



## **Lenguas Radicales**

El Lenguaje Como Constructor de  
Realidad

### **Dirección**

Dra. Elizabeth Torrico-Ávila

### **Editores**

Dra. Elizabeth Torrico-Ávila  
Dr. Javier Pereda Campillo



El registro de la Revista Lenguas Radicales es ISSN 2735-6280.  
Esta revista ha sido publicada en formato e-book bajo el sello de la Universidad de Atacama, Vice Rectoría de Investigación y Posgrado (VRIP) ubicada en Avenida Copayapu 485, Copiapó – Chile.

#### **Directora Revista Lenguas Radicales**

Dra. Elizabeth Torrico-Ávila, Universidad de Atacama, Chile

#### **Editores**

Dra. Elizabeth Torrico-Ávila, Universidad de Atacama, Chile

Dr. Javier Pereda Campillo, Liverpool John Moores University, Reino Unido

#### **Diagramación**

Dr. Javier Pereda Campillo, Liverpool John Moores University, Reino Unido

Mag. Mauricio Vargas Sepúlveda, Universidad Católica de Chile

#### **Comité Científico de este número**

Dr. Oscar López, Universidad Veracruzana, México

Dra. Vanessa Tessada Sepúlveda, Universidad autónoma de Chile

Dr. Michel Richardson Sanderson, Universidad Arturo Prat, Chile

Dr. Adolfo Berríos Villarroel, Universidad autónoma de Chile

Dra. Paulina Subiabre Ubilla, Universidad Adventista de Chile

Dra. Patricia Murrieta Flores, University of Lancaster, Reino Unido

Mag. Camila Marchant Orellana, University of Bristol, Reino Unido

Mag. Pilar Franco Torrejón, Universidad de Atacama, Chile

#### **Imágenes en Portada y en este número**

Jorge Ralph Vásquez

#### **Traductores**

Toltecayotl, Kylie Jones Mattlock, Bartomeu Vallori Márquez, Adelaide Alpande



UNIVERSIDAD  
DE ATACAMA



PRIMERA  
PARTE

**EDITORIAL** \_\_\_\_\_

SEGUNDA  
PARTE

**INVESTIGACIÓN** \_\_\_\_\_

TERCERA  
PARTE

**ENSAYO** \_\_\_\_\_

CUARTA  
PARTE

**RESEÑA DE  
LIBRO** \_\_\_\_\_

QUINTA  
PARTE

**ENTREVISTA** \_\_\_\_\_

# CONTENIDOS

## EDITORIAL

Elizabeth Torrico-Ávila  
Javier Pereda Campillo

3

## INVESTIGACIÓN

**Me mata las pasiones. La ortografía como un criterio de evaluación en las interacciones sexo-afectivas en línea en Chile**  
*It kills passions. Spelling as an element of evaluation in online sex-affective interactions in Chile*

Felipe Tello-Navarro y Adolfo Berrios

11

**Lenguaje disciplinar y conflagración internacional: el caso de la histografía sobre la guerra del Paraguay**  
*Disciplinary language and international conflagration: the case of historiography on the Paraguay War*

Jaime González-González

21

**La importancia de la multidisciplinariedad para preservar y difundir las lenguas tsotsil y napolitana**  
*The importance of multidisciplinary for preserving and promoting tsotsil and napolitan languages*

Karla del Carpio y Massimiliano Verde

35

**Cultura de la Convivencia Escolar**  
*Culture of School Coexistence*

Daniel Fernando Serey Araneda y  
Patricia Olietta Zúñiga Rocamora

43

## ENSAYO

**Los metaleros chilenos: La perseverancia de una audiencia que no obedece a la boga**  
*Chilean Metalheads: The perseverance of an audience that does not obey the vogue*

María José Vásquez Matta

57

## RESEÑA DE LIBRO

**El sistema de valoración como herramienta teórico metodológica para el estudio social e ideológica del discurso**

Javiera Dinamarca Zurita

69

## ENTREVISTA

**Analizando una conversación con Jorge Ralph sobre sus obras y el lenguaje de los lápices de colores**

Alicia F. Sagüés Silva

74

---

## Cultura de la Convivencia Escolar

### Culture of School Coexistence

---

Daniel Fernando Serey Araneda

Universidad de Lleida, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-836X>

Patricia Olietta Zúñiga Rocamora

Universidad Central de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2140>

**Resumen:** El presente artículo, tiene como objetivo visibilizar las prácticas pedagógicas implícitas en los discursos de los profesionales educativos en relación a la convivencia escolar. Metodología: Se realizó un estudio cualitativo hermenéutico-interpretativo por medio de la aplicación de entrevistas en profundidad. La muestra estuvo compuesta por 271 sujetos de catorce instituciones municipales de la comuna de Puente Alto de la región Metropolitana Chile.. Resultados: Los resultados presentan dimensiones de análisis de las prácticas pedagógicas, las que dan cuenta de una configuración de elementos formales, tales como rituales, definiciones, espacios asignados a determinados objetivos. En cuanto a las Discusiones, se pudo establecer la existencia de racionalidades que se enmarcan sobre la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los docentes. Lo cual da forma y calidad a la convivencia escolar, afianzando e incidiendo fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa, es decir, la complejidad de la convivencia escolar, ha instalado la sensación y percepción de no tener herramientas para tratar la convivencia, lo anteriores, son factores que determinan e instalan un discurso desesperanzador.

