



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Barria-Herrera, Pamela; Zurita-Garrido, Felipe
Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones
en la escuela desde las políticas educativas chilenas
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 50, 2023, pp. 141-156
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2076>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243176283008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas

Pamela Barria-Herrera y Felipe Zurita-Garrido
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Recibido: 27 de marzo 2023 - Revisado: 24 de mayo 2023 - Aceptado: 09 de junio 2023

RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo identificar los roles y acciones esperadas para la comunidad educativa, descritas por distintas políticas de convivencia escolar presentes en Chile, es decir, desde las macropolíticas que guían su implementación en la escuela. Desde un análisis documental, se revisan siete documentos. Estos corresponden a dos leyes asociadas a la convivencia escolar emanadas del poder legislativo -Sobre Violencia Escolar y Aula Segura-, y a cinco actualizaciones de las políticas nacionales expuestas por el Ministerio de Educación desde el año 2002 a la fecha. Por medio de análisis cualitativo de contenido, se exponen las acciones esperadas para la comunidad escolar en general, así como para roles diferenciados: cargos directivos, encargado/a de convivencia, estudiantes, profesores, familia y asistentes de la educación. Con ello, se analizan actorías más allá de lo definido como equipos de trabajo claves. Se concluye la responsabilidad de la comunidad educativa en general respecto a convivencia escolar. Además, se expone una tensión debido a la diferencia de lineamientos de acuerdo al origen de las políticas, lo que impacta en los ámbitos de actuación de sus miembros, desde lo pedagógico, gestión y sociocomunitario. Por último, se observa el desafío pendiente respecto al anhelo de cambiar paradigmas sobre la niñez, en un contexto de rendición de cuentas y adultocéntrico.

Palabras clave: Convivencia escolar; comunidad educativa; política educativa; análisis documental; escuela.

*Correspondencia: Pamela Barria-Herrera (P. Barria-Herrera).

 <https://orcid.org/0000-0001-7794-5414> (pamela.barria@umce.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340> (felipe.zurita@umce.cl).

Protagonists of school coexistence: roles and actions in the school from the Chilean educational policies

ABSTRACT

The purpose of this paper is to identify the roles and actions expected for the educational community, as described by different school coexistence policies in Chile: from the macro policies that guide their implementation in schools. From a documentary analysis, seven documents are reviewed. These correspond to two Chilean laws associated with school coexistence, on School Violence and Safe Classroom, and five updates of national policies issued by the Chilean Ministry of Education since 2002 to date. By means of qualitative content analysis, the expected actions for the school community in general will be analyzed, as well as those for differentiated roles: administrative positions, coexistence director, students, teachers, family and education assistants. Also, actors beyond those defined as key members will be analyzed. The responsibility of the educational community in general with respect to school coexistence is defined. Also, tensions are evidenced due to the difference in guidelines regarding the origin of these policies, which impacts the action of the members, from the pedagogical, management and socio-community aspects. Lastly, there is a pending challenge regarding the desire to shift the paradigms surrounding childhood in an adult-centric accountability context.

Keywords: School coexistence; educational community; education policy; documentary analysis; school.

1. Introducción

Si se recuerdan las vivencias en la escuela, en muchos de los episodios que alberga la memoria se encontrarán con más de una escena en la que hay una relación humana. En ella, puede haber pares, profesores o asistentes de la educación, por citar algunos/as de las múltiples actorías que conviven en la institución educativa. Sin embargo, la relación entre sujetos educativos no resulta una tarea sencilla, ya que se constituye por personas cuya naturaleza es compleja y eso se hace patente en el encuentro cotidiano.

Ya [Delors \(1996\)](#) subraya el rol de las relaciones que se desarrollan en la escuela, cuando identifica aprender a convivir como uno de los cuatro Pilares de la Educación. En él señala que esta directriz implica trabajar en base al descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Con ello se espera enseñar la diversidad de la especie humana, contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia, superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia.

A partir de esta directriz, el mundo académico y las políticas educativas comienzan su desarrollo en el área de la convivencia escolar desde los años 2000 ([Fierro-Evans y Carbal-Padilla, 2019](#)), principalmente en países iberoamericanos ([Leyton-Leyton, 2020](#)). De esta forma, la convivencia escolar se consolida como campo de estudio e intervención para las escuelas, relevando su impacto para el desarrollo de relaciones pacíficas ([Díaz Better y Sime Poma, 2016](#)).

Sin embargo, en ambas instancias se ha evidenciado que el concepto cuenta con una diversidad de significados (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Ello se debe a que no es una construcción neutral; parte de su complejidad responde a aspectos institucionales, culturales, regionales y sociopolíticos (Leyton-Leyton, 2020). Pero, a pesar de esta diversidad, puede ser comprendida como “el tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje” (Fierro et al., 2014, p. 24).

Así, hablar de la escuela desde la convivencia invita a significarla como un escenario que no se limita al desarrollo de conocimientos disciplinares, sino de un espacio de formación que si bien los involucra, también incluye actitudes y valores para promover una convivencia pacífica entre los seres humanos (Díaz Better y Sime Poma, 2016). Por ello, en la amplitud del proceso educativo, la convivencia escolar transita por diversos ámbitos de la vida escolar: lo pedagógico curricular, lo organizativo administrativo y sociocomunitario. Estas dimensiones que se entrecruzan cotidianamente son consideradas en los lineamientos de política educativa, expresados en planes y programas de estudio, así como a formas particulares de la organización de la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Para cumplir los objetivos expuestos en estas distintas áreas de la convivencia educativa, se requiere del despliegue de acciones esperadas de las y los miembros la comunidad. Es decir, profesores; estudiantes; padres, madres de familia y apoderados; directivos y asistentes de la educación. Estas son relatadas en las políticas educativas, donde se hace mención a roles y sus actuaciones.

