

Recopilado: 27-08-23 | Aceptado: 05-04-2024 | Publicado: 20-06-2024

CONVIVENCIA ESCOLAR: SUBJETIVIDADES ESCOLARES ATRAVESADAS

SCHOOL COEXISTENCE: CROSSED SCHOOL SUBJECTIVITIES

JAVIER SANDOVAL-BERRÍOS

Universidad Diego Portales
Santiago de Chile, Chile

Javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-1418>

TOMÁS RETAMAL-PAPIC

Universidad Adolfo Ibáñez
Santiago de Chile, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6634-9916>

ESTUDIOS

Resumen

El presente artículo expone un análisis crítico en torno a la judicialización de la infancia y adolescencia subyacente en los protocolos de convivencia escolar y en la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536. A través de tales prácticas se consolidan formas de entender e intervenir el campo educativo y a cada uno de sus miembros.

En la primera parte del artículo se analiza la relación entre convivencia escolar, entendida como un organismo institucional al servicio de la regulación de la interacción educativa, sus fundamentos teóricos y jurídicos. En la segunda parte se tensiona la relación entre los protocolos de convivencia escolar y la subjetividad de las y los estudiantes, para dar paso al asentamiento de una escucha naturalístico-objetivista que fragmenta el discurso traumático del estudiante para que encaje dentro de un protocolo específico.

Finalmente, se hipotetiza que al universalizar la intervención educativa en estos casos, entonces el adolescente queda desprovisto de un adulto que aloje la experiencia de malestar. Esta experiencia de desvalimiento da paso a que el sufrimiento se exprese a través del cuerpo, por ejemplo: en autolesiones o intentos de suicidio.

Palabras clave: Convivencia escolar, judicialización de la infancia, psicoanálisis

Abstract

This article presents a critical analysis of the judicialization of childhood and adolescence underlying in the school coexistence protocols and in the law on school violence 20.536.

Through these practices, ways of understanding and intervening in the educational field are consolidated, as well as with each of the agents that make up the educational community.

In the first part of the article, the relationship between school coexistence, understood as an institutional organism serving the regulation of school interaction, its theoretical and legal foundations are analyzed. In the second part of the article, the relationship between school coexistence protocols and school subjectivity is stressed, allowing for the establishment of naturalistic-objectivist listening that fragments the student's traumatic discourse to fit into the necessary steps of the protocol.

Finally, it is hypothesized that the absence of a listening that supports subjective discomfort within the educational space leads to psychological suffering being expressed through the body.

Keywords: School coexistence, judicialization of childhood, psychoanalysis

1. Introducción

La convivencia escolar en establecimientos educativos ha sido un constructo polisémico, difuso e híbrido, que a menudo suele ser confundido con otras variables educacionales como clima escolar y cultura escolar. Debido a la ambigüedad de las características mencionadas, la convivencia escolar es un concepto que presenta

una serie de tensiones en el contexto educativo, puesto que diversos autores plantean que se ha convertido en un proceso de judicialización y rutinización de situaciones que ocurren dentro y fuera de las aulas que involucran a diversos agentes del contexto escolar, ya sean estudiantes, profesores, apoderados y/o asistentes de la educación.

La judicialización de la convivencia escolar favorece el desarrollo de un paradigma bidireccional en tensión: por un lado, amparadas en diversas leyes las instituciones educativas se sustraen de las responsabilidades de los actos cometidos por las personas al interior de las escuelas, y por otro lado, buscan promover una cultura escolar democrática y participativa.

En este sentido, antes que responder a una lógica de caso por caso, las escuelas han protocolizado una serie de acciones con el objetivo de intervenir en interacciones sociales propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran niños, niñas y adolescentes. Esto último, implicaría realizar y diseñar una serie de prácticas desubjetivantes que transformaría a las y los estudiantes en objetos que deben ser intervenidos, muchas veces en una modalidad punitiva-sancionadora para facilitar una cultura escolar nutritiva, positiva y/o una convivencia escolar sana, tal como se indica en la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536 (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2011).

Entonces, si la infancia y la adolescencia escolarizada se convierten en una serie de protocolos y pasos a seguir a modo de intervención, es posible preguntarse ¿cómo impacta en el bienestar escolar la judicialización de la infancia? Y principalmente, ¿qué ocurre con la perspectiva que tienen los estudiantes de sus propios conflictos?

El objetivo del presente trabajo es analizar la judicialización incorporada en los protocolos de convivencia escolar incorporados en la política educativa nacional y la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536 desde un marco epistemológico psicoanalítico que permita dialogar y reflexionar sobre un fenómeno educativo actual para propiciar una comprensión transformadora.

