

ARTÍCULO

Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile

Verónica López^I 

René Valdés^{II} 

Lorena Ramírez-Casas del Valle^{III} 

Enrique Baleriola^{IV} 

RESUMO

El objetivo de este estudio fue analizar cómo se traducen la(s) política(s) de convivencia escolar en el ámbito educativo. Se utilizó la teoría del actor-red (ANT) para comprender la complejidad entre políticas centrales y prácticas locales y un diseño cualitativo con énfasis en las metodologías participativas a través de la técnica de conferencias de consenso. Participaron dos escuelas públicas que, compartiendo similares lineamientos y apoyos desde el nivel intermedio (municipalidad), presentan resultados distintos tanto académicos como no académico. El análisis de contenido reveló que las traducciones locales, siendo heterogéneas, comparten la importancia de una visión compartida sobre la convivencia escolar, la participación de la comunidad escolar y un enfoque pedagógico de la convivencia. Se discute el papel de algunos dispositivos sociotécnicos y la importancia de la participación de estudiantes y padres para transitar de una lógica organizativa punitiva a una más formativa.

PALAVRAS-CHAVE

convivencia escolar; educación y política; relación escuela comunidad.

^IPontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

^{II}Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile.

^{III}Universidad de las Américas, Santiago, Chile.

^{IV}Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

HETEROGENEOUS TRANSLATIONS OF SCHOOL CLIMATE POLICIES IN CHILE

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the school coexistence policy(ies) are translated into the educational field. The actor-network theory (ANT) was used to understand the complexity between central policies and local practices and a qualitative design with an emphasis on participatory methodologies through the technique of consensus conferences. Two public schools participated that, sharing similar guidelines and support from the intermediate level (municipality), present different academic and non-academic results. The content analysis revealed that the local translations, being heterogeneous, share the importance of a shared vision of school coexistence, the participation of the school community and a pedagogical approach to coexistence. The role of some sociotechnical devices and the importance of the participation of students and parents to move from a punitive organizational logic to a more formative one is discussed.

KEYWORDS

school coexistence; education and politics; school-community relationship.

TRADUÇÕES HETEROGÊNEAS DA(S) POLÍTICA(S) DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR NO CHILE

RESUMEN

O objetivo deste estudo foi analisar como a(s) política(s) de convivência escolar se traduz(em) no campo educacional. A teoria ator-rede (TAR) foi utilizada para compreender a complexidade entre políticas centrais e práticas locais e um desenho qualitativo com ênfase em metodologias participativas por meio da técnica de conferências de consenso. Participaram duas escolas públicas que, compartilhando diretrizes semelhantes e apoio do nível intermediário (município), apresentam resultados acadêmicos e não acadêmicos diferentes. A análise de conteúdo revelou que as traduções locais, sendo heterogêneas, compartilham a importância de uma visão compartilhada da convivência escolar, da participação da comunidade escolar e de uma abordagem pedagógica da convivência. Discute-se o papel de alguns dispositivos sociotécnicos e a importância da participação de alunos e pais para passar de uma lógica organizacional punitiva para uma mais formativa.

PALABRAS CLAVE

convivência escolar; educação e política; relação escola-comunidade.

La literatura sobre convivencia escolar refuerza la noción de que para prevenir la violencia en las escuelas no son efectivas las políticas de tolerancia cero o aquellas que focalizan la acción en el castigo, ya que traen consigo segregación y exclusión social de las minorías (Araos y Correa, 2004). Cohen y Moffitt (2009) y Wayman, Spikes y Volonnino (2013) han propuesto que este tipo de políticas crean ambientes punitivos (*punitive policy environments*) que no favorecen los procesos de mejoramiento educativo.

En Chile en la última década se han promulgado leyes y orientaciones para promover y garantizar una buena convivencia escolar en las escuelas. Por una parte, una Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) promulgada en el año 2002 y actualizada tres veces, siendo la última actualización del año 2019. Esta política entrega principios y orientaciones para escuelas, pero no tiene fuerza legal, como sí lo tiene la Ley de Violencia Escolar (LVE) promulgada en el año 2011 y aún vigente. Esta ley estableció la siguiente definición de la “buena convivencia escolar”:

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. (Chile, 2011, p. 1)

La LVE mandató a las escuelas a generar protocolos para abordar situaciones de maltrato escolar y creó la figura del encargado de convivencia escolar, estableciendo por primera vez la posibilidad de multar económicamente a las escuelas que no cumplan los debidos procesos. Por otra parte, la Ley de Aseguramiento de Calidad de la Educación, promulgada el año 2011, incluye la medición de la convivencia escolar como parte de la evaluación de calidad de la educación. Y, por último, la ley denominada Aula Segura, promulgada en el año 2018, faculta a los directores a expulsar a los estudiantes que incurrir en actos de violencia tipificados como graves y gravísimos.

Ascorra *et al.* (2019) tras realizar un análisis del marco legislativo chileno, concluyen que la lógica predominante en los últimos años ha sido la subordinación de la convivencia escolar a la lógica de rendición de cuentas y bajo un enfoque primordialmente punitivo. Morales y López (2019) llegaron a similares hallazgos tras realizar un análisis de las políticas de convivencia escolar en América Latina. Estas discusiones respecto del carácter híbrido de las políticas de convivencia escolar en Chile se iniciaron en el año 2011 con la promulgación de la LVE, cuando tanto Carrasco, López y Estay (2012) como Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013) al analizar críticamente la LVE concluyeron que se evidenciaba en esta ley un carácter híbrido que respondía a dos paradigmas en tensión: uno de acción punitiva, que busca identificar y castigar a los agresores, y castigar a las escuelas vía multas y amenazas de cierre; y otro de acciones formativas, que busca resolver los conflictos mediante el diálogo y las acciones de reparación.

Este ambiente de política educativa híbrida (Carrasco, López y Estay, 2012), que se ha mantenido durante ya casi una década (Ascorra *et al.*, 2019), crea un escenario ambiguo que puede generar interpretaciones también ambiguas (Cohen

y Moffitt, 2009), unas más próximas a la lógica penal y reglamentista (Hirschfield y Celinka, 2011) y otras a la lógica pedagógica (Valdés, López y Jiménez, 2019). Esto es comprensible en un escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias (*high-stakes testing*) y segregación educativa, como es el caso de Chile, que presionan a los profesores a cumplir con estándares donde prevalece el rendimiento académico como valor central (Carrasco, Luzón y López, 2019). Como señalan Cohen y Moffitt (2009), es justamente la ambigüedad de las políticas lo que genera tensiones en su implementación, ya que hay un doble mensaje o dos polos discursivos contrapuestos que hace que, en su implementación, “los actores están sujetos a interpretaciones que pueden oscilar entre uno y otro eje discursivo” (López *et al.*, 2018, p. 103). La hibridez de las políticas aumenta las posibilidades de traducciones heterogéneas en los contextos locales de cada escuela (Grau, Íñiguez-Rueda y Subirats, 2010; Sisto y Zelaya, 2013).

TRADUCCIONES DE LAS POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA TEORÍA DE ACTOR-RED

Comprender la política como formas de conocimiento construidos socio-históricamente permite entender las leyes e instrumentos de esta como partes de una red no estática sino fluente, en movimiento. Dentro del marco posthumanista y sociomaterial, la teoría del actor-red (de aquí en adelante ANT por sus siglas más conocidas del inglés, *Actor-Network Theory* — Latour, 2005) constituye una herramienta para el análisis de las políticas de convivencia escolar desde su complejidad, atendiendo a las diferentes versiones, niveles y actores que la componen (Grau, Íñiguez-Rueda y Subirats, 2010). Para ello, la ANT entiende a las políticas de convivencia escolar como una red conformada no solo por directores, profesores, científicos y políticos educativos; sino también por los elementos locales: las voces no expertas en el diseño político, el rol de los elementos no humanos (como los protocolos de actuación) y las tensiones que se producen entre todos estos actores.

Para la ANT, la relación entre políticas centrales y las prácticas locales puede entenderse como un movimiento de *traducción* de formas de conocimiento. El concepto de traducción supone que las ideas y formas de conocimiento, asentadas en redes de acción performativa, se modifican a medida que se asocian con otros actores, creándose así nuevas realidades compuestas por las nuevas asociaciones entre aquellos (Latour, 2005). De allí, que las traducciones locales de las políticas pueden ser heterogéneas, en tanto los actores locales, los dispositivos y las propias políticas disputan espacios de poder micropolíticos (Sisto y Zelaya, 2013).

