

IDENTIDAD DE PSICÓLOGAS ESCOLARES FRENTE A LA DERIVACIÓN ESTUDIANTIL EN CONTEXTOS URBANO Y RURAL: MICROPOLÍTICA ESCOLAR Y YO DIALÓGICO^{1,2}

IDENTITY OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN RELATION TO STUDENT REFERRALS IN URBAN AND RURAL CONTEXTS: SCHOOL MICROPOLITICS AND THE DIALOGICAL SELF

Omar Alonso Ojeda Valenzuela³

Investigador independiente

Magíster en Psicología Clínica con mención en psicoterapias constructivista y
socioconstrucciónista

Viña del mar, Chile

omar.ojeda.v@mail.pucv.cl

ORCID: [0000-0002-4281-1026](https://orcid.org/0000-0002-4281-1026)

Resumen: El estudio analiza la identidad de psicólogas en los Programas de Integración Escolar y en los Equipos de Convivencia Escolar, en una escuela rural y otra urbana de Chile, en el marco de las derivaciones a atención psicológica. Se empleó un método cualitativo que incluyó entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido basado en la micropolítica escolar y la Teoría del Yo Dialógico. Los hallazgos muestran que la dirección, la administración intermedia, las regulaciones ministeriales, la fragmentación laboral y la desconexión con los docentes afectan la identidad profesional y la agencia de las psicólogas. La legitimidad profesional y el reconocimiento dependen también de variables como edad y género. Se observa una relación bidireccional entre organización e identidad, donde las condiciones institucionales inciden en las prácticas profesionales, que se reconfiguran mediante resistencia y negociación. Persisten tensiones estructurales vinculadas a la judicialización, la burocracia y las limitaciones del entorno rural, las cuales impactan la inclusión escolar y promueven procesos de normalización en la gestión de derivaciones. En síntesis, las relaciones cotidianas entre los actores escolares materializan la política ministerial, destacando la necesidad de comprender estos procesos para analizar las prácticas, los mecanismos de poder y la construcción de identidades profesionales y estudiantiles.

¹ Este artículo deriva de la tesis doctoral en cotutela para optar al grado de Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, y ha sido adaptado para esta publicación conforme a la política institucional.

² Este texto fue revisado con ChatGPT (GPT-5mini, OpenAI) para apoyo en redacción y corrección de estilo sin intervención en la generación de contenido.

³ Becario Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



Palabras claves: psicología escolar, identidad profesional, sociología de la educación, política educacional.

Resumo: O estudo analisa a identidade de psicólogas nos Programas de Integração Escolar e nas Equipes de Convivência Escolar, em uma escola rural e outra urbana do Chile, no contexto das encaminhamentos para atendimento psicológico. Foi utilizado um método qualitativo, incluindo entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo baseada na micropolítica escolar e na Teoria do Self Dialógico. Os resultados indicam que a direção, a administração intermediária, as normas ministeriais, a fragmentação do trabalho e a desconexão com os docentes afetam a identidade profissional e a agência das psicólogas. A legitimidade profissional e o reconhecimento também dependem de variáveis como idade e gênero. Observa-se uma relação bidirecional entre organização e identidade, em que as condições institucionais influenciam as práticas profissionais, que se reconfiguram por meio de resistência e negociação. Persistem tensões estruturais relacionadas à judicialização, à burocracia e às limitações do contexto rural, que impactam a inclusão escolar e promovem processos de normalização na gestão das encaminhamentos. Em síntese, as relações cotidianas entre os atores escolares materializam a política ministerial, destacando a necessidade de compreender esses processos para analisar as práticas, os mecanismos de poder e a construção de identidades profissionais e estudantis.

Palavras-chave: psicologia escolar, identidade profissional, sociologia da educação, política educacional.

