

INVESTIGACIONES

La problematización de la convivencia escolar como objeto de gobierno  
y el surgimiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile  
(1990-2002)

The Problematization of School Coexistence as an Object of Government  
and the Emergence of the National School Coexistence Policy in Chile  
(1990-2002)

*Raúl Zuleta-Cortés<sup>a</sup>*  
*Renato Moretti<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Central de Chile, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Chile.  
raulzuleta1@gmail.com

<sup>b</sup> Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Psicología, Chile.  
rmoretti@uahurtado.cl

RESUMEN

Este artículo analiza el surgimiento de la convivencia escolar como campo de intervención pública en Chile, destacando la construcción de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) como instrumento clave de la política educativa. Desde un enfoque histórico y conceptual basado en la gubernamentalidad y la teoría de ensamblajes, el estudio muestra cómo la convivencia escolar evolucionó de un ideal político democrático a un concepto técnico centrado en la calidad educativa y la resolución de conflictos. El artículo resalta las tensiones entre las dimensiones instrumentales y valóricas del proceso educativo en su configuración, así como la influencia de diversos actores, discursos y prácticas. La PNCE, establecida en 2002, se interpreta como un ensamblaje estratégico que consolidó a la convivencia escolar como fenómeno gobernable, enfrentando al mismo tiempo su pluralidad conceptual. Este estudio contribuye a comprender las dinámicas entre saber, poder y valores en el desarrollo de políticas educativas contemporáneas.

*Palabras clave:* convivencia escolar, política pública, gubernamentalidad, ensamblaje, Chile.

ABSTRACT

This article analyzes the emergence of school coexistence as a field of public intervention in Chile, highlighting the construction of the National School Coexistence Policy (PNCE) as a key instrument of educational policy. From a historical and conceptual approach based on governmentality and assemblage theory, the study shows how school coexistence evolved from a democratic political ideal to a technical concept focused on educational quality and conflict resolution. The article highlights the tensions between the instrumental and value dimensions of the educational process in its configuration, as well as the influence of various actors, discourses and practices. The PNCE, established in 2002, is interpreted as a strategic assembly that consolidated school coexistence as a governable phenomenon, while facing its conceptual plurality. This study contributes to understanding the dynamics between knowledge, power and values in the development of contemporary educational policies.

*Key words:* school coexistence, public policy, governmentality, assemblage, Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la convivencia escolar ha cobrado relevancia como un tema central en la política y la práctica educativa, especialmente en Chile (Rodino, 2013). Organismos internacionales como la UNESCO y la OEI, e instituciones nacionales como el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE, 2022), han contribuido al desarrollo de esta temática. En el ámbito académico, universidades chilenas como la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PACES, 2022), la Universidad de Chile (FACSO, 2022) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (Valoras, 2022) han impulsado programas que promueven la convivencia escolar como un asunto de interés público y un campo de intervención prioritario. A nivel estatal, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha desempeñado un papel crucial mediante regulaciones y acciones, destacando la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) como el principal referente en esta materia desde su primera versión en 2002.

Desde una perspectiva de políticas públicas, la PNCE podría entenderse como una respuesta coherente a un problema claramente delimitado (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008). Sin embargo, el enfoque de *policy assemblage* (Ureta, 2014b; Savage, 2020) sugiere que la PNCE no solo aborda un problema preexistente, sino que participa en la delimitación, organización y estabilización de un campo de intervención o, desde una perspectiva de gubernamentalidad (Foucault, 2008; Ramos, 2012), de un objeto de gobierno. Este ensamblaje de elementos heterogéneos, humanos y no humanos posibilita una narrativa que presenta a la convivencia escolar como un problema urgente que requiere soluciones específicas, justificando así diversas formas de intervención (Ramos, 2018).

El enfoque de *policy assemblage* desafía la visión tradicional de las políticas públicas como procesos racionales de toma de decisiones (Gorur, 2011). En cambio, este marco permite visibilizar cómo las políticas son productos contingentes, moldeados por relaciones de saber, en forma de conocimiento experto, y de poder, en términos de intereses y estrategias políticas. Estas relaciones, siempre provisionales y sujetas a negociación, conforman una red dinámica que no solo sostiene la política, sino que también da forma al campo de observación e intervención pública, generando efectos específicos y moldeando las realidades que busca transformar.

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se presenta como una realidad en construcción (Furlán y Spitzer, 2013), caracterizada por una diversidad de enfoques y significados. Como señalan Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la dispersión conceptual del término ha generado dificultades para orientar la investigación, el diseño de políticas públicas y la evaluación de la convivencia escolar. En la misma línea, Ortiz, Baltar, Álvarez y Carrasco-Aguilar (2019) describen la convivencia escolar como un significativo vacío dentro del espacio educativo, destacando su uso estratégico para justificar diversas formas de intervención. De este modo, la convivencia escolar no es un objeto fijo, sino una entidad disputada, moldeada por intereses y significados que emergen de las dinámicas cotidianas en el ámbito educativo.

Frente a este carácter plural y mutable, la PNCE surge como una herramienta de política pública que busca articular conocimiento experto e intereses diversos para estabilizar e intervenir un fenómeno que, en la práctica, aparece como fragmentado y difuso en la vida cotidiana de las comunidades escolares. Sin embargo, esto no implica que la PNCE proponga una visión unificada de la convivencia escolar. Su propio ensamblaje,

caracterizado por relaciones transaccionales y provisionales, contribuye a sostener la heterogeneidad del concepto. En este sentido, más que imponer una versión única de la convivencia escolar, la PNCE refleja un proceso de negociaciones estratégicas, muchas veces invisibilizadas en los textos oficiales, que conforman y diversifican las versiones de convivencia promovidas en el ámbito educativo.

