

Convivencia Escolar, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas: Análisis y recomendaciones desde la investigación

Dra. Paula Ascorra
Dra. Verónica López
Dra. Macarena Morales
Mg. Karen Cárdenas

Investigadoras Línea Convivencia Escolar
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Antecedentes

El derecho que tiene todo niño, niña y adolescente (NNA) a vivir en contextos libres de violencia, a no ser discriminado, a ser respetado en su propia identidad, a expresar su opinión y a participar, están consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), ratificada por el Estado de Chile el 27 de septiembre de 1990 y apoyada por organismos internacionales que se encargan de su socialización y difusión (UNICEF, 2022).

La gestión de la convivencia escolar y la erradicación de toda forma de violencia y discriminación contribuyen a garantizar tanto los derechos de NNA como los de los adultos que trabajan en la escuela.

Chile ha realizado esfuerzos estatales y gubernamentales para reducir la violencia y mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas. Sin embargo quedan temas pendientes de enfrentar, algunos de los cuales son abordados por el proyecto de ley sobre Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas (mensaje presidencial N° 102-372).

Síntesis y Recomendaciones

- Fortalecer la convivencia educativa desde un enfoque amplio, preventivo, promocional, formativo y participativo que contribuya a garantizar los **derechos de los NNA** y también de los adultos de todos los establecimientos educativos del país.
- Proponer un **coordinador de convivencia educativa en jornada completa de dedicación exclusiva al cargo** releva la importancia de la convivencia y da garantías para una adecuada gestión interestamental e interministerial..
- Robustecer el **carácter participativo del Consejo Escolar y Parvulario**, y su incidencia en los Planes de Gestión de la Convivencia Educativa, refuerza el derecho de todo NNA a expresar su opinión y a ser tomado en cuenta (ONU, 1989). Este aspecto es clave para una buena convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021).

Recomendaciones:

- En línea con la evidencia científica nacional e internacional, los esfuerzos formativos para atender y prevenir la violencia en los contextos educativos, así como el fortalecimiento de la participación en la gestión de la convivencia escolar requiere de una mayor especificación de la **línea promocional del bienestar y del buen trato**.

- El coordinador de convivencia educativa necesita contar con **formación especializada** en convivencia escolar como requisito de entrada en el desarrollo de su rol.
- *Pedagogizar* la convivencia educativa requiere una mayor participación del/la **Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) en la articulación de los objetivos y actividades de aprendizaje** con el Plan de Gestión de la Convivencia Educativa.
- El **monitoreo y evaluación** de la convivencia educativa demanda el uso de instrumentos más específicos para tales fines.

Discusión Legislativa

El presente documento tiene por objetivo comentar el proyecto de ley sobre Convivencia, Buen Trato y Bienestar de las Comunidades Educativas, con el objetivo de prevenir y erradicar el acoso escolar, la discriminación y todo tipo de violencia en los establecimientos educacionales (mensaje presidencial N° 102-372), considerando los aportes de la investigación científica y el debate con actores educativos en la materia

El proyecto en cuestión es valioso en tanto:

I. Avanza hacia una perspectiva amplia de convivencia escolar.

El proyecto de Ley (PdL) a discutir incorpora dos dimensiones claves de la convivencia escolar, esto es, la dimensión inclusiva y democrática; junto con cambiar el adjetivo de convivencia “escolar” por convivencia “educativa”.

La literatura nacional e internacional muestra que para avanzar hacia una perspectiva amplia de la convivencia escolar; esto es, una convivencia pacífica y duradera en el tiempo, se requiere garantizar el reconocimiento de las diversidades presentes en la escuela, y su adecuado involucramiento y representación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bickmore, 2004, 2010). Esto significa que para tener una cultura estable de la paz, no basta con controlar la violencia, sino que también se hace

necesaria la instalación de competencias comunicativas, deliberativas y participativas, lo que se asocia a formación ciudadana (Carbajal, 2016; Carbajal & Fierro-Evans, 2020). Claramente, las relaciones jerárquicas que ocurren al interior de los establecimientos educativos - por ejemplo, entre estudiantes y profesores; entre profesores y equipo directivo- forman parte del aprendizaje de la vida en sociedad. El aprender a convivir de manera democrática en la escuela implica, por una parte, aprender a respetar la autoridad pedagógica, la jerarquía y la institucionalidad; y, por la otra, aprender a participar activamente en la construcción del bien común (Araujo, 2016, 2020). A esto es lo que la literatura denomina clima escolar autoritativo, en contraposición a un clima escolar autoritario y a uno de tipo *laissez faire* (Cornell y Huang, 2016).

Respecto del cambio de “convivencia escolar” por “convivencia educativa”, consideramos que el actual proyecto de ley incorpora la idea de trayectorias, al entender que la convivencia es un proceso que se adquiere y desarrolla durante todo el proceso educativo. Luego, la gestión de la convivencia escolar no es solo una responsabilidad de la educación básica y media, sino también de etapas previas (educación parvularias) y posteriores (educación terciaria).

Otro aspecto a destacar es que se ocupa de promover entornos libres de violencia, considerando a todos los actores en el desarrollo y afectación de estos entornos.

II. Otorga garantías de derechos a niños, niñas y adolescentes sin distinción de dependencia administrativa.

La legislación propuesta promueve un enfoque de garantía de derechos que se extiende a todos los establecimientos educativos, con independencia de su dependencia administrativa. Esto se considera un avance sustantivo en materia de garantía de derechos de la infancia. En especial, se resguarda el derecho a la participación, a expresar una opinión y que sea tomada en cuenta, así como también el derecho a vivir en ambientes libres de violencia. Esto se garantiza a través de espacios de representación y participación interestamental en donde los estudiantes pueden ser orientados y apoyados por los adultos de la comunidad escolar, enmarcándose en el principio de autonomía progresiva.