Sin embargo, en Chile, no existe una política única en el área. Existen cuerpos legales y ordinarios que interpelan a los establecimientos escolares a abordarla con determinados fines y a través de ciertos mecanismos y estrategias, que no necesariamente convergen entre sí (Ascorra, et al., 2019). Al contrario, se identifican sentidos en ocasiones contrapuestos que pueden afectar en la toma de decisiones. Más aún, estas directrices propician la construcción de subjetividades escolares que influyen en los sujetos y objetos como dispositivos y se favorecen prácticas, creencias y emociones (Ascorra et al., 2019; López et al., 2019).

Entonces, en base a esta problemática, se hace necesario que las y los actores de los establecimientos educativos reconozcan que en las escuelas se construyen escenarios de actividad política. Comprender esta dimensión permite entender a las organizaciones educativas desde un ámbito que va más allá de lo burocrático – racional, que es lo que tradicionalmente se expone y se reconoce a sus miembros como agentes políticos con protagonismo sobre la organización, ya que establecen relaciones de interés, conflicto y poder (Bardisa, 1997).

Para comprender su dimensión política es necesario relacionar dos enfoques que en ocasiones se presentan disociados: uno de carácter interno, correspondiente a la micro política educativa. Otro, de carácter estructural, es decir, a la macro política. Se necesita de la superposición de ambos elementos para conocer y analizar la realidad de las instituciones educativas de manera completa (Bardisa, 1997; Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz, 2018).

Así, la micropolítica alude a los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en las organizaciones educativas. En ellos se encuentra el consenso, desde lo conflictivo y cooperativo. También involucra los niveles individuales, grupales, formales e informales (Blase, 2002). Desde esta perspectiva se identifica la constante negociación del orden establecido en un tiempo y lugar determinado, en el cual hay intereses diversos, influencias, intercambios y relaciones de poder.

Por otro lado, lo macropolítico refiere a la acción política exterior a la organización educativa. Comprende “su relación con el sistema político, la justificación del currículo oficial, intereses políticos e ideológicos de la sociedad, así como el sistema político que sostiene a la educación y a sus instituciones” (Bardisa, 1997, p. 18). En ella se presenta a la escuela como

un aparato del Estado (Bardisa, 1997), desde los fines educativos de un país definidos desde sus políticas educativas. También son determinadas por factores externos al Estado, como las influencias del contexto regional y global. En este escenario, la definición de las finalidades y políticas superan las necesidades propias del contenido educativo de una organización educativa y de la autonomía de los Estados (Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz, 2018).

En el contexto de las macropolíticas se encuentran las políticas públicas y educativas. En el caso de las primeras, Bauchspiess y Pedroza (2020) refieren a ellas como un fenómeno complejo de abordaje multidisciplinar. Como tal, no hay una definición única. “Pueden entenderse como un conjunto de decisiones y acciones gubernamentales intencionales, amparadas por la autoridad, dirigidas a resolver problemas y conflictos en la sociedad, resultando en cambios en el mundo real e incidiendo en las vidas de ciudadanos” (p. 2). Estas no se limitan a leyes y normas. Una vez formulados, pueden configurarse como planes, programas, proyectos, bases de datos o sistemas de información e investigación, además de presuponer la asignación de bienes y recursos públicos (Bauchspiess y Pedroza, 2020).

En consideración a lo anterior, se debe destacar que la política pública no es neutra como lo estima un enfoque técnico instrumental. Dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En su nombre se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, encarcelar, premiar y castigar. Están referidas a sujetos políticos concretos, entendidos como sujetos sociales conscientes de sus deberes y derechos y con capacidad de acción intencionada (Pulido, 2017).

Ahora bien, las políticas educativas refieren “a aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la Educación” (Aziz, 2018, p. 4). Por ello, no escapan de las lógicas planteadas anteriormente (Pulido, 2017). Su propósito oficial es afectar la práctica de la educación, aunque su enunciado sea o no explícito acerca de sus propósitos o su teoría a la base. Podría estar basada en supuestos específicos respecto de cómo implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados; sin embargo, una política puede tener consecuencias inesperadas (Espinoza, 2009).

A partir de lo anterior, el presente artículo se sitúa desde las macropolíticas, ya que analiza aquellos documentos que brindan los lineamientos para la implementación de la convivencia escolar. Ante lo allí planteado, resulta relevante preguntarse sobre lo que esperan las políticas educativas del área respecto de cada actoría que es parte del cotidiano de la escuela. De esta forma, se pretende identificar los roles y acciones de la comunidad educativa descritas por las políticas educativas de convivencia escolar. Con ello se espera evidenciar las constancias y transformaciones expuestas en los distintos documentos.

2. Diseño metodológico

El estudio se realizó en base a un análisis documental, el cual consiste en la consideración cuidadosa de una serie de preguntas a los documentos, pues estos reflejan y construyen la realidad social y las versiones de los acontecimientos. El procedimiento implica la comprensión de las ideas, cuestiones y políticas tratadas desde la comparación; para ello se realiza la abstracción de elementos considerados importantes, agrupando o alineando junto con otros que se consideran en relación (Blaxter et al., 2008).

