

ARTÍCULOS



AUTOPERCEPCIÓN DEL CONTEXTO LABORAL ACTUAL DE LOS ENCARGADOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN DOS REGIONES DE CHILE



Sergio Antonio Rubilar Riquelme

Campos de conocimiento: Educación e Historia

Filiación institucional: Facultad de Educación, Magister en Convivencia Escolar e Instituciones Ciudadanas. Universidad de Concepción, Chile.

Correo electrónico: srubilar@gmail.com / sergiorubilar@udec.cl

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2021

Aceptación Final: 17 de enero de 2022

RESUMEN:

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación orientada a la apreciación y al análisis de las auto-percepciones del rol y del contexto laboral de los Encargados de Convivencia Escolar (ECES) en función dentro de instituciones escolares de las regiones de Bío-Bío y Ñuble, en Chile. La indagación se enfoca en una visión respectiva tanto al tiempo de pandemia, como al previo a esta, con lo cual se busca fundamentar en línea con el acervo de la investigación relacionada y constatar la escasa acumulación de conocimiento investigativo generado a la fecha en relación a estos mencionados funcionarios. Se pretende así tanto contribuir al acervo de la materia, como denotar que, aunque el perfil del cargo aún se encuentra en proceso de validación, los ECES se muestran optimistas con vistas a su futuro laboral.

PALABRAS CLAVE:

Convivencia Escolar, Encargados de Convivencia, Educación Chilena, Percepción Laboral.

SELF-PERCEPTION OF CURRENT WORK CONTEXT OF SOCIAL SCHOOL MANAGERS IN TWO REGIONS OF CHILE

ABSTRACT:

The present work is part of a research oriented to the appreciation and analysis of the self-perceptions of the role and work context, of Social School Managers (ECES) in work function within school institutions of the regions of Bío-Bío and Ñuble in Chile. The research focuses on a vision both at the time of the pandemic, and prior to it, seeking to substantiate the collection of related research online, noting the scarce accumulation of research knowledge generated to date in relation to these officials. It is thus intended to contribute to the heritage of the matter, as well as to denote that, although the profile of the position is still in the process of being validated, the ECEs are optimistic about their future employment.





KEY WORDS:

School Climate, Climate School managers, Chilean Education. Work perception.

RESPONSÁVEIS PELA CONVIVÊNCIA ESCOLAR: AUTOPERCEPÇÃO E VISÃO DE SEU CONTEXTO DE TRABALHO EM DUAS REGIÕES DO CHILE

SUMÁRIO:

O presente trabalho faz parte de uma investigação em curso, orientada para a apreciação e análise das autopercepções e visões do papel que os encarregados da convivência escolar (ECES) desempenham na execução de funções do cargo em instituições das regiões Bío-Bío e Ñuble no Chile. A investigação centra-se numa visão relativa tanto ao momento da pandemia, como na anterior, procurando fundamentar o conjunto de pesquisas relacionadas online, constatando o escasso acúmulo de conhecimento investigativo gerado até à data em relação a estes funcionários. Pretende-se, assim, contribuir para o património da matéria, bem como denotar que, embora o perfil do cargo ainda esteja em processo de validação, as ECEs estão otimistas quanto ao seu futuro emprego.

PALAVRAS-CHAVE:

Convivência escolar, Gestores de convivência, Educação Chilena. Percepção de trabalho.

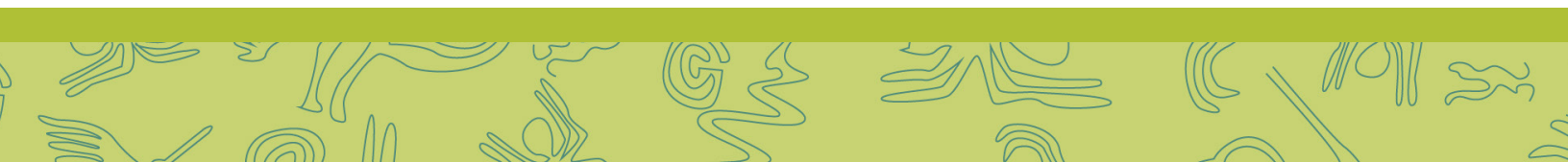
I. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, dentro de los últimos años y principalmente en el curso de las dos últimas décadas, el cultivo académico de la convivencia escolar ha tomado una notoria relevancia dentro de los objetivos de diversas investigaciones psicoeducativas, particularmente en aquellas cuyos intereses han venido siendo dirigidos hacia la comprensión y mejora de la praxis integral dentro de las instituciones escolares. Tal realidad, aplicada puntualmente a la dimensión que nos atañe, hoy por hoy, se muestra

marcadamente presente en el interior de todo el sistema escolar chileno; y esto, de manera abiertamente transversal, dentro sus principales plataformas lectivas (es decir, sea esta municipal, particular-subsuvcionada o particular-pagada), independientemente de cual sea que fuere el enfoque formativo de salida que la institución tenga (científico-humanista o de formación técnica, ya sea esta comercial o industrial).

Tal proceso de apertura o, más bien, la interiorización activa que esta dimensión ha tenido a lo largo del tiempo, es fruto de un proceso en esencia lento, independientemente de que en la actualidad tengamos muy clara su relevancia para el funcionamiento correcto de todo el sistema escolar, así como también la, cada vez más interiorizada, visión de reconocerle como una de las áreas que potencia aquellas aspiraciones más contundentes que buscan generar buenos ciudadanos para Chile y para el mundo. Además, este proceso no se establece como ajeno a las variables dinámicas que estén libres de conflictos o factores obstaculizadores, los que, muchas veces constantes e insertos en lo profundo de la psique cultural, bloqueaban (y que en una parte muy considerable aún bloquean) los avances más sustanciales para lograr implantarla y definirla técnicamente dentro del trabajo educativo formal. Todo esto, por supuesto, en el contexto de lo que puede entenderse como el diseño de una cultura sustancial de buena convivencia escolar.

Tal proceso, sin que sea la intención de este trabajo orientarse a la revisión de las prácticas históricas o al desarrollo normativo vinculado a la materia, no puede dejar de ser contemplado en función del contexto mundial que acompañó el <<despegue>> de la materia; el que, recordemos, vivió un gran inicio con las investigaciones escandinavas en torno a la cruda realidad de la violencia, tradicionalmente legitimada en las escuelas y que, a la luz de los primeros trabajos publicados, con impacto mundial, de Dan Olweus, cobró gran relevancia en torno a conceptos como matonaje, violencia entre pares y por supuesto,



el tristemente célebre acoso escolar (que en su terminología ideada, pasaría en cierta manera a ser universalizado como “bullying”).