La legislación vigente **no garantiza espacios de participación de estas características para estudiantes pertenecientes a establecimientos particulares pagados**. En Chile la figura del Consejo Escolar, presente en los establecimientos con subvención estatal, facilita la participación de la comunidad escolar en la definición de lineamientos y el monitoreo del Plan de Gestión de la CE, aspectos fundamentales para desarrollar una comunidad educativa cohesionada. La propuesta de instalar un Consejo Escolar o parvulario en todo establecimiento educacional cuyo objetivo será el de estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y promover la buena convivencia y el buen trato, otorga garantías de participación que estaban negadas a los estudiantes pertenecientes a los establecimientos particulares pagados.

Investigaciones nacionales evidencian baja participación y baja calidad de la convivencia escolar en establecimientos particulares pagados (Ascorra et al., 2022). Por ejemplo, las investigaciones realizadas por Ilabaca et al. (2024) y Ascorra et al.; (2023) evidencian que la evaluación de la convivencia escolar desde la voz de los estudiantes para establecimientos particulares pagados en 8° año básico durante los años 2014 al 2019 es significativamente menor que aquella reportada por escuelas municipales. Por lo tanto, avanzar en otorgar condiciones para garantizar los derechos de todas y todos los estudiantes de Chile, incluido aquellos matriculados en establecimientos de dependencia particular pagada, significa considerar el bien superior del niño como un derecho mayor y supraordinado a otros.

Del análisis del PdL concluimos que la libertad de enseñanza y autonomía de los establecimientos de dependencia privada queda resguardada, en tanto la obligación de contar con un Plan de Gestión de la Convivencia Educativa refiere solo a la obligación de tenerlo - de la misma manera en que hoy todos los colegios, escuelas y liceos de Chile deben contar con protocolos de acción ante situaciones que vulneran los derechos de la comunidad educativa - mas no especifica qué tipo de plan de convivencia, dando a entender que dicha especificación, junto con cumplir los contenidos mínimos especificados en la PNCE, se definirá y tendrá características particulares dependiendo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y de los sellos propios de cada establecimiento.

Contar con un Consejo escolar donde participen los estudiantes, si bien impone una nueva regulación, también otorga equidad de participación para estudiantes de distintas dependencia educacional, lo que da cumplimiento al derecho a la participación a todo NNA, derecho consagrado en la CDN (1989).

Por otro lado, destacamos la posibilidad de brindar especial protección a grupos en riesgo de exclusión por razones étnicas, socioeconómicas, orientación sexual o afectiva, entre otras. Siguiendo un enfoque de convivencia democrática, atender a estos grupos posibilita un avance en la atención a la violencia estructural y la injusticia social (Galtung et al., 2013; Carbajal, 2016).

III. Establece un enfoque preventivo y promocional que considera aspectos formativos en el abordaje de la violencia y convivencia escolar.

La literatura nacional respecto de las políticas de convivencia escolar ha reportado la existencia de lógicas contradictorias. Por un lado, se comprende la convivencia escolar como la necesidad de implementar acciones formativas que permitan el pleno desarrollo de las potencialidades de los estudiantes; al mismo tiempo que se la interpreta como un marco normativo punitivo que tiene por objeto castigar comportamientos indeseados (Magendzo y Toledo, 2015; López et al., 2021). Se han identificado también prácticas punitivas excluyentes que se siguen considerando como formas aceptables de resolución de conflictos (López et al., 2022; López et al., 2023; Ortiz et al., 2023). La implementación de la política a nivel de escuela ha identificado discursos médicos orientados a la atención de estudiantes en box clínicos al interior de establecimientos educacionales (Ascorra et al., 2018) junto a una gestión con foco en la contingencia y acciones de nivel individual sobre estudiantes "casos" que presentan "problemas de conducta" (Cortés et al. 2019; Ramírez-Casas del Valle & Valdés, 2019).

Frente a este marco contradictorio el presente PdL avanza en a) definir un enfoque preventivo de la violencia y promocional de la convivencia escolar y b) abandona el enfoque biomédico de atención por contingencia para instalar un enfoque pedagógico y formativo. En este sentido, destacamos la incorporación de acciones de coordinación con el área técnico pedagógica que permitan transversali-

zar el desarrollo de habilidades y prácticas de convivencia escolar, aún cuando esta coordinación pudiese quedar mejor explicitada, aspecto que se discutirá más adelante en este documento.

IV. Establece un/a coordinador/a de convivencia escolar que especifica la dedicación exclusiva, la jornada completa y el perfil del cargo.

La investigación nacional muestra que quienes se desempeñan como “encargados de convivencia escolar”, a pesar de estar contratados en su mayoría por jornada completa (Morales et al., 2022), no siempre cuentan con una dedicación exclusiva para este cargo. Existe evidencia que demuestra los obstáculos que presentan los encargados al desempeñar una doble función, lo cual afecta la delimitación de sus funciones y su quehacer profesional (Valenzuela et al., 2018; Cortes et al., 2019).

La distinción semántica que propone el proyecto de ley es interesante y necesaria. Se propone transitar desde una denominación de “Encargado” de Convivencia Escolar a una de “**Coordinador**”. El primer constructo hace pensar en una persona que es responsable de la gestión de la convivencia escolar; el segundo, hace pensar en un rol de articulación, donde distintos miembros y organismos colaboran conjuntamente para desarrollar la convivencia escolar. Así, el coordinador se plantea como una estructura de trabajo de liderazgo intermedio y se acerca más a un rol y funciones de liderazgo distribuido; lo que permite un mayor compromiso en la promoción del cambio (Ahumada et al., 2023), en línea con la Política Nacional de Convivencia Escolar que plantea un enfoque de escuela total (whole-school approach) y con las recomendaciones internacionales basadas en evidencias (Bradshaw et al., 2021; Hornby, 2016; Mayer et al., 2021; Ministerio de Educación, 2024; Nyoni et al., 2022).