Para ello, se accedió a un total de 7 documentos oficiales que constituyen políticas educativas en el marco de la convivencia escolar. Entre ellas las hay de origen legislativo, como la Ley 20.536 (2011) Sobre Violencia Escolar y la Ley 21.128 (2018) de Aula segura. Y también se consideran aquellos documentos emanados desde Ministerio de Educación de Chile, titulados en su mayoría como políticas nacionales de convivencia escolar. Para ello se consideran las directrices de los años 2002, 2011, 2015, 2019 y 2020.

Se seleccionan las políticas nacionales de convivencia escolar, atendiendo que estos documentos corresponden a directrices de constante actualización, a partir de las cuales luego se emanan manuales u orientaciones específicas dirigidas a las comunidades escolares. Cabe destacar que en el caso de la política de convivencia de 2020, en ella se brindan lineamientos ante lo ocurrido en pandemia por COVID 19 y las medidas asociadas a esta crisis sanitaria, ya que en dicho contexto cambiaron los formatos en que se despliega la convivencia (Mineduc, 2020), debido a la implementación de educación remota de emergencia.

Se realiza un procedimiento de análisis cualitativo del contenido, de tipo deductivo, ya que se analiza el material textual utilizando categorías que, en este caso, derivaron de modelos teóricos (Mayring, 2014). El material empírico se evalúa repetidamente para su reducción. Este procedimiento se realiza al resumir el análisis del contenido, el material se parafrasea y las paráfrasis similares se juntan y resumen. Esto es una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización en el sentido de resumirlo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2008).

Es así como este análisis recoge lo expuesto en aquellos documentos paradigmáticos para la implementación de las políticas educativas de convivencia escolar en Chile desde el año 2002 a la fecha. Las categorías que se expondrán refieren a quienes desempeñan en sus distintos roles dentro de la comunidad educativa, ya sea como estudiantes; padres, madres y apoderados, profesores, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales (Ley 20.370, 2009).

3. Resultados

A continuación se describen las acciones esperadas por cada rol de la comunidad educativa, según lo expuesto por las políticas educativas ya señaladas. Para ello, se definirá lo que espera para la comunidad educativa en general y luego a nivel particular según los distintos roles expuestos en los textos: cargos directivos, encargado/a de convivencia, estudiantes, profesores, familia y asistentes de la educación.

Para favorecer la presentación de la información, se reportarán las políticas nacionales de convivencia escolar, limitándose al año de emisión; mientras que las leyes originadas desde el poder legislativo, serán mencionadas por su nombre.

3.1 Rol Comunidad Educativa

Las políticas educativas analizadas definen acciones generales para la comunidad educativa. En ellas, es posible identificar constancias entre distintos documentos, como la responsabilidad de toda la comunidad educativa ante la convivencia escolar, sin diferenciar el rol que desempeñe.

“La calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción” (Mineduc, 2002, p. 39).

“Crear vínculo permanente entre la comunidad educativa y su responsabilidad con la CE y animarlos a la construcción de una CE donde todos se sientan bien, no se hagan diferencias ni se discrimine a nadie, donde se respeten las opiniones y cada uno sienta la escuela o liceo como lugar propio” (Mineduc, 2011, p. 3).

En el caso de la Ley Sobre Violencia Escolar, resulta específica la actuación de la comunidad para prevenir todo tipo de acoso escolar a partir de la generación de climas escolares que promuevan una buena convivencia. Mientras, la Ley de Aula Segura hace énfasis a que esta agrupación de personas se ve afectada ante los actos cometidos ante las distintas manifestaciones de violencia.

“Se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, tales como profesores, padres y apoderados, alumnos, asistentes de la educación, entre otros, de un establecimiento educacional, que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo” (*Ley 21.128, 2018, p. 1*).

En esta responsabilidad, los documentos refieren a la convivencia escolar como un proceso social y humano. Ante ello, la política de 2019 refiere a los aportes de quienes son miembros a la comunidad educativa. Estos se obtienen desde sus experiencias previas -familiares o sociales- y su participación desde el desarrollo socioafectivo en el que se encuentra en ese momento. Para el caso de lo expuesto en 2020, refieren a la construcción de un proyecto común, considerando relaciones a partir de principios como el respeto, inclusión, colaboración, diálogo y contención; la construcción de una comunidad basada en el bienestar y desarrollo socioemocional, donde exista la autorregulación y se cumplan los acuerdos.

“Con relaciones que se dan en el respeto, la inclusión, la colaboración y el diálogo. La comunidad es un espacio cultural que se construye y se transforma en un lugar de contención” (*Mineduc, 2020, p. 3*).

También se identifica continuidad entre los documentos al señalar que estos consideran el enfoque de derechos respecto a sus miembros, ya sea desde la expresión de los derechos de niñas, niños y adolescentes o bien desde los Derechos Humanos. Ante esta tarea, el Estado tiene un rol garante e ineludible para brindar las condiciones de su implementación, promoción, protección y cautela.

“Todos/as los actores educativos tienen derechos. Así, el Estado como las escuelas/ liceos tienen un rol garante en la creación y generación de condiciones para la prevención, promoción y participación en el ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna, implementando mecanismos de resguardo y protección en caso de infracción” (*Mineduc, 2015 a, p. 49*).

