

## CAPÍTULO 17

### **Desafíos de los equipos de convivencia escolar: un estudio de educación comparada**

Claudia Carrasco Aguilar  
*Universidad de Playa Ancha*

#### **Introducción**

En América Latina el siglo XX estuvo caracterizado por diferentes dictaduras: Nicaragua (1936-1956), Colombia (1953-1957), Brasil (1964-1985), Perú (1968-1975), Bolivia (1971-1978), Ecuador (1972-1976), Argentina (1976-1983), Uruguay (1973-1984), Paraguay (1954-1989), y Chile (1973-1990). Producto de esta historia de conflictos, la Organización de Naciones Unidas (ONU) llevó a cabo diferentes iniciativas con el fin de promover la paz. El año 2000, fue proclamado por la ONU como el año internacional de la “Cultura de la paz y la no violencia”, y 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). Paulatinamente se comenzaron a diseñar políticas de convivencia escolar en todo el continente, aunque con diferentes enfoques en función de los modelos educativos imperantes en cada país. Según Dussailant y Guzmán (2014) existen al menos dos modelos educativos: de confianza y de responsabilización (accountability). En el primero, existen altos capitales sociales y una nula o escasa rendición de cuentas, mientras que en el segundo se le exige a los centros educativos una permanente rendición de cuentas. Chile un caso ejemplar tanto de accountability como de privatización y mercantilización de la educación (Almonacid, 2001; Joiko, 2012; Villalobos y Quaresma, 2015).

Al interior de este modelo, se pueden encontrar diferentes clasificaciones que van desde quien es señalado como responsable de los resultados - responsabilización estatal, de desempeño y profesional- (Falabella y De la Vega, 2016) hasta por el tipo de consecuencias - performativo, fuerte, de altas consecuencias, interno, externo, gerencial, etc. (Parcerisa y Verger, 2016).

El enfoque que adopte un país condicionará la gestión educativa, impactando en las políticas de convivencia escolar. La Agencia de Calidad de la Educación en Chile (Agencia, 2015) define el accountability como marco para la convivencia, lo que se evidencia en la creación y evaluación de indicadores dentro del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) a través de una prueba nacional estandarizada con altas consecuencias - como el eventual cierre de las escuelas por los resultados obtenidos. Carrasco et al. (2018) han llegado a la conclusión de que estas iniciativas generan como consecuencia un ambiente punitivo en la política de convivencia escolar. De todos modos, este ambiente convive con diseños políticos contradictorios, ya que el país tiene una historia de tres políticas de convivencia (2004, 2011, 2015) y una ley sobre violencia escolar (2011), en las que se puede apreciar tanto una lógica punitiva como formativa (Carrasco, López, y Estay, 2012; Magendzo, Toledo, y Gutiérrez, 2013), que incluso tensiona las acciones e identidad de encargados de convivencia escolar – figura creada por ley para gestionar la convivencia en los centros educativos (Valenzuela et al., 2017).

Si bien la ley exige la creación de equipos de convivencia que acompañen al encargado sólo para los colegios privados, y exige que en el resto de escuelas sean los consejos escolares los equipos de apoyo, el Mineduc (2013) promueve la creación de equipos de convivencia escolar que gestionen la convivencia.

Pero no sólo en Chile se han creado estos dispositivos políticos. Desde comienzos del 2000, y afianzados en sus respectivos modelos educativos, se ha impulsado la creación de equipos y responsables en los centros educativos. En cada colegio de Bolivia existen Comisiones de disciplina (Ferreira, 2014);

en Colombia existe el Comité escolar de convivencia del colegio (Arce y González, 2014); en Cuba existe un Consejo de Escuela elegido por las familias que aborda tangencialmente la convivencia (Brito, Alfonso, y García, 2014). En República Dominicana argumentan que crear climas de convivencia favorable es responsabilidad de los Equipos de Gestión (Pacheco-Salazar y Hernández, 2014) y en Uruguay se creó un Consejo de Participación que entre otros temas, puede abordar la convivencia (Martínez, Nossar, Sarasola, y Vázquez, 2014). En Venezuela existen Defensorías Escolares en los municipios que intervienen para la resolución pacífica de los conflictos (Molina y Contreras, 2014).

En Argentina, el año 2013 el Ministerio de Educación de la Nación sancionó la Ley N°26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, enmarcada en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional del año 2006. Esta ley de convivencia escolar se propuso garantizar el derecho a una convivencia pacífica (Kaplan, 2016), y aunque no crea una orgánica para cada colegio, reconstruye las funciones de los departamentos de orientación. En México se ha fortalecido el Consejo Técnico Escolar, y se le ha exigido a las escuelas la creación de un Órgano de convivencia escolar (Medrano et al., 2014).