Corrían por entonces los años 90 como escenario de tal contexto, y Chile, dentro de él, se mostraba absolutamente ajeno a dichas incursiones intelectuales, a las cuales, tras la expansión masificadora de las universidades europeas y principalmente de las de España, comenzó a mirar con cierto interés tímido y cauto; y solo hacia finales del período con un interés ya más ejecutivo y comenzó a recoger desde ahí, más estructuralmente, este espíritu ya iniciado el nuevo milenio. En este momento, con todo lo que conlleva el cruce epocal, es en el que se desprende el primer acto que nos encamina hacia el nuevo tiempo de la materia y que, sin dudas, encontramos ya originado con el advenimiento de la primera política de Convivencia Escolar chilena (pauta de acción publicada hacia el año 2002). Dicho marco instructivo delineaba de manera macroestructural los que serían los primeros avances sustanciales y al respecto diremos que, si bien se reconoce en esta primera aproximación, pretendidamente normativa, el primer avance para implantar esta dimensión en la “visión” estratégica de los establecimientos, se reconoce también que venía cargada de intencionalidades además de, como era esperar, sendos vacíos, los que en la práctica diaria de las escuelas, liceos y colegios, muchas veces se transforman en grandes problemas, principalmente de corte operativo, que se insertan en el contexto del no saber realmente qué hacer. Tampoco, y esto es relevante sobre todo para los objetivos del presente trabajo, se vislumbraba la existencia de algún funcionario específico ni de alguna agrupación definida para la atención más detallada de las acciones propiamente convivenciales.

En este contexto y en el de las acciones que se irán desprendiendo de este *continuum* ascendente, resaltamos que solo recién tras 9 años de recorrido surgió una de las más notorias innovaciones percibidas por el sistema

escolar nacional en materias de convivencia, la cual se plasmó por medio de la publicación de la Ley 20.536 (que pasó a ser conocida como la ley de Violencia Escolar) durante el año 2011. Dicha normativa, incorporará, entre otros varios ajustes e innovaciones en la materia, la obligación de contar, en cada establecimiento educacional, con una dependencia que acogiera, a modo de central de acción, todos los temas relacionados a las materias de generación de buena convivencia escolar y de prevención del acoso y de la violencia escolar, bastante presentes o, más bien, más visibilizados en la cultura de los años 2000. Dichas dependencias fueron el Consejo Escolar, propio de los establecimientos particulares subvencionados y municipales, así como el Comité de Buena Convivencia Escolar para los que no poseyeran Consejo y fuesen privados, estos fueron obligados a dicha creación de forma alterna, precisamente porque en estas dependencias no era normativo contar con la figura del recién citado Consejo Escolar, organismo con tareas múltiples de índole consultiva y de revisión de diversas prácticas institucionales, figura incluida, por cierto, en la Gestión de la Convivencia Escolar. No obstante, sería la figura del Encargado de Convivencia Escolar la que, en medio del mismo cuerpo de la ley, representaría la acción en lo concreto, es decir, aquella mediante la cual se buscaría crear un funcionario específico que atendiera enfocadamente dichos temas.

Si bien las intenciones presentadas se reconocen como positivas, tal implementación ha tenido diversos inconvenientes y, más que eso, abiertas dificultades en su desarrollo, presumiblemente por ser un cargo que, en esencia, debe implantar una nueva cultura dentro de las instituciones escolares, lo que abiertamente releva aspectos aún no considerados del todo importantes o de real incumbencia para el sistema escolar nacional (como lo son el destinar espacio para la formación y educación emocional o, por otra parte pero íntimamente ligada, la educación en habilidades sociales significativas para el desarrollo de buenos ambientes escolares). Esto conlleva,



entre matices, para los diversos miembros de las comunidades educacionales, ir, a causa de esta situación, en contra de tendencias muy anquilosadas dentro del sistema escolar nacional, entre las que la dimensión de la convivencia escolar ha debido construirse, literalmente a la fuerza, un espacio dentro de esta cultura que no termina de validarla como disciplina importante en sí misma frente a las obligaciones de instruir e implementar el *currículum* oficial, algo que, para muchos docentes, se atribuye más bien como perteneciente al espacio formativo de las familias.

Ante esta realidad, de lento desarrollo, los Encargados de Convivencia han debido sortear una tarea múltiple que, como se comentaba, los pone frente a un profundo cambio cultural dentro de las aspiraciones integrales del sistema escolar chileno, ya que tienen predominancia en la tarea de crear, implementar y evaluar todas las acciones estipuladas en las diversas versiones de la Política Nacional de Convivencia escolar elaboradas a través de los años (cada año más holística y consciente de los procesos complejos vividos en las escuelas) y, por supuesto, normadas en la ley respectiva (20.536).

No obstante, a pesar de estos marcos definidos y del considerable esfuerzo que han puesto los respectivos gobiernos a lo largo de los últimos años en difundir la relevancia de la inclusión oficial de esta materia en la tarea escolar general, no se ha podido ver un reflejo contundente y pleno de estos, principalmente por ser consideradas las acciones de estos funcionarios (aún representantes de un área no plenamente instalada) como aspectos accesorios o complementarios dentro del flujo diario de actividades de las escuelas de Chile, dado que están asociados a espacios muy minoritarios de implementación, en comparación con las horas destinadas a las asignaturas recurrentes (en inversión horaria decreciente, desde matemáticas a las artes y desde ahí a los espacios, claramente reducidos, de orientación y consejo de curso con una hora respectivamente en el grueso de los establecimientos escolares chilenos). Íntimamente ligado a esto están

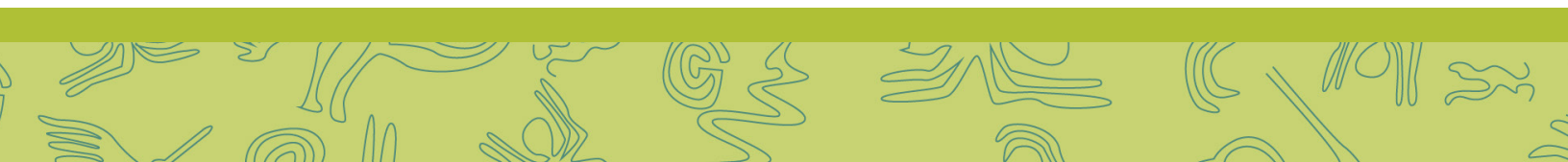
el rol y presencia de los ECES, que van en una misma línea, puesto que son considerados como funcionarios adjuntos, mas no sustanciales, lo cual los ubica como funcionarios de <<ninguna parte>>, es decir, ni reales líderes de la gestión institucional, ni docentes impartidores de una disciplina académica habitual.

Si bien este limbo laboral y su ambiguo estatus generado a la fecha se muestra con notables diferencias entre las distintas organizaciones educacionales (debido entre otras cosas a las decisiones y apoyos que los directores o miembros de los equipos de gestión les presten, o a las propias condiciones personales y de predisposición laboral que ellos tengan a nivel individual para cumplir con las tareas predispuestas) que la constante de estar en el proceso de construcción de un espacio propio es la tónica recurrente y que todo ello va en desmedro de las aspiraciones globales de la citada Política Nacional de Convivencia Escolar.