La subjetividad se considera un producto histórico en dos vertientes, es decir, es efecto de los tiempos de constitución psíquica y también efecto de variables sociales, políticas, históricas, que se entrecruzan en el proceso de constitución psíquica y producen como resultado al sujeto social (Bleichmar, 2005). Para Araujo (2009), la subjetividad y las emociones son en verdad inseparables de elementos normativos comunes, es decir, de definiciones que trascienden los individuos, que no son

simplemente el resultado de sus inclinaciones o preferencias, sino que, más bien, provienen de un espacio compartido entre sujetos y que está destinado a normar las relaciones entre ellos.

Desde esta perspectiva, entonces, la escuela surge como una institución que se inscribe en estas dos vertientes, ya sea en el proceso de constitución psíquica de las y los niños, ya sea como variable socio-político-histórica. A las escuelas se les demandan al menos dos cosas: contención e intervención. Deben hacerse cargo y dar respuestas a situaciones de acoso, de maltrato, vulneraciones de derechos, niños que se lastiman entre ellos, a ellos mismos y a sus docentes (Ronchese, Yorlano y Bearzotti, 2017).

Considerando este escenario de doble demanda y la creciente violencia estudiantil, es que desde hace algunos años el contexto nacional ha instalado una serie de políticas públicas que puedan dar una respuesta oportuna a todos aquellos fenómenos que se producen en la cotidianeidad de la jornada escolar. En el año 2019 el Ministerio de Educación (Mineduc) realizó cambios a la Política Nacional sobre Convivencia Escolar (PNCE), cuyo objetivo radica en “orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa” (p. 8). Sin embargo, según López, Ortiz y Albuquerque (2020), lo que verdaderamente desafía a las escuelas no es tanto la PNCE, ya que esta no tiene consecuencias específicas para las escuelas, sino la Ley sobre Violencia Escolar (LVE) N.º 20.536 (BCN, 2011).

Esta ley establece los parámetros para el desarrollo de una buena convivencia escolar, basándose en la construcción obligatoria de un reglamento interno de convivencia escolar en cada establecimiento educativo, además de añadir la figura del encargado de la misma. El objetivo de dicho documento consiste en regular las relaciones que se producen dentro de la comunidad educativa, es decir, entre la institución y sus agentes; además de incluir acciones de carácter preventivo, pedagógico, protocolos de actuación y una descripción exhaustiva de diferentes conductas que se consideren una falta a la convivencia escolar, indicando una gradualidad de menor a mayor gravedad con sus respectivas medidas disciplinarias (Biblioteca del Congreso Nacional, 2011). Según estudios recientes, la instalación de figuras de seguridad y la adopción de medidas de castigo pueden tener serias consecuencias socioeducativas (Ascorra *et al.*, 2019), en las que además siempre es otro, un adulto, quien indica qué es lo correcto. De este modo, la convivencia y la participación dentro de las escuelas se divide en dos: los que dan órdenes y los que las siguen (Ascorra, López y Urbina, 2016).

El entrecruzamiento de la institución educativa, la cultura y la política educativa construye un tipo de subjetividad escolar particular, ya que una visión sancionadora ubica a la infancia y adolescencia como sujetos potencialmente agresores, descontrolados, que requieren control. Si la política educativa es de carácter sancionador, entonces las escuelas aplicarán el mismo método con sus estudiantes, lo que implica sostener un sistema punitivo de intersubjetividad similar al que se imparte con el “ojo por ojo, diente por diente” (Kaplan y Szapu, 2019).

La utilización de estas lógicas de seguridad ciudadana desvían la violencia como fenómeno social e intersubjetivo y la posicionan en sujetos particulares, construyendo así la denominación de estudiantes “violentos” o “adolescentes problemáticos” (López *et al.*, 2011). Para Azevedo y de Basto (citado en López, Ortiz y Albuquerque, 2020), estos discursos judiciales persiguen al menos dos objetivos: 1) instalar la necesidad de medidas de intervención de carácter disciplinar en las escuelas y 2) construir un desvío de la imagen de la infancia, caracterizando y valorando a niñas, niños y adolescentes de manera negativa. Este movimiento producido por la escuela, amparado en la política educativa, permite externalizar la responsabilidad que le corresponde a la escuela frente a los hechos de violencia (López *et al.*, 2018). Para Kaplan (2016) no existen los estudiantes violentos o problemáticos, sino un entramado relacional que construye sujetos determinados sobre configuraciones particulares.

