

Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica

Valuable stresses of school coexistence in catholic education

SEBASTIÁN ANDRÉS ORTIZ MALLEGAS*

LUCIANO GUTIÉRREZ FUENTES**

HÉCTOR OPAZO MUÑOZ***

La regulación de los “ambientes escolares” y la “convivencia escolar” se ha transformado en un desafío para las instituciones escolares. No obstante, existen escasas evidencias empíricas que exploren las implicancias de este fenómeno en la educación católica. En Chile, el 15% de la población estudiantil aprende a convivir en este tipo de establecimientos. La investigación sobre la temática muestra que es un desafío para la educación católica su identidad institucional en el marco de una sociedad secularizada e inclusiva. Esta investigación cualitativa parte de un estudio de casos típicos que indagan los desafíos que se perciben en la gestión de la convivencia democrática en una institución católica de Chile. Los resultados muestran tensiones en el proyecto educativo institucional en el marco de una iglesia cuestionada socialmente y una apuesta valorativa entre la disciplina y lo pastoral. Los estudiantes resisten la inculcación de la identidad institucional en el deseo de mayores espacios de escucha y participación sobre la fe y la Iglesia. Estos resultados discuten las oportunidades que surgen para la gestión de la convivencia escolar desde una identidad institucional basada en valores confesionales católicos.

Palabras clave:

educación católica, convivencia escolar, educación en valores, proyecto educativo institucional

Recibido: 26 de enero de 2021 | **Aceptado para publicarse:** 18 de junio de 2021 |

Publicado: 6 de agosto de 2021

Cómo citar: Ortiz Mallegas, S. A., Gutiérrez Fuentes, L. y Opazo Muñoz, H. (2021). Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1286. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-007)

The regulation of “school environments” and “school coexistence” has become a challenge for school institutions. However, there is little empirical evidence that explores the implications of this phenomenon in Catholic education. In Chile, 15% of the student population learn to live together in this type of establishment. Research on the subject shows that its institutional identity in the framework of a secularized and inclusive society is particularly a challenge for Catholic education. Thus, we carry out a qualitative investigation based on a study of typical cases, investigating the challenges that are perceived in the management of democratic coexistence in a Catholic institution in Chile. The results present tensions in the institutional educational project within the framework of a socially questioned Church and an education in values between discipline and pastoral. Students resist the inculcation of institutional identity in the desire for greater spaces of listening and participation about the faith and the Church. These results discuss the opportunities that arise for the management of school coexistence from an institutional identity based on Catholic confessional values.

Keywords:

catholic education, school coexistence, education in values, institutional educational project

* Magíster en Psicología Educacional por la Universidad Chile. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Académico del Departamento Disciplinar de Psicología de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Líneas de investigación: condiciones psicosociales y pedagógicas que favorecen una escuela democrática e inclusiva, temáticas asociadas a la violencia escolar y a las organizaciones del profesorado. Correo electrónico: sebastian.ortiz@upla.cl/ <http://orcid.org/0000-0001-7877-3319>/fuentes de financiamiento: PIA-ANID CIE 160009, Fondecyt Regular 1191267.

** Psicólogo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales de la misma casa de estudio. Psicólogo educacional del Liceo Comercial de Quillota, Valparaíso. Líneas de investigación: convivencia escolar, participación, interacciones sociales y aprendizaje. Correo electrónico: lucianogutierrez.f@gmail.com

*** Psicólogo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tesista de magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Profesor agregado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: estudio e intervención en materias de convivencia escolar y acción profesional en los contextos educativos. Correo electrónico: hector.opazo@pucv.cl/<https://orcid.org/0000-0002-0208-3407>



INTRODUCCIÓN

Es indudable la relevancia que ha tomado la convivencia escolar para el ámbito científico y escolar en las últimas décadas. Ya Delors (1989) nos adelantó que la función de la educación va más allá de la adquisición de habilidades y conocimientos. Esta también se asienta en la posibilidad de reconocernos como sujetos diferentes y aprender a relacionarnos. La importancia de la convivencia radica, así, en el impacto y la potencialidad que tiene aprender a vivir con otros en una sociedad capaz de dialogar de manera democrática sobre un espacio sosteniblemente mejor para todos y todas (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020).

A pesar de lo anterior, son escasas las investigaciones empíricas que indagan sobre este fenómeno en instituciones católicas, y menos las traducciones que realizan sus agentes educativos (López, González *et al.*, 2018) en el contexto de la crisis de secularización e inclusión de la Iglesia latinoamericana (Imbarack y Madero, 2019; Wodon, 2019). Este artículo busca delinear los contornos de las escuelas católicas y lo religioso-valorativo en la gestión de la convivencia escolar y en una modernidad que ha secularizado también el valor que hasta hace algunos años tenían este tipo de escuelas (Madero y Madero, 2012).

Es innegable el rol que ha tenido la educación católica en la conformación de los sistemas escolares modernos. En América Latina, su presencia ha estado vinculada a la llegada de las órdenes religiosas al continente, y su misión de evangelizar a la población por medio de la transmisión de las enseñanzas (Imbarack y Madero, 2019). Esto no ha estado ajeno al cuestionamiento histórico en la sociedad civil y las comunidades científicas, las cuales discuten las implicancias de la laicidad e interculturalidad del proyecto social de la educación y la efectividad escolar de estos proyectos valorativos en términos de resultados (D'Agostino, 2017; Torres, 2014).

Los hallazgos de las investigaciones sobre efectividad escolar en escuelas católicas no son concluyentes. Si bien estudios nacionales e internacionales muestran que estudiantes provenientes de escuelas católicas obtienen mejores resultados académicos por encima de aquellos que no (Morris, 2009; Passalacqua, 2008), existen diversas pesquisas que cuestionan estos resultados dados los diversos mecanismos de selección que estas escuelas ostentarían y con los cuales lograrían estos efectos positivos en el ámbito académico y social (Agirdag, Driessen & Merry, 2017; Allen & West, 2011; Madero y Madero, 2012).

En esta línea, un metaanálisis realizado por Paterson (2020) en Escocia reporta que las escuelas católicas no son característicamente eficaces; sus resultados se deben al sesgo de selección, y se hipotetiza que esta tendencia es en particular fuerte en sistemas escolares en los que la oferta de escuelas católicas se concentraría en las élites económicas y sociales de los países, como el caso de Estados Unidos y Francia (Agirdag, Driessen & Merry, 2017). Por el contrario, el valor agregado de las escuelas católicas estaría puesto en su identidad (Martinic, Anaya y Horacio, 2008) y el impacto que causaría para el mantenimiento de los procesos de escolarización y trayectorias académicas en estudiantes de sectores desventajados (Paterson, 2020), con base en una experiencia de comunidad y el desarrollo de un clima institucional afectivo (Cornejo, 2015; Montero-Ossandón *et al.*, 2017; Passalacqua, 2008).

