

Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas

Relationship Between Coexistence Styles and Social and Personal Indicators in Chilean Schools

Paula Ascorra^{ab}, Karen Cárdenas^{ab}, Paula Gálvez^a, Alejandra Ávila^a, Carolina González^a, & Verónica López^{ab}

^a*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile*

^b*Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Valparaíso, Chile*

Durante los últimos 20 años en Chile se han promulgado una serie de políticas tendientes al desarrollo de la convivencia y participación escolar. Estas políticas han expuesto un carácter híbrido, con preeminencia de un enfoque de orden y seguridad para abordar los conflictos, y escasos procesos de participación y deliberación dentro de las escuelas. En este contexto, este estudio se propuso: identificar los abordajes de convivencia escolar promovidos por las escuelas chilenas, y conocer la incidencia de estos abordajes sobre los indicadores de medición nacional (clima de convivencia escolar, y participación y formación ciudadana). Se realizó un análisis secundario de dos bases de datos, considerando análisis descriptivo, correlacional y de regresión múltiple. Participaron 125 escuelas representativas de tres regiones del país. Los resultados muestran una prevalencia de la convivencia escolar orientada a la reducción de la violencia o mantención de la paz, con un valor predictivo sobre el indicador de clima de convivencia escolar. La convivencia inclusiva mostró un valor predictivo sobre el indicador de participación y formación ciudadana. Se concluye que la convivencia escolar en Chile presenta un abordaje desde una perspectiva estrecha, focalizada en la mantención de la paz y no en la construcción de una convivencia democrática que promueva una paz duradera.

Palabras clave: convivencia escolar, convivencia democrática, inclusión, participación, regresión múltiple.

During the last 20 years, Chile has enacted a series of policies aimed at the development of school coexistence and participation. These policies have exhibited a hybrid character, with a pre-eminence of an order and security approach to address conflicts, and few processes of participation and deliberation within schools. In this context, this study aimed to identify the approaches to school coexistence promoted by Chilean schools and determine the incidence of these approaches on national measurement indicators (school coexistence climate, and participation and citizenship training). A secondary analysis of two databases was carried out, considering descriptive, correlational, and multiple regression analysis. A total of 125 representative schools from three regions of the country participated. The results show a prevalence of school coexistence oriented to the reduction of violence or maintenance of peace, with a predictive value on the school coexistence climate indicator. Inclusive coexistence showed a predictive value on the indicator of participation and citizenship training. It is concluded that school coexistence in Chile is approached from a narrow perspective, focused on the maintenance of peace and not on the construction of a democratic coexistence that promotes lasting peace.

Keywords: school coexistence, democratic coexistence, inclusion, participation, multiple regression.

Agradecimientos: Se agradece el apoyo financiero recibido a través de los Proyectos Fondecyt No. 1191883 y SCIA ANID CIE 160009.

Contacto: P. Ascorra. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva). Correo electrónico: paula.ascorra@pucv.cl

Cómo citar: Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C., & López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>

Introducción

En octubre de 2019 estalló en Chile un movimiento de malestar social agudo, apoyado por las protestas pacíficas más numerosas de la historia de nuestro país, pero también con la presencia de actos de violencia de enorme envergadura. Estos actos de violencia han resultado en violaciones a los derechos humanos por parte de fuerzas armadas y carabineros, hechos reportados por informes de instituciones nacionales e internacionales, la muerte de más de 20 civiles, la mutilación ocular de 359 personas y, también, la destrucción masiva de bienes públicos y privados por parte de civiles (Morales Quiroga, 2020). Varios expertos coinciden en que estas manifestaciones, apoyadas por más del 80% de la población, responden a décadas de desigualdad producto del modelo neoliberal instaurado en dictadura y profundizado por los distintos gobiernos que han actuado en democracia (Assaél Budnik et al., 2011; Aste Leiva, 2020; Brown, 2016; González López, 2018; Imilan, Olivera, & Beswick, 2016; Park, 2018).

De acuerdo con investigadores nacionales, la salida a este conflicto solo será posible si se avanza en la línea de la democratización de la sociedad; esto es, el incremento de la participación, procesos de deliberación y el diálogo de todas las organizaciones políticas y de la sociedad civil (Aste Leiva, 2020; Basaure & Joignant, 2019). Sin embargo, esta propuesta democratizadora se opone a la organización dogmática, autoritaria y reproductiva de la educación en Chile. De acuerdo con Larraín y Lira (2019), esta educación se ampara en la idea de que el educando no necesita poner en ejercicio su pensamiento y deliberación, sino civilizarse, lo que se ve exacerbado por un sistema educativo segregador y excluyente, que encuentra en la rendición de cuentas la base de su gestión.

Los sistemas de rendición de cuenta no solo persiguen los fines que la política señala, también performan el comportamiento de los estudiantes y el actuar de los profesionales de la escuela (Falabella, 2020; Falabella & De la Vega, 2016; Muñoz Zamora, 2011; Programa Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015, 2017). De allí que se señale que los sistemas de rendición de cuentas homogeneizan el comportamiento de los estudiantes, pues además de que solo actúan en la producción de la subjetividad, actúan excluyendo la diferencia

de aquellos que no calzan con el indicador demandado por la política pública educativa (Arias Gómez, 2011). Es por ello que se discute la incompatibilidad que existiría entre la mantención de sistemas de accountability, que tienden a la homogeneización del estudiantado, y procesos de democratización e inclusión escolar, que tienden a la incorporación y reconocimiento de la diferencia (Flórez Petour, 2015; Flórez & Oyarzún, 2016).

El sistema de accountability aplicado a la convivencia escolar, participación y democratización en la escuela se ha materializado en lo que se conoce como Indicadores de Desarrollo Personal y Social ([IDPS], Mineduc, 2014). Estos indicadores se evalúan anualmente a través de un cuestionario que acompaña al Sistema de Medición de la Calidad Educativa (Simce).