El carácter punitivo de las políticas educativas ha recogido elementos discursivos de origen judicial como significantes que organizan la ruta de acción en las escuelas. Esta judicialización ha permitido sostener determinados agentes encargados de regular y disciplinar el comportamiento de las y los estudiantes en términos de conducta (López *et al.*, 2018), en términos de desajuste socioemocional (Fierro y Carbajal, 2019) y en términos de convivencia para regular y ajustar las relaciones interpersonales (Ascorra *et al.*, 2018). Es decir, la intervención educativa se enfoca principalmente en disminuir las conductas de violencia entre los integrantes de la comunidad educativa mediante sanciones de carácter punitivo, sin embargo, el cambio que esta modalidad de intervención puede proporcionar a la cultura escolar es rara vez significativo o perdurable (Merma-Molina, Ávalos-Ramos y Martínez-Ruiz, 2019). En suma, es el asentamiento de una configuración social desconfiada que produce patologías del vínculo social (Lechner, 2002). ¿Cómo fortalecer la convivencia escolar si el otro es visto de manera amenazante?

2. Protocolos escolares y desubjetivación

La Política Nacional de Convivencia Escolar exige a las instituciones educativas la implementación de reglamentos internos y protocolos que permitan regular y abordar situaciones que ocurren dentro de la jornada escolar, cuyo foco está dirigido a aquellas conductas de violencia y conflictos (Mineduc, 2019).

Frente a diferentes situaciones consideradas problemáticas dentro de las escuelas y las diversas conductas inoportunas o inadecuadas de niños, niñas y adolescentes, abundan discursos en torno a la medicalización, la judicialización y la psicopatologización (López *et al.*, 2018). Esto construye una infancia objetivada, es decir, la convierte en un objeto que requiere la intervención de un adulto que lo guíe hacia un buen comportamiento, cuya meta es la normalización de la infancia y adolescencia (Basualdo, 2016).

Cada uno de los protocolos contenidos en un reglamento interno establece una serie de acciones:

- Antecedentes: en este apartado se describen cuáles son las conductas que requerirán la activación del protocolo.
- Activación de protocolo: en este apartado se describen los pasos, es decir, las acciones que se desarrollarán para llevar a cabo la investigación de los hechos.
- Levantamiento de información: en este apartado se describen cuáles son los mecanismos por medio de los que se investigan los hechos (entrevistas a estudiantes, a apoderados, recopilación de evidencias, entre otras).
- Informe final: luego de cada activación de protocolo, se realiza un informe que contenga una descripción exhaustiva de todas las acciones realizadas durante la investigación.

Esta forma de abordaje resulta controversial e incluso problemática, ya que la universalidad del abordaje se impone sobre el sufrimiento particular del sujeto-estudiante o sujeto-docente hasta ser eclipsado por un conjunto de intervenciones. De este modo, se produce una renuncia de la palabra, una renuncia del espacio intersubjetivo. Se inaugura la ausencia de un Otro que aloje la experiencia de sufrimiento, ya que el encuentro con un sujeto que busca ayuda es siempre un encuentro con un discurso (Recalcatti, 2021). La activación de un protocolo determinado frente a la búsqueda de ayuda condiciona *a priori* aquello que importa, generando una escucha clasificatoria. Es decir, no hay espacio para que el adulto reciba y sostenga

el sufrimiento psíquico del estudiante, sino que el espacio existente es rellenado por una serie de intervenciones que termina por abolir la particularidad del sujeto y de su experiencia.

En última instancia, los protocolos escolares se asientan en una lógica naturalístico-objetivista (Recalcatti, 2021) que fragmenta el discurso del estudiante y lo encasilla en un protocolo determinado. Estos protocolos constituyen uno de los modos presentes en la sociedad actual de desubjetivación frente al sufrimiento psíquico (Bleichmar, 2005). Para Basualdo (2016), la experiencia subjetiva no puede ser apresada en protocolos institucionales, pues podría tener serias consecuencias. La magnitud en que un sujeto puede sentirse afectado o no va a depender siempre de la medida en que el elemento normativo en cuestión (el protocolo, en este caso) cumpla o no una función constitutiva (Araujo, 2009).

Frente a lo ambiguo que resultaría el conjunto de significantes enunciados en la *activación de protocolo*, el estudiante (o en su lugar, quien busque ayuda) queda sumido en un vacío, ya que no sabe qué es lo que ocurre luego de esta activación protocolar. Es importante distinguir vacío de falta. Para Recalcatti (2008), la falta es aquello que está dotado de signos, significantes y símbolos, que se encuentra en conexión con el Otro; en cambio, el vacío resulta una experiencia innombrable rellena de angustia que, en ausencia del vínculo con un Otro, se solidifica en el cuerpo.