**Palabras clave:** Convivencia Escolar; Prácticas Pedagógicas; Cultura escolar.

**Abstract:** The present article aims to make visible the pedagogical practices implicit in the discourses of educational professionals in relation to school coexistence. Methodology: A qualitative hermeneutic-interpretive study was carried out through the application of in-depth interviews. The sample consisted of 271 subjects from fourteen municipal institutions of the Puente Alto district of the Metropolitan region of Chile. Results: The results present dimensions of analysis of pedagogical practices, which account for a configuration of formal elements, such as rituals, definitions, spaces assigned to certain objectives. Regarding the Discussions, it was possible to establish the existence of rationalities that are framed on the presence or absence of affect in the treatment; how to deal with sanction situations; the greater or lesser possibility of expressing themselves that teachers have. Which gives shape and quality to school coexistence, consolidating and strongly influencing the level of belonging of the members of the educational community, that is, the complexity of school coexistence, has installed the feeling and perception of not having tools to deal with coexistence, the above, are factors that determine and install a discouraging discourse.

**Keywords:** School life; Pedagogical Practices; School culture.

## 1. Introducción

En el contexto educativo en el que se desarrollan niños y niñas es de vital importancia la formación de valores y habilidades que permitan convivir integralmente en la sociedad de hoy, y participar en forma activa en democracia como personas solidarias y constructoras de su propio entorno individual, social e histórico. En este sentido el beneficio de investigar el tema de la convivencia ha estado sometido al logro del estudio de la violencia y conflicto (Chaparro et al., 2015). En Chile el término convivencia escolar se ha utilizado para referirse a lo que la literatura anglosajona define como conflicto. Sin embargo, la convivencia escolar no se puede definir en esos términos (López et al., 2013).

En la década de los 90 la definición de convivencia escolar nació como una configuración distinta para sacudir una problemática referente a la vida de las escuelas (Fierro-Evans, y Carbajal-Padilla, 2019). Puesto que, la convivencia escolar es un concepto que se constituyó en base a un repertorio de ideas, prejuicios y creencias instaladas en la misma escuela, a través de las prácticas escolares que construyen y reconstruyen la comunidad escolar en sus interacciones emocionales, que envuelve una trama compleja de prácticas pedagógicas de la convivencia, instalada en la escuela desde los procesos escolares de un establecimiento, formando dinámicas de estilos normativos, regulatorios y relacionales que impactan en el clima emocional, en los estilos comunicacionales y vinculares que dan origen a sus racionalidades educativas (Serey, 2019b).

Según la idea inicial de esta investigación, tales prácticas escolares, en relación con la intervención de los distintos paradigmas, constituirían el sustrato cognitivo, afectivo y conductual de los individuos que dan sustento a los procesos de la convivencia escolar. Por otra parte, se concibe que la convivencia tenga en sí misma un valor; no sólo como instrumento de resolución de conflictos, sino que se resignifica desde un recurso didáctico y/o educativo que posibilita a la comunidad escolar la interiorización de valores y hábitos democráticos en su interior y el mejoramiento de la vida en comunidad (Serey, 2019a). También se puede añadir que la convivencia es un espacio regulador de la complejidad relacional entre la comunidad escolar propio para cada lugar (Gamal et al., 2018).

Existe la idea de que las instituciones educativas son concebidas desde su compromiso y su labor formadora premisa que se refleja a través de la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, se podría afirmar que su objetivo es sembrar los modelos culturales actuales, por tanto, las formas de convivir en espacios no violentos. No obstante, no carentes de conflictos, que apunten a generar sujetos solidarios, responsables, democráticos y autónomos. Sin embargo, existe una clara preeminencia de una perspectiva encaminada a evaluar la violencia directa desde una configuración más extensa sobre la convivencia (Chaparro, et al., 2015).

Respecto a la escuela, y en especial la convivencia dentro de esta, no es entendida como instrumento esencial para la socialización humana, ni menos centrada en una visión que potencie los esfuerzos de los profesionales escolares para no disciplinar a sus estudiantes, bajo el mando de los absolutos racionales (normativo y regulatorio), lo que no alcanza a ser tangible en las propuestas públicas (Serey, 2013). Aludiendo a Fierro-Evans, y Carbajal-Padilla, (2019), donde plantean que la convivencia escolar pierde el espíritu para lo que fue creada, puesto que no es vista como espacio cultural que tiene como objetivo transversal integrar las prácticas de convivencia de la comunidad educativa. Espacio que refleje espontáneamente la gestión del conflicto como una oportunidad, y no solo se centre en las conductas agresivas, situación que compone las actitudes más comunes de la comunidad escolar. En este sentido, se otorga a la convivencia un sentido dialógico comunicativo que de espacio a las propias interpretaciones de sus prácticas pedagógicas de la convivencia (Valenzuela et al., 2018).