Esto es similar para el caso chileno, pues las escuelas católicas no son escogidas solo por su efectividad, sino también por su proyecto valorativo en los estudiantes, que conjuga la excelencia académica con el desarrollo moral-valorativo en el marco de la inclusión para todos (Madero y Madero, 2012; Passalacqua, 2008), aspecto que no ha estado exento de cuestionamientos precisamente por el vínculo de la Iglesia y la élite política del país. Para Gayo, Otero y Méndez (2019), la educación católica chilena debe cuestionar cómo la adscripción a credos confesionales se vuelve un elemento estratégico dentro del repertorio de prácticas de las familias más privilegiadas para lograr ser elegidas en los establecimientos más selectivos del país; en tanto, la adhesión a lo católico no debe ser acción excluyente en una educación inclusiva.

Lo anterior desafía el proyecto escolar de la educación católica y sus apuestas valorativas formativas e inclusivas de la población estudiantil (Cornejo, 2015) y la convivencia social, que surgen cuando se incluyen las diferencias (Bazdresch, 2016; Vargas & Moya, 2019). Este elemento diferenciador de las escuelas confesionales que imprime su identidad institucional (Cornejo, 2015; Vargas, 2007) requiere ser repensado en el marco de nuevas relaciones y valores sociales que se construyen en lo social y se reifican en lo escolar y reclaman más justicia y equidad (Bridges, 2019; D'Agostino, 2017; D'Agostino & Carozza, 2019). Para diversos autores, hoy la educación católica se ve enfrentada a gestionar ambientes escolares religiosos en el marco de una sociedad pluralista, secularizada y diversa en términos de capacidades (Carlson & Labelle, 2019; Smith, Cheatham & Mosher, 2020) y de identidades sexuales (Maher, 2003) y que reclama mayores espacios de participación (Mardones y Marinovic, 2019; Scherz y Mardones, 2016).

Pese a lo anterior, son escasos los estudios empíricos que tratan la relación entre lo valorativo, religioso y la convivencia social-escolar. Aquellos que lo hacen se circunscriben en dar cuenta de cuál es el desarrollo valorativo deseado de la interacción escolar y su vinculación con las actividades pastorales (Bazdresch, 2016) y los desafíos formativos para un estudiante católico (Imbarack y Madero, 2019). Otros describen algunas de las características convivenciales de la identidad institucional de estas escuelas (Cornejo, 2015; Martinic *et al.*, 2008), y otorgan valor a los principios comunitarios de una convivencia fraterna y servicial y la excelencia académica y moral formativa de sus estudiantes (Ocampo, 2012; Philippe *et al.*, 2017).

Abordar esta relación es clave para la educación católica, pues la reivindicación de la justicia relacional y social que tanto teólogos como la propia doctrina social de la Iglesia han puesto acento en los últimos años (Meza *et al.*, 2015; Muller y Gutiérrez, 2005; Trigo, 2013) se sostiene, filosóficamente, en la relación entre convivencia escolar y formación valórica-religiosa de la educación (Fierro-Hernández, 2006), y entiende sus relaciones desde las dimensiones inclusiva, pacífica y democrática de este constructo (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Por ello, el objetivo de este estudio es explorar las dificultades y los desafíos percibidos en la gestión de la convivencia social-valorativa en un colegio confesional católico de Chile.

MARCO TEÓRICO

Educación católica y convivencia escolar

Hablar hoy de educación católica es un desafío, y no solo por los fenómenos de capitalismo global y mercantilización de las relaciones sociales que han desafiado a los sistemas escolares (Montero-Ossandón *et al.*, 2017), sino por el cuestionamiento a nivel social que ha tenido la Iglesia católica a escala mundial por situaciones de abusos en congregaciones emblemáticas. Algunas de ellas ocurridas en espacios escolares hacia estudiantes y familias que confiaban en esos proyectos valorativos para la formación de sus hijos.

Algunos autores señalan que este escenario ha sido conflictivo para las relaciones sociales que se construyen en estas escuelas, pues participar hoy en los proyectos de vida en comunidad de los establecimientos católicos se tiñe de desconfianza, injusticia y cuestionamiento frente al silenciamiento (Imbarack y Madero, 2019). Así, las escuelas católicas hoy tienen una doble tarea: por un lado, mantenerse atentas a los vaivenes que toman las sociedades contemporáneas y sus sistemas educativos y, por otro, buscar otras vías para convocar a una formación valórica religiosa (Scherz y Mardones, 2016).

En Chile, en 2016, la cantidad de escuelas católicas ascendía a 1,598 establecimientos, con un total de 582,331 estudiantes matriculados en ellas, lo que representaba el 13.48% de total de las escuelas chilenas y el 16.40% de la población estudiantil (Mardones y Marinovic, 2019). Esta proporción de escuelas se ha mantenido estable en los últimos veinte años (Madero y Madero, 2012; Martinic, Anaya y Horacio, 2008), e incluso en Latinoamérica, sobre todo en la educación primaria (Wodon, 2019).

Entre las características institucionales que identifican la cultura de las escuelas católicas, algunas investigaciones destacan la tendencia hacia una organización de tipo comunitario, basada en metas académicas comunes, autonomía organizacional y la ideología religiosa como el centro del quehacer institucional (Ocampo, 2012). Asimismo, sus docentes y directivos presentan altas expectativas y desarrollan lo que algunos estudiantes identifican como oportunidades educativas para todos (Vargas, 2007). Se espera un alto compromiso de sus profesionales, que se involucra no solo en la vida laboral, sino en la experiencia extracurricular de fe (Martinic, Anaya y Horacio, 2008).

Otro rasgo distintivo es el clima escolar de los establecimientos escolares basado en el orden, la disciplina y la exigencia (Black, 2010; Fan, Williams & Corkin, 2011; Homan *et al.*, 2001; Martinic, Anaya y Horacio, 2008). Esta percepción del ambiente escolar es valorada positivamente por los distintos agentes (Homan *et al.*, 2001), y presenta buenos resultados en términos comparativos (Fan, Williams & Corkin, 2011), aun cuando dicho ambiente se construya sobre la base de un liderazgo autoritario y a la vez servil (Martinic, Anaya y Horacio, 2008). Este clima escolar se correlaciona en forma positiva con el liderazgo directivo, el cual orienta a la comunidad escolar sobre lo que debiese realizar, al mismo tiempo que se permite la reflexión acerca de la acción educativa y apego/lejanía del proyecto educativo institucional como ideología dominante (Black, 2010). Según Ocampo (2012), la valoración del clima escolar estaría ligada, también, a la presencia de un discurso claro de afectividad familiar, y de normas y sanciones claras y coherentes con sus proyectos escolares.

La investigación de Philippe y colaboradores (2017) sobre la construcción de normas en 33 escuelas católicas en Estados Unidos sostiene que las escuelas católicas cimientan sus climas escolares a propósito de una afectividad comunitaria, simultáneamente a diversas prácticas excluyentes, usadas como amenazas frente a comportamientos no deseados, es decir, el uso de lo punitivo como una forma de amenaza de la exclusión. La severidad de esta amenaza es distinta según el tipo de escuela. Estos autores coinciden en señalar que las escuelas católicas tienden a administrar sanciones más severas ante normativas que para otras escuelas no son determinantes; por ejemplo, las demostraciones públicas de afectos, masticar chicle, el embarazo/paternidad adolescente, entre otras (Philippe *et al.*, 2017).

