

¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo

What should the School Coexistence Coordinator do? Recommendations from the recognition at work

Patricia Guerrero* 

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile (pguerrem@uc.cl)

Romina Díaz 

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile (romina.diaz_m@umce.cl)

Laurent Loubiès Valdés 

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile (lloubies@uc.cl)

Constanza Fuica 

Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile (psconstanzafuica@gmail.com)

Katherine Araya 

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile (karaya@uc.cl)

Carla Cattabeni 

Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile (carlacattabeni@gmail.com)

* Autora para correspondencia

Recibido: 10-junio-2024

Aceptado: 15-noviembre-2024

Publicación: 15-marzo-2025

Citación recomendada: Guerrero, P., Díaz, R., Loubiès, L., Fuica, C., Araya, K., & Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo. *Psicoperspectivas*, 24(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue1-fulltext-3305>

RESUMEN

La creación del rol de Encargado de Convivencia Escolar (ECE) en Chile ha generado importantes desafíos en política educativa. Sin embargo, este rol carece de claridad y está centrado en la solución de problemáticas en la escuela. Este artículo tiene como objetivo analizar el rol de ECE desde la perspectiva del reconocimiento en el trabajo, utilizando la sociología clínica como marco epistemológico coherente con la metodología socioanalítica de análisis del rol. Se realizaron entrevistas individuales y colectivas de análisis del rol en la organización con la herramienta del dibujo. Los resultados muestran que el ECE no cumple con los roles establecidos en la política pública y carece de un lugar claro en la gestión escolar, realizando múltiples tareas donde la principal es la gestión solitaria de crisis. Las recomendaciones señalan la necesidad de un acuerdo político transversal sobre el rol democrático y no punitivo, una formación sistemática acorde, una función de gestión en el equipo directivo y la gestión comunitaria de crisis, así como la implementación de equipos de aula y un equipo de técnicos de apoyo a la vida escolar.

Palabras clave: análisis del rol, bienestar, convivencia escolar, formación docente, reconocimiento en el trabajo

Financiamiento: Proyecto FONDECYT No. 11180638 INICIACIÓN, Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaran no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY 4.0)

ABSTRACT

Creation of the role of the School Coexistence Coordinator (ECE) in Chile has generated significant challenges in educational policy. However, this role lacks clarity and is focused on solving problems in schools. This article aims to analyze the role of the ECE from the perspective of recognition at work, using clinical sociology as an epistemological framework consistent with the socio-analytic methodology of role analysis. Individual and collective role analysis interviews were conducted within the organization using the drawing tool. The results show that the ECE does not fulfill the roles established in public policy and lacks a clear place in school management, performing multiple tasks where the main one is the solitary management of crises. The recommendations highlight the need for a cross-political agreement on the democratic and non-punitive role, systematic and appropriate training, a management function within the management team, community crisis management, as well as the implementation of classroom teams and a support team for school life.

Keywords: role analysis, recognition at work, school coexistence, teacher education, well-being

En Chile, el rol de Encargado de Convivencia Escolar (ECE) es uno de los más recientes y desafiantes en la gestión de la escuela porque ha experimentado ajustes a nivel político, conceptual, subjetivo e institucional desde su creación en el año 2000 hasta hoy. La apuesta para la próxima década es consolidar un rol claro que se deslinde del acompañamiento al rendimiento académico para ser parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de promoción y de construcción de comunidad dentro de un territorio dado. Este rol debe ser construido en conjunto entre trabajadores y comunidades de manera que aporte a las necesidades reales de los territorios (Berger, 2024).

Revisar la experiencia de los ECE es relevante luego de un confinamiento de casi dos años que trajo graves consecuencias en la socioemocionalidad de la comunidad educativa. También es relevante en un momento de crisis secundarias a los problemas medioambientales. En tercer lugar, es relevante en un contexto de modificación de la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 (Ministerio de Educación [de Chile] (MINEDUC), 2024). El objetivo de este artículo es analizar el rol de ECE desde la perspectiva del reconocimiento en el trabajo. Siguiendo la lógica del análisis temático reflexivo, este artículo responde a las preguntas: ¿Cuál es la dinámica de reconocimiento en el trabajo del rol de ECE? y ¿qué recomendaciones podemos hacer a las y los ECE después de este análisis?

Trayectoria de las normativas en convivencia escolar que enmarcan el rol

El rol de ECE nace de la Política Nacional de Convivencia Escolar a inicios de los 2000, destinada a gestionar la violencia escolar para asegurar aprendizajes de calidad. UNESCO y OECD destacan esta temática como clave en cualquier modelo de mejora educativa, siendo un desafío global (UNESCO, 2005). En 2002, Chile lanza la Política Nacional de Convivencia Escolar, enfocada en valores, respeto por la diversidad, participación, colaboración y solidaridad en las comunidades educativas (MINEDUC, 2002). Además, promueve una convivencia inclusiva, garantizando el derecho a la educación para todos, abordando la diversidad y eliminando la exclusión (Fierro et al., 2013; Valdés et al., 2018). También fomenta una convivencia democrática basada en la resolución pacífica de conflictos y el diálogo (Fierro et al., 2013; López et al., 2019). Desde 2011, el ECE supervisa el cumplimiento del Reglamento de Convivencia Escolar y apoya el desarrollo personal de los estudiantes (MINEDUC, 2011). Las actualizaciones posteriores en 2015, 2019 y 2024 amplían el rol, abordando temas de inclusión, salud mental y justicia restaurativa, con un enfoque en la convivencia como objetivo esencial para el desarrollo integral.

Paradigmas en Convivencia Escolar

Durante décadas de investigación e intervención en el ámbito de la Convivencia Escolar, se han desarrollado dos grandes paradigmas: el de control y sanción, y el democrático-inclusivo (Magendzo et al., 2012). Estos dos paradigmas conviven y provocan tensión en las prácticas de convivencia escolar que se realizan en las escuelas (López et al. 2018) y se sugiere poner atención a la traducción punitivista de la convivencia (López et al. 2023). El paradigma de control y sanción, enfocado en la seguridad nacional y una visión conductista de la educación, busca la eficiencia social mediante reglas y sanciones, usando medidas punitivas que pueden conducir a exclusión social. En contraste, el paradigma de convivencia democrática promueve la seguridad humana, fomentando el diálogo, la inclusión y valores como la igualdad y justicia, construyendo así una comunidad basada en la responsabilidad compartida (Ascorra & Morales, 2019; Morales & López, 2019).