La investigación nacional en convivencia escolar (CE) ha evidenciado la instalación de un estilo de CE reglamentista, normativo, verticalista, de check list, judicializador, disciplinador, orientado al orden, seguridad y control que convive con un enfoque formativo de participación, colaboración y democratización (Ascorra, López, & Urbina, 2016; Ascorra et al., 2018; Carrasco, López, & Estay, 2012; Flores, 2016; Foladori & Silva, 2014; Magendzo K., Toledo J., & Gutiérrez G., 2013; Morales & López, 2019; Retamal Salazar, 2019). Lo anterior sugiere que en las escuelas nacionales conviven distintas formas de entender y actuar la convivencia escolar: unas más orientadas al orden y seguridad y, las otras, a la participación y democratización de la vida escolar. Promover solo perspectivas de orden y seguridad no permite instalar competencias adecuadas de diálogo, participación, deliberación y reconocimiento de la diferencia que demanda el actual escenario social chileno.

En este marco, el presente estudio interroga qué tipo de convivencia escolar promueven las escuelas chilenas y qué relación existe entre estos estilos e IDPS de “clima de convivencia escolar” y “participación y formación ciudadana”. De este modo, planteamos como hipótesis que el estilo de convivencia escolar presente en Chile se orienta a la reducción y control de la violencia, relacionado con un estilo de la convivencia escolar pacífico. Asimismo, hipotetizamos que este estilo de abordar la convivencia escolar (pacífico) se relacionaría mayoritariamente con los actuales indicadores de medición del país.

Responder a las interrogantes anteriormente formuladas se vuelve relevante para el actual contexto social por el que atraviesa nuestro país. De acuerdo con Honneth (2012), la escuela es el único reducto capaz de formar en habilidades para la ciudadanía en un mundo capturado por el mercado, los indicadores de calidad y cruzado por la competencia, el individualismo, la injusticia social y la falta de reconocimiento de grupos minoritarios. Por lo tanto conocer qué tipo de convivencia escolar se promueve en la escuela y qué relación existe entre estos estilos y los sistemas de accountability (IDPS) instalados permitirá generar evidencia para mantener o transformar la actual política educativa y sus sistemas de rendición de cuentas.

Crisis y movimientos sociales

Durante los últimos años han emergido una serie de movimientos sociales en Latinoamérica. Estos movimientos han visibilizado una amplia variedad de demandas vinculadas al mundo del trabajo, la transformación del Estado, conflictos territoriales o medioambientales, derechos sociales, y memoria e identidad (Fuentes-Nieva & Nelli Feroci, 2017; PNUD, 2015, 2017). Autores han significado este auge de los movimientos sociales como una nueva forma de interacción de lo público que replantea la relación Estado-sociedad (Aguilar & Romanos, 2019; Aste Leiva, 2020; Fuentes-Nieva & Nelli Feroci, 2017; Magendzo & Pavez, 2016), tensionando la noción de representatividad (Bringel & Falero, 2016).

Desde esta perspectiva se hace evidente la presencia de un contexto de crisis económica, política y social (Fuentes-Nieva & Nelli Feroci, 2017), de la cual la escuela no está exenta (Giroux, Rivera-Vargas, & Passeron, 2020; Tarabini, 2020). Específicamente en Chile, durante las últimas décadas el modelo educativo ha sido profundamente cuestionado, esto se ha hecho evidente con las manifestaciones de estudiantes secundarios en (el “mochilazo” del periodo 2001-2002 y la “revolución pingüina” de 2006) y las masivas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios de 2011. Estos movimientos han demandado al Estado el fin del lucro en la educación, han cuestionado la noción de calidad, y han enfatizado que la educación es un derecho (Assaél Budnik et al., 2011; Bellei, 2015, 2018; Garrido Contreras, 2020). Asimismo, durante los últimos años han surgido una serie de movimientos sociales que han puesto en evidencia

zonas de sacrificio ambiental, el derecho a la vivienda, fin a las pensiones, entre otras demandas sociales. Es así como en octubre de 2019 se vive en Chile un estallido social en que confluyen todas estas demandas históricas, develando una crisis política-económica-social profunda, bajo un sistema que ha acrecentado las desigualdades de sus habitantes (Retamal Salazar, 2019).

Lo anterior vuelve imperativo repensar una nueva forma de mirar la escuela, poniéndola en sintonía con su entorno, entendiendo el contexto de crisis como una situación permanente de la cual la escuela es parte (Giroux et al., 2020; Neut, 2017). Los procesos de mantenimiento de la convivencia democrática (peace keeping), construcción (peace building) y consolidación de la paz (peace making) resultan cruciales tanto por la reducción de la violencia como por la construcción de una sociedad democrática (Bickmore & MacDonald, 2010).

Perspectivas en convivencia escolar

Si bien la investigación concuerda en definir la convivencia escolar como un fenómeno complejo donde participan un sinnúmero de variables, no existe acuerdo respecto a qué variables son las que se deben abordar al momento de trabajar para la convivencia escolar (Andrades-Moya, 2020; Ascorra et al., 2016; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Wang & Degol, 2016). Por ello, más que trabajar sobre definiciones estáticas y descontextualizadas de las vivencias que ocurren en las escuelas, las propuestas dinámicas resultan de mayor interés.

Las investigaciones en este campo pueden englobarse en dos perspectivas. La perspectiva estrecha, orientada a la promoción de estrategias para reducir la violencia escolar; y la perspectiva amplia, orientada al desarrollo, participación y formación integral de niños y niñas (Díaz-Aguado Jalón, cit. en Albornoz, González, Gajardo, & Ulloa, 2018).

Carbajal Padilla (2013) siguiendo a Galtung (2013) identifica un continuo de la convivencia escolar, donde en un polo se ubica la *paz restringida* (paz efímera o paz negativa) y, en el otro, la *paz amplia* (duradera o paz positiva). La paz restringida se constituye como la posibilidad de controlar el conflicto y eliminar la violencia y las conductas disruptivas de los estudiantes. Para alcanzar este

objetivo, las escuelas promueven distintas estrategias, entre las que destacan el desarrollo de habilidades socioemocionales individuales y regulaciones normativas, disciplinares, protocolos y reglamentos (Carbajal, 2016; Perales Franco, 2019). Una de las prácticas más empleadas para reducir la violencia y lograr la paz en la escuela es la instalación de prácticas de exclusión que, básicamente, consisten en expulsar o aislar a aquellos estudiantes que no cumplen con los estándares promovidos por la política públicas y esperados por las escuelas (López, Ortiz, & Alburquerque, 2020). Así, la noción de convivencia como paz restringida centra el problema en el estudiante en vez de buscar las causas subyacentes, e instala procesos de control, disciplinamiento, orden y seguridad. Por lo tanto, la convivencia en este caso es sostenida, en gran medida, por la figura de la autoridad y/o la amenaza de castigo que actúa expulsando de la escuela a los estudiantes que presenten dificultades o no se adecuen a las normas (Fierro & Carbajal, 2018). La convivencia entendida como paz restringida toma como foco principal la reducción de la violencia, en el entendido de que una buena convivencia es una convivencia pacífica.