## 2. Metodología

### 2.1 Tipo y diseño

En el proceso de entrevistas en profundidad de los profesionales educativos permitió visibilizar las prácticas pedagógicas implícitas en los discursos de los profesionales educativos en relación a la convivencia escolar estudiar, se procedió a realizar un análisis los discursos de los 271 sujetos entrevistados de los 14 establecimientos escolares implicados en la investigación, para ello, se utilice el análisis de contenidos como la técnica de investigación que me permitió formular el análisis, a partir

de los datos de inferencias, reproducibles y válidos que se aplicaron en el contexto de esta investigación. Esta investigación es un estudio empírico teórico de tipo exploratorio descriptivo. Tiene un diseño no experimental y de corte transaccional. La naturaleza del objeto de este estudio llevo a optar por una estrategia de investigación de tipo comprensivo-interpretativo (teoría fundamentada)

## 2.2 Muestra

En esta investigación se seleccionó al 15% del personal escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto, que corresponde a 271 de profesionales escolares a través de un muestreo intencional, el cual “se caracterizó por el empleo del criterio deliberado para obtener muestras representativas de grupos típicos de la muestra” (Hernández et al., 2014), el que constituye una modalidad de muestreo no probabilístico (Hernández, 2018).

## 2.3 Instrumentos

La técnica que se empleo fue la entrevista semi-estructurada, se les aplico a 271 de profesionales escolares (Hernández et al., 2014). En cuanto al proceso de validación de la entrevista semi estructurada y la entrevista abierta se elaboró a partir de la revisión teórica, siguiendo las etapas comunes (Hernández, 2018).

- Delimitación de las variables de la investigación.
- Establecimiento de los principales criterios.
- Confección de una entrevista inicial para luego ser validado.
- Confección del cuestionario, tomando en cuenta el proceso de validación.

## 2.4 Procedimiento

El diseño de la investigación implicó las siguientes fases:

- a) Fase inicial de investigación: trabajo anticipatorio o de familiarización de objeto y campo. Entrevista indagatoria inicial a encargado de convivencia escolar de la Corporacion Municipal de Educacion de Puente Alto;
- b) Fase investigativa de proceso: aplicación de cuestionario y realizacion de entrevistas en profundidad y
- c) Fase final o de cierre de la investigación: es la fase del trabajo sobre los corpus de información de organización, análisis e interpretación de la información recolectada. La investigación anticipatoria (piloto) se inició en noviembre del año 2018 con la realización de entrevistas a directivos de los 14 establecimientos seleccionados a fin de obtener la autorización para poder llevar a cabo entrevistas en profundidad en los meses de noviembre y enero con los 10 sujetos seleccionados. Para luego, entrevistar a 271 sujetos de los 14 establecimientos escolares, esto se llevó a cabo durante los meses de abril a agosto en sus propios establecimientos, donde fue posible generar un ambiente adecuado de privacidad y resguardo de los sujetos. El tiempo aproximado de aplicación del instrumento fue de 45 minutos. Los sujetos firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación.

## 2.4 Análisis de Datos

Esta etapa permitió el acopio de los discurso colectivo para su tabulacion y posterior reconstrucción de los resultados, a través de las evidencias reunidas de las transcripciones para su análisis y discusión de los resultados a partir de la recolección de los datos obtenido en el procedimiento interpretativo a través de la triangulación y análisis del discurso de los sujetos investigados desde la teoría fundamentada. En general, nuestro, itinerario de investigación permitio producir y validar, secuencialmente los componentes conceptuales que se considran como resultado de esta investigacion.

### 3. Discusión y Resultados

El estudio de las prácticas pedagógicas permitió identificar una serie de discursos, que ayudaron a identificar sieteracionalidades que interviene en los procesos más relevantes que realizan los profesionales educativos:

#### 3.1 Reglamento como Prescripción de lo Normativo

Para los entrevistados, el reglamento de Convivencia Escolar se racionaliza desde las pautas incriminatorias hacia los estudiantes disruptivos o desordenados.

Para quienes el contexto en el cual se sitúan la escuela, obliga a generar el manual de convivencia como sinónimos de reglamento disciplinario, donde claramente se observa que algunos de estas normas reguladoras, tiene la función explícita de generar disciplina y comportamientos acordes a la escuela. Más aún, existe mayoritariamente en sus discursos, el deseo de construir un espacio escolar de normas y su correcta aplicación, esto es vivido como una necesidad imperiosa que deja de lado los vínculos entre ellos y la parte formativa de la convivencia.

Para los sujetos de esta investigación, la convivencia escolar es vista desde espacios no complementarios como podría ser el aprendizaje y la enseñanza. No ven la convivencia como parte de este llamado a enseñar, por el contrario, cuando reflexionan sobre la conceptualización de convivencia, la resignifican desde un acto reflejo o como una respuesta automática en lo referido a disciplina versus violencia.

En este escenario, la convivencia se presenta como la vigilancia del comportamiento y como un dispositivo que evita la transgresión de los límites establecidos por los reglamentos internos del colegio. No obstante, también son percibidos desde su falta de cumplimiento. De la misma forma, los manuales de convivencia escolar cumplen una función ilustrativa de lo que no se debe hacer en la escuela, a modo de reforzar la adhesión a cierto pacto social implícito en las normas del buen vivir del colegio.