Para los preceptos del discurso educativo católico, la convivencia escolar de sus instituciones debe suponer una educación basada en valores (Bazdresch, 2016), lo que implica construir una plataforma teleológica, ontológica y de concepción del mundo que materialice los principios, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas que sustenten una comunidad de fe en la que sea posible participar y desarrollarse (Flores y Sánchez, 2011). Esto se ve desafiado en el quehacer educativo en las sociedades modernas, en tanto el agnosticismo tiende a suprimir el sentido espiritual religioso de la experiencia de vida de los seres humanos y, por otro lado, la relativización y destrucción de los vínculos trascendentes que terminan fragilizando las relaciones de comunidad (Imbarack y Madero, 2019).

Así, educar en valores supone instalar un discurso de modificabilidad y mejoramiento de las actitudes del estudiantado en una sociedad secularizada y relativizada de lo religioso (Fierro-Hernández, 2006) a fin de que desarrollen habilidades para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta para vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad (Trigo, 2013). Para lograr un discurso de modificabilidad sobre las acciones en convivencia escolar, algunos autores (Arufe, 2001; Carrasco-Aguilar, 2018) mencionan la necesidad de que en las escuelas se construyan culturas pacíficas de colaboración que pongan en el centro de la reflexión educativa la propia identidad que les hace ser escuela, e instalen una moralidad sobre la sociedad anhelada (Ortega, Del Rey y Casas, 2013) que sea capaz de incluir la voz y agencias de quienes se encuentran marginados de las estructuras de poder dominante de la propia institución escolar (Fierro-Evans, 2013).

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES COMO MATERIALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS

En Chile, la educación de calidad no se encuentra garantizada por ley; no así la libertad de enseñanza y elección escolar, que, constitucionalmente, se encuentra garantizada. Vale decir que, en Chile, hoy existen más resguardos para construir un establecimiento educacional que para que este dé garantías de calidad a sus estudiantes. De manera implícita, el modelo neoliberal implementado en la nación sostiene la idea de que serán las familias las que definan cuál es la mejor opción para sus hijos e hijas, aun cuando la evidencias demuestran que no siempre es así (Zamora, 2011).

Si bien se ha avanzado en materias de inclusión y garantías de acceso, al eliminar el copago de las familias y los mecanismos de selección para las escuelas que reciben aportes del Estado, persiste una arquitectura educacional basada en el

financiamiento a la demanda y la rendición de cuentas como criterio de calidad (López *et al.*, 2018). En este contexto, es interesante hacer notar la presencia de los proyectos educativos institucionales como una herramienta que, por un parte, les da autonomía a las escuelas sobre los marcos valorativos, formativos y pedagógicos, mientras que, por otro, se transforma en un atributo distintivo en la selección de las familias en el mercado educativo.

En Chile, por ley todo establecimiento debe tener, independientemente de su credo y apuesta formativa, un proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación, 2014). Este instrumento de gestión es el único que le concede autonomía a las instituciones educativas, aun cuando esta no ha sido ejercida por las escuelas, y es usada, más bien, para dar cumplimiento a los requisitos exigidos por ley (Villalobos y Salazar, 2014), lo que se asocia a una cultura del *checklist* y rendición de cuentas (López *et al.*, 2018).

Así, estos proyectos orientan la gestión de las instituciones escolares, ya que sostienen los valores que articulan la identidad institucional y crean los marcos normativos para las relaciones sociales que ahí se construyen (Bazdresch, 2016); es decir, el desarrollo espiritual y valorativo moral que buscan las escuelas católicas para sus estudiantes se materializa en los proyectos educativos institucionales, lo que sostiene las dimensiones de la convivencia escolar (Flores y Sánchez, 2011).

En estudios recientes se ha encontrado que los proyectos educativos católicos escasamente abordan el desarrollo espiritual más allá de la prescripción de conductas comportamentales asociadas a la moralidad católica (Vargas & Moya, 2019), y existe una diversidad de traducciones del componente confesional en los proyectos institucionales de las escuelas católicas (Vargas, Torres y Naser, 2008). Más bien, el proyecto educativo institucional ha sido interpretado como una acción episódica de la escuela, asociada a la presencia de ritos católicos y a la acción social de estos establecimientos.

En este desafío es innegable el valor de los proyectos educativos institucionales como sostén de la identidad institucional de la educación católica, y la gestión de los valores cristianos de convivencia social. Sin embargo, son escasas las evidencias empíricas que se despliegan sobre los desafíos que enfrentan las escuelas confesionales-católicas en la implementación de estos marcos valorativos convivenciales de sus proyectos institucionales. De ahí que resulta interesante indagar los desafíos y las dificultades que surgen en las escuelas católicas en la gestión institucional de la convivencia escolar.

MARCO METODOLÓGICO

Nuestro estudio es de tipo cualitativo y tiene un diseño interno de estudio de casos (Rodríguez, García y Gil, 1996) en una escuela confesional-católica para recoger las significaciones que se construyen sobre la gestión de la convivencia escolar. Los estudios de casos se han reducido en la investigación educativa a la unidad de análisis, y han restado valor a la construcción de teorías con base en una realidad concreta y situada (Álvarez y San Fabián, 2012). Buscamos estudiar no solo las particularidades, sino también las complejidades de un caso particular, con miras a dilucidar las potencialidades que las peculiaridades nos entregan en un contexto situado.

Inspirados en las particularidades descritas para los estudios de casos en educación de Cebreiro y Fernández (2004), conjugamos diversas estrategias de producción de información. Por un lado, observaciones persistentes de la cotidianidad escolar, con entrevistas en profundidad (Vargas-Jiménez, 2012) y actividad de análisis participativo –talleres educativos– (Carrasco *et al.*, 2012) con el equipo de gestión de la convivencia escolar del establecimiento. Con estas acciones, buscamos comprender un objeto difuso en una realidad poco abordada, como es el fenómeno de la convivencia escolar en el marco de la educación católica. El análisis de la información sigue las recomendaciones del análisis categorial temático (Cabrera, 2009) y el método de comparación constante de la teoría fundamentada para la toma de acuerdos sobre el proceso de investigación con sus involucrados.

Participantes

El caso analizado corresponde a una institución urbana de financiamiento compartido (copago), entre el Estado y privados, dependiente de la congregación religiosa francesa-española con presencia a nivel nacional e internacional que llega a Chile en 1957. Entrega formación científica humanista, para hombres y mujeres, no realiza selección de estudiantes, y está asentada desde hace seis décadas en su ciudad. Hoy cuenta con dos cursos por nivel, en modalidades de enseñanza parvularia, primaria y secundaria, que supera un total de matrícula de 1,200 estudiantes.