En Perú, y durante el gobierno de García (2011), se crea la Ley N° 29719 que Promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas (Tafur y Suárez, 2014). Esta ley aborda el acoso escolar, responsabiliza a los psicólogos de la convivencia y dictamina la creación de un consejo educativo institucional (CONEI) por colegio. El reglamento que se decreta el año 2012 en el gobierno de Ollanta Humala, incorpora la convivencia democrática y la valoración de los contextos culturales (DS 010-2012-ED), creando el Comité de tutoría y convivencia democrática en las escuelas.

Los equipos al interior de las escuelas para la gestión de la convivencia son recientes, y los diferentes modelos educativos presentan desafíos que no han sido suficientemente investigados. Este capítulo consiste en un análisis de casos colectivos bajo un enfoque de educación comparada, cuyo objetivo es analizar los desafíos que presentan cuatro países latinoamericanos para la gestión de la convivencia escolar, a partir de los desafíos políticos y para los equipos, así como las estrategias de resolución que implementen. Se trabajó con marcos normativos y discursos educativos de colegios de Chile, Argentina, Perú, y México.

## **Método**

### *Participantes*

Este es un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil, y García, 1998), a través de un muestreo de caso típico (Quintana, 2006). Cada país constituye un caso de análisis. Específicamente este es un estudio de educación comparada (Williams, 2011). La producción de información se llevó a cabo con los equipos encargados de gestionar la convivencia escolar en colegios de los cuatro países. En Chile se trabajó con los equipos de convivencia escolar de ocho colegios (privado, particular subvencionado, rural, de educación especial, de secundaria, de la zona norte, de la zona sur y de primaria). En Argentina, con el equipo del Departamento de Orientación Educativa de una escuela secundaria anexa a la Universidad Nacional de La Plata. En Perú, con un colegio de secundaria en Lima. En México, con una escuela secundaria urbana de financiamiento público federal en Nueva León, Guanajuato.

### *Instrumentos*

Se realizaron grupos focales y entrevistas grupales (Canales, 2006). En Chile se realizaron talleres participativos con equipos de convivencia escolar además de entrevistas a las familias, estudiantes y personal de apoyo en los ocho colegios. En Argentina, se realizó una entrevista grupal al equipo de orientación y una entrevista individual a uno de sus miembros. En Perú, se revisó el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Tutoría y Convivencia y se entrevistó al director y a las dos docentes responsables de tutoría y convivencia de secundaria. En México, se realizaron dos entrevistas colectivas con docentes, se entrevistó a la directora y se realizó una entrevista con dos ex-estudiantes.

### *Procedimiento*

En cada colegio se contactó a la dirección y se le explicaron los objetivos del estudio. Para esto se aseguró la confidencialidad de la información y el resguardo de la misma además del criterio de voluntariedad.

### *Análisis de datos*

En todos los casos se llevó a cabo un análisis intracaso que se presenta en los resultados, primero contextualizando la política, luego presentando sus principales desafíos, analizando los desafíos de los equipos a cargo de la convivencia en los colegios participantes del estudio y finalmente, describiendo sus estrategias de acción. Para ello, por medio de un análisis de contenido (Cáceres, 2003), se organiza la información en cuatro ejes: (i) contexto político, (ii) desafíos políticos, (iii) desafíos de los equipos y (iv) estrategias para resolver los desafíos. En las discusiones se presenta un análisis intercaso que discute los hallazgos con el marco teórico.

## **Resultados**

### *Chile*

Contexto político. La Política de convivencia escolar en Chile se fue transformando en tres ediciones (2004, 2011 y 2015). El año 2011 surge una Ley sobre violencia escolar (Ley N° 20.536) que castiga el acoso escolar y crea la figura del encargado de convivencia escolar para las escuelas. El año 2013 el Mineduc publicó el documento “Gestión de la buena convivencia: orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo” (Mineduc, 2013) que orienta de forma general y deja establecida la necesidad de que esta figura trabaje en equipo con otros actores educativos, los que se describen sintéticamente cuatro años después (Mineduc, 2017). Paulatinamente los establecimientos educativos fueron construyendo Equipos de Gestión de la Convivencia Escolar (EGCE). Si bien el Mineduc (2013, 2017) indica que puede estar conformado por docentes, profesionales del ámbito psicosocial, orientadores, directivos e inspectores, no sugiere atribuciones y sólo establece funciones de modo general. Además, Chile tiene por ley un Sistema de aseguramiento de calidad de la educación (SAC Ley n° 20.529) que obliga a las escuelas a rendir evaluaciones sobre “clima de convivencia escolar” entre otros indicadores, debiendo rendir cuentas públicas por ello y enfrentando altas consecuencias, y promueve las denuncias sobre violencia ante la Superintendencia de Educación, la que además, fiscaliza y multa a los colegios.