Abstract: The study analyzes the professional identity of psychologists working in School Integration Programs and School Coexistence Teams in a rural and an urban school in Chile, within the framework of referrals for psychological care. A qualitative method was employed, comprising semi-structured interviews and content analysis grounded in school micropolitics and Dialogical Self Theory. The findings show that school leadership, intermediate administration, ministerial regulations, labor fragmentation, and disconnection from teachers affect the psychologists' professional identity and agency. Professional legitimacy and recognition also depend on variables such as age and gender. A bidirectional relationship exists between organization and identity, where institutional conditions influence professional practices, which are subsequently reconfigured through resistance and negotiation. Structural tensions related to judicialization, bureaucracy, and the limitations of the rural context persist, affecting school inclusion and promoting normalization processes in the management of referrals. In summary, everyday relationships among school actors embody ministerial policy, highlighting the need to understand these processes to analyze practices, power mechanisms, and the construction of professional and student identities.

Keywords: school psychology, professional identity, educational sociology, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Contextualización y estado de la investigación

La evidencia reciente indica que la salud mental infantil y adolescente en Chile presenta indicadores preocupantes (Defensoría de la Niñez, 2025; Caqueo-Urízar et al., 2023; Martínez-Libano y Yeomans-Cabrera, 2024), y que las respuestas escolares prevalentes tienden a orientaciones biomédicas, disciplinarias e individualistas, patologizando, medicalizando y judicializando las dificultades escolares, con consecuencias discriminatorias que afectan trayectorias educativas profundizan lógicas segregadoras, y atomizan la acción docente (Apablaza, 2017; Carrasco et al., 2019; Clinkscales et al., 2022; Cruz, 2024; Fazel y Newby, 2021; Jarpa-Arriagada et al., 2020; Leonardo y da Silva, 2022; López et al., 2014, 2020; Meléndez et al., 2022; Sandoval y Lamas, 2017; Scarin y de Souza, 2020; Timimi y Timimi, 2022; Timimi, 2025; Yuing-Alfaro y Apablaza, 2022). En este contexto, estas prácticas se inscriben en la lógica de la Nueva Gestión Pública (en adelante NGP), que aplica principios empresariales en educación, desde la década del 90', como rendición de cuentas, estandarización y eficiencia, orientando la actividad escolar hacia modelos de gestión gerencial y liderazgo directivo (Falabella, 2020; Verger y Normand, 2015).

Por otra parte, la presencia de psicólogos en escuelas chilenas se sustenta en normativas como el Decreto Supremo N°170 (2009), Decreto Supremo N°1 (1998), la Ley N°20.248 de Subvención Escolar Preferencial (2008) y la Ley de Violencia Escolar N°20.536 (2011), que facilitan la incorporación de profesionales en el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) y equipos de Convivencia Escolar, alineándose con la NGP (Ascorra y Cárdena, 2024; Cornejo-Espejo, 2023; Inostroza y Pávez 2024; Manghi et al., 2020; Moreno y Peña, 2020; Soto, 2024; Vidal et al., 2024).

En relación con ello, el PIE enfrenta obstáculos en accesibilidad, adaptaciones razonables e involucramiento de la comunidad educativa (Tamayo et al., 2018), tensiones en la co-docencia (Arriagada-Hernández et al., 2021; Urbina et al., 2017) y prácticas docentes que tienden a la exclusión del alumnado (Mellado et al., 2016). La evaluación psicopedagógica se caracteriza como un proceso burocrático vinculado al financiamiento, mientras persiste falta de recursos, infraestructura limitada, capacitación docente insuficiente y prejuicios culturales (Castillo-Retamal, 2025; Cornejo-Espejo, 2023; Soto, 2024; Valdés y Oyarzun, 2023). Además, los equipos directivos enfrentan presiones por pruebas estandarizadas, reforzando un modelo de “inclusión con excelencia” que obstaculiza la cultura escolar inclusiva (Inostroza y Pávez, 2024; Valdés y Fardella, 2024; Valdés y Oyarzun, 2023).

