lo sabe, lo que va a hacer. Cómo podemos colaborar con el otro en cada una de estas instancias. (Psicóloga, taller 1 del equipo de convivencia escolar)

## **Categoría 2. Barreras para la Organización del Equipo de Convivencia**

Respecto al nivel macrosocial, los participantes acusaron que las políticas educativas nacionales habían cobrado progresivamente una estrategia de parcelación entre y dentro de distintas áreas del conocimiento. El área formativa, que antes estaba diseñada de manera transversal al currículo, al momento del estudio — y en la actualidad— se encuentra desagregada en siete planes, debiendo contar cada una con un encargado de su gestión. Estos últimos serían responsables del diseño y ejecución de cada plan, de manera independiente entre sí y escasamente vinculados al currículo. En este sentido, una de las mayores críticas de los participantes a la política educativa es haber abandonado la transversalidad curricular.

Yo, al principio, hice una crítica con respecto a la incorporación de tanto plan del MINEDUC, porque resulta que la idea no es hacer anexos. La idea, desde mi antigüedad ¿me entiendes? es que esto esté dentro del currículum y que no se tenga que hacer [por separado]... porque aquí es donde se están planteando los nudos críticos de los planes ¿te fijas? Tengo a 5, 6, 7, 8 personas anexas, por un lado, que tengo que cubrir con horas, porque tengo que agregarles horas ¿cierto? pero eso sería lo de menos. Pero aparte cada uno formula su plan ¿quién monitorea? como te digo. Claro, hay una encargada, pero ¿será esa su función, de monitorear planes? y ¿no será la función de la Unidad Técnica Pedagógica? Que está incorporada ¿me entiendes? para que sean transversales. Porque ¿cuál es el objetivo de nosotros? El objetivo de nosotros es la parte pedagógica y de formación, pero una formación que vaya a la par, o sea valórica y de... ¿cómo se llama? de contenido, de competencias, desarrollar competencias ¿me entiendes? Yo no puedo desarrollar una cosa por aquí y otra cosa por allá. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

En este mismo sentido, la política vigente fue cuestionada por los participantes, aludiendo a que se conducía a los establecimientos a una estandarización de procesos. Dicha conducción operaba por una rendición de cuentas aplicada por las autoridades de la escuela con la fuerza de la Ley, que supone el ordenamiento político en la materia, sin hacer mayor sentido para los integrantes de las escuelas. Señalaban que, con ello, las visiones y metas de los establecimientos educativos tendían a quedar relegadas.

Nosotros estamos regidos desde el año 2013 no solamente por la LGE [Ley General de Educación], sino por la Ley SAC ¿no sé si las conoces? Ya. Entonces, cuando la Ley SAC se promulgó, nosotros recibimos los Estándares Indicativos de Desempeño ¿ya?, que es como nuestra Biblia, en definitiva, para crear colegios exitosos, que es la que nosotros estamos llevando. Podemos estar o no de acuerdo, da lo mismo. Entonces, eso tiene ciertas prácticas ¿ya? Y tiene una rúbrica en donde tú... Eh... Ese es el... El dónde ahí tú debes llegar. (Entrevista a Coordinadora del PME)

En el nivel mesosocial, entre los participantes se aprecia una visión crítica del sistema de rendición de cuentas. Al respecto, refirieron a los operadores regionales, provinciales y comunales del sistema educativo, los cuales intermedian entre las políticas nacionales y el liceo. Describían la labor de estos operadores como de fiscalización y de exigencia de cumplimiento de los planes del área formativa, significándolo como un ejercicio de control administrativo, con escaso apoyo profesional.

O: Que se incorporen a las escuelas como parte de las problemáticas y que ellos trabajen en coordinación con las personas encargadas. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

ECE: Que vengan así como a consultar, a asesorar y que, en el fondo, no solamente vengan a supervisar. Bueno, que eso ya nos llegó. Yo ya tengo todos los documentos que nos van a venir a fiscalizar y tengo mucho tiempo [invertido] en eso, recabando verificadores. (Encargada de convivencia, taller 3 del equipo de convivencia)

ECE: Yo creo que, tal vez, ahí cuando debería ser como colaborador y como... co-construir. Porque estas fiscalizaciones, además, son sorpresivas. ¿Por qué tiene que ser así? ¿Por qué no es calendarizado, ordenado, en calma? ¿Por qué tiene que ser...? (...) Porque te quieren pillar, claro. (Encargada de convivencia, taller 3 del equipo de convivencia)

Ps: Es como un carabinero esperando sacar el parte. (Psicólogo, taller 3 del equipo de convivencia)



La última cita contiene una referencia al "parte", que corresponde a una sanción cursada por la policía ante faltas, que suele pagarse con dinero ante un juez. Esta metáfora es sobre las consecuencias que la fiscalización y el control de las instituciones a nivel meso pueden tener en los centros educativos, que van desde infracciones administrativas hasta multas y retiro de bonos o de asignaciones económicas.