Más que establecer la versión de convivencia que debe imponerse, lo que se requiere es identificar los procesos y versiones de convivencia que se han combinado en la producción de la política, para pensar la diversidad y viabilidad de las convivencias escolares. Este artículo aborda precisamente estas dinámicas. Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo se configuró la problematización de la convivencia escolar y la necesidad de una política pública al respecto? ¿Qué criterios y formas de intervención se determinaron en este proceso? ¿Qué relaciones se establecen entre los actores implicados, la problematización del fenómeno y la capacidad de acción del Estado?

Para responder estas preguntas, realizamos un análisis histórico de la preocupación por la convivencia escolar desde una perspectiva de gubernamentalidad y una concepción de las políticas públicas como ensamblajes, que abarca desde los primeros años de la postdictadura chilena (ca. 1990) y la publicación de la primera PNCE en 2002. Destacamos los elementos que conformaron la problematización subyacente a esta política y analizamos cómo lograron otorgarle relevancia social. Argumentamos que una configuración de actores, conceptos y condiciones institucionales y sociales sostenía esta preocupación, reconceptualizando un campo previo de relaciones de saber y poder.

## 2. CONVIVENCIA ESCOLAR, GUBERNAMENTALIDAD Y ENSAMBLAJE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El término *convivencia escolar* tiene una gran amplitud semántica y presenta múltiples solapamientos temáticos. Este concepto reúne diversas áreas y orientaciones, como los criterios de organización escolar, las normas de convivencia, las prácticas de disciplina, los procesos de negociación y las formas de abordar conflictos interpersonales, entre otros (Chávez, 2018). Debido a esta diversidad, algunos autores sostienen que la convivencia escolar es un ensamblaje sincrético, lo que dificulta la definición de tareas específicas en el ámbito educativo y abre espacio a discursos contradictorios en su estudio y evaluación (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La investigación científica ha representado la convivencia escolar de múltiples maneras: como violencia en el entorno educativo (Potocnjak, Berger y Tomcic, 2011; Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Kaplan y Szapu, 2019); como un componente de la calidad de la educación (Oyarzún y Falabella, 2022; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014); como disciplina escolar y ejercicio del poder (Chávez, 2018); como participación estudiantil y construcción moral (Ascorra, López y Urbina, 2016; García y Tomasini, 2019); o como experiencias sistematizables en función de su eficacia (Podestá, 2019; Ochoa y Pérez, 2019). Esta pluralidad de enfoques ha contribuido a la polisemia del término.

Según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), la convivencia escolar se configura como una metanarrativa que permite a investigadores de distintas perspectivas articular sus trabajos para influir en la formulación de políticas públicas. Esto implica que la convivencia escolar no solo es un objeto de estudio, sino también una herramienta

mediante la cual diversos actores, incluidos científicos y estatales, buscan intervenir en las conductas de estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Desde la perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault, 2008), la convivencia escolar tendría la condición de un *objeto de gobierno*, es decir, un medio para dirigir conductas humanas.

En el marco de la gubernamentalidad, Foucault (1988, 2018) define el gobierno como un conjunto de prácticas destinadas a dirigir la conducta de individuos y grupos hacia ciertos fines, no mediante la coerción directa, sino interviniendo en el campo de posibilidades donde sus acciones se desarrollan. Esto implica modelar la probabilidad de ciertos comportamientos, ya sea fomentándolos, induciéndolos, facilitándolos o limitándolos (Ramos, 2012). Para lograrlo, el poder gubernamental requiere prácticas y técnicas que aseguren su continuidad, estructuradas en una red que realiza tres operaciones principales: (1) la constitución de objetos de gobierno, (2) la elaboración de programas de intervención y (3) la creación de narrativas que justifiquen y legitimen dichas intervenciones (Ramos, 2016).

Miller y Rose (2008) identifican dos dimensiones centrales en el análisis de la gubernamentalidad (Energici, 2016). La primera corresponde a las *racionalidades o programas de gobierno*, formas de representar y conceptualizar fenómenos sociales. Estos programas, que pueden equipararse al texto de una política pública, son esquemas racionalizados diseñados para modelar conductas según normas específicas, con resultados a menudo imprevisibles (Greenhalgh, 2008). La segunda dimensión son las *tecnologías de gobierno*, ensamblajes de personas, técnicas, instituciones e instrumentos para conducir conductas. Estas tecnologías configuran una red en la que palabras, cosas y sujetos están interrelacionados, adquiriendo significado en función de sus posiciones relativas (García, 2011).

Desde esta perspectiva, las políticas públicas son una herramienta clave del poder gubernamental moderno, a menudo ubicua e invisible (Greenhalgh, 2008). En el enfoque del análisis interpretativo de políticas públicas, estas se entienden como patrones dinámicos de interacción donde los resultados pueden desviarse de las intenciones originales y generar nuevas problemáticas (Hajer y Wagenaar, 2003). Así, las políticas se presentan como entidades difusas, configuradas por diversos tipos de conocimiento que influyen en la definición de problemas y sus soluciones. En este marco, Colebatch (2006) destaca el potencial del enfoque de gubernamentalidad para cuestionar qué se gobierna, los conocimientos implicados y las respuestas consideradas más adecuadas.

Algunos autores proponen comprender las políticas públicas como ensamblajes (Ureta, 2014b; 2017). Estos ensamblajes son conjuntos heterogéneos de elementos que permanecen unidos sin perder su heterogeneidad (Allen, 2011), generando totalidades con propiedades emergentes derivadas de las interacciones entre sus componentes (De Landa, 2006). Lejos de ser estáticos, los ensamblajes están en constante estabilización y transformación, un estado que requiere esfuerzos continuos para mantenerse (Ureta, 2014a). Así, las políticas públicas son entidades en transformación, aunque en su historia pueden identificarse períodos de mayor estabilidad.