De igual forma, las políticas de convivencia de Mineduc, desde sus primeros lineamientos, refieren a la participación en los contextos educativos, no solo del estudiantado, sino que de los distintos miembros de la comunidad. Ya sea desde organizaciones mixtas o bien conformadas por grupos de similar rol, quienes son parte de los establecimientos educativos pueden organizarse con el objetivo de contribuir a la formación del estudiantado. Entre ellas se encuentra los consejos escolares, centros de padres, madres y apoderados y centros de alumnos.

“Una escuela/liceo que sabe escuchar a sus estudiantes, docentes, asistentes de educación y padres, madres y apoderados, que genera las oportunidades de participación, que reflexiona en torno a su quehacer y se moviliza en función de la formación de sus estudiantes, no se crea por generación espontánea o por decreto; se conforma en la dinámica de las relaciones humanas que se establecen. Es así como el intencionar un modo de relacionarnos, de participar, de gestionar la Convivencia Escolar cobra sentido” (*Mineduc, 2015a, p. 18*).

Ahora bien, cuando se refieren a ámbitos organizativos y administrativos, se identifica la actualización constante de las directrices emanadas de Mineduc. Se destaca que para 2002 los desafíos apelan a la construcción pedagógica del estilo de convivencia con autonomía desde su Proyecto Educativo Institucional, la participación activa y democrática. En 2015 se hace mención a la conformación de equipos de trabajo claves e interdisciplinarios - encargados de convivencia escolar, duplas psicosociales, orientadores, inspectores generales- para articular y potenciar los distintos saberes, a favor de la gestión de acciones integrales y además se incluyen aspectos territoriales. Ya en 2019, se señala que la comunidad educativa está definida desde sus derechos, roles y responsabilidades. En ese marco, se limita la responsabilidad de la gestión de la convivencia al mundo adulto dentro de la escuela, asumiendo una asimetría desde el desarrollo. Por otro lado, la ley Sobre Violencia Escolar refiere a la responsabilidad de las y los adultos ante denuncias de situaciones de violencia, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, de acuerdo al reglamento interno. También menciona la capacitación de trabajadores para la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto.

“Principales responsables de la gestión en este nivel son el sostenedor, los directivos, el equipo de convivencia escolar, los docentes, los asistentes de la educación, el Consejo Escolar, Centro de Padres y Apoderados, cada uno de acuerdo a su rol y funciones definidas en el establecimiento” (Mineduc, 2019a, p. 16).

3.2 Rol directivos

Se definen como roles directivos a quienes se desempeñan, desde el liderazgo, a “una gestión asociada a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (Mineduc, 2015b, p. 9). En la mayoría de los casos, los equipos directivos se componen por tres actorías: director/a, jefatura de UTP e inspectoría general. Sin embargo, es recurrente la presencia del orientador y/o encargado de convivencia escolar. Cabe destacar una amplia variedad de denominaciones de cargos asociados al rol técnico pedagógico y a quienes se desempeñan en las funciones de clima y convivencia (Mineduc y Focus, 2016).

Para dichos roles, desde lo expuesto en los documentos, se identifican responsabilidades de gestión pedagógica y organizativa, de la responsabilidad ante situaciones de violencia y sanciones asociadas a su actuar.

Para el caso de las políticas emanadas desde Mineduc, se identifican responsabilidades desde la gestión pedagógica para favorecer una buena convivencia escolar. Ejemplo de ello es lo expuesto en la política de 2002, la cual atribuye la responsabilidad de cautelar la coherencia entre el Proyecto Educativo, estilo de convivencias, normativas y procedimientos; la identificación de atribuciones y responsabilidades de los miembros y abordar los problemas de convivencia desde el sentido de comunidad, solidaridad y cooperativismo para aprender a establecer relaciones humanas. En el caso de la política de 2015, expone el trabajo en conjunto entre las Unidades Técnico-Pedagógicas y equipos docentes para la identificación de principios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje de la convivencia. Además, en conjunto con quien sea sostenedor, deben brindar las condiciones para la conformación de equipos de trabajo y sus respectivas horas para cumplir con la tarea encomendada.

“Unidades técnico-pedagógicas que, junto con equipos docentes, identifiquen los principios pedagógicos y didácticos para el diseño y puesta en marcha de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la convivencia, con pertinencia curricular y selección o intención de Objetivos de Aprendizaje de las diferentes asignaturas” (Mineduc, 2015a, p. 37).

En el caso de la Ley de Aula Segura, se definen las responsabilidades de quien se desempeñe en el rol de dirección respecto a situaciones de violencia, señalando que bajo esta directriz se incorpora el fortalecimiento de sus facultades. Para ello, refiere a la responsabilidad de dar inicio a los procedimientos sancionatorios en caso de conductas graves o gravísimas o que afecte a la convivencia escolar. Tendrá la facultad de ejercer medidas cautelares como la suspensión, expulsión o cancelación de matrícula. Además, deberá notificar la decisión al estudiante y su familia y resolver la medida desde la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho de contar pruebas, entre otros.

“El director tendrá la facultad de suspender, como medida cautelar y mientras dure el procedimiento sancionatorio, a los alumnos y miembros de la comunidad escolar que en un establecimiento educacional hubieren incurrido en alguna de las faltas graves o gravísimas establecidas como tales en los reglamentos internos de cada establecimiento, y que conlleven como sanción en los mismos, la expulsión o cancelación de la matrícula, o afecten gravemente la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley” (Ley 21.128, pp. 1-2).