Además, hacen notar un artefacto tecnológico que ejemplifica el escaso apoyo profesional y el control institucional en base a altas consecuencias: el portal de denuncias *online* de la Superintendencia de Educación. A este pueden acceder diferentes personas para imputar faltas de la institución a las normativas nacionales y a sus reglamentos internos.

Tampoco hay una retroalimentación, porque, fíjate, que hay una página donde denuncias y que, si nosotros no revisamos esa página constantemente, nosotros podríamos pasar todo el año que el apoderado tanto-tanto-tanto [expresión que connota el nombre y los apellidos del apoderado] nos denunció por alguna problemática. Ahora, en que, aparte de eso, nos afecta que, eh... que es una variable para que nos quiten asignaciones a nosotros como establecimiento. Y nadie nos dice nada, porque esos funcionarios que están ahí, que son fiscalizadores, no tienen un acercamiento de otra forma que no sea fiscalizar los establecimientos. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

El escaso apoyo percibido desde las instituciones intermedias se asoció a actividades de información y capacitación impartidas por ellas. No obstante, dichas acciones se brindaban solo al encargado de convivencia y no consideraban al resto de los integrantes del equipo.

Yo creo que, en ese sentido, debiera ser la formación de todos estos organismos no solamente para la encargada, deberían ser para el equipo, porque todas las capacitaciones están centradas en el encargado, todas las capacitaciones. (Encargada de convivencia, taller 3 del equipo de convivencia)

Por último, los participantes advertían que los criterios de fiscalización y de control no eran coherentes con las distintas instituciones del nivel meso, quedando sometidos a distintas exigencias.

O: Yo creo que tampoco hay una coordinación, no están articulados ni el MINEDUC ni los DAEM ni la Superintendencia. Cada uno fiscaliza, supervisa de acuerdo a las exigencias que tienen los profesionales. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

ECE: Es una lógica parcelada o es lo que se proyecta. (Encargada de convivencia, taller 3 del equipo de convivencia)

O: Lo que tú preguntas, por ejemplo, a una supervisora de la secretaria ministerial no necesariamente es la misma voz que tiene la encargada del DAEM del establecimiento. No hay ninguna coherencia y no hay ninguna articulación, cero articulaciones. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

En el nivel microsociedad, los participantes acusan un escaso poder del equipo en el liceo. Si bien el equipo de convivencia escolar contaba con la conformación formal aprobada por directivos y docentes, consideraban que no lograba ser reconocido y visibilizado como tal. Indicaban que su trabajo es poco respetado, en tanto la distribución de responsabilidades, tiempos y seguimiento a nivel institucional no tomaba en cuenta sus necesidades ni visiones. Al respecto, anhelaban la coordinación con un liderazgo directivo, cuestionando a la dirección vigente del liceo, en tanto no tomaba razón de los lineamientos ni de la organización interna del equipo. Más ampliamente, señalaron que era necesario también ser más visible para la comunidad educativa en general.

Naturalmente nos conformamos como equipo. Eh... es verdad que a ...[nombre de la encargada de convivencia] se le dieron sus funciones, le entregaron sus funciones; sin embargo, a nosotros, dentro del equipo que conformamos, no se nos dijo: "eh... ya, tú vas a hacer esto, hasta aquí llegas", ¿me entiendes? Una delimitación de funciones, con encuadre dentro del mismo equipo. Además de eso, nos falta, ¿cierto? que el equipo de gestión... Bueno, la directora ha tenido problemas de salud de su marido complicadas, entonces, también ha tenido complicaciones en ese sentido. Nos falta que alguien externo nos diga, nos monitoree y nos vaya diciendo "ya, vamos bien, cuáles son las dificultades", ¿me entiendes? (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

Mi percepción o mi sensación es que es en parte de nosotros que podamos constituir un horario de trabajo o como colaborativo, en conjunto. Em... que desde... desde la dirección o como la cabeza del establecimiento, también haya cierta claridad desde qué es lo que nosotros abordamos, cómo nosotros lo abordamos y que esos procedimientos también un poco se respeten, independiente de las circunstancias críticas que puedan aparecer en un momento determinado. Em... y que eso mismo nos permita como bloque traducir ¿no es cierto? el trabajo y mostrar nuestro trabajo al resto de la comunidad educativa para que ellos también sepan lo que estamos haciendo. (Psicóloga, taller 1 del equipo de convivencias)

Entre las posibilidades para avanzar hacia su visibilidad y reconocimiento como organización, los integrantes del equipo propusieron que la orientadora, quien forma parte del equipo de gestión escolar y del equipo de convivencia, influyera con los directivos en favor del colectivo. No obstante, la orientadora no acepta

esta misión, esgrimiendo que su participación en el equipo de gestión es por normativa nacional y que lo hace formalmente en calidad de orientadora, aportando con temas que no tendrían que ver con convivencia escolar.