En la presente investigación, seguimos la propuesta de Ureta (2014a, 2014b, 2017), quien identifica tres configuraciones principales en los ensamblajes de políticas públicas: problematización, infraestructuración y régimen. Este artículo se centra únicamente en el proceso de configuración de la convivencia escolar como una problematización de política pública. Según Greenhalgh (2008), las problematizaciones constituyen nuevas realidades al definir qué es pensable y cómo debe ser abordado. Este proceso, sin embargo, suele

quedar “cajanegrizado” en los textos oficiales de las políticas, debido a la intervención de expertos, conocimientos técnico-científicos y sensibilidades políticas, entre otros factores (Ramos, 2018).

En definitiva, la convivencia escolar es un concepto amplio y dinámico que puede comprenderse con mayor profundidad desde la perspectiva de la gubernamentalidad y una concepción de las políticas públicas como ensamblajes. Este enfoque permite interpretar su configuración y uso a partir de la construcción de la PNCE. Analizar la génesis de esta política es clave para visibilizar cómo se han articulado y ensamblado los conocimientos, prácticas y técnicas que la configuran como objeto de gobierno, así como para comprender los efectos que genera, en particular, en la formación de subjetividades relacionadas con la convivencia escolar.

### 3. MÉTODO

La presente investigación tiene una metodología cualitativa, caracterizada por una aproximación flexible y organizada tanto en la recolección como en el análisis de datos. Asimismo, se enmarca en un enfoque descriptivo-interpretativo (Sampieri y Mendoza, 2018), lo que facilita una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado: la convivencia escolar como objeto de gobierno en Chile.

La investigación combina elementos de la etnografía, que permite explorar en profundidad un contexto o fenómeno social a través de la observación y la interacción directa con los actores involucrados, con elementos de la investigación narrativa, los cuales capturan las historias y experiencias de los participantes de manera rica y detallada. Esta aproximación cualitativa posibilita analizar el ensamblaje de elementos que configuran la política pública como un dispositivo de gobierno.

Los participantes del estudio fueron actores clave en el desarrollo y la implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, incluyendo expertos y responsables directos de su ejecución. Para su selección, se utilizó la estrategia de muestreo en cadena o “bola de nieve” (Sampieri y Mendoza, 2018), una técnica orientada a identificar actores clave o expertos a través de referencias sucesivas proporcionadas por otros entrevistados o documentos. Este método resulta especialmente adecuado para profundizar en redes sociales o políticas complejas, como aquellas que sustentan la política de convivencia escolar en Chile.

Las características demográficas y profesionales de los participantes pueden consultarse en la Tabla 1:

Tabla 1. Participantes

Código	Rol	Género	Disciplina	Periodo PNCE (aprox.)
E1	Profesional Mineduc	F	Pedagogía	1998-2005
E2	Profesional Mineduc	F	Sociología	2000-2005
E3	Jefatura Mineduc	M	Pedagogía	1998-2005
E4	Jefatura Mineduc	F	Trabajo social	2015-2022
E5	Profesional Mineduc	F	Pedagogía	2015-2018
E6	Profesional Mineduc	F	Sociología	1998-2009
E7	Profesional Mineduc	F	Pedagogía	1990-2007
E8	Consultor externo	M	Pedagogía	1998-2011
E9	Profesional Mineduc	F	Pedagogía	1998-2008
E10	Consultor externo	F	Pedagogía	2000-2008

El principal método de recolección de datos utilizado en esta investigación fue la entrevista semiestructurada (Corbetta, 2003), que ofrece un equilibrio entre flexibilidad y estructura: permite abordar temas previamente identificados como relevantes, al mismo tiempo que proporciona espacio para que los participantes introduzcan nuevas perspectivas e información. Para su implementación, se diseñó una pauta siguiendo las recomendaciones de Chateau (1991), la cual fue validada por dos investigadores con experiencia en el área de estudio.

En una etapa inicial, se realizaron cinco entrevistas exploratorias para desarrollar un análisis preliminar. Este análisis permitió sistematizar las notas generadas y evaluar la pauta de entrevista, lo que derivó en ajustes necesarios para optimizar su aplicación. Posteriormente, se llevaron a cabo cinco entrevistas adicionales, completando un total de diez entrevistas.

Además de las entrevistas, se realizó una revisión documental (Taylor y Bogdan, 1996) de fuentes primarias, orientada a comprender el desarrollo histórico de la política de convivencia escolar y su impacto. Esta revisión incluyó registros oficiales y documentos públicos obtenidos de la biblioteca del MINEDUC y la Biblioteca del Congreso Nacional. Dicha revisión resultó clave para rastrear la evolución de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) desde sus primeras formulaciones hasta las actualizaciones más recientes.

El análisis de los datos se realizó mediante el análisis temático (Riessman, 2008), una técnica cualitativa que permite identificar patrones y temas recurrentes en los datos. Este enfoque no sólo permitió explorar los contenidos explícitos de las entrevistas y documentos, sino también las relaciones subyacentes entre conceptos, actores y contextos. El análisis se llevó a cabo de manera recursiva, comenzando con las cuatro versiones de la PNCE y agregando las transcripciones de las entrevistas conforme se iban completando. Este proceso permitió ampliar tanto la base documental como la de potenciales entrevistados, identificados durante el desarrollo de las estrategias de recolección de datos. A partir del análisis, se elaboraron descripciones narrativas que integraron coherentemente los hallazgos provenientes de entrevistas y documentos.

Para garantizar la validez de los datos y las interpretaciones, se implementó una estrategia de triangulación de fuentes (Korstjens y Moser, 2018). Esta triangulación combinó entrevistas, revisión documental, bibliografía especializada y estudios previos sobre convivencia escolar y políticas públicas en Chile y otros países.

