

Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas

Meanings Attributed to School Coexistence by Management Teams, Teachers, and Other Professionals of Chilean Schools

Paula Ascorra y Verónica López
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Claudia Carrasco-Aguilar
Universidad de Playa Ancha

Ignacio Pizarro
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Olga Cuadros
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Carmen Gloria Núñez
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La convivencia escolar (CE) ha formado parte de recientes políticas educativas a nivel internacional. Sin embargo, el constructo de CE es polisémico y las políticas son diseñadas desde lógicas distintas. El objetivo de este estudio fue comprender cómo las escuelas significan el constructo de CE, en el entendido que las comprensiones guiarán las acciones y harán inteligibles las intervenciones en CE. Se utilizó una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas grupales e individuales activas a equipos directivos, docentes y otros profesionales de 6 escuelas municipales seleccionadas intencionalmente con buenos resultados en CE y rendimiento académico, medidos según la prueba nacional SIMCE. Los resultados indican 4 significados de CE: médico, de rendición de cuentas, socio-afectivo y disciplinario, que se organizan en 2 lógicas comprensivas. La primera, estandarizadora, individualizadora y orientada a resultados y, la segunda, centrada en la diferencia, comunitaria y orientada al proceso. Se discute la necesidad de avanzar hacia comprensiones que integren los significados encontrados, con el fin de ganar mayor congruencia y de proponer significados asociados a participación, democratización e integración curricular.

Palabras clave: convivencia escolar, significados, política pública, participación

School coexistence (SC) has been part of recent international educational policies. However, the construct of SC is polysemic and the policies have been designed upon the basis of different logical perspectives. The aim of this study was to understand the meanings that schools ascribe to the construct of SC, based on the assumption that their views will guide their actions and make intelligible their SC interventions. A qualitative methodology was employed. Active group and individual interviews were conducted with management teams, teachers, and other school professionals from 6 purposively selected municipal schools with high SC scores and good academic achievement as assessed by the national SIMCE test. Results reveal that 4 meanings are ascribed to SC: medical, accountability, socio-affective, and disciplinary, which are grouped into 2 approaches. One is standardizing, individualizing, and results-oriented, while the other is focused on differences, community-driven, and process-oriented. The discussion section refers to the need to advance towards understandings that integrate the meanings identified, in order to increase consistency and propose meanings associated with participation, democratization, and curricular integration.

Keywords: school coexistence, meanings, public policy, participation

La gestión de la convivencia escolar (en adelante CE) en Latinoamérica ha tenido un amplio desarrollo en las últimas décadas, debido a la concatenación de una serie de políticas nacionales e internacionales que han puesto de relieve el derecho de los niños, niñas y adolescentes a vivir y aprender en contextos libres de violencia y favorecedores del bienestar y el desarrollo de la ciudadanía (Ascorra et al., 2015; Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015; Cohen, McCabe, Michilli & Pickeral, 2009).

Paula Ascorra, Verónica López y Carmen Gloria Núñez, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Viña del Mar, Chile; Claudia Carrasco-Aguilar, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; Ignacio Pizarro, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile; Olga Cuadros, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Viña del Mar, Chile.

La investigación fue financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, proyectos PIA CIE160009 y FONDECYT1161338.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Paula Ascorra, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Avda. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar, Valparaíso, Chile. E-mail: paula.ascorra@pucv.cl

Entre los acuerdos internacionales implementados para promover la CE se encuentra la declaración de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para la promoción de una cultura para la paz y la no violencia para los niños del mundo 2001-2010 (ONU, 1999) y la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU, 1959). En Chile, el interés por fortalecer la CE se ve además potenciado por la expansión de los niveles de protección de la infancia (Chile, Consejo Nacional de la Infancia, 2015), la creación de la Política de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002, 2015) y el cambio en la concepción de calidad educativa, que incorpora el eje de CE como una habilidad a ser desarrollada en la escuela (MINEDUC, 2011, Agosto 27).

Para algunos autores la CE es significada como un medio para alcanzar mejores resultados de aprendizaje y menor deserción escolar, mientras que para otros es un fin en sí misma (Blaya, 2015; López, 2014; López, Ascorra & Morales, 2017). La CE, entendida como medio, ha estado presente en las propuestas del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organismos que han presionado a los ministerios de educación de países latinoamericanos para que desarrollen la gestión de la CE y se evidencien, correspondientemente, resultados de aprendizaje medibles, como rendimiento académico en pruebas estandarizadas (Bruns & Luque, 2015). La CE como fin está presente en los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000, 2008, 2013) y entiende que esta apunta al derecho que tiene todo niño de vivir en un ambiente seguro que posibilite su pleno desarrollo personal y socioemocional (Fierro Evans, 2013).

El análisis realizado por Díaz-Aguado Jalón (2005) identifica la existencia de dos perspectivas en la forma de comprender y, por ende, de gestionar la CE. Mientras la perspectiva estrecha se asocia con el objetivo de promover prácticas y conductas que reduzcan los niveles de violencia escolar, la perspectiva amplia aboga por acciones orientadas al desarrollo y formación integral del niño en la escuela. Para Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) la CE está directamente relacionada con valores democráticos y la construcción de una ciudadanía activa y participativa.

De acuerdo a Cohen y Moffit (2011), toda política impone un marco regulatorio que contribuye a construir significados y a orientar las acciones. A esto se le conoce como *ambiente de la política o cultura política*. La política de CE ha sido definida en Chile como una política híbrida, dado que promueve simultáneamente la producción de culturas de control y castigo junto con culturas de carácter formativo y ciudadano (Carrasco, López & Estay, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Portillos, González & Peguero, 2012).