Una de las implicancias más importantes de entender las políticas de convivencia escolar como un proceso de traducción son las referidas al poder, pues se entiende que este circula y también constituye la red que da vida a la política. Al analizar las asociaciones, distribuciones y negociaciones entre los actores que componen la red-política (Kriesi, Adam y Jochum, 2006) y observando cómo se fortalecen, reconocen y visibilizan ciertas asociaciones y se constriñen o invisibilizan

otras (Feldman *et al.*, 2006) podemos encontrar los actantes con más capacidad de traducir, conseguir asociaciones y de este modo imponer su visión e intereses sobre las políticas de convivencia escolar: estos son los que tendrán más poder. Esta forma de entender las políticas de convivencia escolar tiene efectos prácticos que son cotidianos a las escuelas y provienen de cómo estas se traducen en base a los actores que componen la escuela. Por ejemplo, que se tome la decisión de castigar (o no) ciertas conductas catalogadas como “disruptivas” o que la escuela como comunidad tome la responsabilidad por los actos de convivencia que en ella ocurren.

En este estudio buscamos analizar la traducción de la(s) política(s) de convivencia escolar desde una perspectiva de ANT por tres motivos. Primero, pues pone a los diferentes actantes (i.e. sostenedores, manuales de convivencia, reglamentos internos, directores, profesores, estudiantes, planes de actuación, apoderados, etcétera) a un mismo nivel, donde pueden prevalecer acciones que sostienen y fortalecen diferentes ambientes escolares. Segundo, dado que permite analizar los *espacios de prescripción y negociación* que coexisten al interior de las redes (Murdoch, 1998). Mientras que los primeros son espacios ordenados y normalizados creados en redes en que las entidades convergen en ensamblajes que claramente excluyen a ciertos actantes, los segundos son redes donde los actantes e intermediadores son provisorios y divergentes y donde varios componentes de una red negocian continuamente unos con otros. Tercero, porque permite identificar y analizar las *experiencias, objetos y organizaciones frontera*, es decir, aquellas que permiten trascender fronteras de lógicas o formas de conocimiento naturalizados (Feldman *et al.*, 2006) y permiten a los actantes comprender otras perspectivas (Wang y Redwood-Jones, 2001) de manera de poder transformar su agencia en la red. De esta manera, el objetivo de este estudio comprender cómo se traducen la(s) política(s) de convivencia escolar en el espacio local.

MÉTODO

DISEÑO

El diseño fue cualitativo con énfasis en las metodologías participativas. Según Guba y Lincoln (2002) la investigación debe orientarse a constituirse como un espacio relacional de reflexión crítica respecto a los modos de producir y reproducir orden social. Esto implica desarrollar, a través de la investigación, espacios de reflexión para los participantes desde sus propias voces y trayectorias. En este caso, se trabajó mediante un muestreo teórico e intencionado (Strauss y Corbin, 1994) en el que se buscó contar con la participación de la mayor cantidad posible de actantes del nivel macro, meso y micro del sistema educativo con el propósito de contar con diversos informantes claves. El estudio fue diseñado como estudio de casos, considerando como casos dos escuelas municipales chilenas que, compartiendo similares lineamientos y apoyos desde el nivel intermedio (municipalidad), presentaban resultados distintos tanto en el ámbito académico y de convivencia escolar, según la información proporcionada por la Agencia de Calidad de la Educación (ver Tabla 1).

PARTICIPANTES

El estudio se realizó en dos escuelas pertenecientes a una comuna de la Región de Valparaíso. La comuna había sido previamente incluida en un estudio de casos múltiples sobre el papel de los sostenedores (nivel meso) en la gestión de la convivencia escolar (Morales, 2018), habiendo sido seleccionado por poseer una trayectoria de al menos dos años en la gestión de la convivencia desde el nivel comunal y por poseer hitos en su trayectoria de trabajo que manifestaran un foco explícito en la gestión de la convivencia, incluida la existencia de declaraciones oficiales a nivel comunal (por ejemplo, misión, discursos públicos y emisión de materiales de apoyo a la gestión). Si bien ambos establecimientos eran de dependencia municipal y administrados por el mismo sostenedor municipal, presentaban variaciones entre ellos (ver Tabla 1). Por una parte, la Escuela 1 (en adelante, E1) declaraba sello educativo el ser altamente academicista con fuerte énfasis en la enseñanza de valores. Por otra parte, la Escuela 2 (en adelante, E2) declaraba sello educativo ser un establecimiento fuertemente orientado hacia lo deportivo y que contempla la formación técnico-profesional.

Para la composición de las conferencias se tuvo en cuenta la participación de aquellos actantes tradicionalmente llamados *expertos* (los que tienen poder de decisión y participan del proceso, como directores y encargados comunales de

Tabla 1 – Caracterización de escuelas participantes.

Ámbitos	E1	E2
Tipo dependencia	Municipal- DAEM	Municipal- DAEM
Nivel de enseñanza	Enseñanza parvularia -básica-media científico humanista	Enseñanza parvularia-básica-media científico humanista y técnico profesional industrial
Número de estudiantes	875	703
Promedio alumnos por curso	36	31
Porcentaje estudiantes migrantes (%)	4,1	25
Planta docente	56	70
Índice de Vulnerabilidad (IVE) (%)	82	90
Porcentaje estudiantes primera prioridad (IVE) (%)	7,7	37
Categoría de desempeño de la escuela (2018)	Medio bajo	Insuficiente (enseñanza media)
Indicador de convivencia escolar (2018) (%)	78 (4° básico) y 85 (8° básico)	58 (4° básico) y 71 (8° básico)

Fuente: Elaboración de los autores en base a Proyecto Educativo de ambos establecimientos escolares (2016, 2018), datos de la Agencia de Calidad (2018) y Junaeb (2019). DAEM= Dirección de Educación Municipal, IVE y Primera Prioridad= IVE es el Índice de Vulnerabilidad Escolar, índice creado por la Junta Nacional de Becas y Auxilios Escolares (JUNAEB) para la focalización de recursos asistenciales y de salud en escuelas que concentran una alta proporción de estudiantes en condición de pobreza; mientras mayor es el porcentaje (%) de IVE, significa que la escuela atiende a mayor cantidad de estudiantes de primera prioridad, cuyas familias presentan riesgo socioeconómico.

educación) y también de aquellos que no suelen participar de estos procesos, como apoderados o asistentes a la educación. Fueron invitados a participar 26 actantes por escuela. Para el caso de la E1, asistieron 13 participantes. Para el caso de la E2, participaron 12 personas (ver Tabla 2).

PROCEDIMIENTO Y PRODUCCIÓN DE DATOS

En esta investigación utilizamos la técnica de las conferencias de consenso, las que se enmarcan dentro de las técnicas de participación de la ciudadanía en procesos políticos, similar a los foros híbridos (Callon, Lascoumes y Barthe, 2009). Las conferencias consisten en un encuentro en el que participan diferentes actantes, colectivos y/o instituciones para debatir sobre una temática que interpela a todos sus participantes, con la finalidad de buscar un diseño o un consenso en común con el que solucionar alguna problemática de la que todos los integrantes forman parte o son afectados (Palà, 2018). Para este trabajo, las conferencias de consenso constituyeron una herramienta para conocer cómo actantes educativos con diferente posición de experticia, trayectoria y nivel de actuación en materia de convivencia escolar, se articulaban para construir la red de las políticas de convivencia escolar en el plano local de sus escuelas. El diseño contó con dos conferencias de consenso, una por escuela, en la que se contó con la participación de diferentes actantes (desde la coordinadora comunal de convivencia escolar al libro de clases). Se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas, consentimientos informados a los adultos y una versión adaptada de estos para los estudiantes menores de edad y firmadas por su representante legal, que denominamos asentimientos informados. Todo esto aprobado por el comité de bioética de la universidad patrocinante.

Los encuentros tuvieron una duración media de tres horas, y se realizaron en los recintos de las escuelas participantes siguiendo el procedimiento descrito en la Tabla 3 y Figura 1. Se esperaba que los resultados aportaran a la toma de decisiones de la política pública mediante la entrega de sugerencias y rutas de trabajo en torno a la convivencia escolar.

Tabla 2 - Participantes por cada conferencia de consenso.

	Nivel micro	Nivel Meso	Nivel macro	Total participantes
Conferencia de consenso 1	2 estudiantes 1 apoderado 3 profesores 2 asistentes de la educación	3 directivos 1 encargada comunal de convivencia escolar	1 representante de la Agencia de Calidad	13
Conferencia de consenso 2	1 estudiante 2 apoderados 2 profesores 2 asistentes de la educación	1 director 1 encargada comunal de convivencia escolar	2 representantes del Ministerio de Educación 1 representante de la Superintendencia	12

Fuente: Elaboración de los autores.