La investigación también adoptó una postura reflexiva durante todo el proceso. Se mantuvo una bitácora de preguntas, comentarios, ideas y reflexiones del investigador, lo que permitió reconocer posibles influencias personales y mitigar sesgos. Finalmente, se cumplió con los estándares éticos establecidos por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado (2017), particularmente en la obtención del consentimiento informado de los participantes, asegurando la confidencialidad y el respeto de los derechos de los entrevistados en el marco de investigaciones de programas de postgrado.

#### 4. RESULTADOS

La sección de resultados presenta un análisis detallado de los diversos aspectos que dieron forma al concepto de convivencia escolar en Chile, desde sus primeras manifestaciones hasta la elaboración de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). A través de cuatro apartados, se exploran las principales exigencias sociales y políticas hacia el sistema educativo, las tensiones entre los valores y los aspectos instrumentales de la experiencia educativa, la transformación de la convivencia democrática en convivencia pacífica, y la problematización que dio lugar a la formulación de la primera PNCE. Este análisis permite comprender cómo las dinámicas sociales, las políticas públicas y las prácticas educativas se entrelazan para configurar un ensamblaje que define la convivencia escolar como un objeto de gobierno, al tiempo que ilustra las tensiones y contradicciones inherentes a su desarrollo histórico.

##### 4.1. EXIGENCIAS A LA ESCUELA: CIUDADANÍA, CIVILIDAD, MORALIDAD

La configuración de elementos que problematizan la convivencia escolar se sitúa en una coyuntura histórica marcada por el retorno a la democracia en Chile y el fin de la Guerra Fría en el contexto internacional. En este escenario, emerge un conjunto de condiciones que interactúan de manera compleja, generando un proceso de *causalidad catalítica* (De Landa, 2006), en el cual diversas causas convergen para producir un efecto común: la constitución de la convivencia escolar como un objeto de gobierno. Estas dinámicas suscitan inquietud entre los actores políticos, al percibirse como una amenaza potencial para la imagen de progreso, equidad y justicia asociada al proyecto democrático en esta nueva etapa del Estado chileno. Un aspecto principal de esta dinámica guarda relación con problemáticas y exigencias por parte del Estado y la opinión pública hacia las escuelas, que hemos sintetizado como exigencias de *ciudadanía, civilidad y moralidad*.

En cuanto a lo primero, durante la década de 1990, los principios de la democracia representativa enfrentaron un fuerte cuestionamiento debido a la baja participación electoral de los jóvenes, lo que minaba la legitimidad tanto del proceso democrático como de las autoridades electas. Este fenómeno fue interpretado como una expresión del desencanto juvenil frente a una transición democrática que no logró satisfacer las expectativas generadas en torno a ella. Al respecto, un entrevistado señala:

Ya estamos hablando de diez años más o menos del regreso a la democracia y son años de mucha tensión electoral de los jóvenes, de bajo interés, el “no estoy ni ahí”, estas expresiones que eran como muy fuertes y, siendo que la política ya estaba en un periodo de franco descrédito, la gente no estaba votando, no estaba participando en ésta. Y también viene entre medio la formación ciudadana y el rol de la escuela en esto ¿no? (...) el tema de que los cabros no están aprendiendo a participar, entonces el sistema político se ve en crisis porque si no votan por nosotros, ¿quién, cresta, va a votar por nosotros? O sea, hay un desmedro de lo que ellos llamaban la democracia, en ese sentido (E3, A2).

En este contexto, la opinión pública cuestionó al sistema educativo, señalando que la formación ciudadana no estaba logrando su objetivo de preparar ciudadanos capaces de ejercer su derecho al voto y participar activamente en la vida democrática. El abstencionismo electoral fue interpretado como una deficiencia en los procesos formativos, indispensables para mantener la participación electoral en niveles que garantizaran la legitimidad del sistema democrático. En consecuencia, recayó sobre el sistema escolar, y específicamente sobre cada escuela, la responsabilidad de fortalecer la formación ciudadana.

Respecto de las demandas de civildad, con el fin de la dictadura, el sistema educativo enfrentaba un deterioro significativo, tanto en términos materiales como sociales. Este deterioro se hizo evidente con la llegada de la democracia, momento en que las escuelas y las aulas quedaron expuestas al escrutinio público:

Estaba tan bajo el sistema en términos de producción de las competencias duras (matemática, lenguaje), estaba en el suelo. Las escuelas estaban, en el año 90, abandonadas. Tengo dos imágenes, dos de las escuelas de esa época: de haber entrado en una en Cerro Navia, haber entrado, que nadie te preguntaba quién eras, o sea, podía entrar cualquiera, ¿me entiendes? Que nadie te preguntaba quién eras, llegar a la sala de profesores, nadie te preguntara quién eras. Tengo dos imágenes de dos escuelas con la ensalada de tomate mosqueada encima de la sala de profesores, o sea, la ensalada de tomate de hace horas. (...) Es fuerte la imagen, es como... Aquí puede pasar cualquier cosa a cualquier hora. En eso estaban las escuelas el 90 (E9, A35).

A partir de lo anterior, se empezó a cuestionar una serie de dinámicas que, hasta entonces, estaban naturalizadas dentro de los establecimientos educacionales. Estas dinámicas se relacionaban principalmente con situaciones de violencia, manifestadas tanto en el ejercicio arbitrario del poder por parte de los adultos como en las injusticias derivadas de estas prácticas, lo que contrastaba con la aspiración de una sociedad e instituciones democráticas. Este tipo de constataciones dio lugar a la expectativa de que el sistema escolar debía transformarse en un espacio no violento, caracterizado por formas de regulación social pacíficas. En otras palabras, la escuela comenzó a asumir la exigencia de promover la civildad.