Precisamente para buscar esclarecer estas tendencias en voz de los mismos sujetos principales, es decir, de los ECES, es que se ha propuesto en este trabajo enfocar transversalmente como objetivos implícitos: (a.) Describir las características del funcionamiento, de su rol y de su actividad autopercibidas por los ECES en el curso de su trabajo actual; (b.) Describir el estado autopercibido de su posicionamiento laboral institucional; y (c.) Indagar en las perspectivas de su trabajo y sus funciones en el contexto del tiempo presente (contemporáneo a la) pandemia y previo).

Este tiempo presente se entenderá tanto como todo el espacio temporal ocupado entre el nacimiento del cargo (2011) y el contexto actual de pandemia con todo lo que ha venido significando para los sistemas escolares no solo a nivel nacional, sino que sin dudas también mundial.

Desde ahí se pretende que se pueda apreciar según la propia percepción, y el grado visible



de satisfacción vivida con la labor de cada ECE convocado, para que entonces, desde ahí, se puedan analizar las expectativas que ellos mismos tienen de su rol y su impacto dentro de sus respectivas acciones en medio de sus jornadas laborales, se apunta así a que las futuras acciones y políticas públicas puedan considerar las aportaciones contenidas en trabajos como este y, entonces, diseñar desde ahí nuevas acciones que consideren los errores y aciertos vividos a la fecha en la implementación de las políticas de Convivencia Escolar, para así hacerlas precisamente más fluidas y, por cierto, mas aportantes al cometido de generarla y desarrollarla con la importancia que en sí tiene. Y, convengamos que, debido al rol mandatado por la misma PNCE con respecto a la figura de este funcionario, la acción requiere suma urgencia y no lo que parece ser un exceso de espontaneidad esperada en dicho proceso.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

I.a. Política de Convivencia escolar

Como se ha mencionado, Chile ingresará con fuerza a esta nueva era de apreciación de la convivencia escolar, de todos sus múltiples significados y de su relevancia para el sistema escolar desde los primeros años del segundo milenio, en un momento en el que incluso el concepto mismo estaba en proceso de iniciación. De hecho, la instalación del constructo Convivencia Escolar (CE), en Latinoamérica, ha seguido un desarrollo que no siempre aparece como claro y comprensible. De hecho, la conceptualización Convivencia Escolar se utiliza principalmente en Latinoamérica mientras que, en otras regiones, se habla indistintamente de ambiente escolar, de clima de aula y/o de clima escolar (Ascorra & López, 2018).

Desde esta plataforma, los gobiernos de Chile iniciarán la primera política de Convivencia Escolar, la cual vendría siendo hasta la fecha actual, un documento que buscará en su espíritu fundante el brote de una idea profunda para el cultivo

práctico de la CE, hasta ese punto impensable en las culturas comunitarias escolares, las cuales veían con abierta incredulidad que se abordaran, en la escuela, aspectos que venían siendo entendidos más bien como parte de los ámbitos externo a ella y que debían formarse con el rigor de la vida misma, con la enseñanza rigurosa de la << escuela de la vida >>, validaban así, entre otras cosas, innumerables formas de violencia instaladas fuertemente y de manera enraizada en el diario vivir del sistema educativo formal.

Este primer esfuerzo es en el que se debatirán, casi en dimensiones igualitarias, las llamadas dos almas que contenía la CE, es decir: su espíritu, de alguna manera reconocible como psicologista, más orientado a la aplicación de lo que entonces eran aspectos nuevos para el ámbito educativo formal (como la educación emocional o el cultivo de una relación más dialogada con y entre los estudiantes); mientras que también y en plena cohabitación, un alma más bien *punitiva*, centrada en los énfasis sancionarios y expresa en los códigos de conducta y reglamentarios que todo establecimiento esta mandatado a tener (Magendzo et. al., 2013).

Tras este primer período, que estaría marcado por una lenta frecuencia de avance y por una, consecuentemente, muy tibia intromisión de la temática en las dimensiones de trabajo habitual mandatado a las instituciones escolares, es que una sucesión de casos de acoso escolar y de violencia denunciados por los entes mediáticos vendría a remecer el sistema escolar a fines de la primera década del siglo XXI. Es ahí donde se implantaría la ya mencionada varias veces Ley de Violencia Escolar que, entre sus aportaciones originales, también vendría a definir de una manera articulada y concreta a la mismísima Convivencia Escolar, para entenderla desde una base conceptual y legal que nos permitiera entender mejor tanto los procesos que la vivenciaban, así como los que la negaban. De esta manera y siguiendo a dicha ley:

Se entenderá por buena convivencia escolar





la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. (Ley 20.536, 2011)

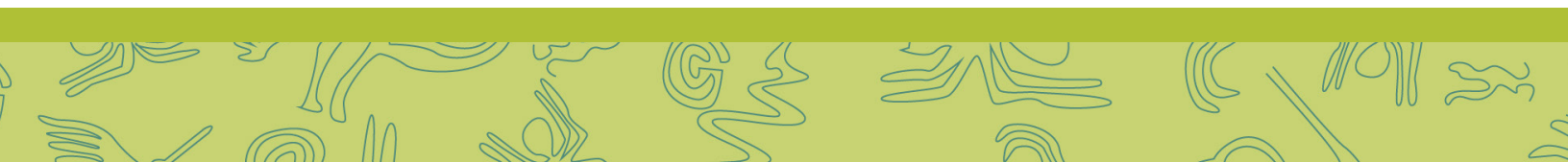
La siguiente reforma del sistema organizacional ligada a la CE se vería reflejada en la anteriormente mencionada Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la cual se busca optimizar ajustándola a las nuevas formas de expresión de violencia que se venían ya dando con fuerza, así como arrimarla con mayor firmeza a las estructuras fijas de funcionamiento interno de los establecimientos escolares, con el objetivo de dar <<más musculatura>> a los agentes promotores de la buena o sana convivencia escolar (PNCE, 2015-2018). Dicha política enfatiza en las necesarias aportaciones de las escuelas, pues entre sus líneas se dice que es en ellas en donde se aprende a convivir, sea para favorecer la inclusión o, viceversa, alimentar la discriminación. De esta manera, la PNCE asumirá que las buenas formas de convivencia deben ser intencionadas en todos los espacios y momentos de la vida escolar y que deben involucrar en ello a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados). Sobre la base de estos objetivos y de esta realidad percibida, el promover buenas experiencias de convivencia a través de una política pública concreta se orienta a generar las condiciones materiales y superestructurales favorables para el buen entendimiento, el diálogo y la superación pacífica de los conflictos (MINEDUC, 2019a), de allí surge la actual política de convivencia escolar vigente.

Asimismo, la PNCE fue progresivamente cambiando de énfasis, enfoques, responsabilizaciones y hasta en relación a la comprensión de los fenómenos convivenciales (principalmente en torno a apuntar a concepciones más elevadas, culturales y por ende más integrales, no centradas en reacciones, sujetos aislados o mera acción punitiva entendida como una acción permanente), es decir, fue

incorporando la mejora continua de los procesos y de ella misma como estructura instructiva. Entre estos temas se fueron aportando, en capas, temáticas en plena boga como la de la vida digital, tan fuertemente impulsada (y hasta forzada) por los usos de vida impuestos por la pandemia; o la de los desafíos de inclusión de las diversidades físicas o intelectuales; así como también las de índole cultural (motorizadas por las constantes olas migratorias que vive el país en la actualidad).