En ocasiones, cuando el adolescente se encuentra desprovisto de recursos para tramitar la tensión entre expresión y sufrimiento emocional, el acto de autolesionarse cobra un valor funcional, pues permite experimentar determinado control emocional (Jiménez, 2020). El sujeto actual sufre de la pérdida del lazo social y también de la ausencia de un lugar para alojar la propia historia (Aceituno, 1999).

Para entender las posibles consecuencias o efectos de prácticas que contribuyen no siempre de forma consciente a encapsular el sufrimiento psíquico en un determinado protocolo, hay que comprender que el orden simbólico escolar se sitúa sobre mecanismos objetivos y estructuras subjetivas que tienden a reproducirse al mismo tiempo que se van transformando. Así, es posible reconocer un poder simbólico innegable a las escuelas, a las taxonomías y nominaciones que se producen y reproducen dentro de esta (Kaplan, 2016).

Esta forma de abordaje comienza a entretener una interdependencia en la que se encuentran los sujetos, va moldeando aquellos sentimientos y prácticas deseables o

indeseables (Kaplan, 2016); las prácticas indeseables producen en estos sujetos sentimientos de exclusión (Kaplan y Szapu, 2019) y un vacío existencial (Recalcatti, 2008).

El apronte con el que la escuela aborda las situaciones que tienen que ver con salud mental, como autolesiones, trastornos ansiosos, trastornos de la conducta alimentaria e ideación suicida, por mencionar algunos, no sería inocuo y generaría un impacto en el orden de lo simbólico.

Los hallazgos enunciados en la investigación de Kaplan y Szapu (2019) plantean que la violencia institucional de la que son depositarios los estudiantes se vuelca contra sí mismos, produciendo una herida narcisista. Frente a la ausencia de un Otro que acoja al estudiante en problemas, que se dé el tiempo de contener su experiencia y de explorar las causas y consecuencias del conflicto, este podría experimentar una angustia inconcebible que daría paso a que el sufrimiento se inscriba en el cuerpo, desprovisto de representación-palabra (Recalcatti, 2008). Es posible preguntarse, entonces, ¿qué mensaje puede portar la autolesión de un estudiante que se produce durante la jornada escolar?

Las autolesiones en la época actual han alcanzado un valor simbólico que establece una relación particular con el propio cuerpo, enmarcada por la crueldad y por la experiencia de desamparo al momento de buscar contención (Jiménez, 2020).

Se puede pensar al cuerpo, en tanto relación social, como espejo de lo social. Se trataría de signos que se encuentran diseminados en la apariencia que fácilmente se pueden convertir en índices que permiten orientar la mirada del Otro para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo una marca social o moral determinada (Kaplan, 2016).

En cambio, si al manifestar una autolesión frente a un actor de la comunidad educativa, el o la adolescente se encuentra con un Otro que sostiene en el momento inicial esa experiencia, si dicho actor logra no actuar su angustia frente a este/a estudiante, se estaría dando lugar a un espacio subjetivante. Atendiendo a la verdad del sujeto, a su propia imbricación en estos discursos y en sus relaciones con los otros, es que aparece una alternativa donde no se naturalizan las relaciones de sumisión y dominación, sino que surgen aristas de los propios sujetos, del reconocimiento a su padecer y vías de construcción de interpretaciones (Kristeva, 1995). La afectividad de el/la estudiante no debe ser reducida a un simple despliegue de una vida interior individual deshistorizada, ya que podemos plantear que toda emoción es fundamentalmente relacional e históricamente situada (Kaplan, 2016).

3. Reflexiones finales

La escuela, entendida históricamente como una institución normativa, en el último tiempo ha incorporado elementos de seguridad ciudadana a través de la Ley sobre Violencia Escolar N.º 20.536, siguiendo una perspectiva que instala el conflicto en un sujeto particular y no en las variables socioculturales que rodean a las y los estudiantes. Así es posible denominar a las y los estudiantes como problemáticos, violentos, agresivos, desregulados emocionalmente. Al mismo tiempo, la LVE N.º 20.536 ha instalado un discurso judicial dentro de las escuelas, no es infrecuente escuchar a estudiantes decir cosas como: “vengo a dar mi testimonio”, “traje esta evidencia”, “vengo a testificar por mi amiga”. Es posible preguntarse, entonces, ¿en qué momento las oficinas de convivencia escolar se convirtieron en un pseudo juzgado escolar? y principalmente, ¿qué perspectiva tienen los adolescentes hoy en día de los conflictos con sus pares y sus docentes?