En tercer lugar, respecto a las exigencias de moralidad, la ratificación chilena de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el 14 de agosto de 1990 (MINEDUC, 2002a), marcó un hito en el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho por parte del Estado chileno. Este compromiso implicó la implementación de diversas iniciativas destinadas a incorporar el enfoque de derechos en el funcionamiento

de las instituciones públicas, incluyendo los establecimientos educacionales. Además, durante la década de los 90, comenzó a consolidarse una preocupación internacional por la promoción de la educación para la paz y la no violencia. Un ejemplo de ello es la declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional en Educación de 1994, que establece:

Nosotros, los Ministros de Educación presentes en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, aprobamos la presente declaración e invitamos al Director General a que someta a la Conferencia General un plan de acción que permita a los estados miembros y a la UNESCO integrar dentro de una política coherente la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible (UNESCO, 1994a, p. 3).

Estas preocupaciones culminaron en la creación de un “Programa de acción sobre una cultura de paz”, que designó al año 2000 como el “Año Internacional de la Cultura de la Paz” y al período 2001-2010 como el “Decenio Internacional de una Cultura de la Paz y la No Violencia para los Niños del Mundo” (UNESCO, 1994b). Este escenario internacional instó al Estado chileno a asumir un rol activo frente a la violencia social, generando un contexto favorable para la implementación de acciones formativas en materias como derechos humanos, democracia, interculturalidad, igualdad de género y no violencia, entre otros.

Este compromiso del Estado chileno añadió una tercera dimensión de exigencias al sistema escolar. No sólo se esperaba que la educación legitimara la democracia y promoviera formas de regulación social acordes con el proyecto político de modernización de la época, sino que también se requería que la experiencia educativa reflejara un compromiso con los estándares éticos y morales asumidos por el Estado, especialmente en lo relacionado con los valores de paz, democracia y respeto y promoción de los derechos humanos.

#### 4.2. TENSIONES ENTRE LOS ASPECTOS INSTRUMENTALES Y VALÓRICOS DEL PROCESO EDUCATIVO

Esta dimensión refleja la desarticulación y conflictividad en torno a las finalidades del proceso educativo y su organización. En el sistema escolar coexistían diversas iniciativas dispersas en materia de transversalidad educativa, impulsadas principalmente desde el Departamento de Educación Extraescolar y programas formativos complementarios. Estas iniciativas abordaban temas como la prevención del consumo de drogas, educación y democracia, educación ambiental, educación sexual y equidad de género, entre otros. Su objetivo era otorgar un carácter integral al proceso educativo, trascendiendo los aspectos instruccionales de la transmisión de conocimientos enciclopédicos y la enseñanza de la lectoescritura. Se esperaba que los estudiantes internalizaran valores y directrices que les prepararan para insertarse productivamente en la sociedad.

Sin embargo, la vinculación de los programas formativos complementarios al Departamento de Educación Extraescolar les confería un carácter secundario o recreativo frente a los actores del sistema educativo, debilitando su legitimidad. Esto se manifestaba con especial intensidad en la relación con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), donde predominaba una actitud de indiferencia hacia estas iniciativas, como lo describe una entrevistada:

O sea, llamar a algo “extracurricular” es como decir “está extra de lo pedagógico”, “extra formativo”, “extra”, algo que no tiene que ver con entregar herramientas o aprendizajes a los estudiantes. Entonces, es como que quedábamos fuera, y por lo mismo así nos trataban dentro del Ministerio. Sí, había todo un prejuicio respecto de lo que nosotros hacíamos, en términos de recursos, en términos de... nadie podía hablar con la gente de la UCE, no nos pescaban para nada, entonces eso era súper crítico en esa época (...) en las relaciones, por ejemplo, uno podía llamar y no te pescaban, no te daban reuniones, no te contestaban los correos, no, en general no te pescaban porque éramos de la Unidad de Extraescolar (E6, A33).

Además, estas iniciativas carecían de una coordinación central que estructurara sus esfuerzos y estableciera vínculos entre ellas. Esto derivaba en una serie de prácticas fragmentadas, cuyo éxito dependía de los intereses y motivaciones de los funcionarios a cargo, así como de las relaciones que lograban establecer con los establecimientos educacionales intervenidos. Los colegios, a su vez, solían sentirse abrumados por la diversidad de iniciativas ministeriales, muchas veces percibidas como inconexas. Esta situación, agravada por problemas presupuestarios, administrativos y de recursos humanos, es ilustrada por otro entrevistado:

Nosotros le llamábamos un chiringuito, digamos, una cosa chica, tres personas que estaban en educación y democracia. Y estábamos los drogólogos, que éramos yo y teníamos como seis personas más. Después había otras personas que estaban trabajando en temas como educación ambiental, estaban gentes trabajando en... Eran puros temas chicos que fueron como la nueva política, llegaron con la democracia en los 90. (...) Era como parte de tu éxito profesional: llegaban “ah, no, vienen los de drogas, ahora llegaron los de sexualidad, vinieron los de medio ambiente, después llegaron los de no sé qué cosa” (E3, A2).

Con el tiempo, los programas formativos complementarios se desligaron del Departamento de Educación Extraescolar, marcando distancia de su carácter recreativo y presentándose como una propuesta más seria. Este cambio se consolidó mediante su incorporación en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT):

Pero de ahí se separó eso (el Departamento de Educación Extraescolar), políticamente no se le fue dando bombo. Bueno, nos quedamos en esto de los programas formativos complementarios y se nos ocurrió nuclearnos en una perspectiva que rompiera un poco los compartimentos estancos, ¿ya? Mi dicho era “tenemos una cosa hermosa pero cada foca en su roca”, cada uno con su tema. Y empezamos a mirar los objetivos transversales, los objetivos de aprendizaje transversales que antes se llamaban los Objetivos Fundamentales Transversales (E3, A2).