II.b. El Encargado de Convivencia Escolar

El ECE corresponde a la figura que surge en el contexto de la publicación de la Ley 20.536 (2011), la cual lo establece como una innovación dentro del sistema escolar chileno, puesto que no había un equitativo similar. Como se mencionó en la sección anterior, dado el contexto de mayor visibilización mediática de las temáticas relacionadas a la Convivencia Escolar y, en gran parte, más marcadamente en torno a los constantes casos de violencia escolar que se registraban, tristemente, de manera periódica en las escuelas y colegios del país, se determinó relevar la temática con un funcionario conductor, con horario especialmente destinado a la implementación de estrategias. Aunque este horario no se encuentra precisado en la reglamentación (solo se recomienda, pero no mandata, la asignación de 44 horas para el cargo [Mineduc, 2016b]) ha venido siendo entregado para su asignación sobre la base de la total discreción de los directores de los respectivos colegios, liceos y escuelas (llegando a darse caso de inmediata asignación del horario completo de 44 horas, así como en otras realidades se asignaron cargas de 3 horas). No obstante esta extrema diferencia en las asignaciones, la creación del cargo representa una aportación a la relevancia de la dimensión de convivencia, así como un intento marcado por establecer un margen de acciones propio del área, con lo cual lo que se busca es crear una real cultura que se incorpore real y profundamente, en lo ideal, a la psique global de la comunidad escolar.



En cuanto a las funciones y labores específicas del ECE, la PNC (2015-2018), por medio de las cartillas indicativas temáticas, nos indica que:

El encargado de Convivencia Escolar debe conocer, comprender y hacerse cargo de los enfoques para abordar la convivencia planteados en la Política Nacional de Convivencia Escolar, así como la normativa que la define y regula, en conjunto con los instrumentos administrativos y de gestión que permiten su implementación. Se espera que el encargado de convivencia sea un docente con formación y experiencia en convivencia escolar, conozca la Política Nacional de Convivencia Escolar y se maneje en áreas como clima escolar, resolución pacífica de conflictos y concepción de aprendizaje integral. (MINEDUC, 2019b)

En cuanto a las características personales que ha de tener cada ECE, el mismo documento nos señala que:

Es deseable que tenga capacidad de gestión, liderazgo y experiencia en convocar y generar la participación de distintos actores de la comunidad educativa. Se recomienda que forme parte del equipo directivo del establecimiento, o se coordine con éste a través del inspector general (que también es parte del equipo de convivencia) e informe de las actividades del Plan de Gestión de la Convivencia al Consejo Escolar. (MINEDUC, 2019b)

Además de estas funciones y características, los ECE deben mantener constantes relaciones con los órganos internos de sus establecimientos, prioritariamente con los órganos principales de administración, trabajo y difusión de los planes de Gestión de la Convivencia (Consejo escolar y Equipo de Convivencia Ampliado); así como también en las instancias comunales que convoque el encargado comunal de Convivencia Escolar con el objetivo de articular y complementar el trabajo de la escuela con el nivel comunal. Todas estas condiciones determinan, en gran medida, que los reglamentos y estrategias de convivencia diseñados sean consistentes, eficaces y

sustentables. (MINEDUC, 2016; MINEDUC, 2019c)

II.c. Percepción Laboral (de los ECE)

A los fines de este trabajo, se busca encontrar una matriz de conocimiento que permita operar las percepciones de los ECES en el contexto directo de una posible adecuación relacionable al vasto y amplio concepto de las dimensiones netamente laborales. No obstante, como esto resulta, en esencia, una tarea compleja, dada la naturaleza específica del ámbito propiamente laboral, se buscará arribar a la conceptualización de grado de satisfacción laboral y a la de condiciones de trabajo, tal como se maneja en diversas obras seleccionadas que tratan la materia y que, aunque lo hacen en otros ámbitos más bien del orden netamente empresarial, sirven de manera plena para determinar tanto una base desde la cual comprender la percepción laboral, así como también un conjunto de atribuciones del trabajo que impactan, con todos los matices posibles (tanto positivos, como negativos) en la psique del perceptor, en nuestro caso en la de los ECES y en su comprensión del camino que ven desarrollarse en su búsqueda de la satisfacción laboral.

Hegney, Plank y Parker (2006) en: Abraján, Contreras & Montoya, (2009), por ejemplo, aluden a una de esas tantas variables cuando señalan que “la satisfacción laboral en el área de trabajo es ampliamente determinada por la interacción entre el personal y las características del ambiente”. En efecto, la relación entre el medio laboral y el trabajador es una constante en todas las definiciones. En contexto de este ecosistema de expectativas surgidas en el área laboral, Sánchez y García (2017) señalan que los empleados también esperan, como mínimo, que la organización les proporcione una paga equitativa, condiciones seguras de trabajo y un trato justo. Igual que la dirección, los empleados también esperan una mejor, según la magnitud de sus necesidades de seguridad, situación laboral y económica, buen entorno, retos, oportunidades, poder y responsabilidad. De esta forma, la pretensión de las expectativas que tenga



cada una de las partes variará de organización a organización y de persona a persona, el reto es alinear los objetivos e intereses organizacionales con los particulares.

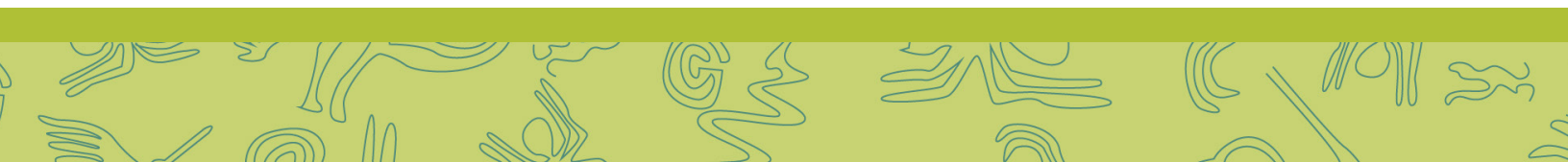
Por su parte, para Newton y Keenan (1991), la satisfacción (laboral) puede ser un efecto tanto de la personalidad del individuo como del ambiente de trabajo. (En: Abraján, Contreras & Montoya, 2009).