Atendiendo a las múltiples comprensiones que la literatura reporta sobre CE y a la presencia de un ambiente de política híbrida, en el presente artículo se interroga respecto de los significados y acciones que profesores y directivos de escuelas chilenas construyen respecto de la CE, en el entendido que serán estos significados los que orienten las acciones que se realicen, justifiquen las prácticas que se implementen y construyan explicaciones que hagan inteligible las intervenciones que se instalen en materia de CE (Borges & Tamayo, 2001; Pereira & Tolfo, 2017).

Significados de Convivencia Escolar

La construcción de significados es un proceso complejo que comprende tanto la historia personal como la interacción social (Porlán Ariza, Rivero García & Martín del Pozo, 1997). Los significados son construcciones históricas que confieren sentido a la acción y hacen comprensibles las prácticas, discursos y narraciones que grupos de personas emprenden (Mora, Otárola & Recagno-Puente, 2005). Acorde con los planteamientos de Bruner (1991), la construcción de conocimiento es fundamental para la participación de los seres humanos dentro de la sociedad y la realización de sus potenciales, lo cual parte por describir formalmente los significados que construyen acerca de sus acciones, derivadas de sus encuentros con el mundo.

De acuerdo a Borges (1998), el lugar de trabajo constituye un espacio relevante de negociación y creación de significados. Es precisamente ese el que permite apropiarse de contenidos referentes al sentido de las tareas que se demandan, las relaciones de poder que estructuran las acciones y el valor —tanto económico como simbólico— que se le confiere a lo que se hace. El proceso de atribución, negociación y creación de significados permitirá establecer una narración común que tendrá por objetivo instalar un sentido de lo “común” y lo “canónico” que resuelve lo “inusual” o lo “anormal” de la condición humana. Es decir, a través de negociar y renegociar significados se pueden construir narraciones que den sentido a lo que se hace. Esta creación de significados permite “enmarcar lo idiosincrático en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación” (Borges, 1998, p. 75). Así, el significado actuará como marco regulador de las acciones que se implementen, dotando de justificación lo que se ve, oye

y vivencia en el trabajo (Borges, 1999; Da Rosa, Chalfin, Baasch & Soares, 2011). Esto adquiere particular relevancia en el contexto escolar, cuando se aplica a constructos que son polisémicos.

De acuerdo a Carbajal Padilla (2013), el constructo de convivencia se utilizó por primera vez a comienzos del siglo XX para caracterizar la Edad de Oro española, en la que judíos, musulmanes y católicos convivían pacíficamente en el mismo territorio. Así, desde el comienzo, el significado otorgado a la convivencia se vinculó a la organización de una forma de vida pacífica que atendiera la diferencia. En forma concordante, Ortega-Ruiz et al. (2013) plantean que el término convivencia hace referencia a la interrelación permanente entre grupos sociales diferentes en un contexto complejo; por ejemplo, las oleadas de inmigrantes hacia Europa o los procesos dictatoriales, de insurrecciones y guerras civiles vividos en América Latina.

El constructo CE se instala en el continente a mediados de la década de 1990, promovido por situaciones de violencia derivadas de dictaduras militares en Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Paraguay y de procesos de violencia e insurrección vividos en El Salvador, Colombia, México y Nicaragua. El ideario de educar para la paz y la democracia permitía garantizar los derechos fundamentales de niños, niñas y jóvenes, esto es, el derecho a la participación, a vivir en ambientes libre de violencia y a la democracia (Rodino, 2013). Por lo tanto, en el contexto latinoamericano la CE ha estado vinculada tanto a la reducción de la violencia como a la promoción y desarrollo de la participación y ciudadanía.

Con este trasfondo histórico, es posible comprender esta doble vertiente del concepto de convivencia. No es menor que una de las últimas modificaciones de la política de CE en Chile, del año 2015, fuese la separación de los conceptos de CE y clima escolar. Mientras que la CE se definió como el desarrollo de una visión integradora y sistémica que es parte esencial de los aprendizajes para la formación ciudadana (MINEDUC, 2015), el clima escolar se vinculó a un conjunto de variables administrativo-organizacionales que participan en las relaciones interpersonales y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta separación no necesariamente se condice con el carácter multidimensional del constructo de clima escolar evidenciado en la literatura internacional (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang & Degol, 2016), que incluye dimensiones como la participación y las relaciones de apoyo y cuidado, aspectos organizacionales. La reducción del constructo de clima escolar evidenciada en la última actualización de la política de CE podría estar dando cuenta de una comprensión administrativo-gerencialista de la CE en Chile. De allí que se hace necesario comprender tanto el desarrollo histórico como los significados que los actores locales atribuyen al constructo de CE.

Trayectoria de la Política de Convivencia Escolar en Chile

El año 2000 fue proclamado por las Naciones Unidas el año internacional de la cultura de la paz y la no violencia. En ese contexto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO realizó un concurso entre las escuelas asociadas sobre *Cultura de Paz en la Escuela: Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*, en el que se establecía una clara relación entre convivencia y violencia escolar, a partir de la cual empieza paulatinamente a notarse un impacto en la política pública del sistema educativo latinoamericano. Así, la necesidad de mejorar la CE comienza a ser destacada por los ministros de educación de toda América Latina y el Caribe en la séptima reunión del comité regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII), realizada en Cochabamba, Bolivia, en Marzo del 2001 (UNESCO, 2000).

A pesar de lo anterior, en Chile, en sus inicios la CE fue entendida como reducción de violencia. Por ejemplo, el documento oficial del MINEDUC denominado *Prevenir Situaciones de Violencia Escolar: Orientaciones para la Acción*, formulado en Agosto de 1999, pretende abordar desde el programa MECE-Media la temática de la CE, pues se considera como un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana del estudiantado y para lograr aprendizajes de calidad. Sin embargo, en su definición se vincula de forma explícita con la prevención de la violencia. De manera similar, la encuesta desarrollada por el Instituto Nacional de la Juventud (2010), 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 (García & Madriaza, 2005).