Por otro lado, la definición de un perfil vinculado a un profesional de la educación, del área psicosocial o psicopedagógica con formación o experiencia en el ámbito pedagógico o de la convivencia escolar, constituye un avance respecto de la política vigente, la cual no detalla un perfil esperado; sin embargo esta especificación requiere mayor desarrollo, como se comentará más adelante.

V. Establece una coordinación intersectorial entre diferentes ministerios y organismos del sistema de aseguramiento de la calidad.

El PdL establece la intersectorialidad haciendo posible una respuesta compleja a las necesidades de atención y prevención que tienen las comunidades educativas. Se adopta así, un enfoque social ecológico propio de una gestión sistémica y territorializada (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

La investigación nacional reporta que los territorios ocupados por el narcotráfico se correlacionan positivamente con violencia, pobreza y mayor rezago escolar en el municipio. A su vez, en Chile las investigaciones muestran que la proximidad a los barrios ocupados por narcotráfico es un predictor negativo de niveles más bajos de rendimiento y NSE a nivel de escuela entre 2009-2019 (García, 2023), y que la percepción de inseguridad en la escuela está correlacionada con la percepción de inseguridad en el barrio (López et al., 2017). En la misma línea y a nivel internacional Astor y Benbenishty (2009) han identificado la influencia del barrio en la violencia escolar. Luego, una adecuada gestión al interior de las escuelas supone una mirada sistémica, donde participe tanto el Ministerio de Desarrollo Social como el Ministerio del Interior.

En esta misma línea, se hace indispensable una coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud. La OMS (2022) reporta que el 20% de niños, adolescentes y jóvenes chilenos padecen de algún tipo de enfermedad mental. Según un estudio realizado por la Universidad del Desarrollo, durante la pandemia la sensación de agobio de NNA aumentó en un 52%; lo que implica coordinaciones interministeriales que garanticen el derecho a la educación bajo una adecuada atención de dificultades de salud mental. Sin embargo, la sistematización de prácticas sostenibles de gestión de la convivencia escolar en línea con el enfoque de escuela total que fundamenta el PdL, da cuenta de una abrumante falta de acceso a atenciones de salud mental para estudiantes derivados desde establecimientos educativos al intersector, así como de una baja calidad de ellas en el sector público (López et al., 2024a).

Finalmente, durante el 2022 se cursaron 885 procesos de expulsión a través de la Ley Aula Segura. La mayoría fue-

ron aplicados a estudiantes de enseñanza básica (entre 6 y 12 años), quienes se vieron “empujados” a abandonar sus escuela al ser individualizados como “conflictivos” (Defensoría de la Niñez, 2022). Desde el punto de vista de la garantía a los derechos educativos de convivencia, salud mental y bienestar en todos los niveles de enseñanza, se hace necesario mejorar la articulación del propio Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en su estructura y forma de organización y ejecución de las políticas ministeriales. En el año 2018, tras 15 años de diversas leyes y políticas educativas orientadas a mejorar, promover y desarrollar la convivencia escolar y a disminuir los niveles de violencia escolar, López et al. (2018) entrevistaron a profesionales del Sistema SAC- Agencia de Calidad, Ministerio de Educación y Superintendencia de Educación- quienes identificaban tensiones y nudos críticos a nivel conceptual (qué es la convivencia escolar), metodológico (cómo evaluarla) y procedimental (cómo entregar apoyos). Seis años después, podemos identificar mejoras en la distinción conceptual entre violencia escolar y convivencia escolar (ej. Ministerio de Educación: PNCE actualizada el año 2024), en la manera en que se reporta a los establecimientos bajo un sentido de monitoreo para la toma de decisiones locales que resulta más útil para las escuelas (ej. Agencia de Calidad: DIA socioemocional y DIA de convivencia escolar desde el 2024), y en la manera en que se apoya (ej. Superintendencia de Educación: mayor énfasis en protocolos con medidas formativas, en formación en mediación escolar y en estrategias de gestión colaborativa de conflictos). Aún así, un elemento que es fundamental mejorar es la articulación del propio sistema SAC en los distintos niveles del sistema educativo, sobre todo, a nivel provincial/regional/macrozonal.

VI. Enfatiza la protección de funcionarios y profesores ante la violencia escolar, y la responsabilidad de directivos y sostenedores en el cultivo de un buen ambiente laboral.

El proyecto de ley recoge una necesidad sentida por parte de todos los adultos y profesionales que trabajan en la escuelas; esto es, vivir en ambientes seguros, libres de violencia y ser protegido ante situaciones de violencia, acoso y/o agresión sexual.