En este umbral de posibilidades, donde se revela como irrenunciable la interacción de las partes componentes en flujos de expectativa y reciprocidad, sin dudas, el factor de la identidad que cada rol funcionario tenga y el estatus creado que posea dentro de dicha organización resultarán determinantes para alcanzar los mayores grados de satisfacción y, por ende, la percepción más positiva plausible de desarrollarse. Esta trama, la construcción de esta identidad laboral de los ECES, ha arrojado interesantes resultados, pero que en conjunto no entregan resultados alagadores con respecto a la percepción de estos funcionarios con vistas hacia lo que podría reconocerse como una percepción de satisfacción laboral. Valenzuela y otros autores (2018), por medio de la utilización de una matriz de análisis de tres dimensiones (intersubjetiva, simbólica y social), buscaron determinar los patrones más evidenciables de lo que se puede traducir como una identidad laboral propia de un ECE (estudio de caso realizado). En cuanto a este trabajo, algunas de sus conclusiones relevan que en el cruce de estas variables se remarca el carácter ambiguo y poco definido de estos funcionarios, incluso muy combinado con características de funcionarios como el inspector, quien por antonomasia asumía este rol en una época previa al desarrollo aplicado del constructo Convivencia Escolar, el inspector era quien tenía en sus manos su gestión de (entendida esta, en dicho momento, como la mera preservación del orden basado en una autoridad punitiva incuestionable). De esta manera, y como hemos señalado, la ambigüedad prescriptiva hace suponer que se podrían adoptar distintas posiciones como ECE. En este caso estudiado,

el ECE separa sus funciones de inspector de las propias de su cargo. El efecto de esta práctica discursiva es segmentar, para diferenciar y separar, en este caso, la convivencia escolar de la pedagogía. Más aún, la diferenciación entre pedagogía y convivencia escolar aparece como estrategia para expresar las supuestas divisiones entre los docentes y los actores de la convivencia. El discurso del entrevistado da cuenta de las prácticas de individualización y externalización que derivan de concepciones sobre el rol docente que tienden a separar el “rendimiento” de la “convivencia y manejo de conflictos” (Valenzuela et al. 2018).

Por otra parte, pero en clara conexión con la idea anterior y por supuesto en relación a los ECE, el estudio de Cortes, Zoro & Aravena (2018) da cuenta de un cargo con un fuerte foco en la contingencia diaria. La mayoría de los ECE no percibe sus cargos como posiciones de liderazgo. Al igual que otros líderes medios, presentan escasa conciencia de las oportunidades y posibilidades que brinda su rol. Los ECE entonces, se perciben como encargados de múltiples tareas demandadas por otros, y sienten que cuentan con escaso dominio sobre su tiempo y priorización de tareas, lo que, por cierto, limita su agencia profesional.

En cuanto a esta misma variable (entiéndase tiempo), no deja de ser muy significativo para incluir en las discusiones el interesante estudio realizado recientemente por investigadores de una institución académica nacional (Ortiz-Mallegas & López, 2020), el cual encontró, dentro de sus hallazgos, la significativa variable de percepción, dado que en los equipos de Convivencia cuyos principales gestores (en primera línea los ECES) organizaban el tiempo mejor y más coordinadamente, lograban tener también mejores resultados en su gestión integral de la convivencia institucional, a pesar de que no necesariamente contaran con contratos de tiempo completo en sus respectivas instituciones para el desarrollo de la materia. Por esto mismo, resulta de alguna manera relacionable que esta lectura personal de los ECES partícipes del estudio



recién comentado, presumiblemente influiría positivamente en su propia percepción laboral, por lo menos en lo relacionado a la percepción de autoeficacia y autoeficiencia.

Como se puede ver, la identidad laboral de estos funcionarios, a razón de la evidencia de algunos de los trabajos presentados y realizados en torno a su accionar, figura y presencia (Cortes, Zoro & Aravena, 2018; Valenzuela et. al., 2018), expone, en primer lugar, que la propia percepción del trabajo de estos funcionarios y del contexto que este conlleva presentaría, según lo pesquisado en estos trabajos, resistencias por parte importante de la comunidad escolar, además de expresar, en lo respectivo a la estructura funcional-normativa, la adolescencia de una definición laboral funcionaria clara, que se presenta, más bien, aún como un cargo en proceso de construcción y validación plena de ese espacio que necesitan para colonizar y para establecer con solidez su impronta laboral. Además, y en otro plano, la indagación respectiva nos muestra la inexistencia de una producción cuantitativamente significativa (poca literatura investigativa en español, así como ausencia de investigaciones anglosajonas, lo cual es posiblemente explicable por la no existencia en dicha órbita cultural de un funcionario plenamente equivalente).

III. INDAGACIÓN Y RESULTADOS

Debido a la necesidad, muy evidente, de incrementar el acervo existente de la investigación del direccionamiento analítico respectivo al rol y al desempeño de estos funcionarios es que, primero que todas las cosas, surge el interés por trabajar en la materia, con la convicción de que el realizarlo podrá arrojar luces y aportes para contribuir a la optimización de los procesos en los que estos agentes se desarrollan y promueven, además de que, por cierto, beneficia a las trayectorias escolares de miles de niños y niñas del país.

Desde ahí, este breve trabajo, se orienta en función del paradigma investigativo cuantitativo de índole descriptiva, en un marco metodológico

entendido como principalmente mixto, puesto que, si bien se sustenta en la aplicación de un cuestionario de medición frecuencial, sus preguntas están orientadas a representar criterios perceptivos más profundos que, como se mencionaba, desglosan apreciaciones que van desde netamente arrojar información útil en función de su rol laboral, hasta el pesquise de algunos de los efectos emocionales producidos en cada uno de ellos durante el último tiempo pandémico y, así, permitir apreciar posibles incidencias en la superficie de su ethos laboral como Encargados de Convivencia Escolar.

Además, se indica que, para dar amplitud cualitativa, se han incorporado ítems de expansión textual en los casos de tres de las preguntas seleccionadas.

Para este cometido se convocaron 21 ECES tanto de la región del Bio-Bio como de la de Ñuble, ambas de Chile y ambas escogidas por el criterio de conveniencia usando redes de contactos, procedimiento que consiste en la selección de unidades de muestra a partir del criterio de los investigadores y en la elección las unidades de acuerdo a su fácil disponibilidad (Mejía, 2000. En: Valenzuela y col. 2016). Tal metodología se aplica utilizando el muestreo de bola de nieve, es decir, ampliando las muestras desde la extensión de redes de contacto de los sujetos que, dentro de estas, contactarán a mas funcionarios en el cargo. De esta manera la muestra es no probabilística, debido a que, tal como sostiene Hernández (2006), estas permiten la mayor imposición de los criterios más profundos del investigador a razón de sus objetivos y del contexto, lo que se impone al criterio simple de conseguir un número determinado (en este caso de ECES) que necesariamente condicione el resultado a esperar, lo cual resulta determinante en un contexto de pandemia en fases variantes por parte del plan de acción de contención nacional del Covid-19, las que impiden el contacto más expedito para la realización de acciones en pro del fomento de la salud general de la nación.



Los 21 ECES convocados son funcionarios de las tres principales dependencias del sistema escolar chileno, esto es: establecimientos municipales; establecimientos particulares-subvencionados; y establecimientos privados.