Caracterización de los ECE

En un estudio reciente basado en una muestra de 600 escuelas, Morales et al. (2022), proporcionan una detallada caracterización de las y los ECE que se describen a continuación: En cuanto a profesión, las y los ECE son fundamentalmente docentes, pero también hay quienes pertenecen a otras disciplinas como psicólogos, orientadores y trabajadores sociales. La mayoría no han recibido formación sistemática, sino que han participado en charlas, talleres y cursos esporádicos. En cuanto a su experiencia laboral, las y los ECE tienen una media de cuatro o cinco años de servicio en escuelas públicas y más de 20 años los que están en instituciones privadas. La mayoría tienen contratos indefinidos a tiempo completo, pero donde no todas las horas son para la función de Convivencia Escolar. Más de un 60% de estos profesionales trabaja en más de una institución educativa.

Consistentemente con los hallazgos del estudio, otras investigaciones señalan que las y los ECE se centran mayoritariamente en la atención individualizada de crisis entre las y los estudiantes, abordando así la contingencia y los problemas emergentes dentro del entorno escolar (Aravena et al., 2019). En general, actúan como un soporte en el manejo de la disciplina escolar (Villegas-Robertson, 2021), abordando conflictos entre estudiantes y desregulaciones de conducta o emocionales entre las y los niños. Ascorra et al. (2019) resaltan que estos conflictos se enfrentan mediante una gestión tecnocrática positivista, caracterizada por un control del comportamiento tanto de estudiantes como de profesores, priorizando medidas punitivas y estrategias orientadas a eliminar o invisibilizar los problemas. López et al. (2023) muestran cómo los encargados de convivencia pueden enfocar la acción hacia la participación de la comunidad, la prevención y la comprensión de la convivencia. Pero la misma normativa permite focalizar la tarea en el uso de medidas punitivas como el uso del libro de anotaciones negativas de conducta o los castigos.

Conflictos del rol del ECE

El principal conflicto es encontrar la manera más adecuada para solucionar las crisis asociadas a las desregulaciones emocionales y conductuales de las y los estudiantes. Además, la política pública permite asumir roles de prevención o roles más asociados a los paradigmas punitivos (López et al., 2021). Ascorra et al. (2021) subrayan la importancia de compartir responsabilidades y funciones con otros profesionales de la escuela, con el objetivo de construir una gestión democrática de la Convivencia Escolar y redefinir la acción psicosocial de apoyo en el contexto educativo. Sin embargo, lo más recurrente es que la cooperación se traduce en la coordinación de intervenciones individuales para atender a las y los niños en situaciones problemáticas (Ortiz-Mallegas & López, 2021).

Aunque las y los ECE se dedican predominantemente a la atención individualizada, se les demanda realizar otras tareas preventivas, apoyo en el aula y de gestión de la convivencia para las cuales a menudo no disponen del tiempo necesario (Cortés et al., 2019). Aravena et al. (2019) indican que más del 85% de las acciones se llevan a cabo fuera del aula, lo que evidencia una conexión pedagógica limitada. Valenzuela et al. (2018) indican que el cargo de ECE carece de roles claros, generando una identidad laboral difusa y una valoración centrada en la resolución de conflictos emergentes. Además, muchos no cumplen con los planes de Convivencia Escolar debido a que deben atender constantemente situaciones urgentes (Cortés et al., 2019). Rubilar Riquelme (2022) concluye que esta falta de claridad en funciones afecta la percepción de eficiencia de los ECE, quienes sienten que no se les valora adecuadamente.

Formación del rol de ECE

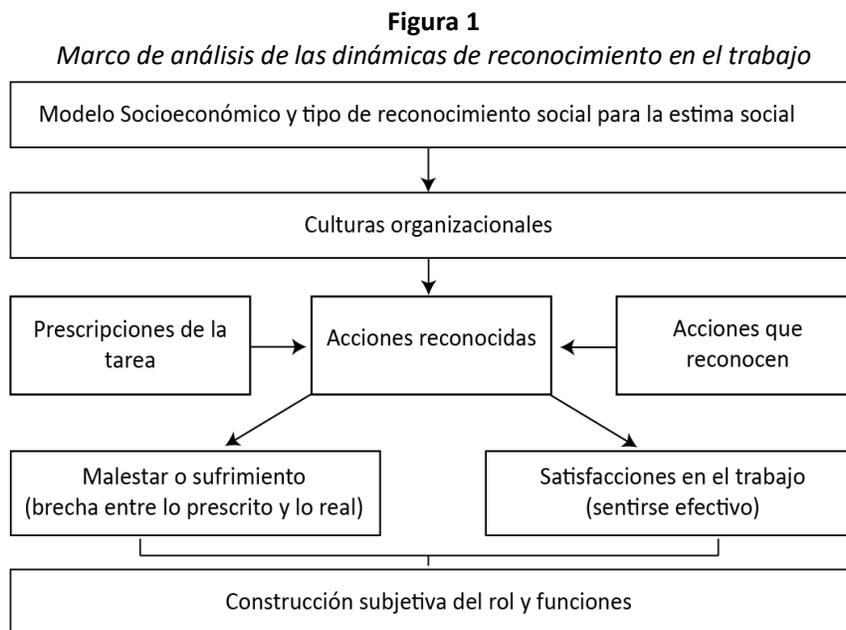
Para mejorar su desempeño, las y los ECE necesitan desarrollar habilidades de liderazgo, tales como la capacidad para movilizar, gestionar conflictos y fomentar reflexiones en equipos. Se enfatiza la importancia de trasladarse de un enfoque contingente hacia la gestión de la Convivencia Escolar, con el propósito de construir una comunidad participativa, democrática e inclusiva (Cortés et al., 2019). Loubiès et al. (2020) proponen algunas áreas de formación dados las problemáticas identitarias fruto de una labor poco clara. Los principales desafíos en Convivencia Escolar incluyen herramientas conceptuales que permitan distinguir la acción, gestión de la diversidad, abordaje del maltrato, violencia y conflicto, manejo del clima en el aula, habilidades socioemocionales y trabajo colaborativo.