Si bien, los entrevistados, tiene conciencia de no tener ni instrumentos ni metodologías que permitan descongestionar los conflicto en la sala de clases, sin embargo, el valor que le dan a los manuales de convivencia, no permite que puedan materializar este instrumento como método para la gestión de los conflictos, y con ello alcanzar la paz escolar a través de una participación activa (Carnevali, 2019).

Por otra parte, existe en los entrevistados, una mala disposición de contar con un manual de convivencia escolar que tenga como objetivo, generar prácticas escolares que construyan y reconstruyan la comunidad escolar. Esta falta de prácticas escolares, nace en la creencia de que el manual debe hacerse cargo de elementos de naturaleza externa, tales como mala calidad de sus estudiantes, pobreza, falta de compromiso de los apoderados, delincuencia, entre otras problemática escolares que desencadenan conflictos, que son características básicas que manifiestan sus estudiantes en las escuelas.

Los antecedentes anteriores, dan cuenta que el manual de convivencia escolar, se solicita que sean desarrollados desde el poder ministerial, particularmente desde el Ministerio de Educación de Chile (López, et al., 2018), sin reflexionar, que la escuela es un espacio de socialización por excelencia, que accede a ser considerada como un lugar predilecto en el cual es viable pensar en la construcción de comunidad, es decir, es un lugar para la transformación de la escuela y su comunidad (Rodríguez, y Vaca, 2010).

Cervantes, y Diez-Martínez, (2013), establece que el manual como norma, es transmitida por los académicos a través de contextos y valores personales, la escuela promueve cierta clase de normas, no dando espacio para conceptualizar el manual desde otros aspectos que implican las relaciones intra y extra institucionales desde una perspectiva sistémica (Vizcaíno, 2015), es decir, los manuales no son las normas, sino son parte del marco legal de las institución escolar, cuya intención es ayudar a la convivencia escolar para generar el respeto, la tolerancia y los derechos-deberes de los estudiantes (López de Mesa-Melo, et al., 2013).

En este sentido, la convivencia no tiene que ver con la sanciones de los repertorios de conducta disruptivas y violentas, sino, como reforzador del entorno escolar que facilite su interiorización y



subjetivación (Vizcaíno, 2015), pues, entender la convivencia significa, reconocer la importancia de ir más allá, pensarla solo desde una propuesta de intervención, sino desde una mirada integral de todos los actores que imparten el espacio escolar. (Rodríguez, y Vaca, 2010).

### 3.2 Racionalidad como: la Vulnerabilidad como Justificación de los Conflictos

Constituyen un elemento importante en las relaciones escolares orientadas a normalizar el conflicto como parte inherente a su ejercicio escolar, sin que exista un intento de tolerar el conflicto y verlo como una oportunidad desde su gestión.

Para los entrevistados, la convivencia escolar se cristaliza en un factor de equilibrio normativo de las relaciones personales de la escuela, olvidando que a convivir se aprende, y se aprende en cada espacio en que se comparte la vida con otros (MINEDUC, 2015). Ello debe aprenderse en la práctica misma de la convivencia, sin embargo, como práctica activa de la escuela, se ha rezagado a un segundo plano. En el que priman los enfoque disciplinarios, otorgando cada vez más importancia a la adquisición de normas, en este sentido, la convivencia escolar comienza a configurar una cultura que se construye por elementos formales que dan forma y calidad a la convivencia y que inciden en el nivel de pertenencia de cada miembro de la comunidad educativa (Valdés et al., 2019).

Hay una aceptación de la necesidad de elaborar proyectos curriculares que mejoren la convivencia, ahora bien, a la hora de proponer cambios se retoma los modelos punitivos, modelo que considera esencialmente vigilar y castigar toda incidencia disciplinaria que quebrante las normativas y que perturbe la normal relación sumisa de los estudiantes hacia las normas del establecimiento. Los entrevistados, esperan de parte de sus autoridades, que al existir un ambiente disruptivo, debe haber inminentemente una sanción disciplinaria, es decir, no entienden que la convivencia es más que un manual disciplinario, sino que la lógica del manual de convivencia, es permitir una oportunidad para mirar la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos (Fierro et al., 2017).

Los entrevistados, presentan dificultad para visualizar la relación entre conflicto y convivencia, de igual forma para entender la convivencia como un proceso creativo y respetuoso entre las partes, y conflicto, es una actitud emocional natural, que auxilia para conducir a la comunidad por las vías de la construcción de la paz (Carrillo - Pérez, 2016), donde el diálogo, se presenta como irrelevante para resolver sus conflictos.

Para ellos, no existe aprendizaje de los conflictos, sino poner mano más dura frente a los estudiantes problemas, sin embargo, un modelo basado en la contención disciplinaria no es la solución, por el contrario, para ellos, la ocurrencia de cualquier problema disciplinario, se suele justificar por las condicionantes de vulnerabilidad, por lo que se torna muy complejo conseguir un cambio de actitud para utilizar alternativas que puedan mejorar las responsabilidades, puesto que, existe un rol totalmente paterno y rotulador de la justificación en este contexto denominado como vulnerable (Serey, 2019a).