Desafíos políticos. Estas leyes llevan al desafío de tener que resolver la tensión entre lo punitivo y lo formativo, así como la paradoja de promover una sana convivencia en un contexto de rendición de cuentas con castigos, sin claridad de lo que se espera de estos equipos. La política del 2015 escasamente se refiere a ellos aunque normativamente no se encuentra asegurada su existencia.

Desafíos de los equipos. Los talleres y entrevistas en los ocho colegios muestran que el principal desafío ha sido establecer funciones y ser considerados como una voz válida para tomar decisiones, además de actuar sin claridad de sus funciones. También se presenta un temor y enfrentamiento a las políticas que judicializan la convivencia y generan multas para los colegios.

Estrategias para resolver los desafíos. Estos desafíos los han ido resolviendo a través de la reflexión conjunta y colaborativa sobre su práctica, armando alianzas de cooperación con diferentes actores de las escuelas para operativizar los planes de convivencia escolar. Además, el Proyecto Educativo Institucional aparece como un instrumento de gestión clave que permite la problematización del paradigma tradicional bajo el que se articulan ciertas prácticas en las escuelas. Asimismo, cuestionarse el PEI permite avanzar hacia liderazgos menos centralizados y autoritarios. De todos modos, el escenario de rendición de cuentas y accountability gerencial, dificultan esas acciones por lo que se podría decir que los desafíos generados por las políticas se resuelven “a pesar” de ellas, y en algunos colegios fingen que

cumplen con las prescripciones políticas aunque en realidad sólo lo hacen de forma administrativa (“en el papel”).

### *Argentina*

Contexto político. Desde el año 2003 comenzaron a desarrollarse un conjunto de leyes que buscaban un cambio de paradigma cultural, centrados en una perspectiva de derechos. Así, surge la Ley Nacional de Educación N° 26.206 el año 2006, que señala que la convivencia en las escuelas se enmarca en las políticas de inclusión democrática. El año 2013 en las escuelas secundarias se promueve explícitamente la participación estudiantil a través de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877. El mismo año se sancionó la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley N°26.892), conocida como “Ley Anti Bullying”. Entre sus objetivos, se propone garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica. Estos cambios paradigmáticos llevaron a que los equipos de orientación se vieran forzados a actuar como gestores de la convivencia escolar. La resolución del Consejo Federal de Educación 239/14 anexo II, les otorga un carácter de promoción y prevención, abandonando la mirada centrada en el déficit.

Desafíos políticos. El desafío político está en el acompañamiento de estos procesos, ya que la resolución es un documento prescriptivo con escasa orientación procedimental.

Desafíos de los equipos. Las entrevistas realizadas al Departamento de Orientación Escolar (DOE) ponen de relieve que un desafío es conseguir un lugar relevante dentro del centro educativo y sienten que su labor es devaluada debido a que culturalmente el cambio paradigmático que busca la política aún no ha llegado y de ellos se espera una función clínica e individualizadora.

Estrategias para resolver los desafíos. Este desafío lo enfrentan trabajando interdisciplinariamente, de modo tal de generar intervenciones en convivencia que complementen diferentes visiones, diseñando e implementando acciones promocionales y de tipo integral. Aun así, comentan que falta mucho trabajo para avanzar hacia este paradigma.

### *Perú*

Contexto político. La Ley General de Educación del año 2003 (N° 28.044) reconoce a las relaciones armoniosas, la convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía. En el reglamento se plantea la convivencia escolar como uno de los objetivos de los niveles educativos. Estas consideraciones se concretizan en la norma específica sobre el desarrollo de la tutoría y orientación educativa y su manual; y se establece la conformación del Comité de Tutoría, Convivencia y Disciplina Escolar integrado por el director, coordinador, tutores de aula, psicólogo escolar, representante de auxiliares de educación, y representante de estudiantes. En el año 2006 se asegura la continuidad del proceso, promoviendo la creación de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa en el MINEDU. En consonancia con el nuevo Reglamento de la Ley General de Educación N° 28.044 (2012) se aprueba la Ley que promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas, Ley N° 29719 (2012) y su reglamento. Esta ley atribuye la responsabilidad al Consejo Educativo Institucional (CONEI) y al Comité de Tutoría y Convivencia Democrática. Se destaca la contribución del profesional de psicología en la elaboración, ejecución y evaluación del plan de convivencia democrática. Para ello, se debe organizar compromisos de gestión.