TÉCNICA DE ANÁLISIS

Los datos se analizaron en dos niveles. El primer nivel fue de carácter descriptivo y buscó sistematizar las redes creadas por los actantes y los nodos de concentración. Es decir, aquellas redes que mayormente concentran las relaciones entre actantes. En el segundo nivel, de tipo interpretativo, analizamos mediante análisis de contenido (Vázquez, 1994) los espacios de prescripción y negociación. Esto implica descomponer interpretativamente los textos analizados en unidades más pequeñas para luego proceder al levantamiento de categorías de trabajo. En el caso de este estudio, el análisis se resume de la siguiente manera:

1. lectura de transcripciones;
2. codificación emergente;
3. categorización según objetivo del estudio;
4. análisis descriptivo de las redes de actantes;
5. relación entre categorías del análisis de transcripciones con el análisis descriptivo de las redes;
6. selección de categorías finales según densidad de citas y relación entre técnicas; y
7. redacción de resultados.

Las categorías finales se consensuaron dentro del equipo de investigación.

RESULTADOS

REDES Y CONCENTRACIÓN DE ACTANTES

En la conferencia de consenso N° 1 se conformaron 5 grupos de trabajos y por lo tanto se diseñaron 5 redes de actantes (ver Figura 2). Los estudiantes configuraron su red principalmente con relación a dos objetos: el libro de clases y el reglamento escolar. Para el caso del primero, interactúan profesores y directivos, mientras que, para el caso del segundo, interactúan los padres y apoderados y el encargado de convivencia escolar.

En el caso de los apoderados, cambia la configuración de la red, puesto que no aparece el libro de clases, pero se introduce el manual de convivencia escolar, el plan de convivencia y los protocolos. También aumentan los actantes, donde es posible destacar la presencia de los equipos medios (dupla psicosocial, equipo del Programa de integración escolar (PIE) y encargado de convivencia escolar).

En el caso de profesores, en su red es posible visualizar la presencia de instituciones del nivel macro, como es la Agencia de Calidad, quien se encarga de evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad. Así también, esta red se amplía la presencia de los actantes educativos, donde destacan los asistentes de la educación y los inspectores.

En el caso del equipo directivo, la red es amplia y concentra prácticamente todos los actantes. Destaca la presencia del instrumento denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI) que enuncia los aspectos fundamentales de la acción

Tabla 3 – Procedimiento de las conferencias de consenso.

Fase 1	Presentación del objetivo del proyecto y resultados previos.
Fase 2 (principal)	Debate acerca de los actantes que consideraban fundamentales en su trabajo diario en materia de convivencia escolar, y qué tipo de interacciones tenían con estos elementos. Uso de fichas plastificadas que representan a los diferentes actantes del sistema educativo (Figura 1).
Fase 3	Organización de las redes mediante gráficas y dibujos llevados a cabo por los propios actantes bajo las consignas: 1) “¿cómo se relacionan los actantes entre sí?” 2) “¿Qué actantes no están?” (cuáles no fueron representados y por qué), y 3) Discusión y aclaración sobre los sujetos que se repetían en las redes.

Fuente: Elaboración de los autores.



Figura 1 – Fichas de actantes entregadas a los participantes para confeccionar las redes.

Fuente: Elaboración de los autores.

institucional; el Plan de Mejora Educativa (PME), que es el instrumento de planificación estratégica que elabora cada escuela; y la institución de la Superintendencia de Educación, quien regula la correcta aplicación de los reglamentos vigentes y usos de recursos. Por último, como representante del nivel macro, la Agencia de Calidad centra su red en la presencia de la dirección escolar y de los apoderados como actantes que interactúan con el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad.

En esta conferencia fue posible identificar concentraciones de actantes según su frecuencia en las redes diseñadas (ver Figura 3). El libro de clases, como actante no humano, interactúa principalmente con estudiantes, profesores, inspectores y el director. Para el caso del manual de convivencia se incorporan los equipos medios y los apoderados, mientras que, para el caso del reglamento escolar, es posible visualizar representantes del nivel macro y del nivel meso. Cada objeto, desde su lugar, trayectoria y relevancia en el espacio escolar, congrega diversas redes y por lo tanto a diversos actantes, lo que implica, además, diversas traducciones.

En la conferencia de consenso N° 2, se conformaron 8 grupos de trabajos y se diseñaron 5 redes de actantes (ver Figura 4). Los estudiantes graficaron relaciones entre el equipo del Programa de integración escolar (PIE), el reglamento escolar y el libro de clases. Este último también fue vinculado con el inspector general.

En cuanto a los apoderados, no fue posible encontrar actantes no humanos en la red diseñada, fueron actantes como el equipo PIE, profesores e inspectores los que concentraron las relaciones.

El grupo de los asistentes de educación graficaron relaciones entre el libro de clases, el reglamento escolar, el manual de convivencia y el protocolo. Este mismo grupo incluyó la presencia de todos los actantes educativos, desde los estudiantes

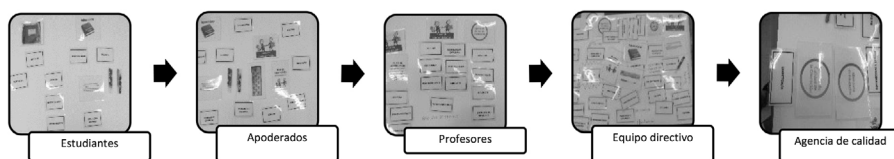


Figura 2 – Red de actantes conferencia N° 1.

Fuente: Elaboración de los autores.

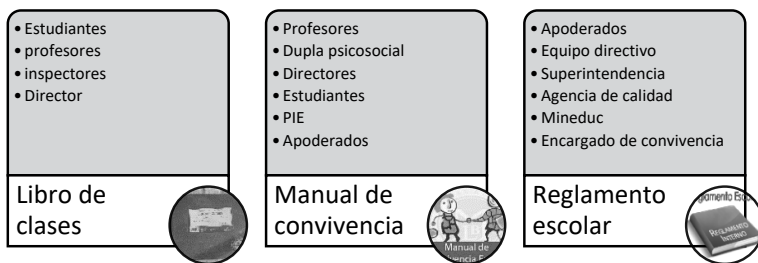


Figura 3 – Concentración de actantes, conferencia N° 1.

Fuente: Elaboración de los autores.

hasta la Superintendencia de Educación. La profesora diferencial situó al libro de clases como un objeto relevante en las interacciones con actantes educativos, siendo el equipo PIE y la dupla psicosocial relevantes y centrales en las relaciones. El equipo psicosocial puso en interacción el Manual de convivencia con tres representantes del nivel macro (Ministerio de Educación (Mineduc), Agencia de Calidad y Superintendencia, y a su vez con relación a los estudiantes, los profesores y las familias. En el caso de la Encargada de convivencia comunal, ella puso en interacción todos los actantes disponibles según el procedimiento descrito en la Tabla 3 y Figura 1. Como representante del nivel meso, ella relevó la centralidad del director, de la encargada de convivencia y de la dupla psicosocial configurando una concentración de relaciones en su interacción con el nivel meso.

Por su parte, los representantes del Mineduc ubicaron a los supervisores en el centro de la red, con relación al proyecto educativo institucional (PEI), sin que aparecieran los estudiantes ni los apoderados. En el caso del Mineduc, los actantes mayormente presentes fueron los equipos medios. Finalmente, la Superintendencia de Educación ubicó al reglamento escolar en el centro de la red y en diálogo directo con la encargada de convivencia. Del mismo modo, relacionó su ámbito de acción con apoderados y estudiantes.

En esta conferencia también fue posible identificar concentraciones de actantes (ver Figura 5). El libro de clases, como actante no humano, interactúa principalmente con estudiantes, profesores e inspectores, pero no con el director como en la conferencia N° 1. Para el caso del manual de convivencia se incorporaron los equipos medios, pero no los apoderados, mientras que, para el caso del reglamento escolar, fue posible visualizar representantes del nivel macro y del nivel meso.

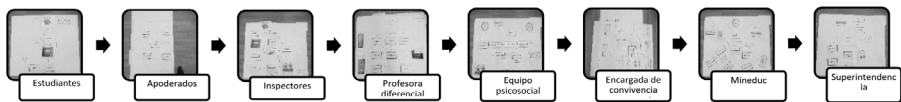


Figura 4 – Red de actantes conferencia N° 2.

Fuente: Elaboración de los autores.