Los OFT surgieron en el contexto de la Reforma Educacional de los años 90 y fueron incorporados al Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) (Decreto 40 de 1996; Decreto 220 de 1998). Su propósito era orientar el proceso educativo hacia el desarrollo personal, moral y social de los estudiantes, en línea con “ideales nacionalmente compartidos” (MINEDUC, 2003, p. 10). Estos ideales

incluían valores como la vocación por la verdad, justicia, espíritu de servicio, respeto por el otro, tolerancia, respeto por las instituciones, y el ejercicio de derechos y deberes. Por su carácter valórico y actitudinal, los OFT contrastaban con el enfoque instrumental de los CMO, lo que puso en evidencia la tensión entre las finalidades valóricas e instrumentales de la enseñanza. La transversalidad emergió como una solución para conciliar ambas dimensiones, integrando el éxito académico con la formación valórica en el proceso educativo. La Unidad de Apoyo a la Transversalidad, compuesta por las antiguas iniciativas de los programas formativos complementarios, asumió un rol clave en la implementación de este enfoque:

Había una unidad en el Ministerio que era la de Transversal, de esa época estamos hablando (...) no era un área curricular específica, sino que como su nombre lo dice, era algo que atravesaba el currículum en su conjunto, y que por lo tanto no tenía un horario propio, sino que se suponía que las diversas asignaturas se transversalizaban (E7, A23).

De esta manera, los OFT se convierten en elementos centrales del currículum, permitiendo comprender la agrupación de los programas formativos complementarios en la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Asimismo, reflejan los alcances de una agenda política orientada a consolidar el orden democrático y administrar el modelo de desarrollo instaurado durante la dictadura (PIIE, 2003).

#### 4.3. DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA A LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN LA ESCUELA

La serie de exigencias y problemáticas expuestas anteriormente permite caracterizar el espacio de tensiones desde el cual emerge lo que más tarde será denominado como convivencia escolar. En un primer momento, predominaba la necesidad de establecer una organización social y política democrática, promovida tanto a nivel internacional como nacional, como un ideal regulador. En este contexto, el término convivencia hacía referencia a la estructura de las relaciones sociales y la vida común en sociedad, que debía caracterizarse por los valores democráticos. Esto se refleja en los documentos oficiales de la época, donde el concepto de convivencia aparece formulado como convivencia democrática, y en la creación del Programa Educación y Democracia. Estos fueron los primeros intentos de destacar la convivencia democrática como un aspecto relevante de la experiencia educativa:

Yo formo parte entonces de un equipo en el Ministerio de Educación creando el Programa de Educación y Democracia. Ahí comienzo a trabajar en hacer visible, en las escuelas, un ámbito del currículum que era muy invisible, como es la convivencia, entendida como el espacio donde se ejerce el derecho, pero además se aprende a ejercerlo y a respetarlo (E1, A11).

Sin embargo, la convivencia escolar pronto comenzó a conectarse con otros componentes centrales de la organización educativa de la época. Durante la década de 2000, la convivencia escolar pasó a considerarse un componente de la noción de calidad de la educación, vínculo que se consolidó con la creación del Sistema de Aseguramiento de la

Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2005). En este sistema, una de las áreas clave es la convivencia escolar y el apoyo a los estudiantes. Esta asociación entre convivencia escolar y calidad de la educación se enmarca dentro de una delimitación específica del espacio y tiempo educativo, centrada en las dinámicas que ocurren al interior de la escuela y entre sus actores:

A mí me empezó a tocar la interacción con otras unidades del Ministerio, estaba en diseño el Sistema de Aseguramiento y Gestión de la Calidad, y bueno, esto empezó como “bueno sí”, decían algunos de estos especialistas, en el modelo de gestión debiera haber una parte, eso se llamaba como “problemas de los estudiantes”, así como “atención al estudiante”, toda esta parte y toda esta cosa. Y empezó este tema de la convivencia, ¿no? Y bueno, no sé cómo salió el nombre escolar, bueno, porque era en las escuelas (E3, A2).

A medida que avanzaba este proceso de convergencia entre convivencia y calidad, el aspecto democrático de la convivencia comenzó a perder centralidad como expresión de un proyecto político o como un horizonte a alcanzar mediante la transmisión de valores en la educación. Esta desconexión entre convivencia y democracia se profundizó con el tiempo, como puede corroborarse en el registro ministerial de textos relacionados con la convivencia escolar. En el periodo posterior a la publicación de la primera Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en 2002, aumenta de manera notoria el registro de publicaciones relacionado con convivencia y violencia escolar, mientras que disminuye el relacionado con la educación democrática, los derechos humanos y los valores, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Registro de publicaciones en torno a la convivencia escolar entre 1990 y 2011

Periodo	Conviv. escolar	Violencia. escolar	Educ. demo. y DDHH	Educ. en valores	Educ. socio-emocional	Total
1990-2001	7	5	12	12	0	36
2002-2011	17	16	10	10	2	55
Total	24	21	22	22	2	91

*Nota:* elaboración propia, con base en los textos disponibles en el catálogo de la Biblioteca Mineduc de acuerdo a los enfoques de la convivencia identificados por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

#### 4.4. PROBLEMATIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA Y SURGIMIENTO DE LA PNCE

La reconstrucción del ensamblaje de elementos previo a la aparición de la primera Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) revela la producción de preocupaciones concretas de carácter político. No obstante, estas preocupaciones fueron formuladas como abstracciones generalizadas, conformando lo que Ramos (2018) denomina una narrativa de contexto. Este tipo de narrativa tiende a enmascarar o difuminar las relaciones entre

dichas preocupaciones y las condiciones específicas que les dieron origen, permitiendo justificar decisiones políticas y articulando diversos intereses bajo una multiplicidad de interpretaciones posibles.