Dinámica de reconocimiento en el trabajo

Para presentar recomendaciones basadas en las experiencias de las escuelas y actores recopiladas en la investigación, recurrimos a la identificación de las dinámicas de reconocimiento en el trabajo (Guerrero, 2022). Desde la sociología crítica, el reconocimiento en el trabajo es clave para la identidad y autoestima en organizaciones posfordistas. Honneth (2008) define tres esferas de reconocimiento: el de los vínculos primarios, que permite la autoconfianza, el del derecho que promueve el respeto sobre sí mismo y el de la comunidad (incluyendo el aspecto laboral) que construye la autoestima. El trabajo puede ser fuente de reconocimiento o desprecio y es central para la constitución subjetiva (Deranty et al., 2023). Además, Voswinkel (2012) y Kocyba (2011) destacan que el reconocimiento depende del sistema organizacional, donde, en el contexto neoliberal posfordista, se valoran las evaluaciones que están por sobre la norma. Se busca la admiración de resultados de excelencia, es decir, que el trabajador haga más allá de las prescripciones que se le entregan en su contrato de trabajo.

Bernet y Renault (2023) señalan que las normas que rigen el trabajo, especialmente las prescripciones sobre una labor, deben ser claras para que el trabajador entienda cuándo recibirá reconocimiento, ya que es un aspecto clave para su autoestima. Sin embargo, en la organización laboral posfordista, estas normas tienden a ser difusas e inalcanzables. Esta situación problematiza el trabajo, ya que conduce a la internalización de juicios negativos que no siempre reflejan una falta de competencia, sino más bien la ausencia de claridad en las expectativas del rol. Esto dificulta la autoevaluación y aumenta la percepción de falta de valoración, intensificando la sensación de injusticia e insatisfacción laboral. Como consecuencia, pueden surgir conflictos con las autoridades y desarrollarse patologías relacionadas con el sentido del trabajo, como el agotamiento.

Desde las clínicas del trabajo, se examina cómo el reconocimiento impacta el bienestar de los trabajadores. Dejours (2007) identifica dos tipos de reconocimiento: el de la jerarquía, que evalúa la utilidad para los objetivos institucionales, y el de los pares, centrado en la calidad del trabajo y el proceso asociado. En las sociedades actuales, se invisibiliza la evaluación de pares y se prioriza la de utilidad o productividad, aunque ambos juicios son esenciales para avanzar en la práctica. Moliner (2008) introduce un tercer reconocimiento, el de los usuarios, referido a la gratitud de los beneficiarios. Ante la falta de reconocimiento, los trabajadores pueden buscar compensación afectiva, lo que a veces conduce a compromisos indebidos o corrupción. Dujarier (2019) destaca la dificultad en obtener reconocimiento en la sociedad del management, donde el trabajo ideal supera las posibilidades reales. Las experiencias exitosas descontextualizadas refuerzan estas exigencias. Para afrontar estas brechas, Lhuillier (2006) sugiere crear espacios creativos de colaboración entre pares, que cuestionen los ideales del trabajo y permitan proponer a la jerarquía formas realizables y valoradas de trabajar. La teoría del reconocimiento muestra que los roles que asumen las y los trabajadores están impactados por aspectos organizacionales y por la forma de cómo se estructura el trabajo. Para analizar el caso del ECE hemos desarrollado el esquema de la **Figura 1** que sistematiza la dinámica del reconocimiento.



Método

Diseño

Este estudio forma parte de un proyecto que analizó los roles de los directivos escolares en la Región Metropolitana de Santiago entre 2019 y 2023, centrándose en el trabajo de los Encargados de Convivencia Escolar (ECE). Con base en la epistemología de la sociología clínica (Vandeveldt-Rougale et al., 2022), se aborda las problemáticas individuales desde teorías sociales, organizacionales e

individuales. Tanto el diseño como el procedimiento de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Participantes

Este estudio contempló la participación de 30 personas ECE de escuelas básicas, urbanas, estatales de la Región Metropolitana. Las personas participantes fueron contactadas mediante informantes clave sin relaciones jerárquicas directas con ellos. Los criterios de inclusión fueron: ser encargados de convivencia escolar y estar dispuestos a participar. La selección de los participantes fue por disponibilidad, contamos con 23 mujeres y siete hombres. Las escuelas a las que pertenecen son similares porque pertenecen a dos unidades territoriales (Servicio Local de Educación Pública, SLEP) que **presentan** características socioeconómicas similares y comparten problemáticas asociadas a la infancia en contextos de desigualdad económica.

Tabla 1
Participantes

Categoría	Descripción
Total participantes	30
Género	23 mujeres, 7 hombres
Tipo de escuelas	Básicas, urbanas, estatales
Región geográfica	Región Metropolitana
Selección de participantes	Por disponibilidad
Unidades territoriales	Servicio Local de Educación Pública (SLEP)
Características	Similitud socioeconómica y problemáticas relacionadas con la desigualdad económica

Aspectos éticos

Para resguardar los aspectos éticos del estudio y proteger a las personas participantes, se implementó un proceso de anonimización mediante la asignación de códigos únicos. Cada participante recibió un número del 1 al 30, siendo codificado como ECE; los seis primeros son entrevistas individuales y los 24 siguientes, colectivas. Además, se realizó un segundo taller con los participantes de las entrevistas colectivas, en el que se ofreció formación diseñada para abordar los aspectos conflictivos de su rol. En el caso de las entrevistas individuales, se entregó una retroalimentación personalizada a cada participante, garantizando así tanto el retorno de la información como su utilidad práctica.

Técnicas de producción de datos

Se realizaron entrevistas individuales y colectivas del Análisis del Rol en la Organización (ARO) para examinar el rol de los Encargados de Convivencia Escolar (ECE) y comprender las dinámicas asociadas a su desempeño (Acuña & Sanfuentes, 2013). A diferencia de las entrevistas cualitativas tradicionales, las entrevistas socioanalíticas de ARO emplean el dibujo como dispositivo, facilitando la simbolización y movilización de la palabra. Este enfoque permite al investigador ejercer una escucha activa y fomenta reflexiones que pueden derivar en acciones de cambio (Nossal, 2013).

La entrevista ARO explora el rol laboral, incluyendo aspectos inconscientes que influyen en la percepción del trabajo, especialmente la tensión entre el rol prescrito (asignado) y el rol real (desempeñado; Acuña & Sanfuentes, 2016). El dibujo actúa como mediador del discurso explícito de malestar, pero también logra identificar elementos de satisfacción en el trabajo. Guerrero y coautores (2021) señalan cómo los discursos sobre el trabajo en trabajadores de la educación están rigidizados para sostener el alto nivel de demanda, y el uso de dibujos permite explorar aspectos distintos a las investigaciones previas.