La prevención de la violencia y la promoción del bienestar para funcionarios y profesores permite dar coheren-

cia a lo que el Ministerio de Educación denomina como “comunidad educativa”. En relación a proyectos de ley anteriores, que hoy se encuentran implementados como ley -Ley de Violencia Escolar, Ley Aula Segura- este PdL se hace cargo de un hecho ineludible: que la comunidad, y por tanto la convivencia escolar, la construyen todas y todos quienes participan del proceso educativo; y por tanto, que la convivencia escolar no es solo entre estudiantes, sino también entre ellos y los docentes y otros adultos de la escuela, así como entre los adultos. La investigación nacional muestra que las relaciones negativas entre estudiantes y profesores aumentan las probabilidades de deserción escolar de los estudiantes (Contreras et al., 2022), y al contrario, que las relaciones positivas entre estudiantes y profesores contribuyen a un mejor rendimiento académico (López, Salgado & Berkowitz, 2023). Sin embargo, durante el período post-pandémico, se evidencia un aumento de denuncias de maltrato hacia adultos del establecimiento educativo recibidas por la Superintendencia de Educación (López et al., 2024b), lo que otorga evidencia a favor de otorgar también garantías de protección de derechos laborales de profesores y funcionarios ante situaciones de violencia escolar, y de resguardar las condiciones laborales bajo las cuales trabajan, como por ejemplo, el clima laboral.

VII. Establece medidas de prevención, protocolos de protección, y procedimientos de sanción.

El proyecto de Ley mantiene medidas de protección y resguardo de la convivencia escolar. Mantiene la gradualidad de faltas y sanciones proporcionales a estas; garantizando la preocupación por la mantención de entornos libres de violencia.

Se destaca la incorporación de orientaciones y recomendaciones por parte del MINEDUC en cuanto a las medidas formativas. La investigación ha demostrado que existen dificultades en la implementación de este tipo de medidas, a partir de un enfoque punitivo y sancionador (López et al., 2021). Lo anterior se traduce en el uso predominante de sanciones, las cuales incluso afectan los derechos de NNA (López et al., 2024; Ortiz-Mallegas et al., 2023; UNICEF, 2021). En este sentido, la posibilidad de contar con orientaciones claras en esta materia resulta fundamental.

VIII. Articula diferentes cuerpos normativos en materia de convivencia escolar.

Se observa un esfuerzo por proporcionar un sentido unificado de la convivencia escolar y su abordaje. Esto es visible en la articulación entre la Ley General de Educación (Ley No. 20.370); el decreto con fuerza de Ley No 2 (sobre Subvención Escolar); Ley de Jornada Escolar Completa (Ley No. 19.979); Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley No. 20.529) y Ley de Estatutos para Profesionales de la Educación (Ley No. 19.070).

Valoramos este esfuerzo por unificar diferentes cuerpos normativos, pues la evidencia muestra que las políticas en esta materia no siempre apuntan a sentidos compartidos (Ascorra et al., 2019), lo cual fue expuesto con anterioridad.

Por otra parte, nos parece que es necesario fortalecer los siguientes aspectos:

I. Clarificar la articulación conceptual entre violencia y convivencia escolar, y su aterrizaje metodológico.

El proyecto de ley no es claro en el abordaje que realiza de la violencia y la convivencia escolar. Si bien el documento define cada uno de los constructos, en su abordaje global asocia reducción de la violencia con buena convivencia escolar.

Consideramos relevante avanzar en lineamientos conceptuales claros que faciliten la gestión de los equipos de convivencia. La investigación previa nos muestra que los equipos visualizan las políticas educativas en esta materia como contradictorias, lo cual dificulta la gestión. En este sentido entendemos que violencia y convivencia escolar son constructos independientes que requieren de abordajes diferentes. Entendemos que el abordaje de las violencias es principalmente preventivo para toda la comunidad educativa e interventivo para grupos específicos. Entre las herramientas de prevención e intervención de la violencia encontramos estrategias de mediación (Fierro-Evans et al., 2021a), de desarrollo de habilidades socioemocionales (Chaux, 2009), de reparación (Bickmore, 2016) y estrategias sancionadoras (Ortiz-Mallegas et al., 2023). Por su parte, el abordaje de la convivencia escolar es, principalmente, promocional para toda la comunidad educativa e

interventivo para grupos focalizados. Es decir, la escuela debe promover la creación de instancias y experiencias que permitan el desarrollo del bienestar, del sentido de pertenencia, del sentido de comunidad y la identidad con la escuela. Las estrategias de intervención son principalmente participativas y con enfoque comunitario (López et al., 2022; Prilleltensky, 2001, 2003, 2004, 2008).

El PdL requiere una mayor articulación de la línea promocional de la convivencia escolar (democrática, participativa) y del bienestar en la escuela (pertenencia, coherencia institucional, contribución a la escuela, actualización de la escuela) con la violencia escolar. Disminuir la violencia no asegura que la convivencia y el bienestar se logren. Se requieren complementar herramientas de intervención, prevención y promoción para avanzar en las dos direcciones con herramientas específicas y con la misma fuerza.

Por lo tanto, recomendamos que, además de definir y distinguir conceptualmente entre violencia y convivencia educativa, se especifique la relación entre ambos conceptos y su bajada o "aterrizaje" metodológico en términos de la intervención escolar.

II. Clarificar las responsabilidades del sostenedor.

Consideramos relevante otorgar responsabilidades al sostenedor en la garantía de condiciones para los equipos de convivencia escolar. La escasa investigación sobre la gestión de la convivencia escolar en los niveles intermedios - las/los encargados municipales o a nivel de SLEP en materias de convivencia escolar muestra que los sostenedores no poseen recursos destinados para CE, tienen escasa formalización de sus equipos, se encuentran escasamente capacitados, no cuentan con un proyecto institucional que apoyara su gestión ni se observa una adecuada articulación en red entre establecimientos (Ascorra et al., 2020; Sánchez et al., 2018). A nivel general, se concluyó que la gestión de la CE se encuentra en una fase de instalación, con escasos procesos de gestión, y que estos se encuentran focalizados a la atención de casos críticos y/o el cumplimiento de la normativa vigente (Sánchez et al., 2018). Así, estos estudios destacan la importancia de la coordinación entre los encargados de convivencia escolar de los establecimientos educativos, con los encargados de convivencia escolar a nivel de sostenedor; la importancia de la formación de los equipos, y los recursos