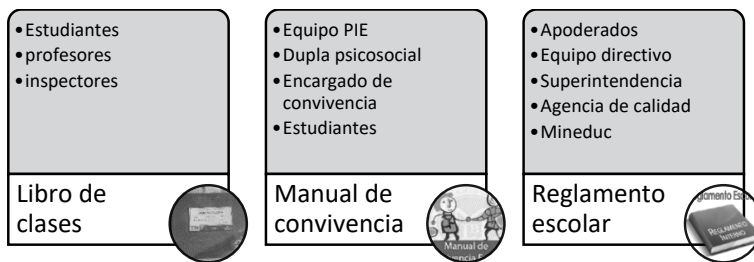


Figura 5 – Concentración de objetos humanos y humanos.

Fuente: Elaboración de los autores.

POR DÓNDE CIRCULA EL PODER: ESPACIOS DE PRESCRIPCIÓN Y NEGOCIACIÓN

Según la forma en que cada escuela se organiza para gestionar su política de convivencia escolar es posible encontrar diferencias respecto de cómo se construye la política en los distintos establecimientos escolares estudiados. Dentro de los resultados se advierten que en ambas escuelas emergen cuatro categorías comunes las cuales son:

1. visión compartida sobre la convivencia escolar;
2. participación de la comunidad escolar;
3. enfoque pedagógico de la convivencia escolar; y
4. dispositivos de regulación de la convivencia escolar.

Si bien son categorías comunes, es posible apreciar que estas se expresan de manera distinta en base a los propios procesos, significados y trayectorias escolares de ambas escuelas.

Visión compartida sobre la convivencia escolar

Los distintos participantes de ambas escuelas configuran como relevante el que exista una visión compartida por todos los miembros de la comunidad escolar sobre lo que entiende e implica abordar la convivencia escolar en sus establecimientos. En este sentido, se apela a compartir un ideario común. Sin embargo, se advierten diferencias entre ambas escuelas acorde a las trayectorias y procesos en las cuales se encuentra cada una de las escuelas.

En el caso de la E1, los distintos participantes de la escuela dan cuenta de la importancia que tiene para ellos el que toda la comunidad educativa co-construya una visión compartida en torno a lo que se entiende por convivencia escolar, así como también respecto de cómo ponerla en práctica. Los miembros de esta escuela plantean que, entre más acuerdo exista sobre una visión determinada, más fluidos y contextualizados serán los procesos de abordaje de la convivencia en los espacios escolares. La siguiente cita es ilustrativa al respecto:

[...] [trabajamos] con todos los estamentos del colegio para que se pueda llevar a cabo todo lo que tiene que ver con convivencia escolar porque no sacamos nada con que solamente la directora, encargado o profesores solamente sepan de qué se va a tratar la convivencia escolar, si por ejemplo los asistentes no tenemos idea de cómo se va a llevar a cabo o qué queremos conseguir como comunidad educativa en pro de los niños. (Asistente de Educación, Conferencia de Consenso 1)

En el caso de la E2, se advierte que los participantes también ponen en discusión el que exista una visión compartida, sin embargo, esta temática emerge más bien desde la dificultad que ve la encargada de convivencia respecto de lo que ocurre en la escuela. En este sentido, este tópico aparece más bien como una demanda, pues se considera que en su escuela el trabajo en el tema de convivencia escolar ha estado focalizado mayormente en el equipo de convivencia escolar, y que a su vez existen miradas distintas respecto a lo que se entiende por convivencia. El siguiente extracto da cuenta de esta tensión:

[...] la relación con ellos [los profesores] no es tan cercana, por lo menos acá no tenemos una relación tan cercana con los profesores, más o menos “buenos días” cuando uno va a dejar el libro de clases y no hay otra cercanía más que esa. Tengo la directora acá, porque no es mucha, en ciertas ocasiones nomás recurro a ella, porque yo tengo que pasar primero por protocolo, tengo que pasar por todo. (Inspector, Conferencia de Consenso 2)

Esta dificultad para llegar a acuerdos comunes se debe, según los participantes, a que, si bien han existido instancias de capacitación, no ha existido monitoreo u otras instancias que permite a las personas hacer una evaluación de las prácticas o un reconocimiento de las acciones que han sido más o menos efectivas.

[...] yo me capacité para hacer esto, es mi perfil, ¿quién me dice a mí que lo estoy haciendo bien o mal?, ¿quién me lo dice?, lo mismo con los chicos, lo llamamos cuando los chicos están haciendo algo malo pero no lo llamamos para decir si está bien o mal, y nosotros los adultos en nuestros trabajos nos pasa lo mismo, nos llaman para decir que nos equivocamos, pero ¿por qué no nos llaman antes para decirnos, sabe, hay que hacer esto, esto y esto otro?, o sabe, lo está haciendo mal, se está equivocando, no lo hacen, solo dan las sanciones y son muchas preguntas que yo tengo y me las hago todos los días, me las hago yo y los chicos. (Inspectora, Conferencia de Consenso 2)

Las principales consecuencias de la falta de acuerdos, tal como señala la encargada de convivencia escolar, es el impacto que esta tiene en la asignación de roles, tareas y funciones. Es decir, no hay total claridad sobre qué vamos a entender por convivencia, quiénes serán los responsables y, especialmente, qué se debe hacer a la hora de detectar un problema determinado.

[...] siempre me ha surgido esa duda, que tiene que ver con los roles y funciones [...] ¿quién aplica lo que tiene que ver específicamente lo del reglamento escolar? viene de inspectoría, porque entiendo el rol de convivencia escolar como un rol más preventivo y de formación. Entonces tendemos a confundir estos roles y nosotros como establecimiento nos ha costado mucho y creo que ni lo hemos logrado que se entienda este rol, porque no quiere decir que cuando haya un conflicto el que tiene que ir a resolver ese conflicto es el encargado de convivencia escolar, nosotros le decimos a nuestros inspectores, “aquí interviene el inspector general”, miramos nuestro manual, ¿qué tenemos que aplicar?, yo como encargado de mi equipo de convivencia escolar vamos a hacer una mediación entre alumnos en cada conflicto, vamos a derivar una red para buscar un apoyo o hacer un plan de seguimiento pero eso debemos concordarlo. (Encargada de Convivencia Escolar, Conferencia de Consenso 1)

A nivel meso, es decir, considerando las voces de la encargada de comunal de convivencia y de los supervisores del Departamento provincial de educación, el acuerdo por una visión compartida de convivencia escolar pasa por las posi-

bilidades de trabajo colaborativo y de escuchar otras voces dentro del contexto escolar. La encargada comunal de CE señala que “hay que entender la convivencia como un aprendizaje natural [...]. Nosotros hicimos un trabajo para generar una iniciativa y ahí apareció la oportunidad de escuchar las voces de los estudiantes”. La misma informante clave comenta que es necesario el trabajo colaborativo con la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y con encargados de convivencia. A nivel macro, la representante de la Superintendencia de educación señala que “el sentido está en que tengamos conocimiento [sobre la convivencia escolar] y que para ello se necesita participación, consejos escolares y reglamentos”. Esta informante clave aboga por “la norma con sentido”. Es decir, que la norma debe definir la comunidad educativa que se desea construir. En el caso de la Agencia de calidad, la visión compartida de la convivencia escolar pasa por el director, señalando que “digamos en el rol del director cierto está muy bien reflejado cómo se da la convivencia escolar en torno a todos los elementos que ustedes ya han señalado, algo más que aportar, decir, preguntar”.

En síntesis, la importancia de la visión compartida en la Conferencia 1, se construye a partir de los aprendizajes y reflexiones que han tenido como institución educativa, mientras que la Conferencia 2, si bien también emerge como relevante el que existan enfoques y perspectivas comunes, éste emerge a partir de una demanda y expectativa de aquello que consideran que se debe seguir mejorando. Los participantes que no están en la escuela, niveles meso y macro, señalan que el trabajo colaborativo, la participación, la normativa y el rol del director son elementos claves para avanzar hacia una visión compartida de convivencia escolar.

Participación de la comunidad escolar

Otro aspecto que emerge como relevante para la convivencia escolar, y que además guarda relación con la categoría anterior, es que toda la comunidad educativa participe en la gestión de la convivencia escolar, tanto para elaborar las orientaciones y protocolos de actuación, así como también para ponerlas en práctica.