Este colegio es reconocido por su amplia tradición y formación en valores de niños y jóvenes. El estudiantado proviene de diversos sectores de la ciudad, e incluso de localidades rurales cercanas. Su índice de vulnerabilidad supera el 50.3%. Es reconocido por la participación de los padres y apoderados, y alcanza un 93.7% en las instancias de reuniones. Su planta laboral está conformada por 48 profesores, 29 asistentes de educación, y un equipo directivo de ocho profesionales. El proyecto educativo del establecimiento presenta cuatro ejes: excelencia académica, formación en valores, colegio disciplinado y pastoral social. El carisma de la institución se materializa en la formación de jóvenes cristianos comprometidos con el cambio social.

En materia de convivencia escolar, el colegio cuenta con un plan de formación ciudadana en las asignaturas humanistas, plan de orientación, acciones de pastoral social y juvenil, trabajo de acompañamiento docente con profesores jefes y atención de casos problemáticos. El equipo de convivencia escolar surge para dar respuesta y proceder en las situaciones de conflicto escolar y interrupción en el aula. Este equipo lo integran cinco profesionales: un orientador-profesor, dos psicólogos y dos inspectores generales-profesores.

Muestreo

La unidad de análisis corresponde a una institución educativa confesional católica con características de una institución educativa grande (Martinic, Anaya y Horacio, 2008). La selección del caso se realizó sobre la base de la información potencial que aporta al estudio, los desafíos que presentan instituciones educativas católicas de

una matrícula superior a los 500 estudiantes, en términos de gestión de la diversidad (Martinic, Anaya y Horacio, 2008), y un muestreo por conveniencia (Rodríguez, García y Gil, 1996); uno de los investigadores es ex alumno de este plantel educativo.

Producción de información

La producción de información implicó el desarrollo de cuatro técnicas. Para la elección de las técnicas y sus participantes, aceptamos las sugerencias del propio equipo de convivencia escolar del establecimiento; así, las particularidades que mostraban algunos de sus agentes fueron consideradas en la construcción y el análisis del caso (Cebreiro y Fernández, 2004).

En primer lugar, revisamos documentos institucionales que, a juicio del equipo de convivencia, articulaban su gestión en la institución. Examinamos un corpus documental de 583 páginas. Posteriormente, observamos de modo persistente la cotidianidad escolar (Bazdresch, 2016), y coordinamos observaciones en aula, recreos, ingreso/salidas y otros espacios. Efectuamos diversas entrevistas en profundidad con actores de la comunidad educativa sobre la gestión de la convivencia escolar, sus acciones y desafíos para los próximos años. La elección de los participantes versó en agentes que conocían las acciones realizadas por el equipo de convivencia escolar y que podían argumentar de mejor modo las características de esta gestión.

La cuarta técnica se aplicó de manera paralela a las técnicas antes mencionadas e implicó la organización de tres talleres educativos (Carrasco *et al.*, 2012) con el equipo de convivencia escolar. Estos buscaron rescatar la experiencia sobre la gestión de la convivencia escolar y tomar algunas decisiones metodológica sobre la construcción del caso. Los tres talleres educativos se dividieron en tres momentos: historización de la gestión de la convivencia escolar, análisis de la información sobre la base de algunas entrevistas, y proyección de la acción en materias de convivencia escolar. En términos procedimentales, los dos inspectores generales (primaria y secundaria) se encargaron de conseguir los contactos y permisos para la participación en el estudio. El resumen de las técnicas, sus participantes y el criterio de selección se presenta en la tabla.

Tabla. Características de técnicas, participantes y criterios de selección del estudio

Técnica	Participantes	Criterio de selección según el equipo de gestión
Revisión de documentos institucionales	Proyecto educativo institucional, reglamento interno –que incluye el de convivencia escolar–, reglamento de evaluación y promoción de aprendizaje, y proyecto de gestión de orientación	Documentos compartidos por el equipo de convivencia escolar para comprender su gestión
Observaciones de aula	Estudiantes 3° secundaria A y profesor de matemática	Disposición horaria del profesor jefe y el curso. El profesor jefe, particularmente, es el profesor más antiguo del establecimiento
Observaciones de espacios cotidianos	Recreos, recreos de profesores/as, sala de profesores, inicio y finalización de jornada académica	Disponibilidad horaria

3 talleres educativos	Equipo de convivencia: encargado de convivencia –director de media–, director de primaria, orientador y psicólogos del establecimiento	Participantes del equipo de convivencia escolar (ECE)
Entrevista grupal	6 estudiantes primaria (5°, 6°, 7° y 8°)	Estudiantes que conozcan la labor del ECE
Entrevista grupal	5 estudiantes secundaria (1m°, 2m°, 3m° y 4m°)	Estudiantes que conozcan la labor del ECE
Entrevista individual	Inspector de secundaria	Inspector más antiguo de establecimientos
Entrevista individual	Asistente de la educación: personal de aseo y encargada de comedor	Criterio del investigador, ex apoderada y actualmente encargada del comedor del establecimiento
Entrevista grupal	Equipo de pastoral (vicerrector de pastoral y capellán, encargado de pastoral)	Participantes de la gestión del eje de pastoral
Entrevista grupal	Equipo directivo (rector y vicerrector académico)	Miembro del equipo directivo no entrevistado anteriormente
Entrevista grupal	Apoderados	Apoderados que conozcan la labor del ECE
Entrevista grupal	Tres profesores	Profesores/as con jefatura

Análisis de la información

El análisis de la información siguió los pasos del análisis de contenido categorial temático (Cabrera, 2009), el cual se llevó a cabo de forma paralela al desarrollo de la producción de información. Este mezcló los aportes del análisis de contenidos categorial temático, que implica preanálisis, transformación del material, integración de contenidos, análisis interpretativo categorial del material y exploración del material, y el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Jiménez, González y Cardeñoso, 2017), que consiste en la evaluación comparada entre las entrevistas, pero no para construir teoría como lo haría la teoría fundamentada, sino para construir caminos posibles en la producción y el análisis de la información. Este ejercicio se efectuó con el propio equipo de convivencia escolar en los talleres educativos.

Finalmente, y para la construcción y el análisis de la información del caso, llevamos a cabo las fases propuestas por Álvarez y San Fabián (2012), que incluyen: etapa (1) preactiva; análisis de los documentos institucionales compartidos por la institución; etapa (2) interactiva: observaciones, entrevistas en profundidad y talleres educativos; etapa (3) postactiva: informe ejecutivo con los resultados, compartido con la institución escolar y reconstruido con base en sus sugerencias.