Procedimiento

La entrevista de ARO en este estudio consistió en invitar a los participantes a representar su rol mediante dibujos, utilizando hojas de papel y lápices de colores. Tras la creación de sus dibujos, se les pidió describir detalladamente su rol en función de las imágenes representadas. Cada entrevista fue grabada

y transcrita para su análisis. En las sesiones grupales, cada persona realizó su dibujo de manera individual y luego lo compartió con sus colegas. Estas sesiones colectivas contaron con el apoyo de ayudantes con formación en etnografía escolar, quienes tomaron notas de campo y registraron las opiniones más relevantes. Para los fines de este artículo, se analizaron las transcripciones de las entrevistas individuales y colectivas, junto con las notas de campo.

Análisis

Para analizar los datos se aplicó el Análisis Temático-Reflexivo (ATR; Braun & Clarke, 2022), para identificar las temáticas más relevantes en el discurso mediado por el dibujo. Como sugiere el método, se formuló una pregunta inicial sobre las valoraciones de la comunidad hacia el rol, que luego se precisó a: *¿Cuál es la dinámica de reconocimiento en el trabajo del rol de ECE en sus comunidades?* En la primera etapa, se revisaron sistemáticamente las entrevistas y notas de campo para identificar patrones recurrentes. En la segunda etapa, los temas identificados fueron comparados con hallazgos previos sobre el rol. En la tercera, se usaron marcos interpretativos que enriquecieron los temas. Se empleó un marco de reconocimiento laboral para analizar en profundidad y elaborar recomendaciones sobre el rol. Se añadió una pregunta adicional: *¿Qué recomendaciones pueden hacerse a los ECE para que su rol sea valorado por la comunidad?* Buscando estas respuestas, se procedió a categorizar los resultados.

Resultados

Respondiendo a la primera pregunta *¿Cuál es la dinámica de reconocimiento en el trabajo del rol de ECE en sus comunidades?* Se presentan seis temas.

Las normativas no son fuente de reconocimiento del rol del ECE

Las y los ECE suelen abordar sus responsabilidades sin hacer referencia a los marcos regulatorios nacionales. A pesar de reconocer la existencia de directrices, planes y manuales, ellos se rigen por los instrumentos construidos en su territorio como Plan de Convivencia y el Reglamento Interno de Convivencia Escolar. Las normativas nacionales no enmarcan el rol

Hay directrices desde el Ministerio, desde lo que tiene que hacer un Encargado de Convivencia y todo, pero igual yo siento que eso... al final uno en la práctica hace mucho más que lo que te pide el Ministerio, que es generar un Equipo de Convivencia, trabajar actividades preventivas y promocionales... tener el Manual de Convivencia, tener el plan, porque nosotros trabajamos con ese instrumento (ECE5)

Falta de reconocimiento formal en la toma de decisiones

En relación a la toma de decisiones en la política de la escuela, existen variadas experiencias, desde la participación en el equipo directivo, en el equipo de gestión o ser un cargo asistencial ligado a la dupla psicosocial y a la inclusión. Sin embargo, no se sienten valorados en su rol de líder intermedio.

El cargo de Encargado de Convivencia según los lineamientos del Ministerio y todas las orientaciones es un cargo que debe tomar decisiones, pero... en el poco tiempo que tengo como experiencia en este rol, me he dado cuenta que es un cargo que no tiene esta posibilidad de tomar mayores decisiones, sino que es un consejero (ECE2)

Como su lugar no es claro, los instrumentos, opiniones y experiencias no siempre son tomadas en cuenta. En general son los instrumentos asociados a la rendición de cuentas los que tienen la prioridad en las comunidades.

Si bien soy parte del equipo de gestión, las decisiones se toman en base al PME¹, no al Plan de Convivencia. La parte que más les parece importante son las listas de sanciones y las condiciones para el debido proceso (ECE 19)

¹ Plan de Mejoramiento Educativo, instrumento de gestión institucional y pedagógica que permite concretar lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional.

Diversas actividades valoradas por la comunidad

Las funciones valoradas por la comunidad son diversas. Un primer tipo se centra en actividades asistenciales y cotidianas como mantener los espacios físicos del establecimiento limpios, la supervisión o acompañamiento de actividades en el patio u otros espacios: “Entonces porque estoy a cargo del comedor, veo que la comida esté calentita, tengo que ver el patio, las áreas verdes... (ECE3)”; “Se acompaña a los niños y niñas en los espacios de recreos o juego, observando o supervisando para evitar conflictos (ECE1).

En coordinación con la o el Inspector General, se realizan tareas de control del ingreso o retiro de niños y niñas: “Si bien no es mi tarea principal, también estoy en la mañana recibiendo a los niños y niñas que llegan tarde porque me gusta saber a la hora que llegaron, así tengo claro los que tienen problemas” (ECE, 18). Otro conjunto de funciones se orienta hacia las celebraciones de las comunidades, el aniversario del colegio, los recreos interactivos, los días del libro, entre otras. “Es una responsabilidad de Convivencia Escolar el aniversario del colegio porque es una fiesta para toda la escuela y tiene que ver con el bienestar” (ECE4). En otro ámbito de acción, asumen roles más centrados en aspectos formativos y pedagógicos, donde el principal es hacer talleres paralelos al currículum formal.

Dentro de mis funciones he estado haciendo múltiples talleres, talleres de sexualidad, de afectividad, se explicita que aborda temas de inclusión, la idea de los talleres es que los niños y niñas se sientan motivados para asistir a clases... (ECE1)

En menor medida, están presentes en la elaboración de planificaciones curriculares para apoyar la enseñanza de temas relacionados con la Convivencia Escolar:

En algunos casos se trabaja en conjunto con el área de UTP y se diseñan e implementan objetivos de aprendizaje transversales específicos que contribuyen a distintos aspectos de la Convivencia Escolar, los objetivos transversales están [desde] hace años y son una herramienta para cumplir con nuestro plan de Convivencia Escolar (ECE4)

En algunas comunidades se les pide ayuda en la observación en el aula para colaborar con el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas que mejoran la convivencia: “Vamos aleatoriamente a distintos cursos...observamos el aula, el profesor y como desarrolla su clase, luego, dentro de un plazo prudente tú te juntas con el profesor que visitaste y vas viendo la pauta” (ECE3). Sin embargo, aquello que requiere la mayor cantidad de horas y esfuerzos de la jornada es la atención de “casos problemáticos” o “emergencias”. Estas situaciones corresponden normalmente a desregulaciones de la conducta y/o la emocionalidad de estudiantes, ya sea por problemas de violencia escolar o crisis de estudiantes pertenecientes al programa de inclusión escolar. En la crisis muchas personas participan en la atención dependiendo de su disponibilidad (psicólogo, inspector general, etc.), mientras que el seguimiento recae en la función del ECE: “Cuando el profe ya no pudo y al no observar mejoras, son derivados al Encargado de Convivencia y yo los derivo a la dupla psicosocial del colegio, si continúa la problemática se puede avanzar con las redes” (ECE5).