En el caso de la E1, esto se concreta específicamente a través de la generación de reuniones en la cual se invita a todos los actantes, y se les da la posibilidad real para poder opinar. En este sentido, se entiende que el acuerdo en común solo es posible en la medida que todos los actantes participen de la puesta en marcha de que todos los actantes son relevantes para la mejora de la convivencia escolar, tal como se ilustra en la siguiente cita:

El trabajo fue hecho en conjunto y lo fuimos después trabajando en las reuniones de apoderado y haciendo que todos participaran en forma constante y con harta fuerza, empezamos a implementar que los profesores, con los estudiantes, [que] hicieran las normas de convivencia implícitas, que eran distintas en cada sala, cada profesor las hacía con su curso, de a poco se fue armando [...], teníamos claro que teníamos que mejorar los climas de aula, hacernos cargo de eso [...] nuestros niveles de convivencia escolar son bien reconocidos por los estudiantes y apoderados. (Equipo de Convivencia Escolar, Conferencia 1).

En la E2, en cambio, también aparece como relevante el que se pueda hacer un trabajo compartido entre el equipo de convivencia con los profesores y el resto de actantes escolares, pero esta vez más bien manifestando las dificultades que existen para realizar un trabajo conjunto, cuestionando mayormente que los docentes no se hagan cargo de esta temática. Desde los planteamientos de los actantes consultados, la convivencia escolar queda principalmente a cargo del equipo de convivencia, lo que ha implicado que otros actantes, como profesores y directivos, se des-responsabilicen de sus roles.

Porque en convivencia los profesores son como más de enseñanza que de convivencia, pero el profesor no toma el rol de enseñar esas facetas y corregir como persona más que materia, les pasan directamente el cargo a los inspectores, entonces como que en convivencia el profesor pasa el cargo al inspector; [el profesor], claro, solo son más de materia y pasar información. (Estudiante, Conferencia 2)

Por su parte, a nivel meso, la participación de toda la comunidad no aparece como eje de acción relevante para la mejora de la convivencia, más bien es una tarea que debe resolver la escuela y ellos, el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) en este caso, debe apoyar. Según el supervisor del DEPROV, “yo aquí quiero corregir, nosotros los supervisores no llegamos a revisar, sino llegamos a apoyar y la pregunta que hace un supervisor es qué necesita el establecimiento para apoyar o desarrollar qué, el proyecto educativo” (Conferencia 1). En este caso, el nivel meso actúa como una figura que escucha y una voz que sugiere. Es decir, que sus apoyos están supeditados a las demandas de la escuela. Para el caso del nivel macro, los actantes principalmente relevantes son alumnos y familias, al menos desde la mirada de la Superintendencia, desde donde señalan que “nosotros acá fundamentalmente en Quillota trabajamos con los padres y estudiantes” (Conferencia 2). Los servicios educativos desagregados, en este caso, focalizan en actantes desarticulados.

En síntesis, ambas escuelas reconocen que la convivencia escolar es tarea de todos y que su mejora está vinculada principalmente a los compromisos y roles compartidos. Sin embargo, en el caso de la E1, intenta permear todos los espacios escolares (reunión de apoderados, salas de clases, etc.) y comprometer a todos los actantes educativos (profesores, estudiantes, apoderados, inspectores) en la puesta en marcha de una buena convivencia escolar, mientras que en la E2, la tarea queda relegada a las funciones e iniciativas del equipo de convivencia. Desde el nivel meso y macro, la participación no aparece como una práctica deseable y concreta.

Enfoque pedagógico de la convivencia escolar

También emerge como un aspecto relevante para la construcción de la política de convivencia escolar el que se realice un trabajo articulado entre esta temática y los procesos pedagógicos, especialmente dentro del aula. Esto bajo el entendido que la convivencia escolar no es un fin en sí mismo, sino que persigue la mejora pedagógica. Es decir, que la experiencia curricular no va separada de la convivencia escolar.

La E1 destaca reiteradamente este punto señalando que “la vinculación entre lo pedagógico, técnico pedagógico y la convivencia tienen que convivir dentro de la sala de clases” (equipo de convivencia, conferencia 1). En este sentido, a nivel micro,

en la E 1, se plantea que la convivencia escolar debe estar necesariamente articulada a los procesos pedagógicos (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, conferencia 1). Por tanto, los participantes de la E1 coinciden en señalar que es fundamental para la convivencia que los acuerdos que se tomen, se respeten en función del proyecto educativo y de la experiencia escolar en general. El *modus operandi* para que esto ocurra, es la incorporación de las normas de convivencia dentro de la planificación regular del aula que debe entregar cada profesor la dirección de la escuela:

en todo momento de los espacios educativos, nosotros como colegio lo tenemos claro, trabajamos en forma articulada [con lo pedagógico], por eso decía la directora que dentro de la planificación pedagógica en la clase diaria el profesor dentro de los elementos que él expone en su planificación están descritas las normas de convivencia y eso ordena y estructura mucho el espacio de actividad pedagógica, como el diálogo también. (Equipo de Convivencia, Conferencia 1)

La E2, por su parte, también considera que la convivencia debe estar estrechamente relacionada con los procesos pedagógicos. La jefa de UTP de esta escuela señala que “la convivencia es insumo que nos sirve para tomar decisiones pedagógicas [...] ya que el profesor debe mediar dentro de la sala de clases”. Sin embargo, para este caso la escuela traduce su política de convivencia bajo una gestión de atención de estudiantes denominados “los casos”, que son aquellos estudiantes que tienen problemas específicos de rendimiento o de conducta. Para esto despliega acciones puntuales como protocolos, anotaciones negativas o tutores para mejorar el comportamiento de algunos estudiantes:

por ejemplo este alumno (nombra al alumno), intervenido por tal y tal situación, yo me debo vincular para tratar a (nombra al alumno), si tiene o no un tutor interno, que es una iniciativa que desarrollamos hoy día, tutor interno es como tener otro apoderado dentro del colegio que es uno de nosotros, es un adulto, profesor, asistente, puedo ser yo, que tengo a cargo dos niños ahora, no ve solamente lo académico, ve lo social y emocional, me vinculo con los apoderados si tuvo un conflicto porque entiendo el rol de las características que tienen mis alumnos hoy en día (Jefa de UTP, Conferencia 2).

Así, si bien ambas escuelas son conscientes de la relevancia de la convivencia para la adquisición de aprendizajes curriculares, traducen la(s) política(s) de convivencia escolar desde posiciones y trayectorias distintas. La E1 interpela todos los espacios, a todos los actantes y en función del proyecto de la escuela; mientras que la E2 precisa sus respuestas educativas en función de algunos estudiantes considerados disruptivos. A nivel meso y macro no aparecieron discursos que vincularan la convivencia escolar con el ámbito pedagógico y curricular.

Dispositivo para la regulación de la convivencia escolar

Ambas escuelas señalan como importantes los siguientes dispositivos socio-técnicos para regular la convivencia escolar: el libro de clases, el proyecto educativo

institucional, el reglamento escolar, y el manual de convivencia. Estos dispositivos son centrales y además se sitúan como poli-funcionales para prevenir o abordar los problemas conductuales. Sin embargo, la diferencia entre ambas escuelas radica en el tipo y cantidad de dispositivos y en el uso que cada una de las escuelas hace de ellos.

La E1 hace uso de varios dispositivos y además de forma equitativa entre ellos, no existiendo uno que prevalezca sobre el resto en cuanto a predominio educativo. Si bien esto lo mencionan los actantes más centrales ligados a la convivencia escolar, también es mencionado por actantes con menos presencia en la escuela y con menos experticia:

La experiencia que tengo yo con mis hijos, que son varios años los que llevo acá, conozco el manual de convivencia escolar, el plan de convivencia escolar, hay un encargado y una red de apoyo [...] el trabajo que se hace con los niños con condiciones especiales y el trabajo también que hace el equipo de convivencia escolar para el resto. (Apoderada, Conferencia 1)

La cita anterior ilustra la cotidianeidad de la escuela. Los actantes no expertos conocen los dispositivos existentes y también las prácticas ligadas a ellos. Uno de los dispositivos relevantes y que conviene destacar es el reglamento escolar. Este dispositivo precisa las normas y reglas para toda la escuela y por lo tanto es deseable que todos estén al tanto del documento. Para el caso de esta escuela, también es un dispositivo de conocimiento público, presente también desde las voces de los estudiantes:

También el reglamento escolar es bueno, por lo que yo tengo entendido al matriculado el estudiante tiene que firmar este reglamento para saber las cosas que se permiten y las que no, también es algo importante para la convivencia escolar, pues el estudiante también es consciente de las cosas que dice el reglamento que debe seguir dentro del colegio, entonces pues igual esto lleva a tener cargo de conciencia, una buena convivencia. (Estudiante, Conferencia 1)