Los entrevistados en su mayoría no tienen claridad de las directrices que la convivencia escolar les pide ejecutar como parte de su quehacer pedagógico, es decir, que cada sujeto tenga consciente y sea capaz de gestionar elementos interpersonales, como la comunicación efectiva, la negociación y el manejo de los conflictos (Gutiérrez-Méndez, y Pérez-Archundia, 2015). Dicho de otro modo, entender la convivencia escolar como referencia a relacionarnos con los demás, a vivir juntos la vida personal e interpersonal (Cervantes, y Díez-Martínez, 2013).

Para los sujetos entrevistados, la convivencia no se basa en un equilibrio en el cual los miembros de un grupo comparten metas y normas que regulen, y que sean reconocidas por todos y todas (incluso aquellos definidos como vulnerables) que garantice su cumplimiento (Vizcaíno, 2015). Es así que desde la representación social de estudiantes vulnerables que no son portadores de lo que se espera como condiciones que se ajusten a las normas escolares, es decir, obediencia y disciplina (Díaz-Barriga et al., 2019).

### 3.3 Racionalidad como: las Interacciones que Enfatizan la Práctica Pedagógica, desde una Mirada Normalizadora

La convivencia para los entrevistados, no es conceptualizada como la práctica de las relaciones entre personas y aquellas prácticas, basadas en las actitudes y valores que influyen en las interacciones

grupales. Dicho de otra manera, interacciones que enfatizan en la práctica pedagógica: el respeto, la participación, práctica de los derechos humanos, la dignidad, la tolerancia, entre otros tantos factores que ayuden a estructurar las actitudes y valores formativos para la convivencia, todo esto, vinculado a la actividad escolar como una manera de manifestar la forma en que se establecen en ella las relaciones interpersonales e interprofesionales. Por tanto, para los investigados, no es considerada como proceso activo de interacción, que implica la influencia mutua entre estudiantes y docentes (Bravo et al., 2018).

En los discursos de los profesionales educativos entrevistados, se observa mayormente un discurso de un deseo de construir un espacio escolar de normas, junto con su correcta aplicación, sin tener conciencia de su responsabilidad en lo interpersonal. Puesto que, esto es vivido como una necesidad imperiosa que deja de lado los vínculos entre ellos y sus estudiantes. Por lo que, se deja entrever como conviven mensajes explícitas con otras que han sido integradas por su uso cotidiano.

Al hacer alusión a las relaciones interpersonales e interprofesionales de los entrevistados, se pretende adoptar una definición con matices cercanos a un criterio de valoración, en vez de una distinción que sirva para actuar proactivamente. Existe una concepción de lo interpersonal predominantemente basada en los problemas con los cuales se relacionan, es decir que, aparentemente esta distinción es de utilidad solamente para identificar la problemática de la escuela, omitiendo que es parte de un circuito relacional.

Las instituciones escolares están conformadas por seres humanos, con diferentes tipos de comportamiento, actitudes y creencias que permean su interacción (Córdoba. 2018), estas relaciones son indispensables para crear una convivencia sana, permitiendo así el cuidado entre todos/as, pues de este modo es posible la búsqueda de soluciones sanas y efectivas (Lapeña-Moñux, et al., 2014). De tal manera, que reflejen ideas, valores, características personales y profesionales, acorde a lo que les importa (López-Fernández, 2015).

A su vez, pareciera que las relaciones por parte de los entrevistados son vividas desde una mayor complejidad y heterogeneidad social. Aspecto que influyen en la instauración de juicios de valor que no les permite salir de sus zonas de confort. Por lo tanto, el discurso sobre relaciones interpersonales e interprofesionales de la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno que se complejiza a tal punto que no es puesto en los múltiples factores, agentes y situaciones implicadas en ella (Mendoza, y Barrera, 2018).

### 3.4 Racionalidad como: Naturalización de los Problemas de la Convivencia

Para los sujetos entrevistados, los problemas de convivencia son percibidos como algo de lo que se debe rehuir. Por otro lado, han conceptualizado que los problemas surgen entre estudiantes de cierto nivel socioeconómico denominados alumnos vulnerables, naturalizándolos y vinculándolos a un perfil de estudiante con caracteres económicos y sociales inferiores.

Esta es la razón principal y no única que impacta sobre la calidad de la convivencia. Carranza, (2018), plantea que coexiste una predisposición por parte de la escuela a problematizar los conflictos, ya que lo presentan desde sus racionalizaciones como una acción negativa, es decir, como sinónimo de violencia, sin embargo, la condición socioeconómica baja o estudiantes vulnerables, no debiera incurrir en que los estudiantes no tengan competencias naturales para resolver sus conflictos. Ésta es la realidad que enfrentan las escuelas (Sánchez, y Sánchez, 2018).

Otro factor que aluden nuestros entrevistados para dar cuenta de por qué la escuela gestiona los conflictos como problemas, tiene que ver con la falta de participación de las familias para colaborar con la institución educativa. Es efectivo que existe una correlación entre clima positivo y participación de las familias, sin embargo, mejorar la convivencia escolar, depende de la congruencia de atender los problemas de la escuela y consolidar una la comunidad escolar (Mendoza, y Barrera, 2018).

