

## CAPÍTULO 18

### De las políticas a las prácticas a las políticas: Nudos críticos identificados por equipos de convivencia escolar en Chile

Verónica López Leiva\* y Claudia Carrasco Aguilar\*\*

\*Pontificia Universidad católica de Valparaíso; \*\*Universidad de Playa Ancha

#### Introducción

Nota: Este capítulo se enmarca en el Proyecto Unesco-Mineduc n° 4.500.333.116 “Marco de acción de los equipos de convivencia en la actual política de convivencia escolar” y en el Proyecto PIA CONICYT CIE 160009.

La necesidad de mejorar la convivencia escolar, comienza a ser destacada por los Ministros de Educación de toda América Latina y el Caribe en la reunión de PROMEDLAC VII, realizada en Cochabamba en Marzo del 2001 (Unesco, 2001), y en Chile la encuesta desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud, en su capítulo sobre Percepciones respecto de la convivencia escolar, la operacionaliza bajo indicadores de violencia física, problemas de disciplina, falta de interés por estudiar, robos y agresiones sexuales (Zerón, 2004). Esto queda institucionalizado en el documento oficial del Ministerio de Educación, denominado “Prevenir situaciones de violencia escolar: orientaciones para la acción”, formulado en agosto de 1999, en el cual se pretende abordar desde el programa Mece-Media la temática de la convivencia escolar, pues se considera como un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana del estudiantado y para lograr aprendizajes de calidad, aunque en su definición, se vincula de forma explícita con la prevención de la violencia.

En las últimas décadas, Chile en materia de educación ha avanzado en acceso y permanencia, pero manteniendo una clara segmentación social que afecta a los estudiantes más desfavorecidos (OCDE, 2017). Sistemáticamente, las escuelas públicas han obtenido resultados más bajos en comparación con las escuelas privadas y particulares subvencionadas, produciendo una clara brecha educativa (Bellei, 2013; Cornejo, 2006). Frente a esta situación, es que se han introducido nuevas políticas públicas destinadas a abordar la segmentación social, buscando la mejora en la equidad y la calidad del sistema educativo.

La primera Política de Convivencia Escolar del año 2002 (reeditada el 2004) buscó cumplir una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que las comunidades educativas emprenden, en favor de la formación en valores de convivencia, con un carácter estratégico, pues por una parte ofreció un marco de referencia que pretendía otorgar sentido y coherencia a tales acciones y, por otra, buscó promover y estimular las acciones específicas en los distintos sectores. El lema de la época fue “aprender a vivir juntos”, con un énfasis en la convivencia democrática en la institución escolar. Por su parte, el año 2011 se socializa una nueva Política Nacional en Convivencia Escolar que aparece junto con la Ley sobre Violencia Escolar. Esta política explícita aún más que otros documentos previos ministeriales, la relación entre convivencia y violencia. Sin embargo, al mismo tiempo destaca la necesidad de un clima de respeto y armonía, poniendo al centro a la persona y su proceso de formación personal y social, como base para avanzar en conjunto con el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios propuesto en el curriculum. Asimismo, valora la participación de toda la comunidad educativa, y reconoce el papel de los OFT (ahora denominados objetivos de aprendizaje transversales). Finalmente, esta política se actualiza al año 2015 buscando instalar un nuevo enfoque de la convivencia escolar que destaca su sentido formativo, valorando que es en la escuela donde se enseña y se aprende a convivir con los demás. Para ello, promueve y fomenta la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de

derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial (Contreras, Ascorra, y López, en prensa).