Ella contrapropuso que lo más indicado sería un cambio de normativa nacional, que permitiera al encargado de convivencia escolar ser parte del equipo de gestión. En lo inmediato, ella había sugerido invitar a la encargada de convivencia a las reuniones del equipo de gestión en que se abordaran temas de convivencia, sin éxito.

ECE: Es importante tener ojo con la cultura del establecimiento. ¿Lo solicito yo [participar en las reuniones del equipo de gestión]? ¿Espero un poco más? ¿Cómo sería lo adecuado de pedir la incorporación, poh? ¿Pedirla o esperar? (Encargada de convivencia escolar, taller 3 del equipo de convivencia)

O: Pedirla. Sí, poh. Yo lo he planteado [al equipo de gestión]. Pero ya te dije que [la encargada de convivencia] no forma parte de equipo [de gestión]. ¡No forma parte del equipo! pero no es mi decisión. (Orientadora, taller 3 del equipo de convivencia)

Otra estrategia propuesta para alcanzar mayor visibilidad y reconocimiento desde la dirección escolar fue incorporar al equipo de convivencia a más integrantes del equipo de gestión, que tuvieran relación con temáticas de convivencia escolar. Desde el análisis de los participantes, el inspector general resultaba una figura de interés, poseería un poder de incidencia en conflictos y en la planificación institucional.

TS: Porque aquí también en el equipo, disculpen, pero faltan dos personajes que son súper importantes en este equipo. Faltan los... el inspector general. El inspector es una persona que es la primera persona que... conoce la situación de problemas, problemáticas institucionales, por lo tanto, es como la cabeza del equipo. (Trabajadora social, taller 1 del equipo de convivencia)

O: Coordina, orienta y planifica. (Orientadora, taller 1 del equipo de convivencia)

TS: Claro, y nosotros tenemos dos personas más, una más antigua que la otra en liceo, pero son dos inspectores generales. (...) Podría ser un equipo mucho más grande ¿me entiendes? Porque también está el coordinador del programa de integración. (Trabajadora social, taller 1 del equipo de convivencia)

Ps: Lo que pasa es que no están (...) A la hora que nosotros nos presentamos como equipo, siempre nos hemos presentados los cinco. Y nosotros, yo creo que está la intención o la idea o el ideal, ¿no es cierto?, de que en este equipo tiene que sí o sí participar una persona del equipo de los inspectores. Eso lo hemos conversado. (Psicólogo, taller 1 del equipo de convivencia)

## Discusión y Conclusiones

Los resultados muestran la iniciativa de un equipo de convivencia escolar para constituirse como organización y cuáles son las barreras que identifican para lograrlo. La conformación del equipo responde a una intención expansiva de ampliar prácticas profesionales desempeñadas históricamente por los integrantes, desde actividades de diagnóstico y de atención individual de estudiantes hacia la promoción de la corresponsabilidad por el ambiente educativo y la prevención de problemas situados en su contexto social y territorial particular. Esto coincide con conceptualizaciones amplias y complejas sobre convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; López et al., 2019 Morales & López, 2019).

La búsqueda de expansión les interpelaba a explorar más allá de las fronteras disciplinares que cada integrante ejercía por profesión o por tradición en el centro escolar, buscando mejorar la articulación interdisciplinaria. Así, también, les requería fundamentar el trabajo colectivo en principios y sentidos establecidos en conjunto, respondiendo de manera situada a las necesidades particulares de su contexto. Sin embargo, esta aspiración no estaba exenta de tensiones. Desde el análisis de los propios participantes, se identificaron dificultades desde los niveles macro, meso y microsistémico.