En el caso de la E2, son los docentes y asistentes de la educación los que otorgan gran relevancia al libro de clases como el dispositivo de mayor importancia. Desde su perspectiva, este instrumento que es tanto técnico, administrativo como público, es central en el espacio de aula, pues es el que permite registrar diversa información de los estudiantes; tales como los antecedentes generales de los alumnos, de las asignaturas desarrolladas, de la asistencia del alumnado y de las situaciones académicas y no académicas. En este último punto, se reconoce como una guía útil el poder registrar y luego revisar tanto las anotaciones negativas y positivas de los estudiantes, pues esto permite hacer un seguimiento de las conductas de los estudiantes. Así lo señala la asistente de educación, quien, en su función de inspectora de patio, es uno de los primeros actantes que recoge señales de alerta en la red:

[...] para mí es importante el libro de clases, pero no la parte de notas, para mí es importante la parte de anotaciones, porque si veo anotaciones yo reviso los libro de clases de los niños y si veo que el alumno tenía anotaciones positivas y me está cambiando a negativas es porque algo está pasando con él, el libro es una hoja de él que me habla, tengo que buscar la solución a eso, tal vez no

hemos tomado en cuenta eso pero a lo mejor el alumno me está pidiendo por intermedio de esas anotaciones negativas me está pidiendo ayuda. (Asistente de la Educación, Conferencia 2)

Así, el libro de clases opera como registro de los comportamientos indeseables por la escuela y luego esos comportamientos permanecen en el tiempo mediante el registro de conducta. Sin embargo, en la E2 emergen voces que cuestionan justamente la centralidad y efectos de este dispositivo. Por una parte, los estudiantes mencionan que debería existir mayor incidencia de las anotaciones positivas, pues consideran que existe un uso más bien sesgado del mismo:

[...] existen las faltas leves, graves y gravísimas también ¿y por las positivas?, de que no se ponen tan frecuentemente, ¿por qué no hay positivas leves, por ejemplo?, ¿por qué simplemente barrer [se refiere a barrer el piso con una escoba], por ejemplo, no puede ser una positiva leve? (Estudiante, Conferencia 2)

Vemos en la cita anterior cómo lo estudiantes cuestionan el lugar del castigo, expresado en las anotaciones negativas del libro de clases, y el papel de la gradualidad de las faltas cuya lógica no se replica para el caso de las anotaciones sobre conductas positivas. Estos serían elementos centrales de una red que traduce la(s) política(s) de convivencia escolar desde una lógica punitiva y centrada en la atención individual de estudiantes problemáticos como gestión principal de la convivencia escolar. En esta cita, la emocionalidad negativa del estudiante al expresar su opinión, junto al silencio que su intervención provocó, dio cuenta de cómo éste era un espacio propio del disenso estudiantil, sin que hubiera mucho lugar la negociación explícita acerca de los límites del castigo y de las faltas.

Al respecto, resulta interesante que la representante de la Superintendencia puso en cuestionamiento el dispositivo del libro de clases, de manera muy activa, pues desde su parecer el libro de clases no tiene impacto en la mejora de la convivencia, pues uso es más bien punitivo y funciona desde la narrativa de la amenaza:

[...] (nosotros) hemos revisado cientos de libros de clases, es como una suerte de descarga del docente o el que estuviera a cargo [...] El registro en sí mismo no tiene ningún valor ni debiera ser que muchos lo confunden una anotación negativa es como una sanción a un comportamiento negativo, no es eso, es un registro a un comportamiento determinado momento y lugar que pasó algo y debe ser atendido, entonces ¿qué pasa? muchas veces se construye una vida o biografía en función de ese registro que pudo ser una cuestión súper puntual o circunstancial y que obedece a un momento, no define al alumno en el contexto. (Encargada de Superintendencia, Conferencia 2)

Sin embargo, se erige como relevante el reglamento escolar, en tanto regula las relaciones interpersonales. Según la representante de la Superintendencia:

el reglamento escolar justamente facilita la tarea porque muchas veces justamente como las relaciones humanas son tan complejas y va a depender de la

mirada, percepción, un montón de factores [...] lo único que de alguna manera sustenta si se quiere medida salomónica es el reglamento interno. (Encargada de Superintendencia, Conferencia 2)

En resumen, en ambas escuelas existen los dispositivos sociotécnicos para regular la convivencia escolar. La principal diferencia se constituye en el acto performativo de su uso: mientras que en la E1 existe una variedad de dispositivos, los cuales tienen propósitos diferentes y son de uso público; en la E2 predomina un dispositivo y además tiene un sello relevante de vigilancia y de amenaza para los estudiantes.

De esta manera, el uso del libro de clases levanta un nodo de poder en la red, que condiciona el comportamiento de los estudiantes, independiente de si con esto se mejora o no la convivencia en el aula. Para el caso del nivel macro, la representante de la superintendencia es explícita al señalar que el libro de clases no tiene efectos en la mejora de la convivencia, pero defiende el uso del reglamento escolar, en tanto es un dispositivo que facilita la tarea de relacionarse dentro de la escuela.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar cómo traducen la(s) política(s) de convivencia escolar dos escuelas públicas que, compartiendo similares lineamientos y apoyos desde el nivel intermedio (municipalidad), presentan resultados distintos tanto en el ámbito académico como no académico. Para esto se generó un espacio que permita poner en discusión distintas visiones y versiones sobre la convivencia escolar para indagar en las traducciones locales específicas que realizan las escuelas adoptando la perspectiva socio-material de ANT.

La forma en que ambas escuelas traducen la(s) política(s) de convivencia escolar pasa esencialmente por la gestión de espacios de prescripción y negociación. Esto se manifiesta mediante categorías comunes que se expresan en base a sus propios procesos, significados y trayectorias. Para la escuela 1, la importancia de la visión compartida se construye a partir de los aprendizajes y reflexiones que han tenido como institución educativa, mientras que la escuela 2 se construye por intermedio de demandas, enfoques y perspectivas comunes y previamente acordadas. En cuanto a la participación, la escuela 1 intenta comprometer a todos los actantes educativos en la gestión de la convivencia, mientras que la escuela 2 prefiere consolidar la figura del equipo de convivencia. Con relación al enfoque pedagógico de la convivencia, la escuela 1 fortalece todos los espacios y actantes, mientras que la escuela 2 se focaliza principalmente en los estudiantes que son considerados disruptivos. En cuanto a los dispositivos reguladores de la convivencia en la escuela, la escuela 1 usa una variedad de dispositivos, mientras que la escuela prioriza el uso de protocolos y anotaciones negativas.

En cuanto a la configuración de redes, los resultados muestran que tanto el libro de clases, como el manual de convivencia y el reglamento escolar son dispositivos relevantes en la gestión de la convivencia, en tanto ocupan un protagonismo transversal en las redes creadas por los grupos de trabajo. Desde el punto de vista de las diferencias, en la conferencia 1 fue posible encontrar mayor heterogeneidad de redes y de actantes con relación a la conferencia 2. Es decir, las redes eran más

complejas y por lo tanto más dialogantes entre los dispositivos que la componen. La diversidad en el tipo de dispositivos usados pareciera constituir además una experiencia de frontera, en tanto el uso no exclusivo del libro de clases pareciera otorgar condiciones de posibilidad para trascender la lógica punitiva como forma de conocimiento y práctica naturalizada (Feldman *et al.*, 2016), permitiendo a los actantes comprender otras perspectivas, particularmente la de los estudiantes (Wang y Redwood-Jones, 2001) de manera de poder transformar su agencia en la red.

En su conjunto, estos resultados sugieren que, desde la perspectiva de la traducción de la(s) política(s) de convivencia escolar (Ascorra *et al.*, 2019; López *et al.*, 2019), se configura una red en la que distintos actantes concentran movimientos y por tanto poder para diferentes actantes de la propia red. Así, por ejemplo, en el nivel micro, para los estudiantes de ambas escuelas el libro de clases es un objeto principal en su red cotidiana; para los apoderados es el reglamento escolar, así como para los encargados de convivencia es el manual de convivencia escolar. Los equipos medios interactúan directamente con los niveles meso y macro, siendo estos actantes centrales en las redes que se configuraron. Las mismas interacciones se observaron al revés, donde equipos medios fueron referenciados por los encargados comunales del nivel meso, como los supervisores del Mineduc. En el nivel macro, las instituciones del Estado señalan interactuar con distintos actantes entre sí: mientras que Mineduc despliega sus acciones en su relación con el equipo directivo, especialmente con jefes de UTP, la Superintendencia interactúa con el reglamento escolar como actante no humano, y con padres y estudiantes como humanos.