Estas políticas ponen en tensión las definiciones sobre convivencia escolar. Detrás de cada definición o forma de comprender el concepto habrá diferentes estrategias y acciones ya que las formas de abordar la convivencia escolar se relacionan con las maneras en que entendemos la convivencia escolar (López, 2014). Se pueden identificar enfoques, acciones y políticas, desde la perspectiva tradicional en la investigación sobre violencia escolar que puso el foco en el concepto de bullying (Olweus, 2004; 2010); desde la mirada que incorpora el lugar de testigos o espectadores en sus análisis (Hoglund y Leadbeater, 2007); hasta definiciones complejas y multidimensionales desde el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1989). A estas definiciones, se le debe sumar el análisis del contexto, que cada vez más debe considerar el creciente escenario de rendición de cuentas que se encuentra presente en diferentes países. Las políticas de rendición de cuentas:

(...) basadas en test de logro académico han tendido a exigir resultados iguales para todos, pero sin abordar las inequidades sociales y estructurales que producen los resultados dispares (Ravitch, 2010), poniendo el énfasis en la responsabilidad por vía de la sanción (López, 2014, p. 3).

Así, estas políticas en el caso chileno han generado un ambiente punitivo de política educativa en materia de convivencia escolar (López, 2014; Carrasco, Ascorra, López, y Álvarez, 2018), que, además, exigen logros a las escuelas con un inadecuado o insuficiente sistema de apoyo para tomar decisiones (López et al., 2013). Este escenario ha dejado al encargado de convivencia escolar, figura creada por ley para que gestione la convivencia en los centros educativos, en un lugar de contradicciones, enfrentado a un escenario incierto y sin claridad de sus funciones (Valenzuela, Ahumada, Rubilar, López, y Urbina, 2017).

Frente a este escenario, surge la pregunta por las prácticas que llevan a cabo los equipos de convivencia escolar, los que son introducidos tímidamente en la política del año 2011 y que luego han sido dotados de responsabilidades e invitados a apoyar el trabajo del encargado de convivencia escolar. Así, por ejemplo, el título del último documento publicado por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017) define “orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo”. En este documento, por primera vez se proponen quiénes debiesen conformar los equipos de convivencia escolar –encargado de convivencia escolar, inspector/a general, orientador/a, profesionales de apoyo psicosocial y otros actores de la comunidad educativa y se definen algunos roles del equipo y funciones únicamente para el encargado de convivencia escolar y profesionales de apoyo psicosocial. Sin embargo, este documento es de publicación reciente, quedando entonces su conformación y acciones, a criterio de cada establecimiento educativo. ¿Cómo se han conformado estos equipos en Chile? ¿Qué elementos comunes presentan? ¿Cuáles son sus nudos críticos y en qué nivel de intervención se encuentran?

La importancia de las intervenciones de apoyo a estudiantes vulnerables radica en su numerosa evidencia a nivel internacional, reportando mejoras en el área social, emocional y en los resultados académicos de los alumnos (Dimmitt y Wilkerson, 2012). Si bien, la Política Nacional de Convivencia Escolar establece que se deben eliminar modelos patologizantes, criminalizadores y judicializantes, para avanzar en modelos comunitarios (Mineduc, 2015), ésta no describe prácticas que guíen las intervenciones. Ante esto, es una clara desventaja no contar con información sobre las intervenciones enfocadas a mejorar la convivencia escolar, ya que no se cuenta con resultados, ni tampoco sabemos cómo las prácticas se relacionan con apoyar a los alumnos. Los roles de psicólogos, asistentes sociales y encargados de convivencia escolar son cruciales para el desarrollo adecuado de apoyos a los estudiantes más desventajados, siendo imperioso prestar atención a las prácticas implementadas.

En materia de convivencia escolar, se recomienda la implementación de estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria (nivel 1), un

nivel de prevención secundaria (nivel 2), y un nivel de prevención terciaria (nivel 3) (Dimmit y Robillard, 2014, citados en López, 2014).

El siguiente capítulo muestra sintéticamente, los resultados de un estudio cuyo objetivo fue sistematizar ocho experiencias nacionales sobre cómo los equipos de convivencia escolar gestionan la convivencia en contextos socio-geográficos diversos. Presentamos el análisis de ocho casos en el país, analizando los nudos críticos comunes y los niveles de intervención en que se sitúan estos nudos.