El instrumento utilizado para la recolección de información fue un cuestionario construido para, dado el contexto de pandemia, poder operar una entrevista estructurada a modo de autorreporte, razón por la cual no se realiza el testeo de confiabilidad habitual (Alfa de Cronbach), dado que la lógica del cuestionario es esencialmente cualitativa pero, aunque de medición frecuencial, presentada con reactivos planteados bajo una orientación más extendida que la cuantitativa habitual del esquema de Likert, precisamente, para buscar generar una posible mayor amplitud de las respuestas de los convocados y ahorrar el tiempo de ejecución de dicha entrevista (reiterando el sometimiento al criterio de pares académicos para su composición y para el logro de la mayor validez total posible).

Con base en esto diremos que el trabajo está orientado así, en función de un diseño descriptivo, además de exploratorio, dadas las características más ampliadas, que, como se mencionó, aún resultan estar poco estudiadas por las investigaciones del ámbito psicoeducativo. El instrumento se difunde vía correo electrónico, se opera y se responde por medio de Formularios Google WorkSpace. Dicho cuestionario está dividido en dos partes nucleares, de las cuales la segunda se subdivide en una sección enfocada en el contexto actual vinculado a la práctica del cargo dentro de la sistematización respectiva creada para operar en pandemia (modo *on-line*, <<híbrido>> semipresencial o totalmente presencial).

Se expone que el citado documento recolector fue sustentado para su creación en diversas directrices de estudios previos y que guarda en el acto todos los criterios esenciales de confiabilidad, pertinencia y validez funcional (cuidando las dimensiones de contenido, criterio

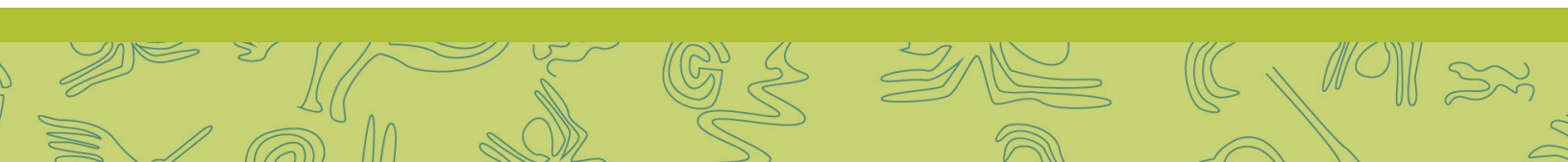
y constructo) tanto por haber sido sometido a la apreciación de 3 profesionales académicos como por estar dirigidos íntegramente a la posibilidad de respuestas de ECES en ejercicio, a los que se les certificó, por medio de correos institucionales, su vinculación de base con el cargo.

Entre los resultados pesquisados en la primera sección de este trabajo, destinada a la presentación de los datos generales de su cumplimiento como ECES, reconocemos que la mayoría (cerca de la mitad) pertenece a establecimientos municipales, siendo su profesión de base principalmente la pedagogía en diversas disciplinas. De ellos, solo dos corresponden a trabajadores sociales, un profesional de la psicología y otro no declarado, con lo que se puede apreciar sustancialmente el predominio de la profesión docente en la ocupación de la función (81%), no obstante, como se comentó en el plano de los antecedentes, esta se encuentra a disposición de cualquier profesional que este participando en las instancias de asistencia educativa según lo estipulado en la PNCE (2015) y en la legislación asociada (Ley 20.536, 2011).

En relación al tiempo en el cargo, el grueso de los participantes indica estar en él por más de 5 años, aglutinándose la mayoría entre 3 y más de 5 años.

Respecto a las horas de contratación para el cumplimiento exclusivo de la función, vemos que el 23,6% de los tributarios señala estar contratado por 44 horas, y se presenta junto al grupo de los contratados por 35 o más horas, lo cual representa el 47,2%, que a la luz de los antecedentes se podría llegar a vislumbrar como la posible instalación de una tendencia real de mayor valoración del trabajo objetivo en CE, cosa que se denota en la totalidad de horas disponibles para este cargo, pudiendo ser una señal de valoración (aunque claramente no de resultados o logros concretos) y de una posible instalación real de una cultura de la buena convivencia escolar.

En íntima asociación con la información anterior,



el 76% de los y las ECES, declaran compartir con otras funciones relevantes el cargo, la mayoría, principalmente horas dispersas de clases (según la información entregada, diversas pedagogías, entre ellas religión, inglés, biología, e historia, entre otras, no se marca una tendencia a predilecciones de especialidad en el reclutamiento de profesores de área para el cargo). Este dato es, a nuestro entender, crucial, debido al hecho de que podríamos afirmar que, independiente del aumento percibido en la asignación de horas para los ECES, el compartir la función con tareas del ámbito docente, siempre demandantes, de planificación y preparación resulta constituirse como un potencial factor de disminución del pleno impacto de esas horas asignadas a su acción como conductores de la Convivencia en sus respectivas instituciones.

Finalmente se menciona, cerrando esta primera sección, que, en cuanto a la formación específica en Convivencia Escolar, mayoritariamente, los ECES participantes cuentan con cursos de nivel de Diplomado (57% registrado), es decir, programas de estudio con menos de un año de desarrollo lectivo. Dicho dato nos permite evidenciar que los ECES buscan herramientas de corte más práctico, privilegiando este enfoque por sobre programas de formación más extensa, académica o teórico-práctica más propia de los de tipo Magíster.

De la segunda sección y del análisis correspondiente realizado, se destacan aspectos dirigidos a la percepción laboral que presentan los ECES respecto de su propia gestión, de sus características personales para el cargo y de la visión del cargo, funciones y expectativas que presentan.

Un primer dato relevante pesquisado lo encontramos en la convicción que muestra la mayoría de ellos (47%) en considerar que la Convivencia Escolar es el eje más relevante dentro del quehacer escolar (seguido por el) área de inclusión y la gestión pedagógica). Directamente relacionada a la tendencia anterior, resalta la

mayoritaria respuesta de los participantes en autoreconocerse como personas idóneas para el cargo (47,6%) y que, sumadas al 30% de las que declaran lo mismo pero reconociendo más comodidad en el reactivo de que deben aprender más, prácticamente igualan al bloque mayoritario de la respuesta que indica el autoreconocimiento de poseer las cualidades ideales para el desarrollo del cargo (71%), estas son: amabilidad, respeto, orientación al dialogo, proactividad, lenguaje positivo y liderazgo, entre otras (PNCE, 2015).

En cuanto a las acciones netamente operativas, los ECES indican, y esto a pesar de la abundancia de docentes pedagogos en el cargo, basar su trabajo en estrategias surgidas del área de la psicología, sin reconocimiento de su base pedagógica. Creen, asimismo, en función de lo operativo, de su misión vincular respecto del Plan de Gestión de Convivencia Escolar Institucional, que su rol principal es elaborarlo, coordinarlo e implementarlo (a razón del 66,7%), mientras que un 23,8%, considera que solo deben implementarlo.