Es en la Ley Sobre Violencia Escolar en la que se hacen explícitas las sanciones asociadas al rol de autoridad en el caso de no generar acciones ante situaciones de violencia.

“Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal” (Ley No. 20.536, 2011, p. 2).

3.3 Rol encargados de convivencia

En el marco de la Ley Sobre Violencia Escolar, se exige a los establecimientos escolares un plan de gestión en el que se dé cuenta de la actuación Consejo Escolar del Comité de Buena Convivencia Escolar - según corresponda al tipo de establecimiento- y se crea un nuevo rol en la escuela, correspondiente a la figura de Encargado de Convivencia Escolar. Esta nueva actoría, presente en las escuelas sin diferenciar el tipo de administración con la que cuente el establecimiento, está a cargo de la implementación de las medidas generadas en dichas instancias.

“Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión” (Ley 20.536, 2011, p. 1).

Ante la generación de la figura, la política de convivencia escolar de 2015 lo describe como un rol clave, que participa de la promoción de equipos de trabajo. Su labor refiere a la coordinación del trabajo en conjunto con la comunidad, desde la colaboración e interdisciplinariedad para mayor adherencia y compromiso.

“El/la Encargado de Convivencia Escolar es un actor clave que necesita de la coordinación con otros, estableciendo mecanismos y estrategias que permitan instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios” (Mineduc, 2015a, p. 50).

3.4 Estudiantes

En los documentos mencionados, se enuncia sobre el estudiantado aquello que se espera para ellas y ellos, así como sus responsabilidades desde lo normativo. Respecto a estas últimas, en la política de 2002 refieren a que deben conocer y reflexionar sobre el Proyecto Educativo, así como deben conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento. Además, señalan la participación proactiva e informada en las oportunidades que la comunidad escolar provea respetando los valores de la convivencia del proyecto educativo.

“Participar proactiva e informadamente en las diversas oportunidades que la comunidad escolar provea, respetando los valores de convivencia expuestas en el proyecto educativo. Conocer el Proyecto Educativo de su establecimiento escolar y reflexionar sobre sus contenidos, valores y normativas. Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento escolar” (Mineduc, 2002, p. 86).

Por otro lado, se refiere al espacio educativo como un lugar en el que se esperan ciertos aprendizajes del estudiante. Para el caso de la política de 2011, se considera que en su trayectoria escolar se desarrollen competencias ciudadanas y establezcan relaciones interpersonales respetuosas para la construcción de una sociedad justa, equitativa y tolerante. Mientras, en la Política Nacional de 2019, apunta al estudiantado desde su etapa en el desarrollo vital y la significancia de ello al aprender modos de convivir, en su desarrollo personal – en la construcción de su autonomía para su proceso de aprendizaje- y social -desde una ciudadanía comprometida-.

“Esta vivencia es clave en el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad y, especialmente, de los estudiantes; personal, porque es un requisito para la construcción de un sujeto autónomo con capacidad para conducir su proceso de formación y un componente necesario para el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje; social, porque permite construir una sociedad basada en una ciudadanía comprometida con el cuidado de los demás, de los bienes públicos y de la democracia” (Mineduc, 2019a, p. 11).

3.5 Profesores

Para el caso de quienes se desempeñan en la labor docente, se identifican en los documentos emitidos desde Mineduc actorías esperadas desde la gestión del aula y lo didáctico-curricular. En cambio, para el caso de los documentos legislativos, refieren a su actuar ante sanciones en situaciones de violencia escolar.

De esta forma, en las Políticas de Convivencia de 2002 refieren a la generación de condiciones para las relaciones desarrolladas en la comunidad educativa. En ello, se espera que favorezcan un trabajo cooperativo y solidario, además de la creación de condiciones para una relación respetuosa entre el estudiantado y demás miembros de la comunidad.

“Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación respetuosa entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias y las igualdades entre las personas” (Mineduc, 2002, p. 85).

En la misma línea, las políticas de convivencia consideran la incorporación de aspectos inclusivos y desarrollo de habilidades psicosociales en las prácticas educativas. Ejemplo de ello es lo expuesto en el documento de 2002 ante la incorporación en las didácticas de las perspectivas de los estudiantes frente a la vida, mundo y personas. En el texto de 2015, refieren al desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan habilidades cognitivas, emociona-

les y comunicativas para el mejoramiento del clima escolar y formación en convivencia. En la misma línea, en 2019 se expone su responsabilidad en la creación de contextos de aprendizajes pedagógicos, apoyados por directivos y sostenedores.

“Docentes que desarrollen, desde sus prácticas pedagógicas, con las y los estudiantes las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, entreguen las competencias fundamentales para lograr el mejoramiento del clima escolar y la formación en convivencia” (Mineduc, 2015a, p. 37).

Desde las políticas emanadas por Mineduc, es continua la coincidencia del rol del currículo en el proceso formativo de la convivencia escolar, ya que es un contenido a alcanzar (Mineduc, 2019a). En ello, se identifica la pertinencia de los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje transversales. Por lo anterior, es un actuar de profesores el foco en el diseño e implementación para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades para favorecer ambos tipos de objetivos relacionados con la convivencia escolar.

“En este nivel el foco está puesto en las instancias y espacios en los que se diseñan e implementan acciones para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades específicas que faciliten el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA) de las asignaturas y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que se relacionan con la convivencia escolar” (Mineduc, 2019a, p. 17).