La gestión de la convivencia escolar asociada a la paz amplia o duradera interpreta el conflicto como la constante de lo social y encuentra en él las posibilidades de desarrollo y de creación. Por lo tanto, no se plantea eliminar el conflicto, sino revertir la violencia estructural que ha dejado a pueblos completos en la explotación, la exclusión y la distribución inequitativa de recursos, saberes y poder. La convivencia que se acerca a una perspectiva amplia promueve procesos dialógicos que crean y recrean relaciones vinculares democratizadoras. Así, este tipo de convivencia se aleja de mantener un statu quo perpetuo de paz, pues entiende que el conflicto es parte de la vida y aspira a desarrollar una convivencia democrática que nunca se alcanza plenamente, sino que se realiza en la experiencia cotidiana, como praxis instituyente, como antagonismo, como diálogo en la diferencia (Bickmore & MacDonald, 2010; Mouffe, 2014). La convivencia escolar orientada a la democracia comprende que la eliminación de la violencia es fundamental, pero no es suficiente si queremos avanzar hacia formas de convivir con la diferencia, con grupos minoritarios y no reconocidos. Una escuela sin violencia puede ser una escuela donde los niños no tienen ni participación ni voz,

y esto se aleja de las perspectivas participativas, deliberantes, dialogantes e inclusivas que requiere la sociedad actual.

Investigaciones nacionales han identificado que la política pública en materia de convivencia escolar ha ido cambiando sus fines a lo largo de los años, movilizándose cada vez más desde una perspectiva restringida —que busca paz— a una perspectiva amplia —que busca participación, inclusión y democratización de la escuela— (Ascorra et al., 2018; Retamal Salazar, 2019). Cabe mencionar que la primera política de convivencia escolar en Chile se orientó explícitamente al desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas (Mineduc, 2004). Luego, con la Ley No. 20.536 (2011) sobre violencia escolar (LVE) se incorporan medidas de reducción de la violencia, vinculadas al concepto de paz restringida. Concretamente, la LVE obligó a las escuelas a contar con un encargado de convivencia y un reglamento, estipulando sanciones administrativas, multas o pérdida del reconocimiento oficial de no cumplir con estas disposiciones. Si bien los reglamentos de convivencia escolar permiten regular los espacios de la escuela y garantizar el derecho que tiene todo niño, niña y adolescente de vivir en espacios libres de violencia, su énfasis excesivo puede transformarse en una cultura judicializadora de los procesos educativos (Foladori & Silva, 2014; López et al., 2020), orientándose a una paz efímera o negativa.

La actual Política Nacional de Convivencia Escolar plantea cuatro ejes de desarrollo: una convivencia basada en un trato respetuoso entre todos los actores de la comunidad; una convivencia inclusiva; una convivencia caracterizada por la participación democrática y la colaboración; y, en último lugar, la resolución pacífica y dialogada de los conflictos (Mineduc, 2019). Si bien en términos declarativos la política adscribe a una perspectiva amplia de la convivencia escolar, las prácticas instaladas en las escuelas y apoyadas por una serie de leyes emanadas del poder judicial y operativizadas por Mineduc y la Agencia de la Calidad de la Educación, nos hablan de fuertes medidas de rendición de cuentas (*accountability*), de control disciplinar y castigo que están enfocadas en la disminución de la violencia y la instalación de una perspectiva de orden y seguridad (Retamal Salazar, 2019). En este contexto, en 2018 se promulga en Chile la Ley No. 21.128 denominada “Aula segura”, que permitió fortalecer las facultades de los

establecimientos educacionales para la expulsión y cancelación de matrícula de manera inmediata a estudiantes que incurran en faltas graves que atenten contra la convivencia escolar —establecidas así en el reglamento interno de cada institución—, y promoviendo nuevamente un orden disciplinar, de control y de exclusión que intenta regular el conflicto.

Políticas educativas: hacia la estandarización de la convivencia y la participación escolar

En 2011, entró en vigencia el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC, Ley No. 20.529, 2011). Esta ley amplía la concepción tradicional de calidad educativa, incorporando ocho indicadores de desarrollo personal y social (IDPS, Mineduc, 2014), entre ellos el clima de convivencia escolar y la participación y formación ciudadana. El indicador de “clima de convivencia escolar considera las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento” (Mineduc, 2014, p. 269).

Por su parte, el indicador participación y formación ciudadana busca medir las percepciones de estudiantes y apoderados (excluyendo a docentes) sobre el grado de participación y compromiso de los miembros de la comunidad educativa en la promoción de la vida democrática en la escuela (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Este indicador apunta al grado de identificación de los estudiantes con el proyecto educativo de su establecimiento, los espacios de encuentro y colaboración existentes y las percepciones que tienen los estudiantes sobre el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida en democracia (Mineduc, 2014).

Además, la Ley SAC dispone un mecanismo de clasificación de escuelas denominado Categorías de Desempeño, compuesto por un puntaje ponderado entre los resultados de aprendizaje Simce, que equivalen al 67%, y los ocho IDPS, que equivalen al 33% (Ley No. 20.529, 2011, art. 31). Las escuelas pueden ser clasificadas en cuatro categorías: alto, medio-alto, medio-bajo e insuficiente. Si esta última categoría persiste por más de cuatro años dentro del establecimiento, puede significar la pérdida de su reconocimiento oficial y, por tanto, su cierre.

Se observa un escenario paradójico. Por un lado, se promueve y valora la sana convivencia. Y por otro, se instalan políticas punitivas y de rendición de cuentas que establecen castigos para quienes no cumplen los estándares, instalando una cultura del miedo, deteriorando el clima y la convivencia escolar (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019; Magendzo K. et al., 2013). Estudios sobre políticas de rendición de cuentas o accountability han develado consecuencias para las comunidades escolares, observándose cambios significativos en la cultura escolar, transformando sus sistemas valóricos y relaciones sociales entre los diferentes miembros de la escuela (Falabella, 2020; Falabella & De la Vega, 2016; Muñoz Zamora, 2011; Parcerisa & Verger, 2016).