El año 2002 Chile publica por primera vez una política educativa respecto de la CE, denominada *Política de Convivencia Escolar: Hacia una Educación de Calidad para Todos* (MINEDUC, 2002). En su título, la referencia a la Declaración de Jomtien (UNESCO, 2000) es explícita. Esta primera política adheriría a una perspectiva amplia, siguiendo a Díaz-Aguado Jalón (2005), en tanto su objetivo central era la “formación en

valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (MINEDUC, 2002, p. 23). En este primer documento de una política formal y nacional de CE, Chile apostó por una convivencia inclusiva y democrática. En los años 2004 y 2005 se reformula la política de CE, estipulándose que esta se debe expresar de manera transversal al currículum. En este documento, la CE se entiende como una manifestación de las metodologías y enfoques pedagógicos que adoptan profesores al interior del aula. Una línea similar adoptan los documentos publicados por el MINEDUC, titulados *Convivencia Escolar: Metodologías de Trabajo para las Escuelas y Liceos y Comprometidos por la Calidad de la Educación* (MINEDUC, 2004, 2005).

El año 2011 se socializa una nueva *Política Nacional en Convivencia Escolar*. Este nuevo documento aparece poco tiempo después de la promulgación de la Ley 20.536 sobre violencia escolar (MINEDUC, 2011, Septiembre 17), de manera intencionada (P. Yáñez, comunicación personal, Octubre 10, 2017) y reaccionando a dicha ley. A diferencia de la política de CE, la Ley 20.536 no fue forjada al interior del MINEDUC, sino del parlamento. Entonces, si bien esta actualización había sido preparada al interior del MINEDUC desde el año 2009 y estaba a la espera de aprobación, debió ser modificada y reajustada en función de la Ley 20.536 (P. Yáñez, comunicación personal, Octubre 10, 2017). Por ello es que este documento explicita, más que otros documentos 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 propuestos en el currículum. Asimismo, valora la participación de toda la comunidad educativa y reconoce el papel de los objetivos transversales de aprendizaje.

La última actualización de la política de CE propuesta por el MINEDUC para el periodo 2015-2018 declara abiertamente su adherencia a un enfoque formativo, en el que aprender a vivir con otros se adquiere a través de la experiencia. Por lo tanto, las escuelas deben constituirse en espacios enriquecidos de desarrollo personal y social. Se incorpora a la política: (a) un enfoque de derechos, con el que la escuela debe garantizar un ambiente seguro y protegido, además de los derechos consagrados en la legalidad vigente; (b) un enfoque de género, en el que todos los estudiantes tienen iguales derechos, independientemente de su identidad de género; (c) un enfoque de gestión territorial, en el que se reconoce la heterogeneidad y diversidad de realidades y dinámicas de interrelación social, cultural y política que existen en el territorio; (d) un enfoque participativo, que busca que los actores educativos deliberen y decidan conjuntamente acerca del quehacer educativo y, finalmente, (e) un enfoque inclusivo, que respeta a cada estudiante tal como es, reconociendo a la persona con sus características individuales, sin tratar de acercarla a un modelo de ser, actuar o pensar normalizado (MINEDUC, 2015).

La trayectoria y cambios de esta política de CE a través de los años sugiere un vaivén en cuanto a los objetivos centrales declarados en cada momento histórico, mostrando mayor o menor énfasis en aspectos participativos y de formación, de acuerdo con la correspondencia y necesidad de intervenir factores asociados a la violencia escolar. El efecto de esta trayectoria de cambio es, como lo indica Ball (2003), que estos se establecen como criterios normativos y performativos. Al ser oscilantes en su objetivo y guiar las acciones de aquellos quienes se rigen por esta política —como en este caso los agentes educativos que participan en los equipos de gestión de la convivencia escolar—, tensionan las identidades y producen significados heterogéneos respecto de qué es la CE y qué se requiere para mejorarla. Ball (2003) también sugiere que, dado este panorama, la performatividad de la política pública produce opacidad en lugar de transparencia, tanto en los individuos como en las organizaciones, a medida que deben resguardarse en la construcción y monitoreo de sus acciones laborales y pedagógicas. No obstante, cabe señalar que, aun con sus vaivenes, la política de CE ha mantenido un hilo conductor que invita a mirar y trabajar la CE desde una perspectiva amplia, como un fin en sí mismo y a través de la construcción de espacios de diálogo, participación y formación. No obstante, esta política se ha visto fuertemente tensionada por otras políticas recientes en educación, que interpelan a las escuelas a actuar desde otras lógicas de acción. A continuación se revisan dichas políticas.

Los Sistemas de *Accountability* y la Generación de Ambientes Punitivos

De acuerdo a Cohen y Moffitt (2011), la implementación de toda política conlleva a “circunstancias políticas, sociales y económicas en las que la política y la práctica subsisten” (p. 41). Es decir, existe una relación entre la política y el tipo de significados, prácticas y emociones que ella genera. Esto es lo que Louis y van Velzen (2012) denominan *cultura política*. En el ámbito educativo, los investigadores han identificado

dos grandes elementos que tendrían una importante participación en la generación de ambientes o culturas políticas: (a) los sistemas de rendición de cuentas (*accountability*) y (b) los sistemas de medición de cumplimiento de estándares de aprendizaje, a través de pruebas estandarizadas con altas consecuencias (*high stakes testing*).

El *accountability* es un sistema de rendición de cuentas que obliga a la escuela a exhibir resultados educacionales cuantificables, medibles y comparables (Corvalán, 2006; de la Vega Rodríguez, 2015; Dussaillant & Guzmán, 2014; Falabella, 2015, 2016; Falabella & de la Vega, 2016). En algunos países, como es el caso de Chile, la inadecuada rendición de cuentas y el no cumplimiento de estándares de aprendizaje puede conducir a consecuencias negativas para la escuela. Entre ellos, destacan multas económicas y el cierre de la misma.