El grueso mayoritario de la elección del reactivo de “organizar administrativamente las tareas que todos han de enfrentar en temas de convivencia” (con un 47,6%) por sobre el indicativo de “las problemáticas de Convivencia de los estudiantes (entre ellos)” (33.3%) nos parece indicar que el direccionamiento de las funciones de los y las ECE contempla un direccionamiento más holístico, más centrado en la cultura general escolar que solo en exclusiva en los temas convivenciales de los estudiantes.

Frente a la consulta ¿Cuál cree usted es la percepción del claustro educativo respecto de la importancia del rol del ECE? el 81% de los participantes indica creer que existe valoración, pero que aún es mucho lo que les falta a sus compositivos para reconocer realmente la relevancia que ellos ven en la función. Es interesante apreciar que, cuando la pregunta se reformula y es dirigida al nivel personal, es decir, hacia la autoapreciación de su desempeño en el



cargo dentro de su propia institución, el 47,6% opta por la respuesta “algunos me reconocen bien y el resto se muestra indiferente”, la cual es seguida por el 42,9% de los que indican percibir que el claustro educativo, en general, está conforme con su desempeño sin llegar a la percepción de cumplimiento pleno.

Ligado a lo anterior, consideran que los mayores obstáculos para el desarrollo de su cargo y las funciones que conlleva, aunque compartida con quienes no se deciden (a razón del 23,8%) por una opción en específico (considerando que todos los reactivos ofrecidos en el cuestionario resultan tributantes), la opción de la ambigüedad de la figura técnico-administrativa del cargo dentro de la realidad institucional (33,3%) es la mayoritaria, lo cual se condice plenamente con su declaración de considerar, en su fuero apreciativo propio, que en su cargo debiesen ser partes integrantes plenas del equipo directo (71,4%), situación que potencialmente da la sensación de dicha ambigüedad percibida.

En lo que respecta al periodo vigente de pandemia, los ECES indican que, mayoritariamente, la temática de convivencia que más ha desafiado su gestión, durante la lectividad *on-line* y en inicio de lo semipresencial, por sobre todas las demás, es la que se indica en el cuestionario como la escasa vinculación y proactividad de los estudiantes al proceso educativo institucional (76,2%), muy por sobre las que han gestionado relacionadas a conflictos directos producidos por el contexto digital de los diferentes miembros de la comunidad escolar y que, asimismo, indican que su primera acción tras este retorno será enfocarse en la resolución de conflictos entre los diversos miembros de la comunidad escolar en torno a los diversos escenarios de acción institucional en que se desenvuelven (55%).

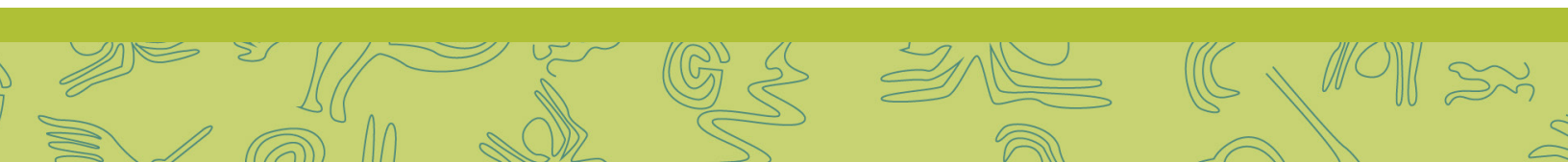
En el plano de este mismo proceso de regularización y en clave de la programación de las actividades escolares convencionales, tras dicha eventualidad, los ECES indican estar apostando por el enfoque de organizar y dirigir

el equipo de convivencia para lograr en conjunto generar la mejor convivencia escolar (57%), lo cual se condice con el dato presentado más arriba referente a una planificación dirigida en su mayoría hacia todas las dependencias de los respectivos establecimientos en donde trabajan.

Finalmente, en el contexto de las aspiraciones surgidas del cargo, los ECES evidencian la plena confianza de aproximarse a un mejor tiempo para el posicionamiento de su cargo en el futuro (65%), lo cual es seguido por los que comparten esa misma opinión marcando el matiz de que el proceso será inevitablemente lento (20%). Tales datos se determinan cómo una franca mayoría, que, de alguna manera se emparenta en bloque a las cifras percibidas de las consecuencias emocionales y al sentir concreto del ejercicio de su cargo como un factor que les aporta una sensación de satisfacción y abierta felicidad (42,9%), junto a los que en su mayoría también declaran esta sensación pero con momentos que reconocen como de franca superación, la que, no obstante, no logra pervertir o aplacar el impulso de desafío positivo que estos funcionarios declaran (registro declarado del 47,6%). Resulta totalmente marginal, pero en cierto modo también anecdótico, el hecho de que tan solo uno de los partícipes declara estar abiertamente incómodo con el puesto, el que siente como una imposición.

IV. REFLEXIONES FINALES

En función de los objetivos de este trabajo, se considera que se logró generar la exploración descriptiva proyectada, puesto que los ECES convocados respondieron y esto nos permitió apreciar líneas de tendencia, lo que hizo posible una mejor comprensión y que, desde ahí, desde ellos mismos, permitió también poder generar interpretaciones más certeras respecto de lo que ha venido siendo tanto su trabajo, como sus opiniones y afirmaciones en diferentes dimensiones relacionadas a su quehacer. Estas manifestaciones leídas en torno a sus respuestas permiten apreciar que, si bien estos funcionarios



denotan sentirse en una espiral entendible como ascendente y positiva (si cotejamos los resultados obtenidos con la evidencia teórica anterior presentada acá), emanan, de igual manera, malestares que de diversas maneras impactan negativamente en su gestión y en la propia percepción de la eficiencia y la eficacia que ellos perciben de su misma labor.

Relacionado a lo recién comentado, y ante los hallazgos de esta breve indagación, podemos decir que, aunque se denota con claridad una presencia más sólida del cargo dentro de la cultura global escolar Chilena, la identidad implícita de los y las ECES sigue siendo marcadamente indefinida frente a otras correspondientes al *establishment* clásico dentro de las instituciones escolares (directores, orientadores, jefes de estudios o UTPS, entre otros) o, en el mejor de los casos, según la lectura de las tendencias de las respuestas, como en pleno acto de definición identitaria. Es decir, se manifiesta como el estar en una especie de limbo dentro de una tierra indeterminada no definida en lo concreto dentro de la estructuración institucional general de sus respectivos establecimientos. Tal estado manifiesto, no resulta de más mencionar, genera ciertas inconsistencias, retardos y hasta posibles conflictos derivados de acciones que, apuntando a los mismos objetivos, pero viniendo de dependencias diferentes, colisionan en ese mismo camino al estar abocadas, hoy por hoy, a tareas similares y que, en no pocas ocasiones, se llegan a traslapar.

Como marco de todo este periplo, y en plena relación con la última idea mencionada, la pandemia y su contexto asociado han venido siendo un factor de mayor complejidad para la generación de nodos de acción propios por parte de los ECES y, principalmente, de aquellos necesarios que les permitan reconocerse frente a otras dependencias internas de los establecimientos escolares; y esto, porque dadas las temáticas emergentes que impactaron y demandaron los estudiantes <<digitales>> a las escuelas, liceos y colegios se sobrepasó

la capacidad de los dispositivos habituales, o en proyección de estos (para periodos convencionales de clases, lógicamente), lo que aumentó el margen de duplicación de funciones y/o acciones frente a las respectivas demandas de los estudiantes, así como no en pocos casos también de sus familias.