En entornos rurales, las complicaciones del PIE se intensifican por la naturaleza urbano-céntrica de las normativas, falta de profesionales, distancia y movilidad del personal, dificultando la continuidad del aprendizaje y apoyos (Hernández y Rasse, 2021; Núñez et al., 2020, 2022 2023; Núñez-Muñoz et al., 2020; Quiroga-Lobos, 2024). En entornos rurales, estas dificultades se intensifican por la normativa urbano-céntrica, escasez de profesionales y movilidad del personal, aunque las comunidades escolares aplican estrategias situadas guiadas por el cuidado, priorizando trayectorias y vínculos locales (Contreras et al., 2025; González-San Martín et al., 2024; Núñez et al., 2025; Valenzuela y Conejeros, 2023).

La literatura resalta que el liderazgo inclusivo favorece colaboración, atención a la diversidad y desarrollo profesional (Rivera y Aparicio, 2020; Valdés, 2022, 2025). Recientes orientaciones del Ministerio de Educación (2025) buscan robustecer el PIE, fomentando planificación, enseñanza y evaluación conjuntas, aunque el sistema sigue bajo un paradigma de integración más que de inclusión plena (Soto et al., 2025).

En cuanto a Convivencia Escolar se reporta que a nivel intermedio, los Departamentos de Administración de Educación Municipal (en adelante DAEM) y los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP) se concentran en aspectos administrativos, dejando de lado planificación estratégica y elementos subjetivos de los equipos profesionales, con un modelo reactivo, individual y transitorio (Ascorra et al., 2020; López et al., 2022). Las actividades se concentran en protocolos, planes y talleres, con énfasis en rendición de cuentas y apoyo individualizado, en un contexto de trabajo fragmentado y precariedad laboral (Aravena et al., 2020; Ortiz-Mallegas y López, 2021).

Complementariamente, los directivos enfrentan dificultades para fomentar la inclusión debido a la alta carga burocrática y presiones normativas, que limitan su acercamiento a espacios socioeducativos y la detección de obstáculos, reforzadas por políticas que enfatizan resultados y que transmiten contenidos inconsistentes (Cuéllar et al., 2025).

En este marco, la judicialización de la convivencia escolar y las prácticas punitivas afectan desempeño, trayectorias y autonomía del alumnado, perpetuando segregación y limitando participación (Astudillo, 2025; Barria-Herrera y Zurita-Garrido, 2023; López et al., 2020, 2023; Ortiz-Mallegas et al., 2023). Por otra parte, investigaciones como Lay-Lisboa et al. (2022) y Valdés (2025) destacan cómo ciertas prácticas de convivencia escolar restringen la participación y la agencia estudiantil, mostrando efectos sobre subjetividades y relaciones de poder manteniéndose prácticas que marginan al alumnado que no se ajusta a la norma socialmente establecida.

La literatura reciente ha reportado que los profesionales de apoyo psicosocial y de Convivencia Escolar, incluyendo psicólogos median trayectorias escolares (López et al., 2024), y ajustan su rol a necesidades específicas, enfrentando tensiones con las normativas, condiciones laborales y requerimientos escolares (Dinamarca-Aravena, 2023; Dinamarca-Aravena y López, 2025; Gómez-Arizaga, 2020; Valdés et al., 2024; Valdés y Urra, 2025). La psicología escolar en Chile ha mantenido un enfoque individualista y clínico, centrado en control y predicción, pero debe evolucionar hacia roles más integrales que incluyan dimensiones sociales, culturales y educativas, fortaleciendo la autonomía del profesorado (Carrasco et al., 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2020; Jarpa-Arriagada et al., 2020; Juliá, 2023; R. Soto et al., 2025)

Finalmente, en este contexto, la derivación interna y externa del alumnado opera como un mecanismo institucional que responde a exigencias políticas y sociales, sustentado en marcos biomédicos y psicológicos, que mediante clasificación, medición, normalización y disciplinamiento, articula discursos de salud mental y rendimiento que patologizan y estigmatizan las diferencias (Ball, 2013, 2017; Ball y Collet-Sabé, 2021; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012). Sus efectos configuran una relación micropolítica bidireccional en la que los actores escolares reproducen o resisten estas lógicas,

afectando identidades profesionales, subjetividades estudiantiles y relaciones de poder (Ball, 2013; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012; Varela y Álvarez-Uría, 1991).