Esta racionalización de los entrevistados, se relaciona con la falta de formación en el sentido positivo del manejo del conflicto, que no permita su gestión a partir de la paz y el bienestar, tanto a nivel personal como colectivo. Esto implica la construcción de una racionalización de convivencia pacífica que permita un gestión de los conflictos. La racionalidad actual de los profesionales de la educación, se fortificaría al entender los problemas, y mirar la convivencia escolares como un todo (López et al., 2017).

La construcción de los problemas de la Convivencia Escolar como racionalizaciones absolutas en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas, en relación a los derechos-deberes de los estudiantes

constituiría los bordes de lo que se podría calificar como la conceptualización problemas-conflicto de la convivencia. Desde esa representación, las escuelas deben constituir una indeleble unificación entre aprendizaje y convivencia, entendiendo la necesidad de contar con una participación de toda la comunidad escolar (Sandoval, 2014), sin que esta responsabilidad sea solo pensado hacia los otros.

Lo anterior, explica qué la racionalización de problemas-conflicto es normalizado como un acto disciplinario, es decir, semira comoparte de la cultura escolar (Fierro-Evans, y Carbajal-Padilla, 2019). Esta conceptualización instrumental, aplasta desde sus raíces la pretensión ilustrada eidealista de encontrar los mecanismos innovadores para su intervención, pues, no los deja libre de los condicionamientos lingüísticos de lo que ellos llaman problema, aunado a la falta de interés de cambiar estas conceptualizaciones.

Al comparar conflicto y problemas como sinónimo, se puede inferir que a mayor conflicto, menor motivación para que los profesionales educativos adopten la gestión del conflicto como un elemento que genere oportunidades de cambio. Esta racionalización por mostrar disciplina, calidad de vida y calidad educativa (Sánchez, y Sánchez, 2018), ha impedido ver, que el conflicto y su gestión, ayuda a reconocer el problema de la convivencia (Díaz, y Sime, 2016).

### **3.5 Racionalidad como: la Ausencia del Estado como Instrumento para la Convivencia**

Para los entrevistados, el manual de convivencia desde el espacio político, debería ser instrumentalizado desde determinadas acciones, que garanticen elementos que configuren una red de sanciones anudadas a generar una mayor responsabilidad por parte de los estudiantes, y no como un manual que enfatice una sociedad más justas, inclusivas y equitativas como retode los sistemas educativos (Olvera, y Gutiérrez, 2020).

Para los, no existe conciencia de la intervención educativa desde el estado que permita acoger los problemas educativos para la convivencia y que genere lineamientos a seguir. Por el contrario, existe una creencia muy fuerte de la ausencia del Estado como política pública, puesto que, sienten que su rol como docentes esta cada día más desprotegidos, al no contar con el apoyo del estado para ejercer sanciones mas ejemplares como es la expulsión.

Para los entrevistados, la política de convivencia es una multiplicidad de conceptualizaciones que estorba a la hora de llegar a consensos respecto del marco regulatorio, por el contrario, ellos creen que el constructo de convivencia, en materias de política pública, evidencia una política híbrida y poco punitiva (Ascorra, et al., 2018), es decir, sus discursos dan cuenta que para nuestros entrevistados, esperan sólo recibir las directrices de lo que debe ejecutar para mejorar la convivencia por parte del Ministerio, sin ser capaces de formular propuestas propias, interesantes e integradoras, como si solo fuera responsabilidad del Estado.

Para los entrevistados, la convivencia es sólo la ausencia de conflicto en la escuela, y no las formas de interacción entre los diferentes elementos del sistema educativo y los diversos aspectos, como los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela (tanto al interior de ella, como en su relación con la comunidad circundante). De este modo, se favorece la mejora de los aspectos contextuales y organizativos en los que se ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Serey, 2019a).

### **3.6 Racionalidad como: Vigilar y Castigar, desde el Control Disciplinario, para Mejorar la Convivencia**

Existe un acuerdo generalizado entre los entrevistados, de que el éxito de los sistemas educativos, y el logro de aprendizajes de sus estudiantes, no dependen de la calidad de la convivencia escolar. Por otra parte, la atención a la gestión de la convivencia escolar es relativamente pobre, tampoco perciben como estaredunda en la calidad de los aprendizajes.

Cabe señalar, que dejan ver en sus discursos que se sienten poco preparados para enfrentar los problemáticas escolares, lo que provoca una identidad tanto personal como profesional de ser víctima y prisioneros de los problemas, sumado a los factores asociados al contexto de los propios problemas

del aprendizaje y enseñanza escolar que traen sus estudiantes, es decir, variables psico-socio-culturales de la población escolar (Mendoza, y Barrera, 2018).

A pesar de que existe aceptación de la necesidad de elaborar proyectos tipológicos en relación a mejorar la convivencia, no obstante, a la hora de elaborar una propuesta propia, se retorna a los modelos punitivos. Modelos que consideran esencialmente vigilar y castigar, incidiendo en el control disciplinario, evitando con esto, el quebrantamiento de la normativa, es decir, esta forma de actuar no les permite conocer lo que ocurre con las dinámicas de convivencia de la institución, imposibilitando mejorar la calidad del espacio educativo.