Consideraciones éticas

Entre los aspectos éticos, solicitamos autorización con el rector del establecimiento para la realización del estudio. Socializamos los riesgos y beneficios con toda la comunidad escolar mediante comunicación escrita y presentación del estudio en el consejo de profesores. Asimismo, se firmaron consentimientos informados con todos los participantes en las entrevistas y talleres para resguardar la confidencialidad y pactar su uso posterior. También, utilizamos asentimientos para el trabajo con estudiantes, previa comunicación vía agenda escolar con sus apoderados.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en torno a tres grandes categorías; personalización de la gestión de la convivencia escolar asociada a la orientación emocional; tensiones del proyecto valorativo institucional; y crisis del proyecto valorativo en el marco de una iglesia cuestionada y una política inclusiva. Estas categorías se articulan entre ellas a fin de describir la gestión de la convivencia escolar en una escuela católica.

Categoría 1. Personalización de la gestión de la convivencia escolar asociada la orientación emocional

Los diferentes actores de la comunidad escolar coinciden en que no sabían que había un área o equipo asociado a la gestión de la convivencia escolar ni mucho menos un equipo de gestión. El rector del establecimiento indica que no existe, formalmente, un equipo de convivencia escolar en la estructura organizativa de la escuela, y constituye una mera formalidad de la política educativa, que demanda la existencia del cargo responsable en la gestión. Más bien, los profesionales que se desempeñan en áreas vinculadas a la convivencia escolar: orientación, inspectorías generales y psicología, fueron quienes se autodenominaron como gestores de la convivencia escolar: “Somos el *dream team* de la convivencia” (taller educativo 1).

Frente a esto, los agentes de la escuela determinan que la convivencia escolar tiene que ver con quienes desempeñan funciones asociadas, mientras el valor que esta tomaría se asocia a la gestión personalizada de estos profesionales al interior del establecimiento. Los estudiantes nos comentan sobre el director del ciclo de secundaria que, coincidentemente, asume el rol de encargado de convivencia escolar, y destacan su actitud de confianza y escucha, lo cual es relacionado con la expectativa que se tendría respecto al tema:

Estudiante 1: No sé, si yo tuviese un problema creo me acercaría al profe, y como es el director, y él es como del equipo de convivencia ¿no? Me acercaría a él, antes que a mi profe jefe o de otro cualquiera.

Estudiante 3: De hecho, no, de hecho, con el director, yo con él somos súper cercanos, que... siempre hablamos en los recreos. Conversamos como temas “x”, podemos hablar, no sé, de cualquier cosa. Súper bien con él, que es muy cercano mío, no sé con otra persona (entrevista grupal a estudiante).

Esta situación es compartida por otros agentes de la comunidad escolar que asocian el quehacer de la convivencia escolar a la consideración de los estudiantes que tienen algún problema. Es una preocupación de quienes gestionan la convivencia escolar, o los estudiantes que tienen algún problema, ya sea porque presentan situaciones conflictivas o requieren ser escuchados y atendidos como un caso para la cotidianidad escolar:

Siempre cooperamos mucho también con la convivencia, si hay que llamar apoderado cuando algo no está funcionando bien cuando alguna, algún alumno tiene algún problema, y nosotros se lo derivamos para que el director converse con ellos (entrevista inspector).

El equipo de convivencia está presente para atender los casos. Y yo lo veo también en el trabajo que hace la psicóloga, por ejemplo, con las entrevistas cada cierto tiempo, va descubriendo los casos o situaciones más conflictivas (entrevista profesores).

Así, la gestión de la convivencia escolar personalizada en el profesional que es parte del equipo de convivencia escolar se liga, a su vez, con aquellos que necesitan ser atendidos y requieren un trabajo focalizado. Esto es asumido por el equipo de convivencia como parte de sus funciones, y reflexionan que es necesario prestar atención, orientación y escucha a las acciones de los estudiantes: "Igual el otro día pensaba, a propósito del caso del estudiante 'X' que es necesario que como equipo de convivencia podamos ofrecer un espacio constante para escucharlos y orientarlos en las cosas que están viviendo [...] Por algo llegaron a nosotros..." (taller educativo 3).

A propósito de los problemas, la visión que los estudiantes tienen al respecto se encapsula en un rol como resolutores de conflictos, y obvia, así, acciones preventivas o promotoras: "Acá sí, porque este año tuve unos problemas con una compañera y nos dijeron que si seguían los problemas íbamos a pasar al equipo de convivencia escolar..." (entrevista estudiante de primaria).

Categoría 2. Tensiones del proyecto valorativo institucional

La gestión de la convivencia escolar se articula en torno al proyecto valorativo institucional: "Dentro de todo igual ellos se llevan valores, si el colegio igual enseña valores, si a pesar de todo" (entrevista apoderados). Este proyecto valorativo es caracterizado a propósito de la disciplina y la pastoral:

Bueno, aquí es básicamente la meta que uno quiere que el alumno, primero, somos un colegio confesional, un colegio católico, que somos un colegio de fe. Entonces nosotros queremos que nuestros alumnos vivan la fe y el otro es la excelencia académica que ahí tienen que ver con las medidas que se toman ya a nivel de profesores; y el nivel personal de que los niños sean buenas personas y ser responsables que salgan, que los alumnos que salgan de acá sean personas íntegras, responsables y ordenadas (entrevista inspector).

La relación con nosotros más bien es desde el mismo proyecto ¿no?, desde pastoral, es decir, no hay un nosotros, por ejemplo, ante una situación de convivencia escolar, no se nos consulta ante una problemática, sino que el mismo hecho de tener este proyecto de pastoral, eso ya está influyendo en la convivencia, desde los valores (entrevista equipo pastoral).

En relación con la disciplina, una estudiante de séptimo año de primaria alude a estigmatizaciones al grupo de su curso en función del comportamiento, lo cual genera tensiones ante la diversidad de estudiantes, lo que da pie a una gestión de los conflictos desde lo punitivo y la amenaza frente al desorden entre pares:

Por lo menos en mi curso, siempre mi curso, ¡siempre mi curso! Mucha veces igual como que nos bajan la autoestima del curso, porque dicen que somos el peor curso, que nunca se habían visto tantos problemas en un curso y es verdad, nuestro curso es desordenado y muchas veces se generan conflictos, mi curso ha tenido conflictos con los compañeros y tengo varios compañeros que se portan mal (entrevista estudiante primaria).

Asimismo, los profesores reflexionan sobre la disciplina, la cual destacan como un atributo que los diferencia del resto de los establecimientos: "Queremos que nuestros niños estén ahí, porque se distinguen los niños del colegio cuando van en la

calle, porque van ordenados, que tienen ese sello de que van, que se vean bien” (entrevista grupal a profesores). La imagen de un estudiante ordenado se articula en torno a la responsabilidad y a los valores, el esfuerzo, el respeto, andar bien vestidos, ser limpios (entrevista profesores), que es el legado de los docentes más allá de lo académico.

Profesor 1. Yo creo que eso como que los va a ir marcando, es el sello entonces, esa sintonía de la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo, la perseverancia, el respeto y el hecho de ser como... de ser educado, de andar siempre bien vestido.

Profesora 2: Ordenado.

Profesora 3: Ordenado...

Profesor 1: Limpio.