Método

El diseño del estudio fue de tipo descriptivo-correlacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Se utilizó esta modalidad de estudio, ya que permite, por un lado, especificar y caracterizar el objeto de estudio, y por otro, establecer relaciones con otras variables de interés.

Se utilizaron dos fuentes de información. En primer lugar, se utilizaron datos producidos a partir de un proyecto de investigación previo (Fondecyt no. 1140960), cuyo propósito fue la aplicación y validación de un instrumento de medición de la convivencia escolar en Chile. Estos datos fueron recogidos durante el año 2015 y corresponden al nivel de enseñanza de octavo básico.

En segundo lugar, se utilizaron los resultados IDPS del indicador de clima de convivencia escolar y participación y formación ciudadana para octavo básico del año 2015. Estos datos se encuentran disponibles en el portal en línea de estudios de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. Se utilizaron estos indicadores debido a que sus dimensiones contienen lo que la literatura internacional ha operacionalizado como “convivencia escolar” (Ascorra et al., 2016; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Andrades-Moya, 2020; Wang & Degol, 2016), y además, corresponden a datos aplicados y validados a nivel nacional.

Participantes

Participaron 130 establecimientos educativos de tres regiones del país: Biobío, Metropolitana y

Antofagasta. Los establecimientos educativos fueron seleccionados a través de un muestreo estratificado por dependencia, con un cálculo muestral representativo para cada región con un nivel de confianza al 95% y margen de error del 5%. La administración del instrumento fue en modalidad de autorreporte. No participaron de la encuesta aquellos estudiantes que no contaban con la aprobación del consentimiento informado por parte de sus padres, madres o tutores, o que no aprobaron su asentimiento. Participaron un total de 2.831 estudiantes de octavo básico.

La unidad de análisis fue el establecimiento escolar. De los 130 establecimientos, cinco fueron eliminados por no contar con un puntaje global en algunas de las dimensiones consideradas para el análisis. De esta forma, el 40% (50) correspondía a escuelas municipales, 58,4% (73) a escuelas particulares subvencionadas y 1,6% (2) a escuelas particulares. En cuanto a la distribución por región, el 17,6% (22 establecimientos) correspondía a Antofagasta, 50,4% (63) al Biobío y 32% (40) a la región Metropolitana (ver tabla 1).

Tabla 1

Distribución de escuelas según dependencia administrativa y región

Dependencia	R. Antofagasta	R. Biobío	R. Metropolitana	Nacional
Municipal	6	7	17	50
Particular subvencionado	16	35	22	73
Particular	0	1	1	2
Total	22	63	40	125

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Convivencia Escolar diseñado por Chaparro Caso-López, Caso Niebla, Fierro Evans y Díaz López (2015) y validado en Chile por Valdés Morales, López y Chaparro Caso-López (2018). Este instrumento consta de cinco opciones de respuesta (1 = *nunca*, 2 = *algunas veces*, 3 = *regularmente*, 4 = *casi siempre* y 5 = *siempre*) y se compone de tres dimensiones en su versión chilena: convivencia inclusiva, convivencia democrática y convivencia pacífica.

Convivencia inclusiva. Refiere al reconocimiento y valoración de todas las personas independiente de sus características de género, etnia, religión, grupo social, capacidades, entre otras. Considera el sentido de pertenencia al grupo de clase y comunidad escolar (Valdés Morales et al., 2018). Consta de 12 ítems (Ej: “Los profesores(as) de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada uno puede aportar al grupo”; “En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo”). La dimensión reportó indicadores de validez adecuados ($\chi^2 = 867,3$; $p = 0$; RMSEA = 0,072; CFI = 0,929; TLI = 0,913) y confiabilidad ($\alpha = ,88$).

Convivencia democrática. Refiere a “la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en

común, así como el manejo de las diferencias y conflictos” (Valdés Morales et al., 2018). Considera elementos como la construcción colectiva de normas que regulan la vida escolar y la toma de decisiones participativas. Consta de nueve ítems (Ej: “Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes”; “En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma cómo se aplica el reglamento escolar”). La dimensión reportó indicadores de validez adecuados ($\chi^2 = 333,619$; $p = 0$; RMSEA = 0,056; CFI = 0,961; TLI = 0,957) y confiabilidad ($\alpha = ,87$).

Convivencia pacífica. Refiere a la capacidad que posee la comunidad escolar para establecer relaciones interpersonales de respeto y tolerancia. Considera aspectos como la prevención y atención a conductas de riesgo, cuidado de espacios comunes y reparación del daño (Valdés Morales et al., 2018). Consta de diez ítems (Ej: “En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo”; “En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes”). La dimensión reportó indicadores de validez adecuados ($\chi^2 = 687,0$, $p = 0$; RMSEA = 0,081; CFI = 0,955; TLI = 0,942) y confiabilidad ($\alpha = ,95$).

Por otro lado, se utilizaron los indicadores glo-

bales por escuela de indicador de clima de convivencia escolar, y participación y formación ciudadana de octavo básico del año 2015. Estos indicadores tienen una ponderación de global de 1 a 100, donde una cifra más cercana a uno significa un menor nivel de logro, y una cifra más cercana a 100 indica un mayor nivel de logro (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Indicador de clima de convivencia escolar.

Considera las percepciones de estudiantes (50% del indicador), docentes (10% del indicador) y apoderados (40% del indicador). Se compone de tres dimensiones: 1) ambiente de respeto, que refiere al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación en el establecimiento; 2) ambiente organizado, que refiere a la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos los miembros de la comunidad escolar, además de la existencia de mecanismos de resolución de conflictos; y 3) ambiente seguro, que refiere a la percepción de seguridad y violencia física y psicológica dentro del establecimiento. Considera también la existencia de mecanismos de prevención y acción ante fenómenos de violencia en la escuela.