Lo anterior da cuenta de una compleja red de relaciones, en las que distintos actantes cobran sentido y relevancia para distintos actantes en los distintos niveles del sistema. Para que la red “funcione”, al menos desde las expectativas de los representantes del nivel macro, los distintos actantes requieren estar conectados y ser coherentes entre sí. Esto no necesariamente se observó como resultado consistente de este estudio, donde fue posible observar que ciertos actantes no humanos (como el libro de clases) dialogan directamente con unos actantes y no con otros, pese a que son dispositivos institucionales. Por otra parte, para que la red “funcione” desde la perspectiva micro que representan los estudiantes, el flujo de poder debiese alinearse con las expectativas de los estudiantes con relación a una experiencia escolar formativa y menos punitiva, algo que no necesariamente está resguardado desde los nodos que conectan los distintos actantes en sus interacciones cotidianas. Esto muestra que las traducciones que hacen las escuelas de las políticas públicas pueden ser heterogéneas e implicar el desarrollo de prácticas distintas entre sí: mientras la E1 ejecuta acciones más cercanas a lo formativo, la E2 hace lo propio, pero desde un foco más punitivo.

En cuanto a los espacios de prescripción y negociación que coexisten al interior de las redes (Murdoch, 1998), las prácticas y aprendizajes de ambas escuelas develan que la visión adultocéntrica de los directivos y docentes en la gestión de la convivencia escolar es la prescrita, es decir, son ensamblajes ordenados y normalizados que excluyen a ciertos agentes, fundamentalmente a los estudiantes. Son justamente las voces de estudiantes y apoderados las que actúan (en la Escuela 1) o podrían actuar (en la Escuela 2) como intermediarios provisorios y divergentes con potencial enorme para interactuar en ensamblajes cotidianos que permitan mayor

negociación, y en este sentido, en potenciales espacios de negociación al interior de las redes (Murdoch, 1998). Por ello, el escuchar activamente -y tomar decisiones con base en- las voces de estudiantes y apoderados, estarían constituyendo experiencias y agentes de frontera (Wang y Redwood-Jones, 2001).

Así, los resultados sugieren una estrecha relación entre una visión compartida de la convivencia escolar y una mayor participación escolar de estudiantes, apoderados y profesores. Mientras que la E1 intenta permear todos los espacios escolares y comprometer a todos los actantes educativos, incluidos los docentes, en la puesta en marcha de una buena convivencia escolar, en la E2 esta tarea queda relegada a las funciones e iniciativas del equipo de convivencia e involucra la acción de profesores e inspectores. Por otra parte, los resultados también ponen en evidencia que una mayor participación exige y requiere de mayores espacios de negociación.

En coherencia con los planteamientos de Murdoch (1998), mientras que la E2 las entidades convergen en ensamblajes que excluyen a ciertos actantes humanos (estudiantes, apoderados) de los espacios de definición de la convivencia escolar, las normas y sus transgresiones, en la E1 la red descrita contiene espacios de negociación donde varios componentes, incluidos estudiantes y apoderados, negocian continuamente unos con otros. Así también, mientras que en la E2 el flujo de poder se concentra en el libro de clases, específicamente en las anotaciones negativas respecto de la conducta de los estudiantes, en la E1 el poder circula a través de distintos actantes no humanos (libro de clases, manual de convivencia y reglamento escolar). Así entonces, se configura una red que prescribe una traducción más punitiva de la convivencia escolar, como es el caso de la E2.

Los resultados también sugieren que las experiencias de transformación serían, precisamente, los espacios de negociación de las definiciones y acciones esperadas en torno a la convivencia escolar, que permiten un flujo de poder más diverso y heterogéneo entre actantes. Así, para el nivel micro, particularmente estudiantes y apoderados, la posibilidad de transformar los espacios de aula y reuniones de apoderados parece fundamental. Para el nivel meso, la generación de condiciones para un trabajo profesional colaborativo a través de un trabajo consensuado con el área de jefatura técnico-pedagógico (UTP) es prioritario. Al respecto, y en cuanto al vínculo entre convivencia escolar y ámbito pedagógico, la E1 interpela todos los espacios, a todos los actantes y en función del proyecto de la escuela; mientras que la E2 precisa sus respuestas educativas en función de algunos estudiantes considerados disruptivos. Por último, el nivel macro enfatiza la necesidad de crear espacios para negociar normas con sentido que permitan otorgar legitimidad a las sanciones.

Considerando la complejidad de los diferentes niveles, así como la heterogeneidad de las traducciones de la(s) política(s) de violencia y convivencia escolar, pareciera importante centrar el análisis en las diferentes versiones que cada actante, así como también en sus “puntos ciegos”. Respecto a esto, se advierte la tensión pedagógico-curricular, es decir, la relación entre convivencia escolar y aprendizaje, puesto que esto solo se presenta en nivel micro, no así en el nivel meso ni macro. Estos resultados sugieren, de alguna manera, que lo esencial — el vínculo estrecho entre convivencia y pedagogía — era invisible a los ojos de las políticas locales y nacionales. A pesar de que el nivel de sostenedores e implementadores de políticas

nacionales sí reconocen como debilidad dicha articulación (López *et al.*, 2018) su distancia real de los procesos cotidianos en el aula los desconecta de oportunidades para aprender cómo lograr mayor conexión.

Por otra parte, y con relación a los dispositivos sociotécnicos, en la E1 existe una variedad de dispositivos, los cuales tienen propósitos diferentes, son de uso público y tienden a un enfoque formativo. En cambio, en la E2 predomina un dispositivo -el libro de clases, específicamente las anotaciones negativas- que convoca a una práctica de castigo. El enfoque punitivo que resulta como efecto de esta práctica es criticado por los actantes no expertos, mas no se vislumbran espacios para su negociación. Esto guarda relación con el punto ciego de los actantes expertos del nivel micro -directivos, profesores- quienes parecieran no ver el carácter punitivo de las prácticas escolares instaladas. Quienes sufren las consecuencias son el eslabón con menos poder: los estudiantes, quienes están conscientes del poder central de las anotaciones negativas de cara a sus trayectorias escolares, es decir, a la posibilidad de mantenerse en esa escuela. Opera entonces, una metáfora de tipo carcelaria, pues el libro de clases se transforma en la “hoja de vida” de los estudiantes (López *et al.*, 2019). Si bien el nivel macro, en este caso la representante de la Superintendencia, reconoce el carácter punitivo que puede cobrar la práctica de sobre dotar de poder las anotaciones negativas del libro, y propone un equilibrio a través de otorgar mayor peso al reglamento escolar a través de medidas de sanción formativas, no visualiza una transformación de forma y fondo del libro de clases tanto en su formato como en su uso, algo que sí se ha hecho en otros países de la región (López *et al.*, 2019). Esto resulta llamativo dado que el nivel macro sí ve el carácter punitivo del dispositivo libro de clases, pero no ha realizado ninguna modificación en sus políticas y leyes para intencionar su modificación.

Como ya se señaló antes, ambas escuelas presentan resultados diferentes a pesar de que comparten apoyos y lineamientos intermedios similares. Desde la teoría de ANT, comprender la política es una forma de conocimiento que se construye socio-históricamente (López *et al.*, 2021). Esto implica, entonces, un movimiento de traducción entre políticas centrales y prácticas locales. Los actores, los dispositivos y las propias políticas escolares crean nuevas realidades y asociaciones (Latour, 2005; Sisto y Zelaya, 2013) que a su vez están influenciadas por los contextos particulares que forman pliegues o surcos particulares a través de los cuales se despliegan las traducciones. Esta noción confluye con la literatura sobre trayectorias de mejoramiento escolar, que muestra que elementos como el contexto, la cultura y las trayectorias previas de las escuelas son componentes claves para el despliegue de políticas y prácticas locales (Wenger, 2001; Bellei *et al.*, 2014). Específicamente, ambas escuelas devienen de procesos históricos distintos.

La escuela 1 presenta un equipo directivo que ha logrado mantenerse estable en el tiempo, un enfoque formativo para gestionar la convivencia escolar y una trayectoria de mejoramiento escolar según son medidos por la Agencia de Calidad de la Educación. En contraste, la escuela 2 es la consecuencia de la fusión de dos centros escolares cuya administración municipal decidió fusionarlos debido a la pérdida de matrícula del liceo (enseñanza media) debido a contextos y condiciones que se hacían que, estando dentro de la misma comuna y administración municipal

que la escuela 1, dicho centro no era una opción valorada por las familias de esa comuna. Esta fusión de dos centros escolares había ocurrido un par de años antes de este estudio, y aún tenía repercusiones en el equipo directivo y de gestión, quienes también se habían tenido que rearticular.