Profesor 2: Limpio. Yo creo que eso yo siempre trato de dejárselos también como legado a los niños (entrevista estudiantes de secundaria).

La rigurosidad en la disciplina pone incluso en jaque aquello que es cuestionado por el equipo pastoral, y que tiene ver con la amenaza de la exclusión de actividades pastorales; al ser un colegio pastoral, la experiencia de fe no debiese estar condicionada a un comportamiento adecuado, cuestión que no siempre es así: los estudiantes sostienen que si se portan mal o tienen malas notas, no podrán participar en actividades pastorales: “No sé, a mí no me va tan mal en las notas, o me porto mal, lo mismo que él, como lo que me afecta es que por tener como mala conducta... no puedo participar en lo que es pastoral. No puedo por ejemplo, ser de monitora en los retiros, puedo ir las actividades pastorales, pero a nada más” (entrevista estudiantes de secundaria).

En este marco, las actividades que podrían permitir el avance en esta reflexión sobre lo valorativo-pastoral se escinden de la convivencia disciplinar de las conductas, ya que la pastoral se desmarca de lo conductual y la atención de situaciones-problemas: “Ejemplo, en los retiros de curso que se hacen los fines de semana si llega a ocurrir algo... algo que es perjudicial para un grupo de alumnos, se tiene que recurrir al equipo de convivencia escolar, también para ir dando soluciones a esa problemática, la pastoral se desmarca” (taller participativo 1).

Categoría 3. Crisis del proyecto valorativo en el marco de una iglesia cuestionada y una política inclusiva

El proyecto valorativo que articula la convivencia escolar se tensiona en torno a una política educativa que ha avanzado hacia la heterogeneidad del estudiantado y los desafíos actuales de la Iglesia católica en una sociedad laica que no necesariamente valora lo religioso.

El equipo directivo comenta, respecto a la ley de inclusión y los mecanismos de selección, que estos serían un problema para su proyecto educativo, porque ya no llegaría el estudiante/familia que desea los valores formativos de la convivencia escolar. La crítica al sistema, a propósito de la percepción de injusticia por la no selección, la sostienen de la siguiente manera:

O sea que un apoderado por ser tú quieres inscribir a tu hijo y tú en la dirección provincial pones como alternativa y en eso va a quedar, pero tú no tienes la opción como era antes, que se daba una prueba, que tú... es como la lotería de quien llega y yo siento que, que... las decisiones que se han tomado en ese sentido gubernamental, no han sido las mejores, no han sido las mejores. Yo creo que, con eso, por buscar igualdad, se ha hecho daño sobre todo a los colegios particulares subvencionados, que tienen su proyecto educativo claro (entrevista equipo directivo).

La escuela heterogénea que no selecciona entre católico y no católico es aquella que la asistente de la educación define como el cambio comportamental del estudiando, y sostiene que la imagen del estudiante bien portado ya no es posible en el actual contexto inclusivo: “Ya no es como antes, llega de todo [...] ahora los cabros se portan mal, y le llaman al apoderado y no pasa nada. Antes había no sé había un temor a que te expulsaran, ahora no. Ni al curita le tienen respeto. Cuando ustedes estuvieron acá los cabros se veían bien, impecables, y no como ahora” (entrevista asistente de la educación).

Este nuevo escenario trae nuevas preguntas para la escuela y su proyecto valorativo católico. Esto ha significado un proceso de adaptación por parte de los distintos actores del establecimiento en cuanto a la recepción de todo tipo de estudiantes y familias que no necesariamente comparten el proyecto valórico del establecimiento; sin embargo, existen actores, como la pastoral, que se plantean como desafío inculcar en los estudiantes los valores eclesiales más allá de la disciplina:

Tenemos que sacar buenos médicos, buenos profesionales ¿no? Buenos abogados, pero qué sentido, o sea ¿cómo? ¿Qué sepan las leyes, que se las puedan, y después claro, viene la corrupción y listo, y parece que saben todo? Pero es algo más la educación, entonces claro nos exigen a nosotros puntajes, nos exigen a ver dónde está el ranking de los colegios mejores, y para nosotros eso tendría que ser como secundario. No, que no pueden, pero sí que hay algo más importante que eso (entrevista equipo de pastoral).

La crisis comportamental que afecta el valor de la disciplina del establecimiento en el marco de una escuela diversa surge también por un cuestionamiento a las figuras eclesiales como autoridad al interior de la escuela, pues ni al sacerdote se le respeta, menos se le respetará a otro que no representa la figura máxima de autoridad en la educación católica. Esta idea es conjeturada por el equipo directivo, que menciona el desafío que implica ser una escuela religiosa en una cultura que ya no lo es:

Yo creo que un gran tema que nos toca como institución, nosotros somos un colegio de una congregación y somos de iglesia, y es el tema de cómo el mundo religioso cambió, hoy día esta sociedad laica, esta cultura laica, la verdad que nos llega, nos desafía. Entonces ¿cómo somos capaces hoy día de enseñar estos principios religiosos, esta cultura religiosa? ¿Poder enseñar a nuestros alumnos que lo que ven afuera o lo que muestran los medios de comunicación? Es todo anti religioso, entonces es terrible desafío (entrevista grupal a equipo directivo).

A propósito de lo anterior, los profesionales de la escuela destacan la posibilidad de reflexionar acerca de la jerarquización de ciertos valores que no coinciden necesariamente con los que su proyecto educativo considera como relevantes ni con las nuevas necesidades que el profesorado percibe sobre lo social, por ejemplo, el pensamiento crítico y la reflexión constante por parte de los estudiantes; su objetivo es brindar una formación valorativa eclesial que les permita lidiar con una sociedad difícil de procesar y desprotegida de la burbuja:

Y yo agradezco ese punto de quiebre que me estableces, porque me haces ver un poco más allá de la disciplina [...]. Y nosotros mismos, que a los niños les cuesta ser reflexivos, les cuesta más ser críticos, les cuesta exponer sus críticas, y esa es como nuestra debilidad en este momento, es como nuestro gran desafío, que sean autónomos, en una sociedad que no es simple y fácil de procesar (entrevista profesores).

Para seguir ayudando a nuestros niños, aparte acá está lo interesante, es esencial y es lo interesante también, es parte de su aprendizaje, estos focos de problemática, o sino no aprenden, no los preparamos para la vida, lo tenemos dentro de una burbuja y no les hace bien (taller educativo 2).

Finalmente, se llega a un punto de encuentro entre las tensiones del marco de valores y las demandas de la sociedad que tiene que ver con nuevos desafíos en materia de convivencia y con valores asociados a la inclusión y la democracia. Habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión constante por parte de los estudiantes parecieran ser para el equipo de convivencia un producto del trabajo a partir de la transformación de un proyecto valórico que no responde del todo a las nuevas exigencias del mundo social.