Por otro lado, para el caso de la ley de Aula Segura, refieren al rol de profesores desde su organización en Consejo. En dicho espacio se espera un rol de consulta desde Dirección ante sanciones establecidas a estudiantes.

“Contra la resolución que imponga el procedimiento establecido en los párrafos anteriores se podrá pedir la reconsideración de la medida dentro del plazo de cinco días contado desde la respectiva notificación, ante la misma autoridad, quien resolverá previa consulta al Consejo de Profesores, el que deberá pronunciarse por escrito. La interposición de la referida reconsideración ampliará el plazo de suspensión del alumno hasta culminar su tramitación” (Ley No 21.128, 2018, p. 2).

3.6 Padres y apoderados

En los documentos revisados, se hace mención al actuar de la familia desde las figuras de padres, madres y apoderados. Desde los documentos originados desde Mineduc, en la política de 2002, refieren al rol de este grupo como primeros educadores y en base a ello, la necesidad de establecer alianzas con el establecimiento educativo. Además se expone su derecho preferente y deber de educar a sus hijos/as. En coherencia con lo anterior, en el caso de la política de 2011, es coincidente exponer el rol de la familia para aprender a vivir la convivencia social.

“Los padres son los primeros educadores y, en este entendido, es necesario que exista una mayor participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos, estableciendo alianzas con la escuela y liceo en un esfuerzo concordante y compartido” (Mineduc, 2002, p. 28).

En el caso de la Ley de aula segura, la actuación de la familia se limita a ser informados de las medidas tomadas desde dirección ante las sanciones del estudiantado.

“El director deberá notificar la decisión de suspender al alumno, junto a sus fundamentos, por escrito al estudiante afectado y a su madre, padre o apoderado, según corresponda” (Ley. 21.128, p. 2).

3.7 Asistentes de la educación

Corresponde a asistentes de la educación, o anteriormente llamados paradocentes, a aquellos funcionarios que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes de Servicios Locales de Educación Pública, trabajadores que cumplen funciones en internados escolares que dependan de estos servicios, funcionarios/as de establecimientos de educación Parvularia financiados por transferencias de fondos y personal asistente de la educación que se desempeñe en establecimientos regidos por el decreto ley N° 3.166, de 1980, es decir, asociados a la educación técnica profesional.

Su rol en convivencia escolar solo se expone en las políticas emanadas desde Mineduc. Entre ellas, en el caso de la política de 2002, refieren a nivel general a su responsabilidad de resguardar una convivencia tolerante, respetuosa y solidaria, así como resguardar el cumplimiento de las normativas internas de los establecimientos educativos.

“Resguardar el cumplimiento de las normativas internas de los establecimientos educativos en los diversos espacios educativos” (Mineduc, 2002, p. 87).

Particularmente en el caso de la política de 2015 hace mención a la figura de duplas psicosociales. Este es un equipo conformado por un/a profesional del área de trabajo social y un/a del área de la psicología. Ambos prestan apoyo psicológico y asistencia social a estudiantes y sus familias en los establecimientos educacionales (Cárcamo-Vásquez et al., 2020). En ellas se señala que en sus funciones no están llamadas a trabajar en el área de convivencia escolar. Sin embargo, se han visto involucradas sus labores en dicha área, por lo que se requiere definir roles y funciones¹.

“En este contexto, si bien las duplas psicosociales formalmente no están llamadas a trabajar el área de la convivencia, cada vez se ven más involucradas en estas labores, por lo que es importante definir sus roles y funciones a razón de su experticia y ámbito de acción” (Mineduc, 2015a, p. 50).

1. En Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, de Mineduc (2017), se profundiza en profesionales de apoyo psicosocial o duplas psicosociales. Sus funciones corresponden a comprender y estar en disposición para abordar comportamientos y situaciones críticas de estudiantes y familias que requieran apoyo psicosocial en coordinación con la labor docente; conocer la realidad del estudiantado mediante entrevistas psicosociales al estudiante, padres, madres y/o apoderados; derivación y seguimiento a otros especialistas; conocer redes de apoyo del establecimiento para el trabajo intersectorial; trabajar en conjunto con el equipo de convivencia en acciones que permitan el mejoramiento de la relación familia- escuela y el compromiso de los padres, madres y apoderados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), fortaleciendo la participación de la comunidad en la elaboración de una propuesta de trabajo; generar instancias de trabajo con la comunidad educativa, promoviendo la convivencia y el buen clima en función del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, de la Política Nacional de Convivencia Escolar y de los instrumentos de gestión educativa que abordan diferentes planes y programas de los establecimientos educacionales (p. 21). En el documento ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar? de Mineduc (2019b) se señalan como funciones Participar en el equipo de Convivencia Escolar; Colaborar y monitorear en el diseño e implementación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar; Colaborar en la actualización y revisión del Reglamento Interno; Acompañar y asesorar a docentes en la elaboración y desarrollo de estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje de los modos de convivir promovidos por la PNCE y el PEI; Atender a estudiantes, padres, madres y/o apoderados, que presentan necesidades y/o dificultades específicas en su participación en la convivencia; Desarrolla junto al equipo de convivencia actividades en formato taller y/o capacitaciones a docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados y contar con un registro de las acciones que realice (p. 8). Si bien no menciona disciplina a la base, se expone que la norma que los regula es de acuerdo a su contratación, ya sea Ley SEP, Proyecto Integración Escolar u otro.