## Método

### Participantes

Se realizó un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil y García, 1998) el que se entiende como un estudio de varios casos únicos, con un posterior análisis intra e inter-caso, seleccionados a través de un muestreo intencionado (Quintana, 2006) eligiendo para ello diferentes colegios que permitan saturar el campo simbólico de análisis. Cada caso posee un potencial de transferibilidad por características particulares (geográficas, de funcionamiento y estructurales) que lo vuelven relevante para el diseño de políticas educacionales: particulares subvencionados, privados, públicos-municipales, rurales, y de educación especial, en las regiones norte, centro y sur de Chile (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los casos del estudio

Caso	Descripción	Características particulares
Caso 1	Liceo particular subvencionado, Zona Norte Grande	Liceo de enseñanza primaria y secundaria, de la zona norte del país.
Caso 2	Liceo municipal, Zona Sur	Liceo de enseñanza primaria y secundaria de la zona sur del país, administrado por DAEM Municipal. Las escuelas de la comuna llevaron a cabo iniciativas de innovación en convivencia escolar articuladas con el currículum.
Caso 3	Colegio municipal urbana Zona Centro	Colegio educación primaria y secundaria completo-administrada por Corporación municipal. El equipo de convivencia escolar está compuesto por representantes de todos los estamentos.
Caso 4	Colegio particular-subvencionado urbano católico Zona Norte Chico	Colegio (educación parvularia hasta secundaria completa), administrado por una orden religiosa del norte chico.
Caso 5	Colegio privado urbano Zona Centro	Colegio (educación parvularia hasta secundaria completa) privado de la Región Metropolitana. Su arancel mensual supera los CLP \$300.000.-
Caso 6	Liceo municipal urbano Zona Centro	Liceo municipal secundario, técnico profesional, administrado por Corporación Municipal. Este es un equipo de convivencia escolar que se crea el año 2008, como una iniciativa impulsada por el programa Liceos Prioritarios.
Caso 7	Escuela municipal rural Zona Centro	Escuela primaria, rural con más de 80 estudiantes.
Caso 8	Escuela de Educación Especial urbana Zona Centro	Escuela especial, particular subvencionada.

### Instrumentos y técnicas de producción

Se realizaron talleres participativos, entrevistas individuales y grupales (Canales, 2006). Cada taller tuvo una duración de 90 minutos, y en cada colegio se realizaron al menos dos. Las entrevistas incluyeron al personal que trabaja en la escuela, familias y estudiantes. Esta propuesta metodológica constituye una innovación, y considera aportes provenientes de la tradición de la sistematización de experiencias, la que corresponde a “(...) una metodología de investigación participativa iniciada por colectivos comprometidos con la Educación Popular en América Latina” (Verger 2002, p.2), que surge de corrientes renovadoras que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana “(...) los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces” (Jara, 2006, p.6). Para esta metodología de investigación, el concepto de experiencia se entiende como una parte del proceso histórico, que es dinámica y cambiante, por lo que su sistematización implica comprender por qué el proceso se desarrolla de esa manera, reconstruyendo lo

que sucedió en el mismo (Martínez, 2004; Barnechea, González, y Morgan, 1998). Técnicamente, posee elementos procedimentales como los recomendados por la FAO (2004) recogiendo técnicas de la propuesta metodológica de Verger (2002), agregando una perspectiva democrática del conocimiento en el proceso de la investigación (Pérez-Serrano, 1994).

Luego de cada taller participativo se desarrollaron entrevistas individuales y grupos focales con actores educativos cuyo estamento no se encontraba representado dentro de los integrantes del equipo de convivencia escolar, para profundizar en los nudos críticos identificados en cada taller. De esta manera, se pudo acceder a sus perspectivas sobre el proceso de toma de decisiones en materia de convivencia escolar, así como sobre las funciones y sentidos del equipo de convivencia en el centro educativo (por ejemplo: asistentes de la educación estudiantes, apoderados u otros).

#### *Procedimiento*

En cada caso, se convocó al menos a dos sesiones de taller participativo con todos los miembros del equipo de convivencia escolar (ECE). En cada sesión, el objetivo fue generar conocimiento situado (Montenegro, 2002) a partir de un proceso de investigación participativo. El procedimiento implicó el contacto inicial con la dirección del establecimiento, así como con el encargado de convivencia escolar, para luego explicar el sentido y metodología de trabajo. Todos los actores firmaron cartas de consentimiento informado.