profesionales que dispone el municipio/SLEP en materia de CE. Estas investigaciones recomiendan que los sostenedores cuenten con modelos de gestión en convivencia escolar que integren factores como: la existencia de un equipo profesional especializado, la implementación de políticas, un sistema de evaluación y seguimiento, y planes atingentes (Ascorra et al., 2019; Ascorra et al., 2020). En el escenario actual, dado que las características de los sostenedores son muy diversas, consideramos relevante tomar en cuenta las complejidades en la gestión de los Servicios Locales de Educación Pública, quienes tienen una mayor diversidad de escuelas a su cargo. En este sentido, resultan preocupantes los resultados recientes de Carrasco-Aguilar et. al (2024), quienes identificaron una escasez de indicadores de responsabilidad por la gestión de la convivencia escolar de los SLEP: De las 82 responsabilidades implícitas declaradas en los documentos oficiales gubernamentales - Ley N° 21.040 y Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (ENEP)- solo 4 corresponden al ámbito de convivencia escolar, lo que representa un 4,9% en comparación a las dimensiones de gestión pedagógica, (34.2%), liderazgo (29.3%), recursos (20.7%) y gestión del territorio (11%). De estas 4 responsabilidades, solo 1 (una) guarda relación con el rol de formación en convivencia escolar.

Por lo tanto, recomendamos clarificar y especificar las responsabilidades del sostenedor en relación con el mejoramiento/mantenimiento de una convivencia escolar que otorgue espacios de seguridad y protección a la comunidad educativa, así como de buenos ambientes laborales (Cornejo, 2012).

En parte, el rol del sostenedor de cara a las escuelas queda establecido con la obligación de dotar de un coordinador de convivencia educativa, con perfil, jornada y exclusividad de funciones. Sin embargo, no queda claro, más allá de esta asignación de cargo por establecimiento, cuáles son los roles y responsabilidades en el ámbito de convivencia escolar, los que pueden incluir, entre otros: formación y actualización a equipos de convivencia; generación de planes de gestión de convivencia escolar a nivel de sostenedor, alineados con los instrumentos de alcance mayor (e. Plan Anual de los SLEP) y con los planes de los establecimientos educativos; crear y mantener, o participar de, redes territoriales de convivencia escolar.

Por otra parte, y en relación a las responsabilidades del sostenedor para el mejoramiento/mantenimiento de un buen clima laboral para todas y todos los adultos que trabajan en los establecimientos educativos, observamos la ausencia de responsabilidades organizacionales para mejorar las condiciones laborales de docentes y asistentes de educación. En el Plan Nacional Docente se habla, por ejemplo, de la incorporación de protocolos de vigilancia de riesgos psicosociales, que es una política nacional obligatoria para los centros laborales, pero cuyos instrumentos y metodologías asociadas -entre ellos, la aplicación y posterior interpretación y diseño de planes de acción en relación a los resultados del Cuestionario de Evaluación del Ambiente Laboral - Salud Mental, CEAL/SM/SUSESO (Franco et al., 2022)- no suelen aplicarse en los contextos de establecimientos educativos. El punto 6 del PdL señala la responsabilidad de "identificar y evaluar los riesgos psicosociales en la aplicación de protocolos de prevención del acoso sexual, laboral y violencia en el trabajo de los establecimientos educativos". La evaluación de riesgos psicosociales es más amplia que los protocolos de prevención de acoso sexual, laboral y violencia en el trabajo, pues incluye también la evaluación de riesgos psicosociales asociados a condiciones de trabajo.

Por consiguiente, nuestra recomendación es explicitar la responsabilización de los sostenedores en resguardar las condiciones de agobio y sobrecarga laboral que afectan el bienestar docente, y por tanto el de toda la comunidad educativa, a través del uso permanente de protocolos de riesgos psicosociales en el trabajo, de manera amplia, incluyendo, además de protocolos de acoso sexual, laboral y de violencia en el trabajo, la evaluación de condiciones laborales y sobrecarga laboral.

III. Definir la formación esperada en los equipos de convivencia escolar y profesores.

Las investigaciones nacionales muestran que la formación de los equipos de convivencia es de carácter breve y episódica (Morales et al., 2022), en circunstancias en que la formación en convivencia escolar es un factor que protege a las y los docentes de sentirse superados por las situaciones de resolución violenta de conflictos (Morales et al., 2022). Recibir formación en convivencia escolar permite a las y los docentes sentirse con mayor preparación,

al contar con más conocimientos de los contextos en los que ocurren situaciones de violencia escolar, diferenciar entre violencia y convivencia escolar y sus respectivas dimensiones y estrategias de intervención en el aula y fuera de ella. Esto dota al profesorado de una mayor percepción de autoeficacia docente para gestionar la convivencia escolar (Rojas & Nail, 2022). Sin embargo, la situación en Chile es que se evidencian espacios formativos con contenidos diversos, que no siempre contribuyen a generar condiciones para fortalecer la prevención y promoción (Morales et al., 2022). En cuanto a la formación docente, se reconoce una debilidad en la formación inicial en estas temáticas (Loubies & Valdivieso, 2023; Rojas & Nail, 2022). En este sentido, destacamos la posibilidad de garantizar características de formación mínimas para desempeñar adecuadamente este cargo.