En el momento del estudio, la escuela 2 presentaba evidencias de un enfoque punitivo para la gestión de la convivencia escolar y de bajo desempeño escolar medido según rendimiento académico e indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de Calidad (Ramírez-Casas del Valle y Valdés, 2019). Por lo tanto, y al menos en este estudio de casos, los contextos sociohistóricos cualitativamente distintos se diferencian entre sí por al menos tres ejes de análisis: la estabilidad del equipo directivo; la trayectoria de mejoramiento escolar; y el enfoque formativo vs punitivo de gestión de la convivencia escolar. Discutimos que estas distinciones tienen efectos sobre los sentidos de cohesión interna y en las posibilidades de mejoramiento de la convivencia escolar, que afectan los modos en que las escuelas traducen las políticas sobre convivencia escolar. Esto implica entender las políticas de convivencia escolar como un proceso de traducción que posibilita (o no) el despliegue de transformaciones locales (López *et al.*, 2021). Así, los resultados sugieren que es necesario considerar la convivencia como un proceso complejo que requiere de un enfoque pedagógico-formativo, participación y consideración de dispositivos no humanos.

En base a los resultados se recomienda ampliar los espacios de participación, mejorar la conexión entre convivencia y aprendizaje, consensuar con mayor fuerza democrática lo que se entenderá por convivencia escolar y prestar mayor atención al uso de los dispositivos sociotécnicos. La diversidad de dispositivos, más que un obstáculo, pareciera favorecer la traducción de la(s) política(s) de convivencia escolar a través de mayores espacios de negociación para que los actantes humanos no expertos -padres y estudiantes- puedan generar traducciones más formativas, y para que directivos y profesores puedan, a su vez, negociar espacios de traducción más pedagógicos. Estos espacios de negociación crean más instancias de participación de los actantes no expertos, otorgando mayor complejidad y profundidad a la red. También es posible recomendar mayor atención al carácter potencialmente punitivo de las traducciones de la(s) política(s) de convivencia escolar y visualizar las tensiones que produce la gestión de la convivencia escolar en su articulación con la dimensión técnico-pedagógica de la escuela. Para esto es clave el rol de los liderazgos medios en el uso de los instrumentos técnico-pedagógicos disponibles y en la necesidad de reconocer y transformar la complicidad ideológica en la que, por acción u omisión, tienen las anotaciones negativas del libro de clases en las redes de traducciones.

REFERENCIAS

- ARAOS, C.; CORREA, V. **La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar**. Santiago: Fundación Paz Ciudadana — Instituto de Sociología PUC, 2004.
- ASCORRA, P., CARRASCO AGUILAR, C., LÓPEZ, V.; MORALES, M. Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 31, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

- BELLEI, C.; VALENZUELA, J. P.; VANNI, X.; CONTRERAS, D. **Lo aprendí en la escuela** ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago de Chile: LOM, 2014.
- CALLON, M.; LASCOUMES, P.; BARTHE, Y. **Acting in an Uncertain World: An Essay on Technical Democracy**. London: The MIT Press, 2009.
- CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; ESTAY, C. Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. **Psicoperspectivas**, v. 11, n. 2, p. 31-55, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/3J0neka>. Acceso en: 15 dic. 2018.
- CARRASCO AGUILAR, C.; LUZÓN, A.; LÓPEZ, V. Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 2, p. 121-139, 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- CHILE. Ministerio de Educación. **Ley núm. 20.536 sobre Violencia Escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011.
- COHEN, D. K.; MOFFITT, S. L. **The ordeal of equality**: Did federal regulation fix the schools? Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- FELDMAN, M. S.; KHADEMIAN, A. M.; INGRAM, H.; SCHNEIDER, A. S. Ways of knowing and inclusive management practices. **Public Administration Review**, v. 66, n. 1, p. 89-99, diz. 2006.
- GRAU, M.; ÍÑIGUEZ-RUEDA, L.; SUBIRATS, J. La Perspectiva Sociotécnica en el Análisis de Políticas Públicas. **Psicología Política**, n. 41, p. 61-80, 2010.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In: DENMAN, C.; HARO, J. (org.). **Por los rincones**: Antología de métodos cualitativos en la investigación social, México, D. F.: Editorial El Colegio de Sonora, 2002.
- HIRSCHFIELD, P. J.; CELINSKA, K. Beyond fear: Sociological perspectives on the criminalization of school discipline. **Sociology Compass**, Hoboken, v. 5, n. 1, p.1-12, jan. 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2010.00342.x>
- KRIESI, H.; ADAM, S.; JOCHUM, M. Comparative analysis of policy networks in Western Europe. **Journal of European Public Policy**, Abingdon, v. 13, n. 3, p. 341-361, feb. 2006. <https://doi.org/10.1080/13501760500528803>
- LATOUR, B. **Reassembling the social**: An introduction to Actor-Network-Theory. New York: Oxford University Press, 2005.
- LOPEZ, V.; RAMIRÉZ, L.; VALDÉZ, R.; ASCORRA, P.; CARRASCO-AGUILAR, C. Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. **Calidad en la Educación**, n. 48, p. 96-129, 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- LOPEZ, V.; LITICHEVER, L.; VALDÉS, R.; CEARDI, A. Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 117-131, 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- LÓPEZ, V.; SISTO, V.; BALERIOLA, E.; GARCÍA, A.; CARRASCO, C.; NÚÑEZ, C. G.; VALDÉS, R. A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean

- school violence and school climate policies. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 1, p. 164-187, 2021. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- MAGENDZO, A.; TOLEDO, M. I.; GUTIÉRREZ, V. Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): Dos paradigmas antagónicos. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia; v. 39, n. 1, p. 377-391, 2013. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- MORALES, M. **Condiciones para el apoyo de nivel intermedio en la construcción de una convivencia escolar participativa e inclusiva**. 2018. 150 f. Tesis (Doctorado en Psicología) — Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2018.
- MORALES, M.; LÓPEZ, V. Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 5, p. 1-28, 2019. <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- MURDOCH, J. The spaces of actor-network theory. **Geoforum**, Amsterdam, v. 29, n. 4, p. 357-374, nov. 1998. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(98\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(98)00011-6)
- PALÀ, G. **La topología de los encuentros**: Trayectorias precarias en experiencias híbridantes de participación ciudadana. 2018. 254 f. Tesis (Doctorado en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo) — Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10803/565889>. Acceso en: 15 dic. 2018.
- RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L.; VALDÉS-MORALES, R. El “CASO” como dispositivo de las prácticas escolares. **Educare**, v. 23, n. 3, p. 240-262, 2019. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- SISTO, V.; ZELAYA, V. La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 12, n. 4, p. 1345-1354, 2013.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. Grounded theory methodology—An overview. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- VALDÉS-MORALES, R.; LÓPEZ LEIVA, V. A.; JIMÉNEZ-VARGAS, F. A. Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. **Educación y Educadores**, v. 22, n. 2, p. 187-211, 2019. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- VÁZQUEZ SIXTO, F. **Análisis de contenido categorial**: El análisis temático. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.
- WANG, C. C.; REDWOOD-JONES, Y. A. Photovoice ethics: Perspectives from Flint Photovoice. **Health Education and Behaviour**, Thousand Oaks, v. 28, n. 5, p. 560-572, Oct. 2001. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>
- WAYMAN, J. C.; SPIKES, D. D.; VOLONNINO, M. R. Implementation of a data initiative in the NCLB Era. *In*: SCHILDKAMP, K.; LAI, M. K.; EARL, L. (org.). **Data-based decision making in Education**. Cham: Springer, 2013. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_8
- WENGER, E. **Comunidades de Práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Ediciones Paidós, 2001.

SOBRE LOS AUTORES

VERÓNICA LÓPEZ es doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

E-mail: veronica.lopez@pucv.cl

RENÉ VALDÉS es doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Profesor de la Universidad Andrés Bello (Chile).

E-mail: Rene.valdes@unab.cl

LORENA RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE es doctora en Psicología por la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Investigadora-académica de la Universidad de las Américas (Chile).

E-mail: lorenaramirez@gmail.com

ENRIQUE BALERIOLA es doctor en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo, por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya (España).

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: El estudio fue financiado por el proyecto FONDECYT 1191267, FONDECYT 1140960, SCIA ANID CIE160009 (Anid, Chile) y PID2021-127076OB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España)..

Contribuciones de los autores: Escrita — Primera Redacción, Escrita — Revisión y Edición, Metodología, Administración del Proyecto, Análisis Formal: López, V.; Valdés, R. Conceptuación, Validación, Recursos, Escrita — Revisión y Edición: Ramírez-Casas del Valle, L.; Baleriola, E.

Recibido el 23 de febrero de 2021

Aprobado el 26 de julio de 2022