#### *Análisis de datos*

Se llevó a cabo un análisis de contenido categorial (Cáceres, 2003) con categorías emergentes, a partir de procesos de codificación y organización de códigos, que arrojó las categorías finales. Para este capítulo se ha seleccionado las categorías más relevantes respecto de la organización de los equipos de convivencia escolar. Se presenta en este caso un análisis de los nudos críticos comunes a través de un análisis de replicación teórica y literal (Rodríguez, Gil y García, 1998), es decir, sólo presentando elementos comunes y divergentes de esos nudos críticos. Debido al escaso espacio con el que se cuenta en este capítulo, se prescindirá de citas textuales.

### **Resultados**

**Nudo crítico 1.** La convivencia escolar es entendida como disciplina y ausencia de violencia. En todas las escuelas del estudio existen sellos educativos y definiciones de convivencia escolar diferentes, con énfasis propios y metas divergentes. Sin embargo, en muchos casos, la disciplina como elemento central de la convivencia escolar opera como eje articulador de los problemas en convivencia escolar. Se habla de convivencia para referirse mayoritariamente a las dificultades entre pares en el contexto escolar. En diferentes contextos, se relaciona la convivencia directamente con la violencia y entre el estudiantado. Muchas veces, esto se explica a través de variables extra-escuela, evidenciándose procesos de atribución externa de responsabilidad frente a la violencia, indicando a las familias como las principales responsables.

**Nudo crítico 2.** Los equipos de convivencia escolar se sienten invisibles y no legitimados al interior de las escuelas. Ante resultados académicos insuficientes, el equipo de convivencia escolar aparece como una nueva forma de generar cambios. Sin embargo, aunque estos equipos posean un carácter formativo, inclusivo, participativo, territorial y ético en su intención y discurso, su trabajo sirve de poco en las escuelas si es que no poseen un reconocimiento y validación. La tendencia es a señalar que son poco conocidos al interior de las escuelas, y que su trabajo pareciera no tener la relevancia que merecen. En algunas escuelas, los equipos de convivencia escolar reclaman que sus propuestas no logran llevarse a cabo por falta de voluntad política de parte del equipo directivo. Tanto desde el punto de vista del profesorado como de los equipos directivos, se vivencia una falta de legitimación de su actuar.

Nudo crítico 3. Hay confusión y poca claridad de roles y funciones esperadas en un contexto de sobreoferta de planes y programas. En cinco centros educativos, los equipos de convivencia escolar identifican desorden en la gestión y falta de definición de roles de los miembros del equipo como un nudo crítico central. Aun cuando en muchos de estos casos la constitución del equipo es reciente, lo que podría explicar la ausencia de definiciones claras y la necesidad de mejorar la gestión, en el caso de una de las escuelas el equipo de convivencia escolar, como figura, se constituyó en el año 1999.

Resulta llamativa la intensidad con la que estos equipos de convivencia escolar reclaman mayor definición de roles y funciones. A esto se suma el exceso de planes poco articulados entre sí, que son percibidos como una sobrecarga más que como una ayuda en la labor formativa de la escuela. Existe acuerdo de que es la convivencia escolar la que debería liderar estos planes, y articularlos entre sí, aunque el equipo no siempre tiene las competencias ni las condiciones para ello. Dentro de los profesionales con más sobrecarga laboral, se encuentra la dupla psicosocial.

Nudo crítico 4. Predomina la atención individual de “estudiantes-casos” como la estrategia principal de gestión de la convivencia escolar. Resulta alarmante que muchas de sus acciones se encuentran orientadas hacia el abordaje clínico de estudiantes identificados como casos y significados como prioritarios. Específicamente, las acciones que se despliegan sobre estos estudiantes son el diagnóstico, la intervención individual y la derivación.