No obstante, consideramos que el proyecto no es claro en el apoyo y capacitación de los profesionales que van a trabajar en temas de convivencia y violencia escolar. Si bien el PdL especifica que el cargo de coordinador de convivencia escolar lo debe realizar un educador o un profesional del ámbito psicosocial o psicoeducativo, esta especificación es insuficiente, pues no define conocimientos y competencias esperadas para estos profesionales. En efecto, es relevante discutir la dimensión formativa de los equipos que van a trabajar en esta materia: qué significa una convivencia democrática e inclusiva; qué significa la resolución dialógica de conflictos, cuáles son las formas de resolución dialógica de conflictos, cómo se llevan a cabo en el aula y fuera de ella, cómo se evalúan. Por otra parte, tampoco especifica quién tiene la responsabilidad, o quienes tienen responsabilidades compartidas, en la formación continua de docentes y asistentes de educación, en materias de convivencia escolar, bienestar y salud mental.

Por último, el PdL no se hace cargo de un vacío actual en las políticas de formación de asistentes de la educación: la inexistencia de un símil a la carrera docente y su respectivo Estatuto Docente, que permita mejorar las condiciones laborales de quienes cursan formación certificada en las materias que competen a este PdL. Esta es una deuda ya histórica, pues psicólogos y trabajadores sociales tienen jornadas laborales con permanencia en las escuelas desde el año 2008 con la Ley SEP, es decir, desde hace más de 15 años. Chile es uno de los pocos países del mundo con tan-

tos profesionales no docentes con permanencia en las escuelas: en el año 2020, trabajaban más de 9 mil psicólogos y más de 3 mil trabajadores sociales contratados con fondos SEP o PIE en establecimientos que reciben subvención del Estado. Sin embargo, no tienen posibilidad de desarrollar carrera, no se les reconocen cursos de formación ni hay incentivos asociados a la formación continua. La consecuencia es preocupante: los profesionales no docentes están presentes en muchos establecimientos educativos, pero tienen muy poca experiencia laboral (2 años en promedio, recién egresados de sus carreras) y duran poco tiempo trabajando en el sistema escolar (López, 2021b). Por lo tanto, se trata de un cuerpo de profesionales sub-aprovechados, aún cuando existe evidencia de que su presencia ayuda a prevenir la deserción escolar y a mejorar el rendimiento en matemáticas (López et al., 2021b).

Por consiguiente, recomendamos a) especificar los contenidos mínimos obligatorios de la formación en convivencia escolar dirigida a docentes y asistentes de la educación (profesionales y no profesionales), b) definir quiénes debieran estar a cargo de la formación continua de docentes y asistentes de la educación. A nuestro parecer, deberían ser responsabilidades compartidas entre el Ministerio de Educación a través de CPEIP; sostenedores y universidades; c) desarrollar una carrera de profesionales no docentes, que permita fomentar y reconocer la formación continua de los profesionales coordinadores de convivencia escolar y de aquellos que forman parte de las unidades/equipos de convivencia escolar.

IV. Clarificar el alcance y responsabilidad ante la evaluación y abordaje de riesgos psicosociales.

Aun cuando el PdL busca garantizar entornos libres de violencia y considera la evaluación de riesgos psicosociales en profesionales de la educación, responsabilizando a los sostenedores en dicha tarea, nos preocupa que estas acciones repercutan en el quehacer de los equipos de convivencia escolar. Si bien, el PdL no responsabiliza a los equipos de convivencia escolar, en la práctica son ellos quienes tienen la mayor formación y conocimientos en la materia. Por lo tanto, consideramos crucial definir con mayor claridad cómo se evaluarán estos riesgos y quienes serán las personas encargadas de diseñar e implementar los protocolos de prevención.

En relación a la evaluación de los riesgos psicosociales se proponen datos como las denuncias en superintendencia, el índice de vulnerabilidad escolar, entre otros. Estos datos nos parecen insuficientes para comprender las necesidades y características particulares de las comunidades escolares, por lo que consideramos necesario adoptar instrumentos adecuados para esta evaluación.

V. Especificar instrumentos para monitorear la violencia y medir el impacto de la política.

En el período post pandemia los medios de comunicación han reportado de manera intensa, recurrente y persistente un incremento de casos de violencia escolar. La Superintendencia de Educación (SIE) ha informado un incremento de un 72,1% en las denuncias recibidas en materia de convivencia escolar. La Agencia de la Calidad de la Educación ha reportado un incremento en la discriminación referida a “la propia personalidad y la forma de ser” en estudiantes de 4º básico y la normalización de la violencia como mecanismo de interacción en estudiantes de 2º año medio; particularmente en varones. No obstante lo anterior los datos reportados no son válidos como evidencia empírica que pueda describir la realidad y planificar el cambio futuro. Cabe destacar que Chile no cuenta con medidas actualizadas de violencia escolar. La última encuesta nacional sobre violencia en el ámbito escolar se llevó a cabo en el año 2014 (ENVAE, 2014). Respecto a la convivencia escolar, existe una medición de carácter censal y anual realizada por la Agencia de la Calidad de la Educación; sin embargo, los resultados entregan un puntaje global promediando opiniones de distintos actores educativos, lo cual dificulta su interpretación y su vinculación estadística con otras variables de nivel individual, escolar o social (Ascorra et al., 2022). La experiencia de la Agencia de Calidad cuando modificó la forma de reportar el DIA socioemocional hace unos años (por grupos cursos, únicamente reporte de estudiantes, desagregados en dimensiones relevantes y fáciles de comprender), y este año el DIA de convivencia escolar, ha sido evaluada positivamente por las comunidades educativas, lo que es reflejo de un aprendizaje acumulado respecto de las mejores maneras de orientar el uso de datos desde un enfoque de monitoreo de la convivencia escolar para ayudar a las escuelas a identificar grupos que requieren acciones de nivel II (intervenciones focalizadas grupales), con un sentido de mejora

educativa y evitando el ranking (ordenamiento) y castigo (o amenaza de castigo) (López et al., 2013).