Lo anterior, refleja uno de los problemas que pudieran estar construyendo esta racionalización de la convivencia, esto es, la alienación de cómo se entiende la convivencia escolar, puesto que, se altera la real conceptualización sobre convivencia escolar, que lo hace contradictorio al proceso de enseñanza.

Para los investigados, existe una falta de motivación por aprender maneras distintas de ver la convivencia, encuentran que todo lleva a lo mismo, expresan cansancio de malos cursos que solo hacen reflexionar y no entregan herramientas concretas para ayudarlos a resolver los problemas de la convivencia, que incida de forma positiva al momento de ofrecer alternativas efectivas a la comunidad escolar para resolver sus problemas (Baridon, y Martín, 2014), que es el resultado del esfuerzo colectivo de todo el estamento educativo (García, y Klein, 2014).

Una de las insuficiencias que revela la vigilancia y el castigo, es el aumento del número de estudiantes en las llamadas malas instituciones educativas, donde existen estudiantes que requiere un tipo de control que, de forma contraria, atenten contra el orden y la norma, provocando incertidumbre (Santiago, 2017), es decir, existe unaracionalidad normalizadora que promueven reglamentos castigadores, que evaden los verdaderos problemas estructurales de la educación como es la poca capacidad de los establecimientos para generar una cultura de la cooperación y el entendimiento. Control que se manifiesta poco implícito, como asimismo, el polémico concepto de calidad de la educación (Oliva, y Gascón, 2016).

### **3.7 Racionalidad como: la Convivencia no se Exterioriza como un Espacio de Encuentro**

La comunidad educativa se conceptualiza desde un rol con carácter profesional en la medida que su ejercicio se asocia a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto del proceso de formación universitaria.

Por otra parte, los entrevistados enfatizaban en comparar su estatus con el de otras profesiones cuyo quehacer se caracteriza por menor desgaste y mayor valía económica y social, situación que separa, una de las funciones esenciales de las instituciones educativas que es la elaboración sin límite de conocimientos (Jiménez, 2014), sin entender que, la práctica pedagógica se basa en el discurso de la costumbre, en el que no precisamente hay reflexión (Vanegas, y Fuentealba, 2019).

La identidad de los entrevistados respecto de la comunidad educativa, brota según cómo se internalice esta visión de trabajo docente, en el cual se fundan y rehacen racionalidades en torno a su vida profesional. Así mismo, las percepciones sobre las racionalidades que la originan y reproducen, se constituyen en base a la idea de ser profesionales de segunda categoría (Pacheco-Salazar, 2018). No obstante, más allá de lo anterior, también es válido señalar que a los entrevistados les preocupa la pérdida de certezas respecto a los objetivos de su tarea (Kröyeret al., 2013).

Entre los múltiples problemas en torno a la identidad, se encuentra lo relacionado con la resistencia y, por contraparte, la pérdida de la identidad profesional, puesto que no logran integrar y dar coherencia a las propias prácticas pedagógicas, desde su propia valoración de la experiencia docente. Por otro lado, el problema radica en la comprensión de la racionalidad de la práctica docente, donde se perciben como un mero operario de las políticas educativas, sin embargo, la convivencia invita a algo muy distinto, desde la capacidad y la responsabilidad para constituir los criterios que sitúan su acción pedagógica (Tapia, y Granados, 2017).

Aunado a lo anterior, se aprecia en los argumentos de los entrevistados, un contexto escolar que cada día se hace menos amigable. A menudo, la falta de motivación como comunidad educativa, es atribuida por culpa de la falta de participación de los estudiantes y apoderados, principalmente aquellos

catalogados como comunidad vulnerable, en este sentido, la convivencia no se exterioriza como un espacio de encuentro y cercanía, donde se espera que las partes involucradas, asuman ciertas actitudes de colaboración y reciprocidad. Existen una expectativas en relación a que un número menor de alumnos, situación que podría ser la solución a tantos problemas de convivencia (Serey, 2015).

## 4. Conclusiones

Las conceptualizaciones de las prácticas educativas, develadas en esta investigación (parte de ellas) en relación a “conocer y comprender los componentes que conceptualizan las prácticas educativas de la convivencia escolar, a partir del estudio de las representaciones contenidas en los discursos de los 271 sujetos entrevistados en los 14 establecimientos escolares de la comuna de Puente Alto, estableció que, existe un componente que constituye y caracteriza las prácticas educativas de la convivencia escolar denominada cultura de la convivencia escolar, que se da entre toda la comunidad escolar y que es una de las múltiples funciones de la escuela, pues, la convivencia se constituye mediante la creación de ella misma.