El predominio de la intervención centrada sobre estudiantes individuales significados como estudiantes-problema, tiene como efecto la generación de una baja responsabilidad de los actores educativos sobre la construcción de un clima escolar seguro y positivo y sobre su participación en la gestión de convivencia. En otras palabras, prima la sensación es que el equipo de convivencia escolar se queda solo y es erigido como único responsable de la convivencia al interior de la escuela.

En casi todos los establecimientos estudiados, si bien se considera primordial que el encargado de convivencia sea un docente y que la convivencia escolar se articule con el currículum y la labor formativa de la escuela, se suele separar la convivencia de los temas pedagógicos. En general, existen pocos o nulos espacios para trabajar temas relacionados con la convivencia en el currículum. Así, las labores de muchos equipos suelen estar centradas en la intervención y no en estrategias preventivas lideradas por profesores o por ellos mismos en el aula.

Lo anterior lleva a una clara tensión entre sanción v/s formación. Esto se articula con la sensación punitiva de la propia política pública en muchos de los discursos. Se crea, entonces, una situación paradójica: los equipos de convivencia escolar, particularmente los encargados de convivencia escolar son identificados por las comunidades escolares como los responsables de mejorar la convivencia escolar, pero no son dotados de las condiciones organizacionales como para poder gestionar la convivencia escolar de manera preventiva y con foco en la promoción. Estas condiciones dicen relación con aspectos materiales -recursos y espacios- e inmateriales -tiempos, voluntades y creencias de que la convivencia escolar es tarea de todos-. Por el contrario, son interpelados a actuar como gestores de la convivencia escolar aplicando estrategias de atención individual de estudiantes, para lo cual se les ofrecen los tiempos y espacios requeridos para atenciones individuales, bajo un soporte organizacional que entiende que la convivencia escolar es tarea de ellos, y que ésta es la mejor manera de abordarla.

A este escenario se suma el nudo crítico anterior, la falta de definición clara de roles y funciones. En algunos casos, las escuelas demandan roles y funciones prescritas justamente como una manera de poder salirse de los roles y funciones clínicos esperados por parte de los profesores y equipos directivos.

Así, en ausencia de claridad respecto de qué es lo que debiera hacer un equipo de convivencia escolar, la mayoría de ellos termina acogiendo la demanda explícita de las escuelas por “hacerse cargo” de los estudiantes problemas. La paradoja es que es tal el tiempo consumido en esta estrategia de atención individual, que ya no les queda tiempo para implementar, muchas veces siquiera para diseñar, acciones de prevención y promoción. Si a esto se suma la falta de condiciones organizacionales para ello,

es fácilmente entendible cómo y por qué los equipos de convivencia escolar se sienten “atrapados” en un rol de identificación y atención individual de estudiantes.

En los casos en que las duplas psicosociales forman parte del equipo de convivencia escolar, son particularmente estos profesionales los que vivencian esta situación paradójica con mayor intensidad. Las duplas psicosociales resultan primordiales en las acciones de convivencia, coordinando espacios de encuentro con profesores y apoderados para abordar temáticas entre estudiantes, aunque estas funciones son amenazadas por la sobrecarga de las funciones de la dupla en el nivel de atención individual. En este sentido, se pone en tensión una lógica promocional desde un modelo más bien ecológico, y una perspectiva clínica individual que tiende a la patologización del estudiantado. Para las duplas, es un desafío desmarcarse de la atención de casos, y abrirse a componentes de tipo más pedagógicos.

Nudo crítico 5. Los equipos de convivencia escolar tienen distintas miradas respecto de lo que es la convivencia escolar. En algunos casos (dos escuelas), los equipos de convivencia escolar reconocen que, al interior de los mismos equipos, no todos tienen las mismas nociones de lo que es la convivencia escolar. Esto tiene como efecto, una falta de cohesión interna al momento de diseñar, implementar y evaluar estrategias.

Nudo crítico 6. Las acciones de formación pedagógica, prevención y promoción, aun estando presentes, son poco visibles: los niveles de intervención. Llama la atención que, junto con reconocer que la atención individual de estudiantes les consume una buena parte de la jornada “real” para gestionar la convivencia escolar, las escuelas declaran y especifican, como parte de sus funciones, una serie de acciones que guardan relación con lineamientos de tipo formativo, de prevención y promoción.