Indicador de participación y formación ciudadana. Considera las percepciones de estudiantes (100% en la dimensión de sentido de pertenencia y vida democrática, y 50% en dimensión de participación) y apoderados (50% en dimensión participación). Se compone de tres dimensiones: 1) sentido de pertenencia, que refiere al grado de identificación de los estudiantes con el establecimiento, considerando el nivel de involucramiento con el proyecto educativo y la comunidad escolar; 2) participación, que refiere a las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración existentes en

el establecimiento, así como también el grado de compromiso e involucramiento con estos espacios por parte de los miembros de la comunidad escolar; y 3) vida democrática, que considera las oportunidades y espacios que brinda el establecimiento para el desarrollo de habilidades y actitudes para la vida democrática.

Consideraciones éticas

El estudio siguió los lineamientos éticos del Comité de Bioética y Bioseguridad de la institución patrocinante y las condiciones de uso de las bases de datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2018).

Procedimiento

Para responder al primer objetivo propuesto, esto es, identificar el estilo de convivencia escolar (pacífica, democrática, inclusiva) que se promueve en Chile, se utilizó estadística descriptiva. En primer lugar, se calculó el promedio y desviación estándar de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de forma global (considerando las tres dimensiones) por establecimiento, identificándose tres rangos de resultados. Se utilizó el puntaje global (media dimensiones) a fin de establecer un criterio común que permitiera extremar los grupos límite, es decir, que permitiera agrupar las escuelas con los menores y mayores puntajes en alguna de las tres dimensiones del instrumento de convivencia escolar. A partir de estos rangos, se construyeron tres categorías “Alto”, “Medio” y “Bajo”, modificándose las variables continuas a variables categóricas para cada una de las dimensiones (tabla 2). Posteriormente, se realizó un análisis de tipo descriptivo que permitió visualizar el estilo de convivencia escolar promovido dentro de los establecimientos escolares.

Tabla 2

Categorías por rangos de puntuación en el instrumento de convivencia escolar

Categoría	Rango*
Alto	3,10 - 4
Medio	2,23 - 3,09
Bajo	0 - 2,22

Nota: *Rango de puntuación elaborado a partir de la media y desviación estándar global del instrumento de convivencia escolar.

En segundo lugar, se realizó un análisis correlacional de las variables bajo estudio con el fin de conocer las relaciones entre ambos instrumentos.

Finalmente, para conocer el valor predictivo de los tipos de convivencia escolar sobre los IDPS, se consideraron los indicadores globales de clima de

convivencia escolar y participación y formación ciudadana. Se consideró de manera exclusiva los 130 establecimientos participantes en la aplicación del instrumento de convivencia escolar del año 2015, considerando su número de registro nacional (RBD).

Para el análisis, se realizó regresión lineal múltiple a través del método por pasos. Se utilizó este método, ya que permite incorporar más de una variable al análisis, visibilizando la posibilidad de incorporar un mayor valor predictivo (Rodríguez-Jaume & Mora Catalá, 2001). Se consideraron como variables dependientes los puntajes obtenidos en cada índice de forma aislada (indicador global), y como variables independientes, los tres tipos de convivencia escolar (pacífica, inclusiva y democrática). Esto con el objetivo de conocer cuál de los tres estilos de convivencia escolar contribuyen en mayor medida a la actual medición de los IDPS. Además, se consideraron indicadores de colinealidad, para descartar la interferencia de otras variables sobre los modelos de regresión. Este análisis fue realizado siguiendo los principios de Vilà Baños, Torrado Fonseca y Reguant Álvarez (2019).

Resultados

Análisis Descriptivo

Con base en los rangos definidos con anterioridad para cada una de las dimensiones, es posible observar que la mayor cantidad de escuelas se ubica en un rango medio (entre 68% y 78%) en estas dimensiones. Sin embargo, al observar los casos extremos (en categoría alto o bajo) de forma comparativa entre dimensiones, se observan algunas diferencias. En este sentido, en el rango alto se observa que la dimensión paz concentra un mayor porcentaje de establecimientos (20%) respecto de las dimensiones inclusión y democracia. Del mismo modo, respecto al rango bajo, la dimensión paz presenta un menor porcentaje (12%) de establecimientos (ver tabla 3).

Análisis correlacional

Previo al análisis predictivo de las variables bajo estudio, se realizó un análisis de correlación. Este análisis mostró correlaciones moderadas y significativas entre las dimensiones del instrumento de convivencia escolar y los IDPS (tabla 4).

Tabla 3
Distribución de escuelas por dimensión y rango de puntaje

Dimensión	Rango		
	Bajo	Medio	Alto
Paz	15 (12%)	85 (68%)	25 (20%)
Democracia	17 (14%)	98 (78%)	10 (8%)
Inclusión	16 (13%)	91 (73%)	18 (14%)

Tabla 4
Correlaciones entre variables de estudio

	1	2	3	4	5
Inclusión	-				
Democracia	,93**	-			
Paz	,87**	,89**	-		
Clima de convivencia escolar	,38**	,35**	,42**	-	
Participación y formación ciudadana	,44**	,41**	,44**	,69**	-

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Análisis predictivo

Indicador de clima de convivencia escolar.

Los resultados muestran la presencia de un único modelo predictor del indicador de clima de convivencia escolar compuesto por la variable paz. Este

modelo (tabla 5) muestra estadísticas de colinealidad aceptables (tolerancia = 1,00; VIF = 1,00) y predice en 17% el indicador de clima de convivencia escolar ($F = 24,03^*$; $p < ,01$; ver tabla 6).

Se excluyen del modelo las variables democracia ($\beta = -,09$) e inclusión ($\beta = ,09$) por no aportar

de forma significativa a la varianza explicada (tabla 5). La correlación parcial del modelo final muestra que este no se ve afectado por las variables

excluidas (correlación cero = ,42; correlación parcial = ,42).

Tabla 5

VARIABLES EXCLUIDAS DEL MODELO DE REGRESIÓN INDICADOR DE CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Modelo	Variable	B	t	p	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad	
						Tolerancia	VIF
1	Inclusión	,09	,6	,57	,05	,27	3,72
	Democracia	-,09	-,5	,61	-,05	,22	4,51

Nota. $t = t$ de student.