A su vez, los datos reportados por la SIE no constituyen medidas válidas en temas ni de violencia ni de convivencia escolar; pues no es un instrumento creado para este fin. En consecuencia se debe avanzar a generar mediciones o crear observatorios que permitan contar con evidencia empírica que oriente el cambio.

En una investigación en curso (Proyecto FONIDE FON19000074, “Violencia escolar y convivencia escolar: Análisis de tendencias en el tiempo, asociación con salud mental y efectos sobre trayectorias educativas”), hemos identificado algunas preguntas contestadas por estudiantes que se repiten año a año en los Cuestionarios de Calidad que acompañan la prueba SIMCE (López et al., 2024). Estas preguntas han permitido realizar un análisis longitudinal de tendencias en el tiempo a lo largo de una década de evaluación del IDSP Clima de Convivencia Escolar. Consideramos que estas preguntas son fundamentales para caracterizar la convivencia escolar y violencia escolar, respectivamente, y recomendamos mantenerlas como parte del sistema de monitoreo y Observatorio de convivencia escolar: a) convivencia escolar (medido como clima escolar por la Agencia de Calidad: a.1 existe una relación de respeto entre estudiantes, a.2 los profesores nos tratan con respeto; b) violencia escolar (medida como victimización entre pares por la Agencia de Calidad): b.1 un compañero/a te ha agredido físicamente (victimización física), b.2 un compañero/a se burló de ti (victimización verbal), b.2 me he sentido discriminado por mis características... (físicas, discapacidad, migración, entre otras; corresponde a la dimensión de discriminación).

Por lo tanto, recomendamos mantener/incorporar estas preguntas en el sistema de monitoreo de la convivencia escolar como parte de las acciones del Observatorio de Convivencia Escolar, incorporando además otras preguntas coherentes con los contenidos mínimos que la PNCE buscará, según define este PdL, intencionar en los establecimientos educativos.

VI. Establecer la participación de la Unidad Técnica Pedagógica en la gestión de la convivencia escolar, con miras al fortalecimiento de la pedagogización de la CE, la promoción del bienestar y la prevención de la violencia.

La participación de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) queda reducida a "... asegurar el desarrollo adecuado de los procesos de evaluación y actualización del Plan de Gestión de la Convivencia Educativa y el reglamento interno con el objeto de que se mantengan ajustados a la normativa educacional vigente y a la experiencia y necesidades de cada comunidad educativa". Si bien esto es un avance, pues permite transversalizar las habilidades y experiencias para una buena convivencia y erradicación de la violencia, consideramos que el rol UTP debe estar presente tanto en el diseño como en la implementación del plan de convivencia que diseñe cada colegio. Solo de esta manera se puede avanzar hacia una mayor pedagogización de la convivencia escolar.

Por lo tanto, recomendamos ampliar la participación del cargo de Jefatura UTP en la gestión de la convivencia escolar, incorporando a este cargo/rol tanto en el diseño del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, como en la coordinación de la implementación, poniendo énfasis en su participación en la incorporación del enfoque formativo de la convivencia escolar en las planificaciones pedagógicas en aula, así como en las evaluaciones globales y

específicas por aula, y de las acciones implementadas en el marco del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.

VII. Integrar la mirada y necesidades territoriales.

La literatura reporta un retroceso de políticas universales y estándares para la transformación educativa y una valorización de políticas locales, pertinentes al territorio. Se echa en falta una orientación más territorial, en el actual PdL.

No es claro cómo puede dialogar este proyecto con la recientemente promulgada Política de Convivencia Escolar 2024 que sí otorga valor al nivel territorial.

VIII. Reducir la extensión del periodo de vigencia de la Política Nacional de Convivencia Escolar.

Si bien nos parece altamente relevante que la Política Nacional de convivencia escolar sea elaborada en coordinación con la subsecretaría de educación, subsecretaría de educación parvularia y los órganos que integran el sistema de aseguramiento de la calidad, nos preocupa la extensión de su periodo de vigencia.

Aun cuando se propone una evaluación bianual, que permite realizar "ajustes en las acciones, indicadores y metas comprometidas", consideramos que la extensión de su vigencia puede afectar el cumplimiento de los propósitos de la política.