Otra labor que realizan es la mediación de conflictos en coordinación con las personas que están a cargo del orden y disciplina de la escuela:

Puede que tenga ciertas habilidades blandas, que las demás personas no las tienen o las tienen un poco más escondidas, como por ejemplo el inspector. Puede ser que por eso yo sea la persona que tiene que ver con el trato, con los mismos estudiantes o con los apoderados. Como que yo siempre trato cómo llegar a acuerdos. No sé, me imagino que va por ahí (ECE5)

Para abordar la crisis, las y los ECE señalan que activan redes para sentirse sostenidos en la atención en particular de los casos críticos:

Ahora, pensándolo bien, puede ser que tenga pocas redes de apoyo en el colegio. Porque están más lejos y no vienen tanto para acá... ¡Cómo me gustaría que vinieran! Influye mucho, porque es como que me limita, porque si hay algún niño o niña que necesita un tratamiento específico y no se lo pueden dar, no son muchos los avances que se pueden ver (ECE1)

Sí. Y bueno, tiene esas dos y bueno también, JUNAEB² nos ayuda con el HPV³, con el equipo de habilidades para la vida y ellos también hacen intervenciones en nuestro colegio y hacen seguimiento a los estudiantes. Eso es más focalizado (ECE2)

Satisfacción en el trabajo: el reconocimiento de los estudiantes

De manera generalizada, la mayor satisfacción está en la relación con las y los estudiantes. Valoran un vínculo positivo, la conexión emocional y la contribución a su desarrollo humano:

Dentro de su inocencia siempre van a buscar el desorden, el jugar, el moverse, esa es su naturaleza, pero más allá de eso, no ... considero que son chicos que son capaces de cualquier cosa positiva, cierto, con nuestro ...con nuestra guía. Son cariñosos, son, dentro de sus personalidades siempre va a haber alguien más tímido que otro, pero en general con mi persona siempre fueron bien cercanos (ECE4)

Sienten gratificación en los talleres porque se despliega la creatividad y el diálogo, siendo significativos para las y los estudiantes. Estas experiencias les permiten separarse del estigma asociado al rol punitivo y/o rol mediador: "Sí, porque estos mismos talleres, lo que yo quiero, o esperamos, es que los niños se sientan contentos, que les guste venir al colegio, que se sientan motivados y que si asisten al colegio puedan aprender" (ECE2). Otra fuente de satisfacción para las y los ECE es la implementación de acciones con un impacto positivo en el bienestar de niños y niñas. Se destaca especialmente cuando se logra proporcionar ayuda social de las redes comunitarias que mejora la calidad de vida, alimentación y cuidado personal de estudiantes y familias:

Estamos super contentas de que ahora Juan esté en un hogar (...) el niño está... bien..., pero es como que ahora decimos: " pucha ya, lo hicimos bien como escuela" fue fuerte tomar decisiones (acudir a la OPD⁴), pero se hizo por el bienestar del niño (ECE5)

Las tensiones en el reconocimiento del rol del ECE

En la mayoría de los dibujos de las y los ECE entrevistados aparecen muchas funciones y sobrecarga de trabajo. Muchos se dibujan como personajes de ficción con poderes sobrenaturales (hadass o superhéroes), portando grandes pesos en sus espaldas (mochilas, piedras pesadas) y también presentes en muchos lugares de la escuela. Si bien se sienten reconocidos por su trabajo en la emergencia, este implica una sobrecarga de trabajo. Dos citas que acompañan los dibujos señalan: "La verdad es que yo me dibujé con cuatro extintores y tres varitas mágicas, porque lo que me piden es irrealizable. No puedo con todo y tengo que hacer magia" (ECE15); y "Yo me dibujé como *Superman*, pero con más poderes, porque ni él se la podría con todo lo que nos piden" (ECE18).

La labor de las y los ECE se percibe como desafiante, debido a la dificultad para abordar todas las responsabilidades que implica. La comunidad demanda muchas acciones, en diversos ámbitos donde las y los ECE señalan no tener la formación y claridad para enfrentarlas. Entonces, muchas veces su trabajo no es valorado, y en ocasiones es denigrado por las y los adultos y estudiantes de la comunidad.

Complejo, es súper complejo (...) tú tienes que tener como una intuición interna, una convicción interna súper potente para estar parado aquí, porque tú recibes insultos de los apoderados, recibes buena onda, así de todas partes siempre hay un culpable como en todas las películas. Pero yo no les tengo ni miedo ni nada (...) a veces solo me siento con mucha responsabilidad (ECE12).

La percepción de esta amplia gama de roles y funciones se experimenta como una carga abrumadora, que no siempre es reconocida y que muchas veces genera estrés, cansancio y rotación de personal: "ayudó como a ordenar un poco... ordenar todo lo que uno hace, a veces es difícil porque son trabajos super invisibilizados y esa es una pega también que tenemos desafíos, lograr mostrar todo lo que se hace..." (ECE5).

² Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

³ Programa de Habilidades para la Vida.

⁴ Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia.

Uno de los desafíos más comunes que enfrenta la o el ECE está vinculado a la relación con las familias de las y los estudiantes:

Es una tarea tremendamente difícil, sobre todo con los adultos que son más complicados que los niños. Con los niños uno puede mediar. De repente bajan ellos las revoluciones, pero con los adultos sí que es un poco más complicado. Porque los adultos somos... obviamente que todos tienen sus razones y también los veo como que a ellos les cuesta ver que ellos son parte de la escuela (ECE4)

Una dificultad importante para las y los ECE es la falta de tiempo para llevar a cabo un trabajo a largo plazo. Acciones como implementar programas preventivos, ofrecer y acceder a formación continua, construir un plan de formación curricular que impacte las relaciones en el aula y gestionar de manera integral la Convivencia Escolar, quedan olvidados por la urgencia: “yo siento que la planificación de la Convivencia en la escuela es un trabajo que está super al debe... cómo ¿Cómo convocar?, cómo llamar la atención y motivar para que nos volvamos a encontrar en la escuela” (ECE5). Por otro lado, existe un sentimiento de soledad cuando proponen una mirada democrática y centrada en el bienestar: “Mi sueño es que vayamos todos para el mismo lado, como aquí, en este taller que estamos todos juntos pensando en la niñez. En mi escuela, a veces soy solo yo el que está como loco” (nota de campo de taller ARO 5).