Tabla 6

RESUMEN MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE INDICADOR DE CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Modelo	r	r ²	F	β	t	p	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad	
							Tolerancia	VIF	
1	,42	,17	24,03*	,42	4,90	< ,01	,42	1,00	1,00

Indicador de participación y formación ciudadana

Los resultados muestran la presencia de un único modelo predictor del indicador compuesto por la variable inclusión. Este modelo muestra estadísticos de colinealidad aceptables (tolerancia = 1,00; VIF = 1,00) y predice en 19% el indicador de participación y formación ciudadana ($F = 29,10^*$;

$p < ,01$; ver tabla 8).

Se excluyen del modelo las variables democracia ($\beta = ,02$) y paz ($\beta = ,22$) por no aportar de forma significativa a la varianza explicada del indicador (tabla 7). Al igual que en el caso anterior, la correlación parcial del modelo final muestra que este no se ve afectado por las variables excluidas (correlación cero = ,44; correlación parcial = ,44).

Tabla 7

VARIABLES EXCLUIDAS DEL MODELO DE REGRESIÓN INDICADOR DE PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA

Modelo	Variable	β	t	p	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad	
						Tolerancia	VIF
1	Democracia	,02	,1	,93	,01	,14	7,08
	Paz	,22	1,3	,19	,12	,24	4,12

Tabla 8

RESUMEN MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE INDICADOR PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA

Modelo	r	r ²	F	β	t	p	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad	
								Tolerancia	VIF
1	,44	,19	29,10*	,44	5,39	< ,01	,44	1,00	1,00

Discusión

En Chile existen escasos estudios cuantitativos que permitan caracterizar los estilos de convivencia escolar que se promueven dentro de los establecimientos educativos. El presente estudio se propuso avanzar en el conocimiento respecto de

esta temática, identificando cuáles son los abordajes de la convivencia escolar que se promueven dentro de los establecimientos del país, y cómo estos abordajes inciden sobre el sistema de medición nacional en clima de convivencia escolar y participación y formación ciudadana (IDPS).

Respecto al primer objetivo, los resultados muestran que, en general, las escuelas promueven

en un nivel medio los tres estilos de convivencia escolar (pacífica, inclusiva y democrática). Sin embargo, la dimensión paz es la que presenta un mayor porcentaje de escuelas en nivel alto (20%) y un menor porcentaje en nivel bajo (12%). Esto permite suponer que el estilo de convivencia escolar promovido mayoritariamente dentro de las escuelas responde a un enfoque de disciplina, seguridad, reducción de la violencia y mantención de la paz, acercándose a una paz restringida. Es un resultado esperable, ya que coincide con hallazgos de investigaciones cualitativas previas que destacan la presencia de una perspectiva estrecha en la gestión de la convivencia escolar (Ascorra et al., 2018; Díaz-Aguado cit. en Albornoz et al., 2018) y políticas educativas que incentivan una gestión de la convivencia escolar reglamentista, normativista, verticalista, disciplinar y controladora (Ascorra et al., 2018; Carrasco-Aguilar, Ascorra, López, & Álvarez, 2018), alejándose de la posibilidad de instalar en las escuelas prácticas que tiendan a la participación, inclusión y democratización.

Este abordaje de la convivencia escolar complejiza la posibilidad de avanzar hacia una convivencia democrática e inclusiva, pues limita su actuar a la reacción frente a fenómenos de violencia, no enfocándose en la construcción de procesos democráticos, participativos e inclusivos (Bickmore & MacDonald, 2010; Carbajal Padilla, 2013) que permitan aprender y poner en práctica habilidades de participación, diálogo, respeto a la diferencia, trabajo colaborativo, compromiso y corresponsabilidad para convertirse en ciudadanos plenos y miembros activos de la sociedad (Zurita Rivera, 2018). Estas estrategias asociadas a la paz que se logra a través del control y el disciplinamiento resultan ineficientes, cortoplacistas e incluso contraproducentes. Vinculando estos hallazgos al problema planteado en la presente investigación, se hace evidente que la formación de habilidades que están entregando las escuelas chilenas son insuficientes para hacer frente a la crisis social que enfrenta el país. Como se ha señalado, los investigadores plantean que una posible salida a la problemática social que enfrenta Chile es el avance hacia procesos de participación, deliberación, inclusión y reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, la pregunta es cómo se pueden implementar estos mecanismos de diálogo social si la escuela está formando, principalmente, en mantener el orden y la seguridad; es decir en aproximarse a construir

espacios pacíficos y no espacios democráticos.

Respecto al segundo objetivo, el análisis de regresión múltiple del indicador de clima de convivencia escolar muestra que la convivencia escolar pacífica es la que tiene un mayor valor predictivo sobre el índice (17%), incluso excluyendo las otras dos dimensiones. Este resultado aporta evidencia a favor de que el actual sistema de medición de la convivencia escolar en Chile (IDPS) favorece a aquellas escuelas que centran sus esfuerzos en gestionar la convivencia escolar desde un enfoque reglamentista y de disminución de la violencia, por encima de aquellas escuelas que priorizan el desarrollo de habilidades de participación y colaboración, vinculadas con las dimensiones inclusión y democracia. Estos hallazgos ponen de relieve el impacto que tienen los sistemas de accountability sobre la subjetividad de los estudiantes y las prácticas que se implementan en la escuela. Así, el indicador favorece más la construcción de escuelas pacíficas, donde hay orden y control, por sobre escuelas democráticas y participativas. Vinculado al tema anterior, también notamos cómo un indicador puede invisibilizar otras formas de convivir, imponiendo la paz (orden, disciplinamiento y seguridad) e invisibilizando formas de convivir democráticas.

Por su parte, el análisis del indicador de participación y formación ciudadana muestra que es la dimensión inclusión la que tiene un mayor valor predictivo sobre el indicador (19%), aislando las otras dos dimensiones del modelo predictivo. Este resultado nos permite hipotetizar que la medición de este indicador se orienta al reconocimiento de los diferentes actores de la escuela, lo que se apoya en las dimensiones analíticas del indicador (participación, sentido de pertenencia y vida democrática). Sin embargo, es importante señalar que este reconocimiento y visibilidad que presentan los estudiantes no parece permear en mecanismos efectivos de participación y deliberación expuestos en la dimensión de convivencia democrática, pues su valor predictivo fue escaso e incluso fue excluido del modelo final.