Investigaciones internacionales han relevado los efectos negativos y contraproducentes del enfoque de evaluación centrado en consecuencias negativas, tales como el *rote-learning* (aprendizaje de memoria), *teaching-for-the-test* (enseñanza apegada a la prueba) y la reducción del currículum escolar a lenguaje, matemática y ciencias (Cohen & Moffit, 2011; Ravitch, 2010). En Chile, Falabella y de la Vega (2016) cuestionan el papel de las políticas de *accountability* en los procesos de la mejora continua en la escuela, pues más que transformar la cultura escolar, instalan prácticas de adiestramiento y entrenamiento para obtener resultados de aprendizaje, estandarizan comportamientos deseados y reducen el currículum al logro de resultados medibles.

En Chile, la lógica de la rendición de cuentas en la educación se vio fortalecida, en primer lugar, por la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (MINEDUC, 2008, Febrero 1) del año 2008. Esta ley señala que las escuelas que hayan obtenido un desempeño deficiente y no hayan logrado mejoras de sus resultados en un plazo de cuatro años, arriesgan ser cerradas. En el año 2011 se promulga la Ley 20.529 denominada Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (MINEDUC, 2011, Agosto 27). La implementación de esta ley materializa la profundización de las políticas de rendición de cuentas, siendo su característica central la incorporación de la cuantificación, medición y comparación de aspectos del desarrollo personal y social, entre ellos, el clima de convivencia escolar.

Dado el fuerte acento en procesos de rendición de cuentas que se han intensificado con las leyes 20.248 y 20.529, se ha instalado una lógica verticalista y de *check list* en la gestión de la convivencia escolar, caracterizada por un espíritu reglamentista y normativo (Llaña, 2008).

El cambio en dimensiones y significados del constructo y de la política de CE hacen pensar en una polisemia que dificulta llegar a consensos respecto del marco regulatorio para organizar experiencias, conocimientos, acciones y prácticas que hagan inteligible el rol de la escuela en esta materia. Por lo tanto, aun cuando la actual política de CE declare un nuevo norte, si no se explicitan, negocian y reconstruyen significados compartidos, es difícil que la escuela pueda alcanzar este horizonte. Atendiendo a lo anterior, en relación con las múltiples comprensiones que la literatura reporta para el constructo de CE y los cambios en su materialización a través de la política pública que se han hecho evidentes en un ambiente de política híbrida y punitiva, en este estudio se buscó comprender los significados que los equipos directivos, docentes y otros profesionales de las escuelas desarrollan frente al constructo de CE.

Método

Esta investigación adoptó una perspectiva cualitativa (Taylor & Bogdan, 1984/1987).

Participantes

Participaron seis escuelas municipales urbanas de Chile, seleccionadas intencionalmente. La elección de las escuelas respetó los siguientes atributos: (a) ser una escuela municipal primaria con un IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) sobre el 75% y (b) presentar resultados en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de lenguaje y comunicación y matemática y en el ICE (Índice de Convivencia Escolar) para los años 2011 y 2013 sobre el 75% de escuelas homologables. Se eligió este tipo de escuelas pues, dadas sus características de vulnerabilidad y altos resultados académicos, es más probable que la política pública interactúe con más fuerza en la construcción de significados respecto de CE en ellas, por los intereses de calidad puestos en juego (Cohen & Moffitt, 2011).

Para la selección de las escuelas se aplicó un primer filtro que permitió seleccionar a aquellas con un IVE sobre 75%. Posteriormente, se aplicó un segundo filtro por puntaje SIMCE. Para ello se calculó un promedio del puntaje obtenido por escuela en las pruebas de lenguaje y comunicación y matemática en los años 2011 y 2013. Con este promedio se llevó a cabo una jerarquización de escuelas. Finalmente, a las escuelas que obtenían un promedio SIMCE sobre 75% se las filtró por el ICE, creado ad hoc para el estudio. Para la construcción de este índice, se compararon los cuestionarios de 2011 y 2013 de estudiantes, apoderados y profesores, con el objetivo de asegurar la presencia de ítemes idénticos en ambas evaluaciones. Se seleccionaron los reactivos adecuados para cada una de las dimensiones identificadas por la literatura (Thapa et al., 2013). Para la construcción del ICE se realizó un análisis de componentes principales, en base a la matriz de correlaciones. A partir de esta información, se analizó la consistencia interna del conjunto de dimensiones y de cada dimensión, por medio de alfa de Cronbach. Todas las dimensiones incorporadas en el análisis tuvieron un alfa de Cronbach mayor a 0,75.

Al aplicar todas las variables anteriores, se obtuvo un total de 30 escuelas que cumplían con los criterios. De entre esas escuelas se escogieron de forma aleatoria las seis escuelas primarias (ver Tabla 1). Por tanto, su inclusión dentro del estudio no estuvo asociado con un criterio geográfico específico, quedando seleccionadas escuelas de las ciudades de Arica, Iquique, Lota, Santiago y Talca, que representan zonas urbanas de cinco regiones de Chile.

Tabla 1
Características de las Escuelas

Característica	Escuela					
	1	2	3	4	5	6
Promedio IVE 2011-2013	78,83	80,67	80,64	90,28	86,94	83,17
Promedio SIMCE 2011-2013	253	243	241	241	246	244
Promedio ICE 2011-2013	1,27	0,95	0,94	1,38	1,37	1,17
Zona geográfica	Norte	Norte	Centro	Centro	Sur	Sur

Técnica de Producción de Información

Se realizaron entrevistas grupales activas (Holstein & Gubrium, 2004) con equipos directivos, profesores y equipos de CE sobre sus significados en CE. Además, se realizaron entrevistas activo-participativas individuales (Holstein & Gubrium, 2004) a directivos y docentes (Tabla 2). La pauta de entrevista contempló las siguientes temáticas: creencias y significados asociadas a CE, sentido de las acciones y estrategias implementadas para la mejora de la CE.