4. Discusión

Abordar la convivencia escolar y su desarrollo en la escuela, a partir de lo esperado desde las políticas educativas, es un tema relativamente reciente y de importancia en la agenda social, debido no solo a su impacto en el corto plazo, sino también en las repercusiones en la formación de ciudadanos y ciudadanas del futuro. Es decir, estos procesos implican una toma de postura sobre cómo se conciben los procesos formativos de las nuevas generaciones, pero también apela a la discusión sobre cómo se posibilita la participación, formación ciudadana y relaciones cotidianas en los establecimientos educacionales.

Considerando lo anterior, se identifica una tensión cuando se observa que no existe una política única en convivencia escolar. Mas aún, se hace evidente que estos cuerpos legales no necesariamente convergen entre sí, pues se presentan sentidos y lineamientos que se contraponen (Ascorra, et al., 2019; Magendzo et al., 2013). En las políticas del Ministerio de Educación se identifica un alcance desde los ámbitos pedagógicos- curriculares, organizativos y administrativos, así como sociocomunitarios (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Sin embargo, para el caso de las políticas que se escriben desde el poder legislativo, se identifican definiciones, sanciones y atribuciones para los casos de violencia en la escuela. Desde allí se identifica un proceder punitivo en la mayor parte de sus directrices, tanto para el estudiantado en el caso de realizar conductas que afecten la convivencia desde la violencia, o bien, al mundo adulto- principalmente a directivos- cuando no se ejecuta una gestión en dicho caso.

Lo anterior no es menor al momento de traducirse en prácticas educativas en los establecimientos educacionales, pues implica tensiones cuando se contraponen sentidos. Ejemplo de ello es como se presentan lógicas desde la seguridad interna y la seguridad humana (Magendzo et al., 2013); desde la concepción de la convivencia como aprendizaje a directrices en las que se limitan a sanciones desde lo punitivo; o incluso, evidenciar un enfoque de derechos al referirse a la niñez, cuando entre las líneas se observa al estudiantado en una posición más bien receptora de las posibilidades brindadas para la participación.

Cabe destacar que en la Política de Convivencia Escolar de 2002, uno de los primeros lineamientos sobre el área, se observa la intención de generar cambios importantes de lo que se espera de los establecimientos educativos, proponiendo un replanteamiento respecto de antiguos modelos de interacción intergeneracional (Mineduc, 2002). Particularmente este punto se evidencia desde la participación y formación ciudadana, su enfoque de derechos y formativo, así como la necesidad de trabajar un nuevo paradigma de niñez que “requiere de decisiones pedagógicas y metodológicas que sean incluyentes de la cultura infanto- juvenil en la cultura escolar” (Mineduc, 2002, p. 44) ante un escenario adultocentristas que ha prevalecido.

Sin embargo, a pesar de los cambios, esto es un proceso que sigue siendo una deuda. Más aún cuando entre las líneas de los documentos analizados se hace del estudiantado solo un receptor de espacios favorecidos por el mundo adulto en la escuela, ya sea desde las actividades e información generadas. Es decir, quien es estudiante no tiene oportunidad de convertirse en un agente propositivo. La continuidad de esta problemática se infiere desde la concepción de asimetría desde el desarrollo según lo expuesto en la Política Nacional de Convivencia Escolar de 2019 (Mineduc, 2019a).

Ejemplo de lo anterior ha sido tratado en el estudio de López et al. (2019). En él se constata que, en la evaluación de dispositivos aplicados para la convivencia escolar -como el libro de clases y sus observaciones- no se identifica una participación genuina del estudiantado. Más bien evidencian un modelo autoritario y adultocentrista, que no permite la auto regulación y agenciamiento. A su vez, López et al. (2020), no solo refieren a la participación adultocéntrica en los procesos de investigación asociados a las faltas, sino que también evidencian un

lenguaje y dispositivos de carácter judicial y la construcción de la imagen del estudiante como un problema, debido a la atribución de características negativas mediante un ejercicio de hipervigilancia conductual sobre lo negativo. Ambos puntos son coincidentes con los procedimientos de las políticas originadas desde el poder legislativo, como en la [Ley 21.128 \(2018\)](#). En esta directriz, quien es directivo solo notifica al estudiante y familia sobre las medidas tomadas y sus fundamentos, sin mayor espacio de acción de las personas en cuestión.

Ante lo señalado, se propone favorecer espacios de participación genuina del estudiantado en los procesos en que son protagonistas en la cotidianeidad de la escuela. Esto involucra, según [Hart \(1992\)](#), “compartir las decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 5). Concretamente, implica que niños y niñas conozcan las intenciones de los espacios de participación; que sean parte de la toma de decisiones; que sean consultados en los procesos en los que se ven afectados/as; y además, que puedan pensar y ejecutar acciones entre ellos/as o con otras personas.

Esta participación se propone en coherencia con los principios planteados en la [ley 21.430 \(2022\)](#) Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. A través de ella se subraya la necesidad de velar e impulsar la opinión, identidad y los canales de participación social considerando la autonomía progresiva. De esta forma, la escuela debe trabajar desde la consideración que “los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protagonistas activos de sus vidas, y para ello requieren experimentar el balance permanente entre la autonomía para el ejercicio de sus derechos y la necesidad simultánea de recibir protección” (Art. 11).