Lo anteriormente expuesto resulta relevante, pues en investigaciones previas sobre políticas de participación y formación ciudadana se ha evidenciado el alcance de estas políticas respecto a la instalación de procesos democráticos reales dentro de las escuelas (Escobar San Martín, 2018; Jara, Sánchez, & Cox, 2019; Silva Águila, Llaña Mena,

Maldonado García, & Baeza Reyes, 2018; Vallejos Silva, 2016). De igual forma, estos resultados deben ser analizados con cautela, pues este indicador no incorpora de igual manera la perspectiva de docentes y apoderados (Agencia de Calidad de la Educación, 2018), dejando en segundo plano las opiniones que estos tengan sobre esta dimensión.

De esta forma, se visualiza una perspectiva estrecha de la convivencia escolar, que se reduce a una mantención de la paz o la instauración de una paz efímera (Galtung, 2013), lo que es promovido desde los IDPS y las prácticas cotidianas de la escuela. Esto permite, por un lado, poner en relieve el carácter performativo de las políticas educativas sobre los miembros de la comunidad escolar (Fabello & De la Vega, 2016; Muñoz Zamora, 2011), y por otro, constatar la concepción reducida de democracia que se promueve desde las políticas vigentes. La inclusión de estudiantes en espacios de toma de decisión, sin ejercicio deliberativo, permite avanzar momentáneamente en el reconocimiento o sentido de pertenencia con la escuela, pero no permite alcanzar la formación de ciudadanos, ni construir una paz amplia y duradera. Por el contrario, refuerza la diferenciación entre quienes deciden y quienes no, modelando a los sujetos conductualmente, constituyéndose sujetos pasivos. Esto nos hace pensar en los movimientos estudiantiles de las últimas décadas. ¿Es realmente azaroso que estos movimientos por la educación surjan desde los propios estudiantes? Pareciera ser que la institución escolar no ha logrado recoger ni validar la voz de sus estudiantes.

A partir de lo anterior, el reciente estallido social vivido en Chile, podría ser respuesta a años de estrategias de mantención de la paz, bajo un sistema político-económico-social que ha reforzado enormemente las desigualdades y sin garantizar condiciones mínimas de protección social a sus ciudadanos. Asimismo, la respuesta a esta crisis ha reproducido la violencia estructural, orientando sus acciones a aplacar el conflicto en vez de abordar los problemas de fondo. En este contexto cabe preguntarse si es realmente posible promover la construcción de espacios de participación y democratización en un entorno que va en dirección opuesta.

Se hace necesario avanzar hacia políticas que pongan en relevancia el desarrollo de una convivencia democrática que permita el reconocimiento y participación real de sus estudiantes. Pero para

ello, es necesario entender la escuela como la posibilidad para mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, no solo en cuanto a las necesidades humanas, sino también siendo respetuosos del entorno en el cual se habita (Kagawa, 2005). La escuela es la principal fuente de aprendizaje ciudadano (Orellana Fonseca & Muñoz Labraña, 2019; Redón, 2016), si en ella no logramos instalar habilidades para el ejercicio de la democracia, con lo que es posible que nos mantengamos en una sociedad fragmentada y con una profunda crisis de representatividad.

Consideramos necesario indagar a gran escala los efectos de los actuales sistemas de medición de calidad sobre las comunidades escolares. Pues, a pesar de existir estudios cualitativos que refieren esta temática, estos se han centrado en identificar y reconocer el efecto sobre los sujetos, planteando de manera indirecta los efectos sobre lo común. Asimismo, se hace necesario avanzar en la indagación de las distintas percepciones de los actores de la escuela de manera diferenciada. Considerar la perspectiva de diferentes miembros de la escuela permite desarrollar políticas y acciones a nivel central y local atinentes a la realidad de cada establecimiento escolar, permitiendo potenciar los procesos de diálogo y desarrollo de comunidades democráticas.

Finalmente, y dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentra la utilización del indicador global de clima de convivencia escolar y participación y formación ciudadana. Estos indicadores al corresponder a 2015 no disponen de un reporte detallado por actor educativo, ni subdimensiones. En este aspecto, pese a que los indicadores aportan un mayor peso a la percepción de estudiantes, es necesario conocer y comprender la relación y peso que tiene cada dimensión para los diferentes miembros de la comunidad escolar. Contar con información detallada permite a las escuelas comprender de mejor manera a su comunidad escolar y establecer acciones de mejora más atinentes a su realidad particular.

Referencias

- Aguilar, S. & Romanos, E. (2019). El alcance de los cambios: Una propuesta analítica sobre las consecuencias de los movimientos sociales. *Revista Española de Sociología*, 28(1), 151-159.
<http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.54>

- Andrades-Moya, J. (2020). School coexistence in Latin America: A literature review. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Albornoz, C., González, P., Gajardo, J., & Ulloa, J. (2018). Convivencia en la escuela: perspectivas para el liderazgo escolar. *Líderes Educativos, Informe Técnico 8*. Santiago, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
 Recuperado de <https://bit.ly/3qcfHWR>
- Arias Gómez, D. H. (2011). *Currículo, ciudadanía y democracia. Aporte teóricos y prácticos*. Bogotá, Colombia: Servicio Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
 Recuperado de <https://bit.ly/3e162wS>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31), 1-27.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R., & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
<https://doi.org/dvmgc5>
- Aste Leiva, B. (2020). Estallido social en Chile: la persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *DPCE Online*, 42(1), 3-19.
 Recuperado de <https://bit.ly/3Fbshfl>
- Basauré, M. & Joignant, A. (2019, 29 de octubre). *Las raíces de la conflictividad y radicalización de la protesta en Chile: lo que sabemos y lo que no*. Ciper.
<https://bit.ly/3sfLU2g>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C. (Coord.). (2018). *Nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: CIAE, Universidad de Chile.
 Recuperado de <https://bit.ly/3J6GVa3>
- 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.
- Bringel, B. & Falero, A. (2016). Movimientos sociales, gobiernos progresistas y estado en América Latina: Transiciones, conflictos y mediaciones. *Caderno CRH*, 29(3), 27-24.
 Recuperado de <https://bit.ly/3si7JOI>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona, España: Malpaso Ediciones.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
 Recuperado de <https://bit.ly/3GOaUlk>
- Carbajal Padilla, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello & A. Furlán (Coord.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
 Recuperado de <https://bit.ly/3J0neka>
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143.
 Recuperado de <https://bit.ly/3Jd7uL5>
- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. C., & Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
 Recuperado de <https://bit.ly/3IX6ri9>
- Escobar San Martín, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Revista Saberes Educativos*, 2, 57-75.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52054>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life, *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- 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/g9qj>
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2018). *Diez premisas para plantear la convivencia escolar y su evaluación*