Procedimiento

Para la producción de información, se contactó a las escuelas seleccionadas y se les envió una carta explicando el estudio y solicitando su voluntad de participar. Una vez aceptada la participación, el equipo de investigación se instaló en la escuela durante cinco días hábiles, tiempo en el que programó, realizó la producción de información y se aclararon dudas.

Todos los participantes dieron su consentimiento escrito para participar en la investigación. En dicho documento quedaron establecidos los objetivos de la investigación, el resguardo de la confidencialidad y la voluntariedad de la participación, entre otros aspectos. Dichos documentos fueron revisados y aprobados por el comité de bioética de la institución patrocinadora.

Todas las entrevistas fueron realizadas al interior de las escuelas y durante la jornada escolar, grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

Tabla 2
Entrevistas por Escuela, Según Participante

Participante	Escuela					
	1	2	3	4	5	6
Equipo directivo	1	1	1		1	1
Equipo de convivencia escolar					1	
Grupo de profesores			1		1	
Director	1	1	1	1	1	1
Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP)	1	1	1	1	1	1
Encargado de convivencia	1		1	1	1	1
Orientadora				1	1	
Inspector		1	2	1	1	1
Profesor matemática	1	1	1	1	1	1
Profesor lenguaje	1	1	1	1	1	1
Psicólogo				1	1	1
Total	6	6	9	8	11	8

Análisis de la Información

Se realizó un análisis de contenido categorial, utilizando categorías emergentes (López Aranguren, 2001). Utilizando el software Atlas ti 9.0, cada investigador realizó una codificación abierta de los datos por escuela. En este proceso participaron dos investigadores. Posteriormente, se avanzó a una categorización inter escuelas. Se utilizó como criterio de rigor la triangulación intersubjetiva (Krause, 1995), con el objetivo de trabajar únicamente con aquellas categorías que fueran conceptual y metodológicamente consistentes y robustas.

Resultados

Se identificaron cuatro significados vinculados a CE: médico, socioemocional, rendición de cuentas y disciplinario.

Significados Médicos

Adoptan el supuesto de normalidad del comportamiento humano, haciendo referencia a la figura de un experto —o una pastilla— que puede sanar o mejorar las dificultades que los profesores identifican en los estudiantes. Algunas palabras recurrentes son: diagnóstico, tratamiento-intervención, mejora, resolución de problema, derivación, box clínico, ficha clínica, remedios, pastillas, vitaminas, medicamento, déficit atencional y ansiedad:

... son niños que, si tienen problemas, están tomando Respiriol, igual tienen problemas, la familia, entonces, igual te das cuenta de que si no tienen el medicamento no funcionan (...) entonces tú dices ¿hasta qué punto es el alcance que nosotros podemos tener? (Psicóloga, Escuela 6)

En la cita anterior, si bien la participante relaciona variables psicosociales (problemas familiares) con comportamiento escolar, la resolución del problema se realiza vía medicación. Además de lo anterior, se aprecia una generalización, “sin medicamentos no funcionan”, poniendo en evidencia de que el alcance que pueden tener otros profesionales o intervenciones es menor.

Si bien significados médicos asociados a CE se presentaron en todas las escuelas en estudio, también fue posible distinguir algunos enunciados que cuestionan las significaciones médicas. Concretamente, en la Escuela 4 se cuestionó la comprensión de convivencia asociada al uso de medicamentos y se construyeron significados asociados a trabajos preventivos, grupales y de vinculación con la comunidad:

Sí, igual nos costó un poco instalar la diferencia, porque en realidad todos esperaban que el psicólogo llegara un poco a solucionar problemas, igual desde acá el enfoque siempre estaba dado (en lo médico). Por lo menos, desde

mi visión, un psicólogo siempre se tiene que aprovechar para talleres, para derivaciones, para trabajar con las redes lo mejor y lo más cordialmente. (Psicóloga, Escuela 4)

Significados Socioemocionales

Apelan a la construcción de vínculos entre estudiantes y entre ellos y sus profesores orientados a acoger, brindar apoyo y desarrollar competencias y habilidades sociales y afectivas. Estos significados se enmarcan en un proyecto caracterizado por un sentido valórico que otorga identidad a la escuela en un territorio determinado y que no está sistematizado ni institucionalizado en ningún documento. Por ejemplo, somos una familia, somos un oasis, acoger, querer a los niños, respeto, honestidad e inclusión.

Los significados de CE asociados al desarrollo socioemocional recogen la voz de distintos actores respecto de constituir a la escuela en un espacio formativo conjunto que respeta la diversidad y no presenta una única vía para el desarrollo socioemocional. Estos significados están vinculados a una perspectiva formativa, en la que la escuela no solo es responsable de contenidos disciplinarios, sino de la persona en su integralidad:

Eso que nosotros queremos formar, alumnos flexibles, reflexivos, tolerantes, respetuosos, honestos, que funcionen en base a la responsabilidad, el compromiso y la cooperación (...) dejando la posibilidad que todos aporten. No es tampoco tan rígido como para decir “por aquí hay que ir, no desviarse”. No, todos tienen derecho a opinar y, si es necesario, hacer una adecuación que se conversa. (Jefa UTP, Escuela 3)

Los significados asociados al desarrollo socioemocional se orientan a la formación en valores, como ya se señaló, y a la reflexión sobre comportamientos violentos, entendida esta reflexión como una acción formativa:

Por ejemplo, algún alumno que agredió a otro en cuanto a, por ejemplo, un puntapiés, cuando pasa a lo más, por ejemplo, porque aquí se dan puntapiés, y de repente un moretón, viene la mamá porque tiene un moretón y ahí frente a esas los hacemos reflexionar de por qué no tienen que hacer eso, qué conlleva. (Jefa UTP, Escuela 5)

Significados de Rendición de Cuentas

Establecen una comprensión de la CE asociada a políticas de rendición de cuentas y evaluación por estándares de desempeño. Se asocian a la perspectiva de reducción de la violencia, vía instalación de protocolos y manuales, como, por ejemplo, Manual de Convivencia Escolar, protocolos, Programa de Mejoramiento Educativo, Proyecto Educativo Institucional, incentivos, multas, denuncias, manual y sanciones.