En primer lugar, es necesario destacar que todas las escuelas incorporan dentro de sus funciones acciones de nivel 1, es decir, de formación integral y promoción. El nivel 1 está presente en el diseño y monitoreo de acciones institucionales (dos escuelas), en el diseño e implementación de protocolos (una escuela), en la generación de propuestas para fortalecer la identidad de la escuela (una escuela), en la función formativa, reflexiva y valórica y en el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos docentes (una escuela), y en la coordinación inter-estamental (una escuela). En segundo lugar, cuatro de las ocho escuelas reconocen dentro de sus funciones acciones de nivel 2, es decir, de prevención secundaria sobre grupos en riesgo. Una de estas escuelas señala coordinar y monitorear acciones preventivas; y otra de estas escuelas realiza mediación de conflicto entre estudiantes. Dos escuelas realizan acciones preventivas en situaciones de riesgo. En tercer lugar, llama la atención que solo una escuela reconoce dentro de sus funciones la atención de “casos”.

### **Discusión/Conclusiones**

Este estudio buscó, a partir de una metodología participativa, identificar los nudos críticos en la implementación de las políticas de convivencia escolar en Chile. Los resultados muestran que los equipos de convivencia escolar identifican como nudos críticos una concepción de convivencia escolar entendida como disciplina y un predominio de atenciones individuales. Al respecto resulta paradójico que el nivel 3, de atención individual, no esté declarado como parte de las funciones de los equipos de convivencia, y sin embargo forma parte de sus prácticas. En otras palabras, la paradoja es que, al parecer, las funciones actuales declaradas no se condicen con las prácticas reconocidas. Esto trae consigo dos consecuencias. Por una parte, invisibiliza el aporte de los equipos de convivencia escolar en los niveles 1 y 2, particularmente en el nivel 1, de promoción. Y por otra, desconoce el hecho de que la atención individual sí forma parte de sus funciones. La pregunta que queda, entonces, es de proporciones; ¿cuánto tiempo le dedican los equipos de convivencia escolar a las estrategias y acciones en el nivel 1, 2 y 3, respectivamente?

Por otro lado, uno de los riesgos que se percibe luego del análisis de estos casos es que la política educativa se vuelva atomizadora en cultura escolar que ya se encuentra atomizada. La exigencia de diferentes planes no está siendo articulada a la luz del Proyecto Educativo Institucional como esperaría la

propia política que ocurriera. Existe la intuición en los equipos de convivencia, de que ellos deben articular tales iniciativas, pero se ven enfrentados con relaciones de poder al interior de los colegios que lo dificultan, además, de contar con condiciones laborales que sobre intensifican sus tiempos y dificultan tal articulación.

Esto lleva a una importante paradoja: la descripción de cargos en la comunidad educativa. En cada escuela el encargado de convivencia escolar tiene dedicaciones horarias diferentes, una profesión diferente, comparte roles con otro cargo, realiza tareas diferentes, etc. Además, en cada escuela los equipos de convivencia escolar tienen conformaciones diferentes, ya que no en todas existen siquiera los mismos cargos, ni con las mismas cargas horarias. Finalmente, en todas las escuelas existen sellos educativos y definiciones de convivencia escolar diferentes, con énfasis propios y metas divergentes. ¿Cómo es posible así, definir a priori roles, funciones y acciones de equipos altamente complejos y diversos? Tampoco la solución sería estandarizar aún más las políticas y normativas en la materia, y es por ello que se requiere de un análisis profundo y complejo en la materia, con la participación de sus protagonistas en el diseño de estas soluciones. Estandarizar una solución tiene varios riesgos. Entre ellos, asumir que las escuelas son iguales y están en iguales niveles de desarrollo y mejoramiento de la convivencia escolar; es decir homogeneiza a la convivencia escolar. Por otra parte, la estrategia sería opuesta a la propia definición de convivencia escolar como algo situado territorialmente; es decir, ofrece una respuesta nomotética a una realidad idiosincrática.