Referencias

- Ahumada, L., Zamora, B., & Ascorra, P. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en Centros secundarios de Formación Profesional en Chile. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 153-174.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27995>
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados*. LOM.
- Araujo, K. (Ed.; 2020). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*. (2a. ed.). USACH.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). What informs the multi-actor indicator on school coexistence in Chile? A mixed design analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30(151).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Núñez, C., & Morales, M. (2022). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyentes*. Editorial Universitaria.
- Ascorra, P., Allende, C., & Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 75-97.
- Bickmore, K., & MacDonald, A. (2010). Oportunidades de liderazgo estudiantil para alcanzar la 'paz' en las escuelas urbanas de Canadá: contradicciones en la práctica. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 5-37.
<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/download/1012/1309/0>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50(23), 221-236.
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*. Wiley Online Library.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas: Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello & A. Furlán (Eds.), *Violencia escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. & Fierro-Evans, C. (2020). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México.
- Carrasco-Aguilar, C., López, V., De la Vega, F., & Ortiz-Malligas, S. (2024). *Política educativa de convivencia escolar: ¿Quién se hace responsable, y de qué nos sirven los indicadores actuales? Minuta de análisis proyecto FON-DEF ID22110009 "Una nueva rendición de cuentas para la nueva educación pública. Propiciando la responsabilización compartida para la mejora educativa"*. Universidad de Chile / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso / Universidad de Playa Ancha.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79, 84-93.
- Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [tesis de doctorado]. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cortés Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2).
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, 57, e1242.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro-Evans, C., Carbajal-Padilla, P. & Ramírez-Palacios, P. (2021a). Convivencia escolar en contextos de violencia. Una experiencia de formación de docentes en el Estado de Guerrero en tiempos de pandemia. XVI Congreso de Investigación Educativa CNIE 2021.
- Franco, J. P., Candia, M., & Soto, M. (2022). Nuevo cuestionario de evaluación del ambiente laboral-salud mental CEAL-SM/SUSESO. *Revista Chilena de Salud Pública*, 26(2), 172-187.
<https://doi.org/10.5354/0719-5281.2022.71184>
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of peace research* (Vol. 5). Springer.
- García, J. (2023). *Otro ladrillo en el muro del desarrollo infantil: Narcotráfico a nivel de barrio y desempeño educativo* [tesis de posgrado]. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/195139/Tesis%20-%20Julia%cc%81n%20Garc%cc%81a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hornby, G. (2016). Bullying: An ecological approach to intervention in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(3), 222-230.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1086969>
- Ilabaca, T., Ascorra, P., & Allende, C. (2024). *La Ilusión de la excelencia: propuesta para la educación pagada en Chile*. CED.
- Loubies, L., & Valdivieso Tocornal, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27-47.
<https://orcid.org/0000-0001-6420-4844>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & 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.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3413>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Villalobos-Parada, B., Gilreath, T. D., Ascorra, P., Bilbao, M., & Carrasco, C. (2017). School and community factors involved in Chilean students' perception of school safety. *Psychology in the Schools*, 54(9), 991-1003.
<https://doi.org/10.1002/pits.22069>
- López, V., Murphy, M., Lucke, C., Torres-Vallejos, J., Villalobos-Parada, B., Ascorra, P., Carrasco, C., & Bilbao, M. (2018a). Peer victimization and mental health risk in Chilean students. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2608-2621.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1105-5>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018b). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la (s) política (s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G., & Valdés, R. (2021a). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187.
<https://doi.org/10.1177/1741143219880>
- López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021b). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12, 639089.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639089>
- López, V., Ramírez, L., López-Concha, R., Ascorra, P., Álvarez, J. P., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Contreras, T., & Opazo, H. (2022).

- Wellbeing of school communities in the context of COVID-19 pandemic: A qualitative study in Chilean low-SES schools. *Frontiers in Psychology*, 13, 853057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.853057>
- López, V., Ortiz, S., Yáñez-Urbina, C., & Silva, M. (2024). El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9513153.pdf>
- Madgendzo, A., & Toledo-Jofré, M. T. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Mayer, M. J., Nickerson, A. B., & Jimerson, S. R. (2021). Preventing school violence and promoting school safety: contemporary scholarship advancing science, practice, and policy. *School Psychology Review*, 50(2-3), 131-142. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/2372966X.2021.1949933>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa: Marco de actuación y visión institucional*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- Nyoni, T., Steiner, J. J., Okumu, M., Orwenyo, E., Tonui, B. C., Lipsey, K., & Mengo, C. (2022). The use and effectiveness of the whole school approach in school-based interventions addressing gender-based violence in Sub-Saharan Africa: A systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 24(5), 3615-3628. <https://doi.org/10.1177/15248380221134296>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 204-224. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- ONU, Asamblea General. (20 nov. 1989). Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3). <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in Community Psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 747-778. <https://doi.org/10.1023/a:1010417201918>
- Prilleltensky, I. (2003). Understanding, resisting, and overcoming oppression: Towards psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology*, 31(1), 199-202. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1023043108210>
- Prilleltensky, I. (2004). Prólogo. En M. Montero (Ed.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 5-14). Paidós.
- Prilleltensky, I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology*, 36(2), 116-136. <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>
- Ramírez-Casas del Valle, L., & Valdés-Morales, R. (2019). El CASO como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 240-262. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Rojas-Díaz, D. F., & Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación Universitaria*, 15(1), 47-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>
- UNICEF Chile. (2022). *Análisis de la situación de la niñez y la adolescencia en Chile, Sitan 2022*. Centro de Sistemas Públicos (CSP), Universidad de Chile, Centro Iberoamericano de Derechos de la Niñez (CIDENI). <https://www.unicef.org/chile/informes/an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-chile>
- UNICEF. (2021). *Hacia la construcción de espacios inclusivos. Estudio sobre reglamentos internos y convivencia escolar*. <https://www.unicef.org/chile/informes/hacia-la-construcci%C3%B3n-de-espacios-inclusivos>

Acerca de los autores



Paula Ascorra

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad de Chile. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora principal de la línea "Convivencia escolar" del Centro Eduinclusiva. Ha liderado y colaborado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar y bienestar escolar.



Verónica López

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV y académica titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha liderado y colaborado en diferentes proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar e inclusión educativa.



Macarena Morales

Psicóloga y doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora de la línea "Convivencia escolar" del Centro Eduinclusiva. Se ha desempeñado como investigadora en temas como políticas y prácticas de gestión de la convivencia escolar, violencia escolar, clima escolar y de aula.



Karen Cárdenas

Psicóloga Universidad Santo Tomás y magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Profesional de la línea "Convivencia escolar" del Centro Eduinclusiva. Especializada en psicología educacional, convivencia escolar y metodologías de investigación. Se ha desempeñado en proyectos de investigación vinculados a la convivencia escolar, participación escolar y profesionales de apoyo escolar.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs –documentos denominados "**Propuestas para Políticas Educativas**"– que tienen por objetivo aportar al debate público en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575