Los significados asociados a rendición de cuentas se presentan de manera profusa y densa en todas las escuelas. De manera sistemática, los participantes destacan los protocolos dentro de las acciones que las escuelas implementan para manejar la CE:

Incluso tenemos manual para todo ahora, o protocolos, protocolos para todo, porque nos exigen un montón de cosas. (Equipo directivo, Escuela 2)

El protocolo tiene una significación asociada con una acción que viene demandada externamente: “nos exigen”; y presenta una carga de trabajo alta, “un montón de cosas”.

Los significados exhiben valoraciones antagónicas. Por una parte, son interpretados como amenazantes “tenemos que respaldarnos”, “te acusan a la Superintendencia” y, por otra, son interpretados como una forma de resguardar el ejercicio docente. En la medida en que una escuela esté al día en su rendición de cuentas y cumplimiento de la normativa nacional, los profesores se sienten seguros:

Ahora nos dimos cuenta de que las escuelas en general no teníamos este concepto, de que teníamos que tenerlo para poder nosotros respaldarnos, para nosotros, porque al final es un respaldo para nosotros, porque de repente hasta el día de hoy nosotros pensamos que si a un niño un profesor lo toma y lo sienta y el niño siente que el profesor le pegó, porque también es una cosa de sensaciones, eh, van a la Superintendencia y cae el peso de la ley contra ese profesor que dejó la embarrá' y el niño sintió que le pegó (...) ¿y quién resguarda al profesor? (Equipo de convivencia escolar, Escuela 6)

Significados Disciplinarios

Tienen por propósito normalizar el comportamiento y controlar el cuerpo de los estudiantes, haciendo uso de reglas, amenazas, castigos y refuerzos. Algunas expresiones son: uniforme, corte de pelo, *piercing*, tatuajes y largo de la falda.

Los significados de CE asociados a disciplina se caracterizan por presentar un fuerte control de la conducta y de los cuerpos de los estudiantes. Respecto del control de la conducta, las escuelas cuentan con una batería de reglamentos, manuales y procedimientos que entran en acción en la medida en que los estudiantes demuestran conductas que se escapan de lo esperado. El control del comportamiento se expresa tanto de manera negativa, es decir, lo que los estudiantes no pueden hacer, como de forma positiva, esto es, lo que se espera de ellos:

Pero, por ejemplo, si esa norma se rompe, en el caso de una pelea, suspensión. (Inspectora, Escuela 3)

Respecto del control de los cuerpos, los participantes manifiestan un fuerte acento en el corte de pelo, en el uso del uniforme, en el largo de la falda, en el no uso de piercing y tatuajes. Dominar el cuerpo se constituye así en un medio de ejercer control sobre el comportamiento e identidad de los estudiantes. Este control entra en relación con la CE, cuando de manera reiterada y en diferentes escuelas se menciona el *jeans day* (día en que se permite a los estudiantes asistir a la escuela con ropa distinta al uniforme) como una medida de participación y buena convivencia. Si bien la práctica del *jeans day* es propuesta como un ejercicio de la libertad y satisfacción del deseo de los estudiantes, en la práctica no es más que otra medida de disciplinamiento: “se les hace el *jeans day*”. En todas las escuelas investigadas se realiza el *jeans day* los días viernes, en todas se paga por ir con ropa de calle y en todas ellas son los estudiantes los que deben rendir cuenta a los adultos de la escuela por la recolección del dinero. Luego, es posible identificar que el *jeans day* es otra estrategia de control y disciplinamiento de los adultos hacia los estudiantes:

También pueden presentar actividades que ellos estimen convenientes, para ellos también se les hace el *jeans day*, que todo el colegio viene con un aporte y ese aporte también genera recursos para el centro de alumnos. (Encargado de convivencia escolar, Escuela 4)

Es interesante constatar de qué manera las escuelas posicionan como una de las condiciones más importantes para el desarrollo adecuado de la CE al uso del uniforme. En esta posición existiría la voluntad permanente por expresar y entender la vestimenta de los estudiantes como un factor fundamental de orden.

Discusión

En el análisis de los resultados se identificaron cuatro significados asociados con el ámbito médico, socio-emocional, de rendición de cuentas y de disciplina.

Un primer punto a destacar es que en todas las escuelas se identificó la presencia de los cuatro significados. Lo anterior pone de relieve la lucha por la disputa de significados (Bruner, 1991), tanto entre categorías como al interior de ellas. Distinguir cuatro significados supone asumir que no existe una única orientación de las acciones que ejecutan las escuelas en materia de convivencia escolar, por lo tanto, cabe cuestionarse respecto de la coherencia y la integración de estas acciones. Se postula que las significaciones médicas, de rendición de cuentas y disciplinarias comparten una lógica de significado, que sin embargo, no logran articular una coherencia —o narrativa en palabras de Bruner (1991)— que haga inteligible las acciones que se implementan en materia de CE. Esta lógica tiende a estandarizar comportamientos, se focaliza en resultados, busca soluciones universales que se apliquen a casos únicos (tecnificación) e individualiza tanto los problemas como las responsabilidades. Por ejemplo, una perspectiva médica tiende a preguntarse qué niño está mal, tiende a dar una solución cuyo efecto se oriente a la normalización (estandarización). Según el problema que presenta el niño, recibe un diagnóstico ajustado a un protocolo que se aplica de manera universal. Esta misma lógica es la que siguen las significaciones de la rendición de cuentas. Por ejemplo, se particulariza la responsabilidad por contar con manual de convivencia. Dicho manual actúa de manera plenipotenciaria sobre el comportamiento de los estudiantes, normalizando y universalizando los distintos tipos de eventos críticos que enfrentan los alumnos. Muchos significados vinculados a rendición de cuentas dicen relación con protocolos y manuales que se orientan a la reducción de la violencia. Finalmente, desde las significaciones disciplinarias se persigue regular el comportamiento de aquellos sujetos que se alejan de la norma. Estas significaciones actúan negando la subjetividad, historicidad personal, gustos y preferencias (aspectos identitarios), entre otros, y tratan a todos los estudiantes como si fueran iguales.