Un ejemplo de este tipo de narrativa emergió públicamente en octubre de 2002, durante un seminario internacional celebrado en Santiago, donde se presentó el marco conceptual que respaldaría la elaboración de la PNCE. En su discurso, la ministra de Educación, Mariana Aylwin, identificó tres factores clave que estaban generando desafíos en los sistemas educativos: cambios en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, cambios culturales y transformaciones en el concepto de familia. Estos factores, según el discurso, configuraban una crisis cuyas repercusiones urgían ser atendidas:

Las profundas transformaciones mencionadas han llevado a una reformulación -que algunos llaman crisis- de las formas tradicionales de regulación social; el Estado, la iglesia, para nombrar las más emblemáticas. Nos corresponde a nosotros hoy en día, hablar de la escuela (MINEDUC, 2002b, pp. 15-16).

Este planteamiento enmarca la crisis como una oportunidad para problematizar instituciones históricamente responsables de la regulación social, entre ellas la escuela. Las exigencias mencionadas en los apartados anteriores se entienden a la luz de esta narrativa, donde la resolución de la crisis implicaba reformular estas instancias, con posibles desenlaces que oscilarían entre una regulación social más armónica y democrática o, por el contrario, una fractura que amenazara el orden social.

El discurso de apertura de la ministra y las ponencias del seminario se recogieron en el texto *Convivencia escolar y calidad de la educación* (MINEDUC, 2002b). La PNCE fue publicada en diciembre de ese año, con múltiples referencias a este evento. Según el prólogo del documento, el seminario se estructuró en dos partes: la primera, dedicada a ponencias de expertos, y la segunda, a talleres de reflexión y recopilación de información, cuya sistematización sirvió como insumo para la elaboración de la política. Una entrevistada describe su experiencia contribuyendo a este proceso:

Luego entré a trabajar justamente en el área de convivencia escolar, trabajé ahí con R. y con otras profesionales con más trayectoria, en donde el aporte que hice yo principalmente en ese ámbito fue sistematizar, ordenar y poder darle una estructura al trabajo que estaba desarrollando principalmente R. y la asesora de la ministra de ese entonces, L. (...) Yo creo que, el espíritu de la primera Política de Convivencia, ella fue quien lo impulsó. R. llenó de contenido y yo ayudé a estructurar y sistematizar el primer trabajo (E2, A14).

La publicación de la primera PNCE en diciembre de 2002 marcó un hito, redefiniendo las relaciones de poder y saber en torno a la convivencia escolar. Esto se tradujo en un creciente interés por el tema, reflejado en un aumento significativo de la producción académica y técnica, incluyendo libros, tesis, investigaciones, manuales, programas y orientaciones ministeriales:

Cuando se crea la primera política, los referentes teóricos eran muy escasos y, aquí en Chile, casi nulos (...) después empieza a aumentar; ya no era solamente Ana María Arón, empieza, qué sé yo, Amanda Céspedes, y empiezan a aparecer otros, otros que de alguna manera también empiezan a mirar algo que se empieza a mencionar:

convivencia escolar, los conflictos en la escuela, no sé qué, y empiezan a mirar hacia la escuela y a escribir y a producir sobre eso (E1, A11).

El texto de la PNCE identifica dos actores principales en relación con la convivencia escolar. Por un lado, el grupo humano conformado por los estudiantes, cuyo derecho a la educación se veía comprometido por las dificultades en la convivencia, consideradas un obstáculo para los aprendizajes y un indicador de baja calidad educativa. Por otro lado, el Estado chileno, llamado a garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes al haber ratificado la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. La manera en que ambos actores son puestos en relación se aleja de la crisis revisada en los párrafos anteriores, aunque mantiene la misma narrativa de contexto, lo que termina oscureciendo aún más las relaciones entre el ensamblaje de elementos que da origen a la política.

En cuanto a la articulación entre medios y fines (es decir, entre racionalidades y tecnologías de gobierno), el texto de la PNCE explicita cuatro compromisos institucionales que el Ministerio de Educación asumió con las comunidades educativas: (1) Desarrollar orientaciones para actualizar mecanismos reguladores del comportamiento de los actores educativos y procedimientos de resolución pacífica de conflictos en las comunidades escolares; (2) potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas; (3) fortalecer la práctica pedagógica y el desarrollo curricular en los Objetivos Fundamentales Transversales referidos a convivencia; (4) implementar estrategias de información, acogida y orientación para la solución de conflictos relacionados con la convivencia escolar. Estos compromisos reflejan cómo la política buscó integrar la convivencia escolar en un marco normativo y práctico que vinculara valores democráticos, gestión educativa y calidad en el aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES

En el presente artículo se realizó un análisis histórico y conceptual de la convivencia escolar como un campo de intervención configurado por la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Desde una perspectiva de gubernamentalidad y ensamblajes de políticas públicas, se abordó cómo este concepto ha sido construido como un objeto de gobierno, destacando las relaciones de saber y poder que han moldeado su problematización. Este enfoque permitió identificar que la convivencia escolar no es un fenómeno estático ni dado, sino una realidad en construcción, legitimada y estabilizada a través de narrativas y prácticas específicas.

El análisis histórico de la convivencia escolar en Chile muestra cómo este concepto emergió como un objeto de gobierno en el contexto de la transición de la dictadura al régimen democrático, enfrentando exigencias sociales y políticas que demandaban la promoción de ciudadanía, civilidad y valores éticos en el sistema educativo. Por otra parte, la indagación también muestra tensiones persistentes dentro de la configuración del proceso educativo entre los aspectos instrumentales y valóricos de este, destacando la necesidad de articular ambos componentes de manera coherente en las políticas y prácticas educativas.