Así, el presente estudio analiza los procedimientos que configuran la identidad profesional de tres psicólogas en Equipos de Convivencia Escolar y PIE en dos escuelas chilenas, una rural y otra urbana, considerando sus posicionamientos frente a voces internas, externas y exteriores en los procesos de derivación a atención psicológica. Se utiliza la Teoría del Yo Dialógico y la micropolítica escolar para examinar cómo expectativas institucionales, necesidades del alumnado, requerimientos familiares y políticas educativas configuran la identidad profesional y condicionan las prácticas en estos contextos. La pregunta que guía el estudio es: ¿Cuáles son las posiciones y voces del Yo de las psicólogas que integran los equipos de Convivencia Escolar y del Programa de Integración Escolar en relación con la derivación de estudiantes a atención psicológica, en un establecimiento escolar urbano y en otro rural?

REFERENTES TEÓRICOS

El concepto de identidad en la Teoría del Yo Dialógico

La Teoría del Yo Dialógico (Hermans et al., 1992; 2001a) considera la identidad como una construcción dinámica compuesta por diversas posiciones del Yo en diálogo permanente. No se trata de una unidad fija, sino de una red de voces y posiciones en constante transformación, que se posicionan, reposicionan y contraponen según las experiencias y relaciones del sujeto. Estas posiciones, internas, externas y exteriores representan voces que interactúan entre sí y con el contexto sociocultural. La identidad se configura así como un proceso narrativo y relacional, influido por creencias, emociones y valores. La DST permite analizar cómo elementos individuales, sociales y políticos, incluyendo género, edad y relaciones de poder, configuran la agencia profesional y las posiciones del Yo (Džinović, 2020; Hermans, 2001a; Hermans y Gieser, 2012; Hermans et al., 1992; Ligorio, 2012; Monereo y Hermans, 2023). Por lo tanto, la identidad profesional surge del diálogo entre estas posiciones, articulando pertenencia, reconocimiento, autoridad y valores ético-profesionales, en interacción con dinámicas de poder, jerarquías, negociaciones y resistencias, en este caso, dentro del contexto escolar.

Estudios en educación infantil, estudiantes de profesorado y docentes en ejercicio, la DST ha evidenciado cómo las voces internas y externas influyen en la formación y práctica profesional, mostrando avances hacia posiciones inclusivas y reacciones ante situaciones críticas (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023; Hernández, Monereo y Weise, 2024; Lara-Suabiabre et al., 2020; Meneses-Pinto y Liesa, 2024; Weise y Rojos, 2024). Sin embargo, en Chile, su uso sigue siendo limitado respecto a la derivación psicológica y la identidad profesional de psicólogos escolares, constituyéndose como un marco consistente para analizar la práctica en contexto escolar.

Stephen Ball y su enfoque de la Micropolítica Escolar

La micropolítica escolar, según Ball (1987/2012), se refiere a las relaciones sociales contradictorias que ocurren en la escuela, abarcando luchas de poder, formas de control, metas múltiples y conflictos ideológicos. En este marco, el poder es dinámico, y los intereses opuestos, carreras profesionales e ideologías generan tensiones en recursos, estrategias y políticas educativas. En Chile, estudios muestran que los conflictos se gestionan de manera reactiva y normativa, con limitada preparación directiva e influencia de políticas de mercado (Villalobos et al., 2017). Asimismo, las prácticas cooperativas tienden a desaparecer frente a estrategias competitivas y tecnologías de clasificación, mientras intervenciones individuales prevalecen sobre enfoques sistémicos basados en evidencia (Armijo, 2019; López et al., 2022). No obstante, persiste un vacío sobre la derivación escolar hacia atención psicológica y su relación con la micropolítica y la identidad profesional en contextos rurales y urbanos.