En las temáticas de salud mental que se abordan en los establecimientos educativos suele haber un especial interés por “dejar constancia de lo ocurrido”, como sucede cuando se constatan autolesiones o se manifiestan ideaciones suicidas por parte de estudiantes. Este “dejar constancia” responde a un acto administrativo que resguarda a los profesionales de una fantasía persecutoria, ya que la misma LVE N.º 20.536 (BCN, 2011) indica que aquellas autoridades educativas que no adopten las medidas disciplinarias, correctivas o pedagógicas establecidas en su reglamento interno serán objeto de sanción.

En la medida en que el otro es visto como una amenaza, se produce un corte del lazo social. Aquello que Aceituno (1999) describe como el sufrimiento por la pérdida del otro, de un espacio intersubjetivo que contenga las experiencias de malestar.

Es fundamental comenzar a realizar un viraje desde una intervención educativa en la que prima la clasificación del sujeto dentro de un protocolo, hacia otra que propicie el autocontrol y reconocimiento de las emociones, la apropiación de la experiencia singular y la exploración de la percepción de sí mismo a partir del respeto hacia el otro en la convivencia social; comprender la falta en la que se incurre, las consecuencias que tiene y las posibilidades de crecimiento que implican para el sujeto.

Sin duda es un deber fundamental de las instituciones educacionales velar por el bienestar físico y psicológico de los y las estudiantes, donde el relato y la descripción

de lo ocurrido es importante y el dar aviso de lo sucedido a los cuidadores de el/la estudiante es un deber imperioso de la institución. Sin embargo, esto por ningún motivo excluye la posibilidad de dar lugar a ese relato, de servir de sostén de la angustia que se suscita en estas situaciones particulares y entender que a veces estas “conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte, sino por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida” (Kaplan y Szapu, 2019, p. 3).

Es necesario repensar la función que cumplen determinados instrumentos educativos, en este caso particular, los protocolos de convivencia escolar, ya que, siguiendo a Araujo (2009), se requiere de una elaboración sostenida por un otro para que el estatuto de experiencia social logre configurarse. Entonces, cabe preguntarse si las experiencias de las y los estudiantes hoy en día quedan apresadas en un instrumento de carácter naturalístico o si bien ofrecen un lugar al malestar de las y los adolescentes.

La incertidumbre de las diferentes interacciones sociales e institucionales disminuye solo en la medida en que el Otro deviene más que en un factor calculable, un socio indispensable para construir un futuro en común, para así rellenar de certezas el vacío (Lechner, 2002).

Abrirnos a una comprensión desde una perspectiva psicoanalítica y socioeducativa, de la dimensión emocional del entramado educacional —como constitutivo de la vida escolar—, se presenta como uno de los desafíos importantes a afrontar.

4. Referencias

- Aceituno, R. (1999). Aproximaciones al sujeto actual. *Praxis*, (1), 8-29.
- Araujo, K. (2009). Configuraciones de sujeto y orientaciones normativas. *Psicoperspectivas*, VIII(2), 248-265.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

- Basualdo, A. (2016). *La infancia: entre el sujeto y su objetivación*. Facultad de Psicología, Universidad de la Plata.
- Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (2011). Sobre violencia escolar. <http://www.leychile.cl/N?i=1030087&f=2011-09-17&p=>
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Jiménez, A. (2020). Autolesiones en la adolescencia ¿un síntoma pop? *Revista Bricolaje*, (6), 9-12. <https://revistabricolaje.uchile.cl/index.php/RB/article/view/58063>
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.coce>
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>
- Kristeva, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Cátedra.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Ediciones.
- Ley 20.536 sobre Violencia Escolar. Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (BCN). 17 de septiembre de 2011. <https://bcn.cl/2yyba> (consultado el 17 de mayo de 2023).
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y 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, 96-129.
- López, V., Ortiz, S. y Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: el caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Mineduc (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. División Educación General. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Recalcatti, M. (2008). *Clínica del vacío. Anorexias, dependencias, psicosis*. Editorial Síntesis.
- Recalcatti, M. (2021). *La práctica de entrevista clínica. Una perspectiva lacaniana*. Editorial Pólvora.

Ronchese, C., Yorlano, M. y Bearzotti, V. (2017). ¿Qué cuestiones hacen subjetivante a una práctica docente? IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV, Jornadas de Investigación XIII, Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.