Formar y preparar para el rol: una forma de reconocimiento

Las y los ECE se perciben con una preparación insuficiente, no tienen las herramientas para intervenir en muchos de los casos críticos o emergencias: “Nadie te prepara para ser ECE, o sea, ya vamos a un curso de no sé qué, de violencia escolar, ya está ahí la señora habla, habla, habla y tú “ya qué” ¡ayúdeme con temas más concretos!” (ECE6). Las y los ECE autogestionan formaciones para tener seguridad para hacer bien su trabajo. Las redes que tienen en la formación y las instituciones donde las realizan prescriben la función y el rol del ECE. Según dónde les imparten el curso, es la orientación y competencias que aprenden.

Tenemos un grupo de WhatsApp solo de Encargadas de Convivencia de nuestro SLEP, y ahí hemos ido como... coordinando, si yo manejo una información la comparto y ellos también. Cada curso o formación que alguien hace la comparte con el resto, todo ayuda. (ECE5)

Dinámica del reconocimiento

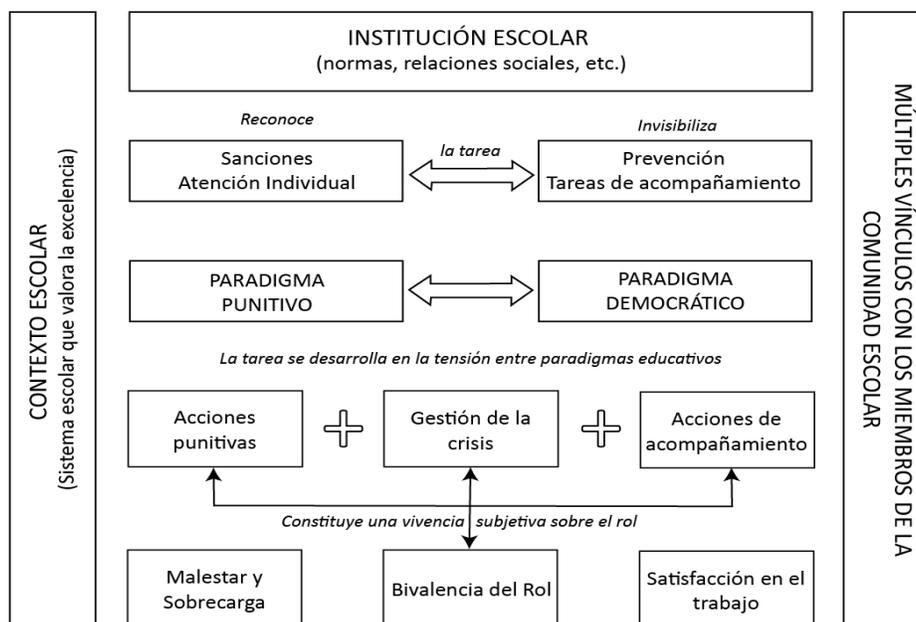
Frente a los resultados expuestos, vale la pena retomar la pregunta que orientó el estudio ¿Cuál es la dinámica de reconocimiento en el trabajo del rol del ECE? ¿Qué recomendaciones podemos hacer a las y los ECE después de este análisis? Es importante señalar que se tratan de ECE pertenecientes a escuelas básicas. De acuerdo con la **Figura 2**, la dinámica de reconocimiento del rol del ECE se desarrolla en la tensión entre paradigmas educativos.

En los relatos aparecen metáforas sobre el rol y la identificación con seres con poderes sobrenaturales que soportan cargas laborales y demandas imposibles. Esta identificación pareciera empoderarlos, pero es un arma de doble filo porque legitima un trabajo imposible como lo demuestran las investigaciones de los últimos años (Berger et al., 2024). La falta de claridad del rol se alía con el reconocimiento como admiración de la sociedad posfordista (Voswinkel, 2012) dejando a las y los ECE con expectativas irrealizables sobre sí mismos. Se produce la idealización del rol, terreno fértil para la sobrecarga laboral y el desgaste.

La principal demanda imposible de cumplir es la gestión solitaria de la crisis o la emergencia como lo identifican también Cortés et al. (2019). Coincidente con lo muestran López et al. (2023) y Ascorra et al. (2019), se les pide, bajo un enfoque más bien punitivo, cumplir una tarea de alta complejidad que desde un enfoque preventivo necesita acciones coordinadas de todo el mundo adulto, conocimientos de intervención en crisis, justicia restaurativa y además recursos para derivar a redes de salud y judiciales, entre otras. La comunidad quita la estima social al ECE cuando no solucionan los problemas, con las consecuencias en la autoestima que Honneth (2013) defienden como central en la interacción social-psíquico. Entonces, la comunidad y pero también los mismos ECE se dan una tarea imposible de realizar.

Figura 2

Dinámica de reconocimiento del rol del Encargado de Convivencia Escolar (ECE)



Las tareas prescritas resultan irrealizables, generando un sufrimiento debido a la imposibilidad de reducir la brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real, una fuente de reconocimiento importante según señalan Dejours (2007) y Lhuillier (2012).

La gestión solitaria de la crisis es consolidada por la falta de apropiación de las prescripciones entregadas por las políticas públicas en convivencia, la existencia efectiva de dos paradigmas (punitivo y democrático) y la falta de tiempo asignado a funciones de prevención de la convivencia. Es así como las y los ECE deben realizar acciones muchas veces contradictorias ejerciendo sanciones y acompañamiento formativo a la vez. Esta tensión está presente en los trabajos de López et al (2019, 2023) y Ascorra et al. (2019). Kocyba (2011) señala que las demandas de reconocimiento son paradójicas en la organización posfordista produciéndose dos mecanismos de defensa psíquicos, la inmovilidad o la hiperactividad desgastante.