No obstante, hay que reconocer –pues los participantes de las ocho escuelas lo expresan en distintos momentos- la necesidad de contar con un mínimo de orientaciones y lineamientos respecto de los roles, funciones, y acciones esperadas de los equipos de convivencia escolar. En este sentido, el documento del Ministerio de Educación (2017) introduce un marco de acción orientativo. A todas luces, la estrategia de desregulación o regulación por la vía del mercado no ha funcionado en el caso de los encargados de convivencia escolar y sus equipos. Chile lleva ya seis años de implementación de la Ley de Violencia Escolar, y los encargados de convivencia escolar de este estudio, así como de estudios previos, aún reclaman sentirse “a oscuras” respecto de si lo que están haciendo es correcto, adecuado, pertinente, etc., y acerca de qué es lo que debieran hacer. Esto se debe, claramente, a la falta de lineamientos y orientaciones específicas en relación a su quehacer.

Finalmente, y en relación con los tres niveles de intervención definidos en la introducción, es posible invitar a los equipos de convivencia escolar a autoevaluarse en función de estos tres niveles de intervención. Para ello, se pueden diseñar metodologías de autoanálisis que pueden ser además utilizadas en los contextos de formación inter-escuelas dentro de las estrategias territoriales de convivencia escolar. Pero, fundamentalmente, estos modelos que invitan a la intervención en tres niveles paralelos como parte de las estrategias internacionales de la promoción y uso de prácticas basadas en evidencias para el trabajo con niños, niñas y jóvenes, pueden considerarse dentro de las orientaciones y lineamientos entregados a las escuelas.

## Referencias

Barnechea, M., González, E., y Morgan, M. (1998). *Taller Permanente de Sistematización: la Producción de Conocimientos en Sistematización*. Conocimientos en Sistematización. (Atelier permanent de systématisation: La production de connaissances dans la systématisation). Lima: Pérou.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1) 325-345.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: *Una alternativa metodológica alcanzable* *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.

Carrasco, C., Ascorra, P., López, V., y Álvarez, J.P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, XL (159), 126-143.

Contreras, T., Ascorra, P., y López, V. (en prensa) Evolución de las políticas de convivencia escolar 2000-2017 en Chile. En C. Carrasco y V. López (Eds.) *Asesoramiento en Convivencia Escolar*. Valparaíso: La Pataleta.

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, 15(2), 5-18.

Dimmit, C., y Wilkerson, B. (2012). Comprehensive school counseling in Rhode Island: Access to services and student outcomes. *Professional School Counseling*, 16, 125-135.

FAO (2004). *Guía Metodológica de Sistematización. Programa Especial para la Seguridad Alimentaria PESA en Centroamérica*. Honduras: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

Hoglund, W. y Leadbeater, B. (2007). Managing Threat: Do Social Cognitive Processes Mediate the Link Between Peer Victimization and Adjustment Problems in Early Adolescence?, *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.

Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (3), 118-129. Recuperado de: <http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>

López, V. (2014). Convivencia Escolar. Apuntes. *Educación y Desarrollo Post-2015-UNESCO*, 4, 1-18.

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la Convivencia Escolar para Fortalecer (No Disminuir) las Capacidades de las Escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Mineduc. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Mineduc.

Mineduc. (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo*. Santiago de Chile: Mineduc.

Montenegro, M. (2002). El Cambio Social Posible: Reflexiones en torno a la intervención social. ARCIS. Políticas Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas de Psicología Social. *Cuadernos de Psicología Social*, 1, 229-236.

OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO]. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile* (Originalmente publicada por la OCDE en inglés con el título: Education in Chile, Reviews of National Policies for Education). Santiago: OCDE.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How succesful can interventions be?* (pp. 13-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). Nueva York: Routledge.

Palenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., y Urbina, C. (2018). El Encargado de Convivencia Escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189-216.

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana Peña y W. Montgomery, *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe

Verges, A. (2002). *Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Dpto. de Sociología.

Zerón, A. (2004). *Violencia escolar y violencia antiescuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica*. Boletín de Educación.