En contraposición a lo ya enunciado, el significado asociado a lo socio-emocional presenta una lógica distinta. No se enfoca en los resultados sino en el proceso, entendiendo que la CE es un proceso formativo continuo. Se asume que no hay un punto final, sino que la convivencia se realiza en la interacción socio-afectiva entre las personas y se actualiza constantemente, por tanto, no hay una individualización de las

responsabilidades. No busca la normalización sino, por el contrario, se orienta a la valoración y respeto de las diferencias. En este sentido, los significados socio-emocionales se acercan más a una perspectiva psicosocial, en la que el tema de la convivencia se entiende como un proceso que es responsabilidad compartida de toda la escuela.

Tal como se señaló, las significaciones asociadas a lo médico, la rendición de cuentas y lo disciplinario no se articulan en una única noción de sentido que oriente la acción. Así, se identifica que las escuelas realizan acciones diferentes sin saber bien cómo estas acciones se integran entre ellas en favor de potenciar la CE. Es relevante destacar que la literatura en CE reporta modelos que sí integran significados y acciones distintas en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, la propuesta de Kazak et al. (2010) respecto de la *Escuela Total* (*Whole school approach*) establece tres niveles de intervención, que suponen significados y acciones distintos. El nivel 1 promueve la prevención para todos los estudiantes (100% de alumnos). El nivel 2 brinda apoyos dirigidos para grupos que lo requieran (20% de los estudiantes) y el nivel 3 atiende de manera individual a casos específicos (5% de los estudiantes). Esto pone de relieve la necesidad de avanzar hacia modelos integrativos que confieran sentido a lo que hacen las escuelas en materia de CE.

Estos vacíos se podrían explicar por la presencia de una cultura política de rendición de cuentas, con altas consecuencias para las escuelas, y por la disputa de significados en los que la normalización se opone a la diferencia, la individualización se confronta con lo colectivo y los resultados, con los procesos. Dado que las escuelas deben presentar evidencias que avalen el trabajo realizado en CE y que por ley pueden ser multadas por no contar, por ejemplo, con un reglamento de CE al día, el quehacer de los adultos de la escuela se orienta a responder a esta demanda más que a innovar en estrategias pedagógicas o a articular sentidos compartidos respecto de qué se entiende y qué se hace para lograr una adecuada CE. Aplicar protocolos estandarizados señala con facilidad qué caminos se deben seguir; no obstante, construir significados o interpretaciones colectivas acerca de qué se entiende por convivencia o aprendizaje no tiene un camino predeterminado y demanda más esfuerzo y menos evidencia empírica que rendir. Esta hipótesis debe ser sometida a estudio en futuras investigaciones.

Atendiendo al marco de referencia enunciado, se nota una clara ausencia de significados de CE asociados a participación, ciudadanía y democratización en las escuelas, a pesar de que desde sus inicios tanto las definiciones como las políticas de CE han puesto un fuerte acento en estas temáticas (MINEDUC, 2002, 2004, 2005, 2015; Ortega-Ruiz et al., 2013). También se identificó la ausencia de significados que asocien la CE con estrategias metodológicas y pedagógicas al interior del aula. Esta demanda fue formulada claramente en la política de CE del año 2004 (MINEDUC, 2004) y mantenida en la política de los años 2011 y 2015, al posicionar a la convivencia como un objetivo transversal al currículo y no una actividad externa al quehacer pedagógico. Respecto de este tema, pareciera ser que hay una deuda pendiente en Chile de avanzar hacia la promoción de la participación y la ciudadanía (Ascorra, López & Urbina, 2016). Esto pone de relieve una pugna, respecto de comprender la CE como algo estandarizable, controlable, manejable, versus comprenderla como un proceso siempre continuo y nunca acabado, frente al cual no hay estrategias estándares que puedan ser aplicadas de manera universal.

Encontrar que faltan elementos discursivos para generar una narrativa articulada que permita entender el constructo de CE, pone en cuestionamiento la fuerza declarativa que imprime la política pública. Se podría postular que dicha política aún no diseña un norte claro que permita generar modelos y estrategias que adquieran coherencia e inteligibilidad. Por el contrario, el escenario que plantea la política, al especificar varios objetivos a alcanzar y no determinar modelos de intervención y roles y funciones de los encargados de CE, deja el espacio para que cada escuela haga lo que puede y cree necesario. Lo que termina reflejando la multiplicidad de significados es que hay un nivel reactivo en la manera en que se implementa la política educativa, que trata de resolver problemas emergentes y las demandas de los sistemas de rendición de cuentas, más que preocuparse por la transformación de la escuela. Mantener esta lógica reactiva, asociada a una atmósfera punitiva de política pública, tiende a volver habitual destacar lo urgente por sobre lo importante, dejando sin amparo la integración y coherencia entre significaciones. Si la política pública no logra orientar con fuerza significaciones y prácticas coherentes, como se observa en el caso de la CE, deja un lugar propicio para que siga reinando la regulación heterónoma de las prácticas escolares.

Este estudio es una aproximación inicial a los significados de CE, que abre posibilidades para profundizar en la relación que hay entre política pública, significados construidos en comunidades escolares y prácticas de CE. Dado el carácter cualitativo de esta investigación, las interpretaciones presentadas solo son pertinentes para los casos estudiados, lo que constituye su principal limitación. Por tanto, una consideración

importante para profundizar en este campo temático es invitar a participar en el futuro a la variedad de escuelas que existen en el país (municipales, subvencionadas, privadas, rurales, urbanas) y ampliar las voces de los actores educativos, siendo muy relevante comprender cómo significan la CE los estudiantes y los apoderados.