La falta de formación unificada señalada por Loubiès et al. (2020) para una diversidad de profesiones que asumen el rol muestra una dificultad real para pensar con claridad donde empieza y termina la tarea del ECE. Esto influye directamente en los propios ECE y en las comunidades con demandas desproporcionadas al rol. Las y los ECE perciben que la comunidad educativa no valora e incluso invisibiliza su labor. Deranty (2023) señala que, sin reconocimiento, no hay sentido del trabajo y se altera la construcción identitaria probablemente a la base de los problemas revisados en las investigaciones de Valenzuela et al. (2018). Los ECE entrevistados no disponen de un equipo de trabajo consolidado donde puedan darse acciones de reconocimiento mutuo que promuevan el avance en su rol. Esto coincide con la investigación de Ortiz-Mallegas y López (2021), quienes señalan las dificultades en la cooperación. El ECE valora los escasos espacios que tienen con los equipos de inclusión escolar y con las duplas psicosociales (trabajador/a social y psicólogo/a), porque se perciben como pares con quienes se pueden identificar soluciones para diversas descompensaciones emocionales y conductuales.

Se puede apreciar además una valoración a las redes de ECE de sus servicios locales. Este es un punto central para Lhuillier (2012). La creatividad que se produce en la cooperación entre pares cuando el trabajo es difícil permite disminuir la brecha entre el trabajo prescrito y real, generándose el reconocimiento entre pares que Dejours (2007) llama “juicio de la belleza” de una buena tarea. Entre pares que tienen el mismo problema, encuentran soluciones que los hacen sentir más efectivos y más satisfechos con su propia acción en el mundo. Esto es protector del sistema identitario y de la autoestima

basada en las relaciones de aprobación en la comunidad. La red de ECE actúa como una fuente de reconocimiento valiosa. Para compensar esta falta de valoración y en un afán de buscar el reconocimiento central para encontrar el sentido, las y los ECE realizan labores de naturaleza disímil (acompañar recreos, organizar aniversario del colegio, calentar comida de estudiantes, control de asistencia, entre muchas otras). En el relato, estas acciones son valoradas por la comunidad. Al estar en todas partes queda sin tiempo para las labores centrales de gestión de la convivencia que implica prevención, promoción y constitución de equipos de aula. Bernet y Renault (2023) son claros al explicar que, sin tareas claras, las personas realizan esfuerzos para conseguir el reconocimiento. En el caso de los ECE, la pérdida del foco puede deberse a eso. Pero, es un problema porque si no hacen lo importante, menos efectivo es el trabajo y más se alejan de esa valoración tan necesaria para la constitución identitaria y subjetiva que defiende la sociología crítica y clínica del trabajo.

Es en los talleres donde los ECE encuentran lo que le da sentido al trabajo: el contacto con el mundo estudiantil. Tal como señala Molinier (2008), este reconocimiento es un arma de doble filo, porque la gratitud en la adolescencia puede estar asociada a la demanda de laxitud en las normas. En la misma línea, es muy difícil estar al servicio de las familias que son ambivalentes por su posición de beneficiario-cliente, exigiendo soluciones rápidas a problemas complejos. Esto es una reacción propia de los sistemas manageriales de reconocimiento que tienen una moral de la inmediatez para enjuiciar al otro (Kocyba, 2011) y, aunque sea en el sector público, se sienten consumidores de servicios y no colaboradores como verdaderamente son (Dujarier, 2019).

Propuestas

Tanto desde la sociología clínica como desde la teoría del reconocimiento crítica y clínica, se comprende que las transformaciones en el rol del ECE requieren recomendaciones más allá de lo individual. Una autoestima positiva y una identidad profesional sólida dependen de cambios estructurales en políticas públicas, transformaciones organizacionales y ajustes en los propios trabajadores. Las acciones a todos los niveles se complementan y fortalecen mutuamente, generando un impacto más duradero y significativo. A nivel de políticas públicas, es fundamental alcanzar un acuerdo político transversal sobre el rol del ECE. Esto debe ir más allá de una conversación técnica, implicando una reflexión profunda sobre los principios de convivencia democrática en las escuelas, la cultura de excelencia centrada en resultados y la educación inclusiva. Es esencial que las normas no respondan a un paradigma punitivo y que las políticas de convivencia trasciendan las ideologías de gobierno para ser realmente sostenibles en el tiempo. Asimismo, se propone integrar al ECE en el equipo directivo escolar, con un rol claro y diferenciado del Inspector General, asegurando así una estructura organizacional que lo respalde y valore en la toma de decisiones de la escuela.

A nivel de los servicios locales de educación, sería útil difundir y formalizar el rol del ECE, permitiendo la construcción local de tareas específicas asociadas a su función. El ECE debe contar con comunidades que reconozcan y respeten sus funciones en los tres niveles de promoción e intervención. Las tareas más pertinentes son la posibilidad de apoyo en la gestión de aula, en colaboración con el profesor jefe y en la construcción de equipos. Dado el carácter solitario de este rol, es importante crear redes comunales o locales que faciliten el reconocimiento y el crecimiento profesional entre pares, promoviendo un ambiente de apoyo y desarrollo continuo. En cuanto a las emergencias o crisis, es fundamental activar redes de colaboración con el sector sanitario, facilitando la derivación y la implementación de intervenciones conjuntas. Los resultados indican que, cuando estos apoyos funcionan adecuadamente, el ECE experimenta una satisfacción palpable en su rol, mejorando su desempeño y reduciendo el desgaste.

Respecto a la formación, es esencial que los ECE participen activamente en su desarrollo profesional invitando a los SLEP a crear alianzas con universidades o centros. Dejar espacios formales, pero también de trabajo en redes de ECE y al interior de los establecimientos con los otros profesionales. Las temáticas a desarrollar son variadas, pero la más urgente es como construir una cultura de cuidado y contención en la escuela, con la participación de todos los actores. Entre los temas a abordar pueden estar los primeros auxilios psicológicos, el aprendizaje socioemocional, del clima escolar, el manejo de crisis, la negociación y la educación para la paz. A nivel escolar, los directivos deben comprender el papel

fundamental del ECE en la coordinación de equipos de aula colaborativos para que puedan realizar acciones para prevenir las crisis y las descompensaciones conductuales y emocionales.

Los ECE pueden fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes mediante estrategias de manejo de aula y aprendizaje socioemocional. También pueden apoyar la implementación de normativas de diversificación y evaluación participativa, que ofrecen herramientas al personal docente para prevenir conflictos y fortalecer el clima de aprendizaje positivo. Sin embargo, los ECE no deberían asumir tareas organizativas que otros profesionales podrían realizar, ya que esto les quita tiempo para concentrarse en sus funciones primordiales. A nivel individual, el ECE debe asumir su rol como coordinador de trabajadores en lugar de dedicarse exclusivamente a la atención directa. Esto implica alejarse de la intervención uno a uno (que muchas veces es satisfactoria y valorada) y enfocarse en actividades colectivas, manteniendo un contacto directo con los directivos, docentes y asistentes de la educación. Identificar y negociar un rol al ser contratado que le permita fomentar una colaboración efectiva, optimizando su tiempo y recursos hacia tareas preventivas y estratégicas que beneficien a toda la comunidad educativa.