Desafíos políticos. En la última normativa referida al comité de tutoría y orientación educativa (Resolución de Secretaria General N° 073-2017-MINEDU, del 22 marzo de 2017) se recomienda velar por el perfil necesario para ser responsable de convivencia, aunque supuestamente la responsabilidad le compete a todo el equipo. Además, nada dice la política sobre este perfil.

Desafíos de los equipos. Las entrevistas con el Comité de Tutoría y Orientación Educativa muestran que un desafío para ellos es el hecho de que se supone que existen compromisos de gestión y la

obligación de responsabilizar al comité (aunque en este colegio su nombre tiene un leve cambio), pero la normativa del 2017 sólo reconoce formalmente al coordinador de tutoría. Esto dificulta asignar horas, funciones, etc., y el comité enfrenta este desafío apoyándose en el resto del profesorado y fortaleciendo los acuerdos de convivencia que se pueden realizar dentro de la sala de clases.

Estrategias para enfrentar los desafíos. Recurren a la realización de capacitaciones con el fin de que todas las personas de la escuela puedan convertirse en gestores de la convivencia. De todos modos, un nudo crítico del que no han podido salir es la tensión entre apoyo/asesoría y supervisión que tiene la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de su jurisdicción, institución que debe supervisar la conformación del comité de tutoría pero que desde la escuela se espera que pudiera además brindar apoyo y no sólo fiscalizar.

### *México*

Contexto político. Desde el año 2007 existe en México el Programa Escuela Segura (PES), que comienza como parte de la Estrategia Nacional de Prevención del Delito y Combate a la Delincuencia, que combinó estrategias a nivel de las Secretarías de Educación Pública, Desarrollo Social, Salud y Defensa Nacional, la Procuraduría General de la República, además de las entidades federativas y los municipios. Pronto se fue reforzando la “prevención del delito y la violencia” en el interior de los planteles focalizada en el estudiantado. El PES se complementó en 2008 con el “operativo Mochila Segura”. A partir del ciclo escolar 2014-2015 el programa cambió de enfoque y reorientó sus objetivos hacia el impulso de acciones de convivencia escolar (Coneval, 2014). La formulación en México de una política de convivencia escolar inicia recién el 2014, con el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), que en 2016 se convirtió en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y que continúa hasta la fecha. En México existen leyes específicas en algunos Estados en materia de convivencia, acoso, violencia y seguridad escolar (como es el caso de Guanajuato, Chihuahua, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán, Nuevo León, o el reciente caso del Estado de México promulgada el 2018) pero no existe aún una ley nacional a pesar de que a fines del año 2017, la Cámara de Diputados reformó la Ley General de Educación, a fin de establecer que las autoridades educativas, federal y estatales, deberán elaborar protocolos de actuación sobre situaciones de acoso o violencia escolar, para el personal docente y familias. Por su parte, la Ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus municipios (2013) designa al Órgano Escolar como el responsable de presentar y dar seguimiento a las denuncias de casos de violencia, así como acciones de prevención de la violencia escolar. Éstos deben conformarse por el director o responsable de la escuela, un representante del personal docente; y el presidente de la asociación de padres de familia de cada centro escolar. La ley establece además, un protocolo de denuncias y tratamiento.

Desafíos políticos. Un desafío de esta normativa es que incorpora débilmente el enfoque de derechos en cuanto a la prevención y promoción, focalizándose en la violencia bajo una perspectiva de control del crimen, y en procedimientos más bien sociojurídicos con escasos elementos formativos o pedagógicos. Existe un énfasis en las denuncias como una suerte de rendición de cuentas bajo presión, a la espera de que las comunidades educativas resuelvan jurídicamente las acciones, y aunque se norman los mecanismos de apoyo, éstos tampoco permiten avanzar hacia un enfoque de derechos humanos. Esto se da a pesar de que la ley menciona la inclusión de organismos que trabajan en la material

Desafíos de los equipos. Los principales desafíos los enfrenta el Organismo de Convivencia Escolar, que debe llevar a cabo complejos y exhaustivos procedimientos de orden jurídico para atender situaciones escolares, burocratizando y criminalizando su labor, lo que los aleja de un abordaje y tareas de tipo educativas y pedagógicas en convivencia escolar. La judicialización de la convivencia ha llevado además a altos niveles de desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.