Referencias

- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortiz, S., Carrasco, C., Bilbao, M. Álvarez, J. P. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En V. López, H. Díaz & C. Carrasco (Eds.), *¡Nosotros sí podemos. Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (pp. 117-140). Valparaíso, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P., López, V. & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 : Climat scolaire et cyberviolence [La escuela en la era 2.0: clima escolar y ciberviolencia]. *Éducation et Formations*, 88-89, 29-39. Extraído de http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf
- Borges, L. O. (1998). Os pressupostos dos estudos do significado do trabalho na psicologia social: no caminho do existencialismo [Los supuestos de los estudios del significado del trabajo en la psicología social: en el camino del existencialismo]. *Vivência*, 12, 87-105.
- Borges, L. O. (1999). As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional [Las concepciones del trabajo: un estudio de análisis de contenido de dos periódicos de circulación nacional]. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(3), 81-107. <https://doi.org/10.1590/S1415-65551999000300005>
- Borges, L. O. & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho [Las estructura cognitiva del significado del trabajo]. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 1(2), 11-44. Extraído de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572001000200002&lng=pt&tlng=pt
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruns, B. & Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Extraído de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf>
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Chile, Consejo Nacional de la Infancia (2015). *Política nacional de niñez y adolescencia: sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf
- Chile, Instituto Nacional de la Juventud (2010). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Autor. Extraído de <https://nucleojuventudes.uchile.cl/wp-content/uploads/2016/12/sextaencuestanacionaldejuventudMIN.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la comisión de expertos / 2004*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2005). *Manual del proceso de autoevaluación*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2008, Febrero 1). *Ley N° 20.248. Ley de subvención escolar preferencial*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2011, Agosto 27). *Ley N° 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2011, Septiembre 17). *Ley N° 20.536. Sobre violencia escolar*. Santiago, Chile: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015/2018*. Santiago, Chile: Autor, División de Educación General. Extraído de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Cohen, D. K. & Moffitt, S. L. (2011). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michilli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. Extraído de https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Cohen4/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice/links/59d67f050f7e9b42a6aa0145/School-Climate-Research-Policy-Teacher-Education-and-Practice.pdf
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación (Introducción). En J. Corvalán & R. C. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 11-18). Santiago, Chile: Preal/CIDE. Extraído de https://www.researchgate.net/publication/242171597_Accountability_educacional_posibilidades_y_desafios_para_America_Latina_a_partir_de_la_experiencia_internacional
- Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D. & Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en psicología. *Universitas Psychologica*, 10, 175-188. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64719284015.pdf>
- de la Vega Rodríguez, L. F. (2015). Accountability y mejoramiento educativo: análisis de experiencias internacionales. *Educação & Realidade*, 40, 275-298. <https://doi.org/10.1590/2175-623645060>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Extraído de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1284/2005_D%C3%ADAZ-Aguado_Por%20qu%C3%A9%20se%20produce%20la%20violencia%20escolar%20y%20c%C3%B3mo%20prevenirla.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dussailant, F. & Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *Calidad en la Educación*, 41, 137-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000200006>

- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A. & de la Vega, L. F. (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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18. Extraído de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2013000100005&lng=es&tlng=es
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2ª ed., pp. 140-161). London, Reino Unido: SAGE.
- Kazak, A., Hoagwood, K., Weisz, J. R., Hood, K., Kratochwill, T. R., Vargas, L. A. & Banez, G. A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. *American Psychologist*, 65, 85-97. <https://doi.org/10.1037/a0017784>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39. Extraído de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%3B%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf>
- Llaña, M. (2008). *Las voces de los actores*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar* (Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015 N° 4). Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, V., Ascorra, P. & Morales, M. (2017). School climate and convivencia escolar: Tensions and issues in Latin America- Comment on Cohen & Thapa 2017. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2, 117-124. Extraído de <http://www.ijvs.org/files/IJSCVP-3-July-2017/5-Lopez-Ascorra-Morale.pdf>
- López Aranguren, E. (2001). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (3ª ed., pp. 556-574). Madrid, España: Alianza.
- Louis, K. S. & van Velzen, B. (Eds.) (2012). *Educational policy in an international context: Political culture and its effects*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137046758>
- Magendzo, A., Toledo, M. I. & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Mora, L., Otárola, C. & Recagno-Puente, I. (2005). El hombre y la mujer frente al hijo: diferentes voces sobre su significado. *Psykhé*, 14(2), 119-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200010>
- Organización de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y el programa de acción sobre una cultura de paz* (53ª Asamblea General). New York, NY: Autor. Extraído de <http://www.un-documents.net/a53r243.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración de los derechos del niño, 1959*. New York, NY: Autor. Extraído de http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/DECLARACION_DERECHOS_DEL_NINO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. & Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. Extraído de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3406/3623>
- Pereira, E. F. & Tolfo, S. R. (2017). Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas [Estudios sobre los sentidos y significados del trabajo en la psicología: una revisión de sus bases teórico-epistemológicas]. *Psicologia Argumento*, 34, 302-317. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.087.AO02>
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 155-171. Extraído de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Portillos, E. L., González, J. C. & Peguero, A. A. (2012). Crime control strategies in school: Chicanas'/os' perceptions and criminalization. *The Urban Review*, 44, 171-188. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0192-z>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16, 257-264. <https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32183>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984/1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.; Título original: Introduction to qualitative research methods. The search for meanings). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *Education for all: Ten years after Jomtien*. Paris, Francia: Autor.
- Wang, M. -T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Fecha de recepción: Mayo de 2017.

Fecha de aceptación: Enero de 2018.