Conclusiones

En este estudio se utilizó la teoría del reconocimiento para explicar el desgaste y malestar en el rol de los ECE, proponiendo hipótesis dentro de esta perspectiva. Sin embargo, una limitación importante es que otras interpretaciones y enfoques podrían ofrecer explicaciones alternativas que aún no han sido exploradas en profundidad. A partir de esta base, las propuestas presentadas aquí complementan estudios anteriores, subrayando la necesidad de definir claramente el rol del ECE, concretar normativas, abandonar paradigmas punitivos y crear planes preventivos participativos que integren activamente a toda la comunidad educativa. Si bien la identificación con “héroes” puede ayudarles a soportar el trabajo solitario, no beneficia a la institución a largo plazo ni promueve una verdadera colaboración.

Como proyección, es fundamental realizar más estudios explicativos que ofrezcan a las comunidades herramientas para tomar decisiones informadas sobre este tema. Además, es prioritario revisar el lugar los protocolos y la burocratización del rol, y promover una relación más fuerte entre el ECE y aspectos pedagógicos como la diversificación de la enseñanza, la contextualización curricular y la evaluación democrática.

Referencias

- Acuña, E., & Sanfuentes, M. (2013). *Métodos socioanalíticas para la gestión y el cambio en organizaciones*. Editorial Universitaria de Chile.
- Aravena, F., Ramírez, J., & Escare, K. (2019). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿qué?, ¿con quiénes? y ¿dónde?. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 45-65. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., & Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Ascorra, P., & Morales, M. (2019). Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en América Latina: algunas lecciones que sacar. En P. Ascorra & V. López (Eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Berger, C., Marfan, J., Torrealba, F., Pereira, S., Gallardo, T., & Dibona, G. (2024). *Estudio sobre la evolución de la convivencia escolar en Chile desde la entrada en vigor de la política nacional de convivencia de 2002 a la fecha. Resumen ejecutivo*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), MINEDUC. <https://convenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Resumen-ejecutivo-Analisis-historico-de-la-PNCE.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

- Cortés, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1549>
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence: travail, violence et santé*. Payot.
- Deranty, J. P., Rhodes, C., & Yeoman, R. (2023). Does work have a future? The need for new meanings and new valuing of work. *Organization*, 30(5), 799-808. <https://doi.org/10.1177/13505084231186236>
- Dujarier, M. A. (2019). Le management désincarné: enquête sur les nouveaux cadres du travail. Cairn.
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.005>
- Guerrero, P. A., Díaz Meza, R., Roth-Eichin, N., Castro, L., & Luna, L. (2021). De clientes a colaboradores: imaginarios colectivos de equipos directivos sobre familias en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2442>
- Guerrero, P. (2022). Reconocimiento. En A. Vandavelde-Rougale, P. Fugier & V. de Gaulejac, *Diccionario de sociología clínica* (pp. 521-524). Sapere Aude.
- Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction social. In J. P. Payet & A. Battegay (Dirs.), *La reconnaissance à l'épreuve: explorations socio-anthropologiques* (pp. 45-58). Presses Universitaires du Septentrion.
- Honneth, A. (2013). Travail et reconnaissance: une tentative de redéfinition. In *Un monde de déchirements: théorie critique, psychanalyse, sociologie* (pp. 345-359). La Découverte.
- Kocyba, H. (2011). Recognition, cooperation and the moral presuppositions of capitalist organization of work. *Analyse & Kritik*, 33(1), 235-260. <https://doi.org/10.1515/auk-2011-0118>
- Lhuillier, D. (2012). A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. *Trabalho & Educação*, 21(1), 13-38.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa Cervantes, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G., & Valdés, R. (2019). A struggle for translation: an actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- López, V., Valdés, R., Ramírez Casas Del Valle, L., & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P., & Vásquez Olgún, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100223>
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2002). *Política de convivencia escolar: hacia una educación de calidad para todos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2100/mono-919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2011). *Política nacional de convivencia escolar: formar para una convivencia escolar en paz y el ejercicio de una ciudadanía solidaria y responsable*.
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018*.

- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2019). *Política nacional de convivencia escolar: "La convivencia la hacemos todos"*.
- Ministerio de Educación [de Chile]. (MINEDUC, 2023). *Política nacional de convivencia escolar 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail: introduction à la psychodynamique du travail*. Payot & Rivages.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V., & Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 80-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1286>
- Nossal, B. (2013). El uso del dibujo en la exploración socioanalítica. En E. Acuña & M. Sanfuentes Astaburuaga (Eds.), *Métodos socioanalíticos para la gestión y el cambio en las organizaciones* (pp. 254-236). Editorial Universitaria.
- Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 183-198. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>
- Rubilar Riquelme, S. A. (2022). Autopercepción del contexto laboral actual de los Encargados de Convivencia Escolar en dos regiones de Chile. *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*, 3(3), pp. 3-17.
- UNESCO. (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Ediciones UNESCO. <https://doi.org/10.54676/ZGVB8219>
- Valdés, R., López, V., & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- 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*, 36(1), 190-216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Villegas-Robertson, J. M., Prat-Grau, M., & Marín-Gutiérrez, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el Norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite*, 16(15). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652021000100215>
- Vandeveldt-Rougale, A., Fugier, P., & De Gaulejac, V. (Eds.; 2022). *Diccionario de sociología clínica*. Sapere Aude.
- Voswinkel, S. (2012). Work, recognition and the changing face of capitalism admiration without appreciation? The paradoxes of recognition of doubly subjectivised work. In N. H. Smith & J. P. Deranty (Eds.), *New philosophies of labour: work and the social bond* (pp. 271-299). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004215467_011

CRediT

Conceptualización: P.G., L.B., C.F.; Metodología: P.G., R.D.; Análisis formal: P.G., R.D., L.B., K.A., C.F., C.C.; Investigación: P.G., C.F., C.C., R.D.; Recursos: P.G.; Redacción (borrador original): P.G.; Redacción (revisión y edición): P.G., R.D.; Administración del proyecto: P.G., R.D.