A nivel macrosistémico (Bronfenbrenner, 1979/1987), los cuerpos legales que regulan la gestión de la convivencia en las escuelas se insertan de manera vertical a las prácticas del equipo. Para ellos, resultaban descontextualizados, diversos y fragmentarios en relación a cómo transcurre la vida y el trabajo en las escuelas. Situaciones similares son reportadas por estudios previos sobre la aplicación de políticas educativas en los centros escolares (López et al., 2018). Atendiendo a que, a nivel mesosistémico, los operadores políticos detentaban un gran poder de control hacia el equipo desde diversas instituciones educacionales, sin articulación entre sí, el trabajo en convivencia escolar quedaba definido desde la macrocultura (Ratner, 2013) como hiperburocratizado, estandarizado y con altas consecuencias (Falabella, 2016). Esta se impone con fuerza y en un sentido contrario a la visión que buscaba sostener el equipo, así como, también, de su coordinación del quehacer. Esto último, en tanto diseño, ejecución y supervisión de los distintos programas

nacionales en el liceo, consumía tiempo y espacio de trabajo, aumentando tareas de corte administrativo, como generar registros y evidencias para cada supervisión por separado.

A nivel microsistémico, también se observaron barreras. Ello, en tanto la práctica del equipo de convivencia se desarrollaba en un marco de interacciones mediadas por el ejercicio de poder y las formas de organización interna (Bermúdez Sánchez, 2019). Si bien el equipo estaba formalmente instituido en el liceo, su función como colectivo, no. Los roles y las funciones individuales de cada integrante eran más conocidos por los diversos integrantes del liceo, no obstante, se asociaban a prácticas del quehacer que el equipo buscaba ampliar, tales como el diagnóstico y atención psicosocial individual (Ascorra et al., 2018). Solo algunos profesionales participantes, además de los integrantes del equipo, advertían de la necesidad y búsqueda del equipo por trabajar con grupos y colectivos del liceo.

Al mismo tiempo, se mostró relevante la posición de cada integrante en la jerarquía institucional, generando tensiones dentro del mismo equipo. Percibiendo escasez de poder e influencia para incidir como colectivo en las decisiones institucionales en convivencia escolar, veían como una oportunidad que una de sus integrantes, la orientadora, perteneciera a la vez al equipo de gestión, para interceder por sus intereses. No obstante, al no ser ella la encargada de convivencia escolar, no accedía a representar dichos intereses ante los directivos escolares. Ante esto, el equipo de convivencia se planteaba alternativas para adquirir un reconocimiento formal de su trabajo colectivo, validara su organización interna y la monitoreara.

En este escenario, la figura de la encargada de convivencia escolar resulta particularmente interesante, en tanto se ve atravesada por las tensiones y presiones desde los distintos niveles del sistema. Es responsable del plan de gestión de la convivencia y de velar por la aplicación correcta de las leyes y normativas del área, desde el nivel macro. A nivel meso, es quien genera o recolecta evidencias necesarias ante diversas supervisiones y, a su vez, es la beneficiaria de las capacitaciones que brindan las instituciones del nivel. A pesar de su deseo compartido de trabajar en equipo, con la escasez y bloqueos de poder a nivel micro no puede disputar el recurso tiempo ni reconfigurar los quehaceres históricamente asociados a los integrantes. Concentra, así, las responsabilidades y conocimientos del área de convivencia, que difícilmente encuentran canales para bajar a los demás integrantes y estamentos del liceo, ante el escaso poder e influencia (Bermúdez Sánchez, 2019) de la que dispone al interior del equipo.

Las conclusiones de este estudio invitan a los equipos de convivencia y de gestión a mirar las posibilidades de enriquecimiento y desarrollo del trabajo, en aras de la corresponsabilidad e interdisciplinariedad. Abarcar las tensiones y contradicciones al interior de los equipos se puede convertir en el contenido para el análisis y el motor del cambio. En este sentido, son los miembros del equipo de convivencia los llamados a realizar esta reflexión crítica acerca de la estructura y prácticas existentes, a través del rastreo histórico que les permita aprender a conocer y a comprender lo que quieren superar. Ejercicios como los desarrollados en este estudio, en que los equipos pueden visualizar su trayectoria, declarar sus principios y analizar sus prácticas en contexto, resultan esclarecedores de cara a reconocer sus fortalezas y nudos críticos a resolver.

A su vez, este estudio insta a quienes diseñan e implementan políticas a intentar que su elaboración involucre a quienes trabajan en terreno, así como también acompañar —no solo controlar— su ejecución. Todo ello debiera hacerse procurando los recursos y personas que sean necesarias para lograr metas consensuadas, así como también los espacios para la construcción de sentidos y estructuras de trabajo. De otro modo, los programas políticos se vivencian como presión y como obstáculo de cara a las necesidades situadas y a la cultura históricamente construida por la comunidad escolar.