El análisis muestra que la convivencia se vinculó con ideales democráticos y derechos humanos, pero posteriormente su significado se transformó, asociándose a la calidad educativa y centrando su enfoque en la convivencia pacífica y la resolución de conflictos escolares. Este cambio reflejó una transición desde una perspectiva política y

valórica hacia un marco técnico y operativo que respondía a las prioridades del sistema de gestión escolar de la época. El surgimiento de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en 2002 sintetizó este proceso, articulando intereses diversos en una narrativa que legitimó la intervención estatal en torno a la convivencia escolar. Este ensamblaje permitió integrar valores democráticos, estrategias de gestión y enfoques técnicos, estableciendo la convivencia como un elemento clave para garantizar la calidad educativa.

A partir de los análisis presentados, se puede concluir que la convivencia escolar en Chile no puede ser entendida únicamente como un objeto preexistente al cual las políticas públicas intentan responder. Por el contrario, su configuración como campo de intervención y objeto de gobierno refleja un proceso dinámico y contingente, moldeado por relaciones de saber y poder. Este enfoque resalta cómo la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) no solo responde a un problema identificado, sino que participa activamente en la construcción de este, estabilizando una narrativa que legitima su intervención.

El análisis histórico de la PNCE muestra cómo las problematizaciones políticas y sociales en torno a la convivencia escolar han estado influenciadas por una pluralidad de actores, discursos y sensibilidades. La capacidad de articular conocimientos técnico-científicos, intereses políticos y experiencias prácticas ha sido clave para otorgar relevancia social a este tema. Este ensamblaje no es un acto neutral; constituye un proceso estratégico que define lo que es pensable y abordable en términos de convivencia, a la vez que invisibiliza otras posibles perspectivas y soluciones.

La reconstrucción histórica presentada aquí permite cuestionar los vínculos entre hechos y valores en las soluciones propuestas a los problemas sociales, desafiando la idea de una neutralidad política en la construcción de políticas públicas, supuestamente derivada del uso de métodos técnico-científicos y la participación de expertos en su elaboración (Hajer y Wagenaar, 2003). En este contexto, la PNCE, como herramienta de política que articula conocimiento experto e intereses diversos, juega un papel crucial al delimitar y estabilizar la existencia de la convivencia escolar. Mientras que en la vida cotidiana de los actores escolares esta convivencia puede aparecer como algo disgregado y difuso, la PNCE contribuye a ensamblar y dar coherencia a este fenómeno, permitiendo su reconocimiento e intervención en el marco de la política pública.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. (2011). Powerful assemblages? *Area*, 43(2), 154–157. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2011.01005.x>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* CIAE UChile - UNICEF.
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Caso-López, A., Mora, N., & Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>

- Chávez, M. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18.
- Chateau, J. (1991). *Manual para la elaboración de cuestionarios y pautas de entrevista*. FLACSO.
- Colebatch, H. (2006). What Work Makes Policy? *Policy Science* 39(4), 309–321. doi: 10.1007/s11077-006-9025-4
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. SAGE.
- Comité de Ética Universidad Alberto Hurtado. (2017). *Estándares éticos en investigación con seres humanos de la Universidad Alberto Hurtado*. <https://www.uahurtado.cl/wp-images/uploads/2019/03/R-427.pdf>
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. Continuum.
- Energici, A. (2016). Propuesta metodológica para un estudio de gubernamentalidad: Los procesos de subjetivación y los mecanismos de regulación poblacional como ejes de análisis para su abordaje empírico. *Psicoperspectivas*, 15(2), 29-39.
- Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile (FACSO). (2022, julio 20). *Núcleo de educación y convivencia escolar*. <http://facso.uchile.cl/sociologia/archivo-departamento-de-sociologia/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, A., & Spitzer, T. (2013). Introducción. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 21-38). ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, G., & Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 74, 1-8.
- Gorur, R. (2011). Policy as assemblage. *European Educational Research Journal*, 10(4), 611–622. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.4.611>
- Greenhalgh, S. (2008). *Just one child: Science and policy in Deng's China*. University of California Press.
- Hajer, M., & Wagenaar, H. (2003). *Deliberative policy analysis: Understanding governance in the network society*. Cambridge University Press.
- Kaplan, C., & Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Polity Press.
- MINEDUC. (2002a). *Política Nacional de Convivencia Escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_. (2002b). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Criterios para una política de transversalidad*. Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago, Chile.

- Ochoa, A., & Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ortiz, S., Baltar, M., Álvarez, J., & Carrasco-Aguilar, C. (2019). Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar. En C. Carrasco & V. López (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 47-73). La Pataleta Súper Editorial.
- Oyarzún, G., & Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1), 11-14.
- Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1451>
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES). (2022, julio 20). *Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar*. <https://www.paces.cl>
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: Los dilemas de la innovación*. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2003-002.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2022, julio 20). *Página oficial del PIIE*. <https://www.piie.cl>
- Ramos, C. (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- \_\_\_\_\_. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- \_\_\_\_\_. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: Entretrejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, 61, 41-55.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: Avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-274. <https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32183>
- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Savage, G. C. (2020). What is policy assemblage? *Territory, Politics, Governance*, 8(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1559760>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (1994a). *Declaración de la 44ª reunión de la conferencia internacional de educación*.
- \_\_\_\_\_. (1994b). *Programa de una cultura de paz: De los programas nacionales a un proyecto de alcance universal*.
- Ureta, S. (2014a). The shelter that wasn't there: On the politics of coordinating multiple urban assemblages in Santiago, Chile. *Urban Studies*, 51(2), 231-246.
- \_\_\_\_\_. (2014b). Policy assemblages: Proposing an alternative conceptual framework to study public action. *Policy Studies*, 35(3), 303-318.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Transantiago o el fallido ensamblaje de una sociedad de clase mundial*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Valoras UC. (2022, julio 20). *Valoras UC*. <http://valoras.uc.cl>