No obstante, y a pesar de esto, así como de la virtual lucha que los ECES dan para hacerse un espacio más presente en sus respectivas instituciones laborales y, aunque en gruesos porcentajes perciban que su trabajo resulta aún indiferente para la mayoría de los miembros de los claustros educativos, la predisposición personal que manifiestan es, *a contrario sensu*, considerablemente positiva, y hasta en gran parte esperanzadora, cuando se refieren al futuro reconociendo en este espacio proyectivo un plano más favorable para un nuevo y mejor contexto laboral para ellos, por lo que se muestran, en el proceso y en medio de las características del momento actual (que como ya mencionamos incluye la difícil situación pandémica), literalmente felices en la función que tienen encomendada, autoreconociéndose como atentos a los desafíos que han visto que su labor conlleva, pero que de igual manera los motivan en positivo y entonces sienten que desde ahí, de este particular momento, que podrán contribuir más sólidamente a la mejora del sistema educacional en general.

Como parte de esta primera aproximación a un trabajo de indagación actual y profunda del área de Convivencia Escolar y de los agentes directamente vinculados, como sus promotores, se constata y reconoce que resulta un notable limitante el número de participantes convocados, el que, claramente, no permite establecer generalizaciones sobre el rol de los ECE a una escala mayor y que, por ende, ni a nivel nacional ni tampoco enfático de las particularidades socioculturales de los diversos territorios y sus comunidades en Chile. Por esto, es importantísimo relevar que se hace muy necesario extender las investigaciones y proseguir con la generación de



más producción teórica para engrosar el acervo propio y necesario de la Convivencia Escolar. Sobre todo en torno de las relaciones surgidas entre los distintos agentes que participan en su cultivo y desarrollo que, aunque ya iniciados en función de algunas de sus múltiples dimensiones, ya que, por ejemplo, las autopercepciones de los sostenedores en cuanto a su rol de desarrollo de la convivencia escolar (Ascorra et.al, 2020) o las variables que surgieron de los procesos de colaboración entre los gestores de la convivencia escolar (Ortiz-Mallegas&López,2020) resultan muy escasos (además de acotados) para el más completo entendimiento de la materia tan vasta y demandante que es en sí la Convivencia Escolar. Por esto, y a pesar de las limitaciones que en gran parte resultan inevitables, se espera que

las conclusiones presentadas como producto de esta indagación sirvan para iniciar más trabajos que permitan explorar, desde cualquier esquina de conocimiento acá tocada, las diversas subáreas que van surgiendo en la medida en la que se indaga más sobre esta temática, la cual, indudablemente, tiene una tremenda relevancia y que, aunque al parecer siga dentro de un proceso más bien lento de desarrollo, cada vez resulta más reconocida y valorada por más actores relevantes del escenario educativo nacional, y esto no solo para la generación de buenos ambientes y relaciones entre los componentes de estos ambientes, sino que también como factor de base para la mejora de los aprendizajes de, idealmente, todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

BREVE CURRICULUM INSTITUCIONAL

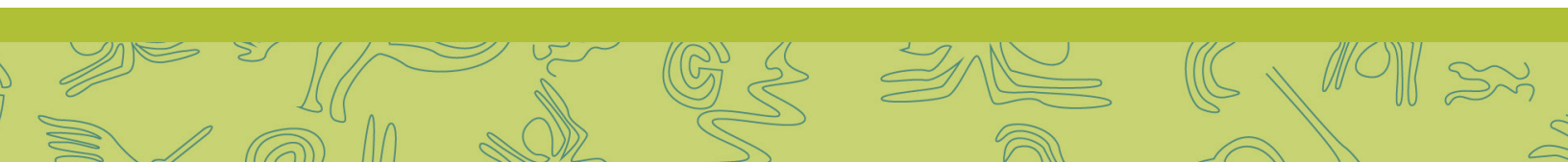
Sergio Rubilar es Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción; Magíster en Ciencia Política; Magíster en Psicología Educativa y candidato a Magister en Convivencia Escolar, UDEC. Profesor universitario (UST Sede Concepción) y parte del staff del Diplomado en Convivencia escolar de la UDLA (sede Concepción, Chile). Docente escolar y relator de cursos centrados en Convivencia Escolar.

PARA CITACIÓN DEL ARTÍCULO:

SERGIO ANTONIO RUBILAR RIQUELME (2022) “Autopercepción del contexto laboral actual de los Encargados de Convivencia Escolar en dos regiones de Chile.”, en Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia. N° 3. Año 3. Pp. 3 - 17. Red Latinoamericana COMEDHI. Córdoba, Argentina.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional.



REFERENCIAS

- Abraján Castro, María Guadalupe; Contreras Padilla, José Manuel; Montoya Ramírez, Sandra, (2009), Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 14, núm. 1, enero-junio, pp. 105-118 Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.Xalapa, México.
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Ascorra, P., Lopez, V. (Eds.), (2018) Una Década de investigación en convivencia Escolar, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- 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). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242019000200018
- Funes, Silvina. (Ed). (2012) Gestión Eficaz de la Convivencia Escolar en los centros educativos, Serie Educación, Wolters Kluwer, Madrid, España.
- Gallegos Pulido, Ítalo Sebastián (2020) Gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la región del Biobío | REINED: Revista DE REFLEXION e investigación Educacional, Vol. 3 Núm. 1. Universidad del Bio-Bío, los Ángeles Chile.
- Hernández Sampieri R (2006) Metodología de la investigación, McGraw-Hill Education, México
- Magendzo K, Abraham, Toledo J, María I, & Gutiérrez G, Virna. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación de Chile (2016a) Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo (Actualización según la ley de Inclusión), División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2016b) Orientaciones para la revisión de Reglamentos de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019a) Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019b) ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar?, Cartillas Temáticas de Implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile (2019c) ¿Cómo gestionar las Redes Territoriales de Convivencia Escolar?, Cartillas Temáticas de Implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, División General de Educación, Santiago de Chile, Chile
- Ministerio de Educación de Chile, Ley 20536 (2011) Chile.
- Ortiz-Mallegas Sebastián, López Verónica (2020) Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional, *Rexe* 20 (42) (2021), 183-198
- Sánchez Trujillo, Magda Gabriela; García Vargas, Ma. De Lourdes E. (2017) Satisfacción Laboral en los Entornos de Trabajo. Una exploración cualitativa para su estudio, *Scientia Et Technica*, vol. 22, núm. 2, junio, pp. 161-166 Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia
- Valenzuela, Jaime. Ahumada, Iván. Rubilar, Andrea. López Verónica. y Urbina, Carolina. (2018) El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral, *Revista de Psicología* Vol. 36 (1), (ISSN 0254-9247)