En cuanto a las limitaciones del estudio, a la luz de los resultados, se considera importante conocer el reporte desde los propios actores intermedios entre el nivel macro y el nivel micro, como los operadores de la política (coordinador regional de convivencia escolar del DAEM, representante de la Superintendencia de Educación), ya que su participación aportaría al análisis mesosistémico respecto de la implementación de la política en la escuela. Otra limitación es la ausencia en el estudio de las familias del estudiantado. El involucramiento tanto de los agentes externos como de las familias permitiría introducir en el estudio diversas voces y perspectivas en relación a la implementación de la política de convivencia. Aun cuando el objetivo de este estudio era explorar la organización interna del equipo encargado de su gestión —por ello la estrategia principal de los talleres participativos—, estudios posteriores podrían abocarse a su tratamiento y análisis de manera integrada con mayor foco en los procesos escolares en su conjunto.

## Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: la metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- Acuña Ruz, F., Contreras Leiva, P. & Assaél Budnik, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, Artículo 78. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Aravena, F., Ramirez, J. & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿qué? ¿con quiénes? y ¿dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45-65. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1045>
- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 30, 191-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, Artículo 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyche*, 27(1), Artículo 3. <https://doi.org/10.7764/psyche.27.1.1214>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (N. Miguez, Trad.). Paidós/Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Bermúdez Sánchez, J. G. (2019). Micropolítica escolar: fenómeno y enfoque teórico-analítico. *Revista Seres & Saberes*, 6, 39-47. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/SvS/article/view/1813>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. (A. Devoto, Trad.) Paidós. (Obra original publicada en 1979)
- Cabrera-Otálora, M. I. & Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Libre Empresa*, 15(1), 159-167. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n1.3163>
- Cortez Muñoz, M., Zoro Sutton, B. & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: el rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Edwards, L. M., Palma, R. & Maripangui, C. (Eds.). (2002). *Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2100>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. (J. Caball Guerrero, Trad.) Akal. (Obra original publicada en 1993)
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación de España*, 339, 43-58. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cb976c88-c8f1-4c1f-878e-95cfc2e60c27/re33904-pdf.pdf>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20(2), 7-23. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R. & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 117-131. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S. & 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 Universidade Estadual de Ponta Grossa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, F. Alvira, L. E. Alonso & M. Escobar (Coords.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (4ª ed.) (pp. 594-616). Alianza.
- López-Calva, J. M. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 223-242. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8129>
- Magendzo, A., Toledo, M. I. & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Mardones Carrasco, R. & Velásquez Tapia, F. (2016). Fortalecimiento de la participación comunitaria a través de la radio local. Una propuesta de investigación-acción participativa (IAP) con jóvenes en Chaitén. *Magallania*, 43(3), 77-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442015000300007>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. El método en la psicología comunitaria. Paidós.
- Morales, M. & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 Artículo 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>

- Nail Kroyer, O., Valdivia Guzmán, J., Gajardo Aguayo, J., Viejo Almanzor, C., Salas Salinas, R. & Romero Torres, G. (2018). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, Artículo e167834. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- Ossa Cornejo, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: la transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequén*, 1(1), 72-82. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1820/1764>
- Poblete-Christie, O., López, M. & Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1), Artículo 4. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ratner, C. (2013). *Desde Vygotski a la psicología macrocultural*. Obras escogidas de Carl Ratner (M. Esteban Guitart & J. Serrano Blasco, Eds.). Documenta Universitaria.
- Rodríguez Espinosa, H. & Ramírez Gómez, C. J. (2015). Abordaje metodológico para formulación participativa de planes de asistencia técnica agropecuaria con enfoque territorial. *Acta Agronómica*, 64(4), 321-329. <https://doi.org/10.15446/acag.v64n4.45162>
- Rodríguez Selva, S. C., Socarrás Sánchez, S., Bujardón Mendoza, A. & Iglesias Morell, N. (2015). Sistema de talleres con técnicas participativas para el fortalecimiento de la autodirección estudiantil. *Humanidades Médicas*, 15(3), 511-530. <https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2015/hm153h.pdf>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178-192. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232011000200013&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000200013&lng=en&tlng=es)
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Turra-Díaz, O. & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>
- Unidad de Transversalidad Educativa. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018)*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Unidad de Transversalidad Educativa. (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/ liceo*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Valdés-Morales, R., López, V. & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 36(1), 189-219. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- VERBI Software (2022). MAXQDA 2020 [Computer Software]. Berlin Germany VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>

Fecha de recepción: Septiembre de 2019.

Fecha de aceptación: Noviembre de 2021.