Así, hablar de convivencia escolar no se limita a favorecer relaciones, espacios y oportunidades para los y las estudiantes, sino que con ellos/as y para todos quienes son partícipes de la escuela día a día.

5. Conclusiones

Las anteriores líneas se desarrollaron con la intención de identificar los roles esperados para las y los diversos actores de la comunidad educativa según las políticas sobre la convivencia escolar en el contexto chileno. Con ello se pretendió evidenciar cambios y constancias durante estos últimos veinte años de implementación, pero a su vez se recalcó la diferencia de las políticas de convivencia escolar según las fuentes de origen. En este caso, ya sea desde el ministerio del ramo o bien desde el poder legislativo.

Esta distinción es relevante de atender, si se considera que las políticas educativas influyen en las subjetividades de las y los actores ([Ascorra et al., 2019](#)). En este caso, de quienes tienen la responsabilidad de favorecer una buena convivencia, ya que comparten espacios comunes en los establecimientos educativos. Mas aún, hay que tener presente que las políticas no son neutras respecto de las prácticas, compromisos y los modos de convocar ([Pulido, 2017](#)). Cuando estos documentos se refieren a las personas, roles y actuaciones, entonces sujetos participantes y prácticas educativas, hay que considerar los significados, sentidos atribuidos y perspectivas de base de lineamientos ideológicos ([Perales, 2019](#)). De esta forma, aquello que está escrito en las políticas analizadas, implican no solo los márgenes de lo que hace o no hace como sujeto educativo en la cotidianeidad de la escuela, sino también cómo se debe realizar desde los sentidos a la base o bien, qué lineamiento será prioritario o considerado al momento de tomar decisiones.

Cabe destacar que en este análisis no se abordó la figura de sostenedores. Esto se debe a que se presenta un limitado desarrollo de este rol en los documentos. Cuando se hace mención, trata principalmente al apoyo de labores asociadas a la gestión, como el requerimiento de potenciar la labor de encargados de convivencia escolar y duplas psicosociales ([Mineduc,](#)

2015a, p. 56) o apoyar la labor del profesorado en su responsabilidad de la creación de contextos de aprendizaje pedagógico en conjunto con directivos (Mineduc, 2019a, p. 17).

Por último, como el escrito evidencia lo expuesto desde las macropolíticas, permite proyectar la necesidad de ahondar en aquello que sucede a nivel de las micropolíticas en las distintas realidades educativas. Y en ese sentido es importante acceder a las subjetividades de quienes son parte del sistema escolar, para conocer las condiciones que determinan los cambios o tensiones ante ellos. En ese sentido, ante los resultados y discusiones compartidas, cobra relevancia indagar y difundir acciones de participación genuinas de niños, niñas o adolescentes en las escuelas. Así también, amerita profundizar en la participación de quienes son asistentes de la educación ante las brechas del trabajo descriptivo y real respecto a la convivencia escolar.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido apoyada por la siguiente subvención ANID/FONDECYT/INICIACION/N.11200265" «Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de ministros de educación, subsecretarios de educación y directores del CPEIP».

Referencias

- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica No 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52.
- Bauchspiess, C., y Pedroza, R. (2020). Psychology and Educational Policies: State of Knowledge in Distrito Federal Post Graduation. *Psicología Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217565>.
- Blase, J. (2002). Las Micropolíticas del Cambio Educativo. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1), 1-15.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se Investiga*. Grao.
- Cárcamo-Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C. G., y Castañeda-Díaz, M. R. (2020). Duplas Psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e324. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>.
- Cabrera-Otálora, M., y Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159-167. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n1.3163>.
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz Better, S., y Sime Poma, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>.

- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Patente, R. (2014). *Ojos que Si Ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia es la escuela*. Somos Maestras.
- Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. UNICEF.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>.
- Ley No. 20.370, Chile (2009). *Establece la Ley General de Educación, promulgada el 17 de agosto de 2009*. Santiago, Chile: Mineduc. <https://bcn.cl/3dhpi>.
- Ley No. 20.536, Chile (2011). *Ley Sobre Violencia Escolar (LVE), promulgada el 8 de septiembre del 2011*. Santiago, Chile: MINEDUC. <https://bcn.cl/2f9eq>.
- Ley No. 21.109, Chile (2018). *Establece un estatuto de los asistentes de la educación pública. Promulgada el 24 de septiembre de 2018*. Santiago, Chile. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1123513&idParte=9952324>.
- Ley No. 21.128, Chile (2018). *Aula Segura. Promulgada el 19 de diciembre del 2018*. Santiago, Chile: Mineduc. <https://bcn.cl/3d5s6>.
- Ley No. 21.430, Chile (2009). *Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, promulgada el 6 de marzo de 2022*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación Social y Familia. <https://bcn.cl/2yieq>.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., y Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-148418>.
- López, V., Ortiz, S., y Albuquerque, 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, Ponta Grossa*, 15, e2015452, 1-22.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagensfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>.
- Mineduc (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2015 a). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015- 2018*. Mineduc.
- Mineduc (2015 b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. Mineduc.
- Mineduc (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2019b). *¿Cómo conformar y gestionar el equipo de convivencia escolar?* Ministerio de Educación. División de Educación General.

- Mineduc (2020). *Política Nacional de convivencia escolar en contexto de pandemia*. Mineduc.
- Mineduc & Focus (2016). *Informe Final. Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile*. Mineduc.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>.
- Pulido, O. (2017). Políticas pública y políticas educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).