CONCLUSIONES

Estos resultados muestran que la gestión de la convivencia escolar en la escuela católica se personaliza en la figura de quien gestiona, que ocupa un lugar en la orientación frente a los problemas estudiantiles. Asimismo, la gestión de la convivencia escolar se ve tensionada por los valores y su jerarquización que reconocen en el proyecto educativo institucional del establecimiento y su identidad (Carrasco-Aguilar, 2018), la cual circula entre la disciplina y la pastoral. Esto se contextualiza en el desafío de mantener el proyecto valorativo en el marco de elementos de secularización de la Iglesia católica y una política educativa no selectiva (inclusiva). Esto concuerda con investigaciones previas que ponen el proyecto educativo institucional en el centro del quehacer (Flores y Sánchez, 2011; Ocampo, 2012; Vargas Torres y Naser, 2008).

Estos resultados también ponen de relieve que la gestión de la convivencia escolar está relacionada con el trabajo desde la orientación, más cercana a los modelos centrados en la consejería sobre el proyecto de vida (Murray, Suriano y Madden, 2003), y que en Chile se asocia a la función de la orientación (Amor y Serrano, 2019), que deja abierta la formación valorativa en lo católico y la acción disciplinaria en lo pastoral (Vargas & Moya, 2019). Los hallazgos muestran la vinculación formativa de la escuela entre un comportamiento adecuado reconocido comunalmente y esperado por los adultos, y la oportunidad de aprender sobre sí mismo y el mundo social en una acción pastoral extracurricular (Bazdresch, 2016).

De acuerdo con lo anterior, el proyecto educativo institucional se asociaría más bien a un elemento diferenciador del mercado educativo y las competencias entre escuelas que a la propia formación valórica pastoril (Madero y Madero, 2012; Passalacqua, 2008; Paterson, 2020). Así, el colegio busca mantener aquello que lo distingue en el mercado educacional de la comuna y potenciar un proyecto que se centra en los valores que tienen que ver con un correcto comportamiento, en el entendido de que sería aquello que los padres y apoderados buscarían cuando optan por este establecimiento (Gayo, Otero y Méndez, 2019).

Sin embargo, esta situación se tensiona cuando se indagan otros valores socialmente relevantes, que tienen que ver con la autonomía y la reflexión crítica, y es resistida por el estudiantado, el cual reclama mayores espacios de participación y escucha por parte de los adultos de la escuela, y alude a la necesidad de mostrar las implicancias del cumplimiento del logro de esta ventaja competitiva en su experiencia cotidiana en la escuela, y de la asociación entre la disciplina y la experiencia religiosa pastoral.

Las reflexiones de los profesores y del propio equipo de gestión de la convivencia escolar sobre la educación en valores resultan por demás interesantes. Tal como nos señalan los docentes, la dificultad no está en escoger un valor por sobre otro, sino en la jerarquización de los marcos de valores en una sociedad que espera algo más que solo buena conducta, y busca, en palabras del equipo de convivencia escolar y pastoral, la formación valorativa para la vida social y cristiana (Muller y Gutiérrez, 2005). Así, la crisis valorativa a la que se enfrentan los ambientes escolares católicos invita a sus agentes a analizar de manera crítica los valores de buenas conductas a la luz de otros que permitan participar en lo social (Mardones y Marinovic, 2019; Meza *et al.*, 2015; Trigo, 2013).

La profundización de nuestro estudio sobre la adhesión a los proyectos escolares católicos desde un marco comprensivo de la convivencia escolar democrática pone en el centro el cuestionamiento de los procesos de aculturación de lo católico en el quehacer educativo. Cuando lo hacemos desde la convivencia escolar y el paraguas de la democracia, no solo la inclusión es la preocupación de las instituciones escolares (Carlson & Labelle, 2019; Philippe *et al.*, 2017; Smith, Cheatham & Mosher, 2020), sino también la deliberación respecto a la fe, y una construcción normativa que replica la realidad eclesial en el quehacer de las escuelas, y que hoy está profundamente cuestionada en el marco de los delitos de la Iglesia y la sociedad secular (Imbarack y Madero, 2019).

Es conveniente continuar con estudios que se enfoquen en la realidad de las instituciones confesionales, que bordean cerca del 16% de las escuelas del país, y pongan especial atención a los procesos de recomposición del estudiantado a propósito de los efectos discursivos que traen leyes de garantías de acceso al derecho de la educación, como la Ley de Inclusión. Si bien este estudio no buscó indagar en esta relación, existen estrechos vínculos conceptuales entre la convivencia escolar y la inclusión educativa (Andrades-Moya, 2020) y, en particular, aparecen algunos de ellos en los resultados de esta indagación, toda vez que el desafío de la recomposición del estudiantado se vuelve una tarea relevante para la identidad institucional del establecimiento escolar, desde la cual se gestiona el proyecto de convivencia escolar abordado en esta investigación.

Finalmente, conviene mencionar algunas limitaciones de estudio. Si bien buscamos analizar la gestión de la convivencia escolar, lo hicimos desde la experiencia de una única escuela, y aunque esta reporta características típicas de una escuela confesional, no es posible formular generalizaciones sobre la gestión de la convivencia escolar en las escuelas confesionales. Por ello, se requieren más estudios que profundicen en esta relación e integren el componente social-territorial, ya que la articulación que se realiza en el marco de la disciplina surge a propósito del lugar que ocupa el establecimiento educativo en la propia comuna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirdag, O., Driessen, G., & Merry, M. S. (2017). The Catholic school advantage and common school effect examined: A comparison between Muslim immigrant and native pupils in Flanders. *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 28, vol. 1, pp. 123-135. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1251469>
- Allen, R. & West, A. (2011). Why do faith secondary schools have advantaged intakes? The relative importance of neighbourhood characteristics, social background and religious identification amongst parents. *British Educational Research Journal*, vol. 37, núm. 4, pp. 691-712. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.489145>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amor Almedina, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, pp. 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arufe, C. (2001). Enseñanza para la paz. Un reto para la educación del siglo XXI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 19, pp. 97-106. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>
- Bazdresch Parada, M. (2016). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 50-71. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 437-466. <https://doi.org/10.15365/joce.1304032013>
- Bridges, R. A. (2019). *The Influence of vouchers on Catholic identity of Catholic elementary schools*. Catholic University of America. <https://eric.ed.gov/?id=ED600174>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 14, núm. 3, pp. 71-93. <https://lens.org/127-921-009-390-984>
- Carlson, M. & Labelle, J. (2019). Special education in Catholic schools viewed from a liberatory hermeneutic. *Journal of Catholic Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 47-72. <https://doi.org/10.15365/joce.2202032019>
- Carrasco-Aguilar, C. (2018). Desafíos de los equipos de convivencia escolar: un estudio de educación comparada. En J. Gázquez, M. Molero, M. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. Simón, A. Barragán y M. Sisto (eds.). *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (vol. II, pp. 145-152). Almería, España: ASUNI-VEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=726146>
- Carrasco, C., Baltar, M. J., Bórquez, M., Cuneo, C. y Cerda, C. (2012). El taller educativo: sistematización de un modelo de formación de psicólogos/as en dos universidades de la Quinta Región. *Calidad en la Educación*, vol. 37, p. 129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n37.89>

- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (eds.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Cornejo Espejo, J. (2015). Educación católica: nuevos desafíos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 14, núm. 27, pp. 183-201. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/12>
- D'Agostino, T. J. (2017). Precarious values in publicly funded religious schools: The effects of government-aid on the institutional character of Ugandan Catholic schools. *International Journal of Educational Development*, vol. 57, marzo, pp. 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.005>
- D'Agostino, T. J. & Carozza, P. G. (2019). Extending the research orientation and agenda for international and comparative studies in Catholic education. *International Studies in Catholic Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 140-158. <https://doi.org/10.1080/19422539.2019.1641048>
- Delors, J. (1989). *Report on economic and monetary union in the European Community. Collection of papers submitted to the Committee for the Study of Economic and Monetary (1989)*. Preparatory paper for Delors Report. http://aei.pitt.edu/1008/1/monetary_delors_collected_papers.pdf
- Fan, W., Williams, C. M. & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 6, pp. 632-647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro-Hernández, C. (2006). Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 455-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057251>
- Flores, J. Y. y Sánchez Medina, E. F. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Revista EDUCARE*, vol. 15, núm. 2, pp. 151-167. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/218>
- Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G. y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, p. 120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Homan, S. M., Morgan, S., Domahidy, M., Homan, K., Unnerstall, J. & Fisher, R. (2001). The Catholic secondary school climate: Forming a culture of nonviolence and healthy relatedness. *Journal of Catholic Education*, vol. 4, núm. 3. <https://doi.org/10.15365/joce.0403022013>
- Imbarack, P. y Madero, C. (eds.) (2019). *Educación católica en Latinoamérica: un proyecto en marcha*. Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/index.php/educacion-catolica-en-latinoamerica-un-proyecto-en-marcha-3800.html>

- Jiménez Fontana, R., García González, E. y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 29-46. <http://hdl.handle.net/10662/6730>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 26, p. 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R. y Carrasco, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad de la Educación*, núm. 48, pp. 96-129. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Madero Cabib, C. y Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 55, pp. 1267-1295. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273012>
- Maher, M. J. (2003). Some background on addressing the topic of homosexuality in Catholic education. *Journal of Catholic Education*, vol. 6, núm. 4, pp. 498-515. <https://doi.org/10.15365/joce.0604082013>
- Mardones, R. y Marinovic, A. (2019). Educando en política, democracia y ciudadanía: los desafíos de las escuelas católicas chilenas. En P. Imbarack y C. Madero (eds.). *Educación católica en Latinoamérica: un proyecto en marcha* (pp. 171-199). Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/index.php/educacion-catolica-en-latinoamerica-un-proyecto-en-marcha-3800.html>
- Martinić, S., Anaya, M. y Horacio, C. (2008). Cultura organizacional e identidad en la educación católica chilena. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 95-115. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/433>
- Meza Rueda, J. L., Suárez Medina, G., Casas Ramírez, J. A., Garavito Villareal, D. de J., Lara Corredor, D. E. y Reyes Fonseca, J. O. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, vol. 15, núm. 28, pp. 247-262. <http://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/viewFile/291/248>
- Ministerio de Educación (2014). Proyecto Educativo Institucional: orientaciones para su elaboración. Documento de trabajo.
- Montero-Ossandón, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A. M., Bicocchino, M. y Domínguez-Hidalgo, C. A. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, núm. 20, vol. 3, pp. 341-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- Morris, A. B. (2009). Contextualising Catholic school performance in England. *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 6, pp. 725-741. <https://doi.org/10.1080/03054980903357301>
- Muller, G. L. y Gutiérrez, G. (2005). *Del lado de los pobres. Teología de la liberación*. Centro de Estudios y Publicaciones, Instituto Bartolomé de las Casas. <https://cep.com.pe/publicaciones/del-lado-de-los-pobres/>
- Murray, R., Suriano, K. y Madden, J. (2003). Catholic school counseling: From guidance to pastoral care. *Catholic Education-A Journal of Inquiry and Practice*, vol. 7, núm. 1, pp. 34-52. <https://doi.org/10.15365/joce.0701042013>
- Ocampo, M. M. (2012). Modelos escolares católicos y cultura escolar. *Páginas de Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 55-78. <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.601>

- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R. y Casas Bolaños, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 91-102. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>
- Passalacqua, A. (2008). La educación católica de niños y jóvenes en cifras. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 57-76. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/431>
- Paterson, L. (2020). Social inequality in Catholic schools in Scotland in the second half of the twentieth century. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, núm. 8, pp. 1115-1132. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1811080>
- Philippe, D., Hernandez-Melis, C., Fenning, P., Sears, K., Wesley, E., Lawrence, E. & Boyle, M. (2017). A Content analysis of Catholic school written discipline policies. *Journal of Catholic Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 6-35. <https://doi.org/10.15365/joce.2101022017>
- Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Scherz, T. y Mardones, R. (2016). *Educación y ciudadanía. De la crisis institucional a la fraternidad política* (núm. 8: Educación de calidad para el Chile de hoy). http://www.vicariaeducacion.cl/images/img_noticias/30032020_415pm_5e82453c46ce9.pdf
- Shirley, D., Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, vol. 92, 102987. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Smith, S., Cheatham, G. & Mosher, M. (2020). Evidence-based practices to promote inclusion in today's Catholic school. *Journal of Catholic Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 111-134. <https://doi.org/10.15365/joce.2302102020>
- Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *História Da Educação*, vol. 18, núm. 44, pp. 165-185. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000300010>
- Trigo, P. (2013). *Relaciones humanizadoras. Un imaginario alternativo*. Chile: Ediciones Univesidad Alberto Hurtado. <http://ediciones.uahurtado.cl/libro/relaciones-humanizadoras-imaginario-alternativo/>
- Vargas Bastidas, H. (2007). Desafíos eclesiales y culturales a la identidad de la educación católica en tiempos de globalización. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 40, núm. 1, pp. 45-63. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/398>
- Vargas Bastidas, H., Torres, S. y Naser, S. (2008). Acerca de la identidad y misión de la educación católica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 13-41. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/429/882>
- Vargas Herrera, F. & Moya Marchant, L. (2019). Analyzing the concept of spiritual development based on institutional educational projects from schools located in Valparaíso, Chile. *Religious Education*, vol. 115, núm. 2, pp. 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol. 3, núm.1, pp. 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

- Villabolos, C. y Salazar, F. (2014). *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección* (núm. 2: Informes para la política educativa). http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2014/06/proyectos_educativos_en_el_sistema_escolar_chileno_udp.pdf
- Wodon, Q. (2019). Catholic schools in Latin America and the Caribbean: Enrollment trends, market shares, and comparative advantage. *Estudios sobre Educación*, vol. 37, pp. 91-111. <https://doi.org/10.15581/004.37.91-111>
- Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile: análisis de las implicancias para la calidad y equidad de la educación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 37, núm. 1, pp. 53-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100003>