Estas tradiciones permanecen hasta hoy día y los énfasis siguen estando en los contenidos, la adquisición y representación de ellas, y la acumulación de conocimientos por sobre el desarrollo de competencias interpersonales, una suerte de enajenación docente hacia sus estudiantes (Kröyer et al., 2013), desgraciadamente, el ambiente de normas punitivas generados por los mismos docentes pone en peligro las eventos y pruebas para apoyar a las escuelas (López, et al., 2013). En este sentido, se puede afirmar que existe una cultura de la convivencia escolar como mecanismo permanente, que se produce y reproduce a partir de las dinámicas endógenas y exógenas de las instituciones educativas en el marco de racionalidades a través de reglas y tradiciones, normas y expectativas que permean todo el espacio educativo y que no están escritas en los propios manuales de convivencia. Esta cultura estaría definida por toda la organización en su conjunto acerca de cómo entender la convivencia, en términos muy generales, podría decir, que la cultura de la convivencia estaría siendo resignificada a partir de las ideas expresadas en sus discursos simbólicos que se le transmite a cada sujeto que habita la escuela. Cabe señalar que se logra reconocer en esta investigación la amplitud de la cultura de la convivencia escolar y su complejidad de capturar su realidad.

Esta investigación, accedió a reglamentar la caracterización de la cultura de la convivencia como modelo socialmente organizado, identificando las barreras entre el ámbito profesional y el personal, pues queda claro que las decisiones de las personas no se sustentan en su conocimiento explícito profesional, sino en sus modos de pensar, sentir y actuar instaladas en las mismas instituciones escolares.

Lo anterior hace evidente que tales prácticas escolares, en relación con la convivencia constituyen y caracterizan las prácticas educativas, y que constituirían el sustrato cognitivo, afectivo y conductual que los individuos y que dan sustento a los procesos de la convivencia. Reconocer la complejidad de sistematizar una cultura de la convivencia es ayuda a su caracterización, ya que, es un concepto dinámico y en este sentido, los resultados de esta investigación nos afirman positivamente nuestro supuesto de que existe una “cultura de la Convivencia Escolar”. En este sentido y como parte final, se puede afirmar que existe una cultura de la convivencia escolar como institución permanente, que se produce y reproduce a partir de las dinámicas endógenas y exógenas de las instituciones educativas en el marco de racionalidades internas que estarían compuesta de relaciones, normas y regulaciones, que permean todo el espacio escolar y que no están escritas en los propios manuales de convivencia.

## 5. Referencias

- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados de convivencia escolar. *Psykhé*, 27(1), 1-12 <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Baridon, D., y Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183.
- Bravo, G., Jurado, M., & Sánchez, L. (2018). La comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. *Conrado*, 14(63), 75-84
- Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Innovación educativa*, 18(78), 73-91.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12 (3), 195-205.
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, Ma., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41.
- Córdoba, L. (2018). Identificación de la incidencia de las relaciones interpersonales en el clima laboral de la Universidad Tecnológica Del Chocó Diego. *Revista CES Derecho*, 9 (1), 13-33 <http://dx.doi.org/10.21615/cesder.9.1.2> ISSN: 2145-77
- Díaz, S., & Sime, L.(2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49(1), 125-145.
- Díaz-Barriga, A., Vázquez-Negrete, V., & Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1), 91-102. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- García, B., & Klein, I. (2014). La construcción de ambientes educativos para la convivencia pacífica: el modelo pedagógico del programa Salud ARTE. *Sinéctica*, (42), 1-13
- Gutiérrez-Méndez, D., & Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400003>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014), Metodología de la investigación. México: MCGRAW-HILL.
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018), Metodología de la Investigación (2ª Edición). Editorial MCGRAW-HILL. ISBN:9781456260965
- Jiménez, R. (2014). El nuevo "panóptico" multidireccional: normalización consumista y espectáculo. *Culturales* 2(1), 187-214.
- Kröyer, O., Reyes, M., & Aguayo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>

- Lapeña-Moñux, Y., Cibanal J., Pedraz-Marcos A., & Marciá-Soler, L. (2014). Interpersonal relationships among hospital nurses and the use of communication skills. *Enfermagem*, 23(3), 55-62
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M., & Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16, (3), 383-410.
- López, M., Tejero, R., & Fernández, A. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 293-314.
- López-Fernández C. (2015). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en los estudiantes de enfermería. *Revista Educación médica*, 16(1), 83-92.
- Mendoza, B., & Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Oliva, M., & Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 301-318. <https://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Olvera, A., & Gutiérrez, J. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 265-289
- Rodríguez, M., & Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia*, (33), 179-189
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Serey, D. (2013). *Cómo abordar la convivencia en las instituciones escolares: Un modelo Didáctico para organizar la Convivencia Escolar*. Edit. Académica Española. Saarbrücken, Germany (ISBN: 978-3-659-07757-9).
- Serey, D. (2015). *El coaching educativo en la resolución de conflictos escolar*. Edit. Académica Española. Saarbrücken, Germany (ISBN: 978-3-659-09638-9).
- Serey, D. (2019a). Los componentes que caracterizan (la conceptualización) las prácticas de la convivencia escolar. *REIDU- Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 129- 147.
- Serey, D. (2019b). [Los componentes que caracterizan \(la conceptualización\) las prácticas de la convivencia escolar](#). *REIDU- Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*. 1(1), 129- 147.
- Tapia, A., & Granados, J. (2017). El papel de las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad profesional del profesorado universitario novel. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 76-94.
- Valdés-Morales, R., López V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>.

- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 189-216. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129.