Estrategias para enfrentar los desafíos. El equipo intenta resolver los casos de manera informal, de inmediato y dentro del espacio escolar aunque eso implique pasar por encima de las atribuciones del Organismo Escolar. Además, y a pesar de las presiones y rendiciones de cuentas, el profesorado, estudiantado y la dirección coinciden en que la convivencia es una responsabilidad de todo el profesorado y de toda la comunidad educativa, y enfrentan sus desafíos a través de acciones dirigidas a aumentar la identificación con la escuela, el reconocimiento y manejo de emociones, el trabajo colaborativo y apoyo entre profesores.

### **Discusión/Conclusiones**

El escenario de accountability chileno atraviesa tanto el diseño de política en convivencia escolar como su implementación. Las políticas enfrentan a las escuelas a un sistema doble de premio y castigo, que en materia de convivencia parece más bien focalizarse en el eventual castigo, a través de multas, fiscalizaciones y posibles consecuencias derivadas del SIMCE y la medición de indicadores de desarrollo personal y social que lleva a muchas escuelas a burocratizarse sin que encuentren sentido a estas acciones. Esta realidad se puede observar también en México, donde la judicialización aparece tensionada y cuestionada, y donde las entrevistas muestran que también se evitan los procedimientos normativos, resolviendo la cotidianidad de informalmente. En Perú, la rendición de cuentas lleva a la intensificación de los tiempos de modo tal que la estructura propuesta por las políticas se debilita. En estos tres países se aprecia un sistema de accountability (Parcerisa y Verger, 2016), que burocrática, judicializa e intensifica la convivencia, corriendo el riesgo de abandonar la reflexión sobre ella y el componente promocional de la misma. Tal parece que las tareas asociadas a la rendir cuentas sobre su gestión, son más importantes que la construcción de ambientes pacíficos. Sin embargo, las escuelas desarrollan prácticas de resistencia a estas políticas burocratizadoras, que en todos los casos se concentran en la construcción de una práctica colectiva, trabajo articulado, y confianza en sus pares.

En Argentina en cambio, la tensión es otra. En este país queda claro que la convivencia se asocia a la paz y la ciudadanía, y el principal desafío es la instalación del cambio de paradigma que la política exige a las escuelas, ya que se espera de los equipos de orientación que tengan un rol clínico individual. Este país se acerca más a un modelo de confianza que de accountability, lo que se aprecia en la escasa rendición de cuentas educativa (Dussaillant y Guzmán, 2014).

En los cuatro países, se espera de los equipos de convivencia un rol de atención individual de casos, por lo que un desafío político y cultural actual sería generar mejores dispositivos para un abordaje sistémico de la convivencia, así como una mayor validación política hacia el rol que cumplen los encargados de su gestión en las escuelas.

### *Agradecimientos*

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.

### **Referencias**

- Agencia de Calidad (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Almonacid, C. (2001) La creación de mercados educacionales en Chile. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 65-70.
- Arce, C., y González, J. (2014). Convivencia en los Centros Educación Básica y Media en Colombia. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano, H., y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Brito, J. Alfonso, J., y García, S. (2014). La Convivencia en los Centros Educativos de Educación Básica en Cuba. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano, H. y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.

- 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
- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012) Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31–55.
- Dussaillant, F., y Guzmán, E. (2014) ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *Calidad en la Educación*,(41), 137-158
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Ferreira, Y. (2014). La Convivencia en las Unidades de Bolivia. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano, H., y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros Educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 148-174.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130.
- Magendzo, A., Toledo, I., y Gutiérrez, V. (2012) Descripción y análisis de la ley sobre violencia escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391
- Martínez, D., Nossar, K., Sarasola, M., y Vázquez, M. (2014). La Convivencia en los Centros Educativos de Educación Básica en Uruguay. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A. E., Córdoba, L.M., Medrano, H. y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Medrano, H., García, M., Molina, S., Alonso, M., Palmeros, G., y Barrales, A. (2014). La Convivencia en los Centros Educativos de Educación Básica en México. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano, H., y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Mineduc (2017) *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo*. Santiago: Mineduc.
- Mineduc. (2013). *Gestión de la buena convivencia: orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, N., y Contreras, A. (2014). La Convivencia en los Centros Educativos en Venezuela. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano, H., y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2016) Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A y Montgomery, W. *Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe
- Tafur, R., y Suárez, G. (2014). La Convivencia en el Centro Educativo. Reflexiones desde Perú. En Gairín, J., Parra, O.I., Benavides, N., Contreras, A.E., Córdoba, L.M., Medrano H., y Barrales, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Santillana.
- Unesco. (2001). *Promedlac VII. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI* marzo 2001.
- Valenzuela, 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.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Williams, L. (2009) Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries. In J. Zajda y V. Rust (Ed.) *Globalisation, Policy and Comparative Research. Discourses of Globalisation*. Melbourne: Springer.