- (Documento de trabajo). León, México: Universidad Iberoamericana León.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
<https://doi.org/g9pt>
- Flores, C. (2016). *Evaluación y rendición de cuentas con indicadores del desarrollo personal y social en el sistema educativo en Chile*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación, División de Estudios.
- Flórez Petour, M. T. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44.
<https://doi.org/g9mz>
- Flórez, M. T. & Oyarzún Vargas, G. (2016). Resultados Simce y Plan de Evaluaciones 2016-2020: nudos críticos y perspectivas de cambio. *Cuaderno de Educación*, 73, 1-11.
- Foladori, H. & Silva, M. C. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 2-12.
Recuperado de <https://bit.ly/3e7oYKp>
- Fuentes-Nieva, R. & Nelli Feroci, G. (2017). Los movimientos sociales en América Latina y el Caribe, la evolución de su papel e influencia, y su creciente fuerza. *International Development Policy/Revue Internationale de Politique de Développement*, 9(9), 1-13.
<https://doi.org/10.4000/poldev.2511>
- Galtung, J. (2013). Conflict transformation by peaceful means (the transcend method). En J. Galtung & D. Fischer, *Johan Galtung, Pioneer of Peace Research* (pp. 59-70). Heidelberg, Germany: Springer.
- Garrido Contreras, M. D. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 2(2), 43-68.
<https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11241>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.
Recuperado de <https://bit.ly/3GU7ldm>
- González López, J. A. (2018). La escuela neoliberal en Chile. *Quaestio Revista de Estudos em Educação*, 20(3), 637-646.
<https://doi.org/g9qk>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodologías de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Honneth, A. (2012). Brutalization of the social conflict: Struggles for recognition in the early 21st century. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 13(1), 5-19.
<https://doi.org/10.1080/1600910X.2012.648736>
- Imilan, W., Olivera, P., & Beswick, J. (2016). Acceso a la vivienda en tiempos neoliberales: un análisis comparativo de los efectos e impactos de la neoliberalización en las ciudades de Santiago, México y Londres. *Revista INVI*, 31(88), 163-190.
<https://doi.org/g9qm>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, 51, 350-381.
<https://dx.doi.org/10.31619/caedu.n51.687>
- Kagawa, F. (2005) Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503.
<https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Larraín, A. & Lira, E. (2019, 16 de noviembre). *La cuestión de la violencia y la falta de una educación para el pensamiento*. Ciper.
<https://bit.ly/3sg1zyB>
- Ley no. 20.529. (2011). Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (Ley SAC), promulgada el 11 de agosto del año 2011. Santiago, Chile: Mineduc.
Recuperado de <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ley no. 20.536. (2011). Ley sobre Violencia Escolar (LVE), promulgada el 8 de septiembre del año 2011. Santiago, Chile: Mineduc.
Recuperado de <http://bcn.cl/1uvxm>
- López, V., Ortiz, S., & Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, 1-22.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- Magendzo, A. & Pávez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa (Arg)*, 20(1), 13-27.
Recuperado de <https://bit.ly/3GVFedL>
- Magendzo K., A., Toledo J., M. I., & Gutiérrez G., V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391.
<https://doi.org/fxzg>
- Ministerio de Educación. (2004). *Convivencia escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos*. Santiago, Chile: Mineduc.
Recuperado de <https://bit.ly/3Ebbx6L>
- Ministerio de Educación. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago, Chile: Mineduc.
Recuperado de <https://bit.ly/3EgkknL>
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia escolar la hacemos todos*. Santiago, Chile: Mineduc.
Recuperado de <https://bit.ly/3edU5nn>

- Morales, M. & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Morales Quiroga, M. (2020). Estallido social en Chile 2019: participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. *Análisis Político*, 33(98), 3-25.
<https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89407>
- Mouffe, C. (2014). Democracy, human rights and cosmopolitanism: An agonistic approach. In C. Douzinas & C. Gearty (Eds.), *The meaning of rights: The philosophy and social theory of human rights* (pp. 181-192). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Muñoz Zamora, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
 Recuperado de <https://bit.ly/3shWLso>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, 46, 222-247.
<https://doi.org/g9qn>
- Orellana Fonseca, C. & Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 15-51.
 Recuperado de <https://bit.ly/3qdey1d>
- Park, Y. J. (2018). La aparición de la nueva identidad colectiva en Chile: una consecuencia inesperada de la reforma neoliberal de las políticas sociales. *Asian Journal of Latin American Studies*, 31(2), 21-40.
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12.
<https://doi.org/g9pv>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2015: Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: PNUD.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: PNUD.
- Redón, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 25-35.
 Recuperado de <https://bit.ly/3e6brm6>
- Retamal Salazar, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Revista Saberes Educativos*, 2, 162-177.
 Recuperado de <https://bit.ly/3pbXCt0>
- Rodríguez-Jaume, M. J. & Mora Catalá, R. (2001). *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Silva Águila, M., Llaña Mena, M., Maldonado García, F., & Baeza Reyes, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación XXVII*, 27(53), 155-173.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
<https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Valdés Morales, R., López, V., & Chaparro Caso-López, A. A. (2018). Convivencia escolar: Adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Vallejos Silva, N. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana que subyacen en el currículum ministerial de historia, geografía y Cs. sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45), 1-33.
<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2235>
- Vilà Baños, R., Torrado Fonseca, M., & Reguant Álvarez, M. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-10.
<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222704>
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcome. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Zurita Rivera, Ú. (2018). Autonomía, gestión y participación social: desafíos para la gobernanza escolar en México. *Praxis sociológica*, (23), 255-271.
 Recuperado de <https://bit.ly/3sk0QfL>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2020

Fecha de recepción de revisión 1: 15 de julio de 2020

Fecha de recepción de revisión 2: 17 de septiembre de 2020

Fecha de recepción de revisión 3: 2 de octubre de 2020

Fecha de recepción de revisión 4: 12 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 12 de agosto de 2021