La derivación psicológica como dispositivo normalizador

La derivación psicológica se concibe como un dispositivo de discursos, instituciones, normas y vínculos sociales que estructuran su operación y efectos en la comunidad educativa (Castro-Gómez, 2010; Díez y de Pena, 2022; Foucault, 1978, 1991; Solé y Moyano, 2017). En este sentido, interactúa con la micropolítica escolar, involucrando a los actores en dinámicas de reproducción o resistencia, afectando identidades profesionales, subjetividad estudiantil y relaciones de poder (Ball, 2013; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2012; Varela y Álvarez-Uría, 1991). Basada en modelos biomédicos y psicológicos (Ball y Collet-Sabé, 2021), articula discursos sobre normalización, rendimiento y salud mental, promoviendo patologización, estigmatización y gobernanza, que derivan en exclusión escolar y autoexclusión docente, evidenciando la necesidad de abordar empíricamente estas prácticas en Chile, dada la limitada y fragmentada producción académica existente.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cualitativo (Flick, 2007) con diseño de caso múltiple (Yin, 2003), enfocado en la experiencia de psicólogas frente a la derivación escolar. Se seleccionaron dos escuelas públicas de la Región de Coquimbo, Chile, una urbana y otra rural, ambas bajo el mismo DAEM, la Ley SEP y ejecutando el Programa de Integración Escolar (PIE), siguiendo criterios teóricos y de accesibilidad del investigador. La selección de participantes fue mediante muestreo no probabilístico (Flick, 2007), incluyendo tres psicólogas: dos en la escuela urbana (una en cada programa) y una en la escuela rural, trabajando en ambos programas (véase Tabla 1). Para indagar los significados que atribuyen a los “otros significativos” dentro y fuera del contexto escolar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad (Jiménez y Orozco, 2021; Willig, 2008), con duración de 40 a 60 minutos, grabadas y transcritas textualmente. El análisis de los datos se efectuó mediante codificación temática (Gibbs, 2012), combinando categorías apriorísticas (Myring, 2000) basadas en el Repertorio de Posiciones Personales (Hermans, 2001b), que considera posiciones del Yo, voces externas y exteriores, con codificación emergente. El procesamiento de la información se realizó mediante el

software ATLAS.ti. El estudio contó con aprobación ética y consentimiento informado de las participantes y de los organismos pertinentes, asegurando confidencialidad y resguardo de la información.

Tabla 1

Caracterización de las psicólogas participantes del estudio

Psicólogas	Edad (años)	Rol / Programa	Año de inicio en DAEM
Psicóloga Convivencia Escolar escuela urbana	26	Convivencia Escolar	2022
Psicóloga PIE escuela urbana	41	PIE	2007
Psicóloga PIE y Convivencia Escolar escuela rural	36	PIE y Convivencia Escolar	2017

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos a partir de la identificación de categorías ligadas a las posiciones y voces internas, externas y exteriores de las psicólogas. Estas se han articulado con base en el Repertorio de Posiciones Personales. Se incluyen extractos de entrevistas para ejemplificar y contextualizar estas categorías, con el objetivo de su comprensión cualitativa.

Posiciones y voces del Yo de la psicóloga de Convivencia escolar escuela urbana

Posiciones y voces internas: "Yo como bicho raro" y "Yo como garante de derechos de infancia y adolescencia"

Se identifican dos posiciones del Yo en la psicóloga: "Yo como bicho raro", que expresa una sensación de marginalidad frente a la comunidad escolar, y "Yo como garante de derechos de infancia y adolescencia", que asume un rol de protección y defensa del estudiantado. Ambas posiciones revelan componentes centrales de su identidad profesional en el contexto escolar:

Me veo como bicho raro, porque aquí es una micro comunidad con mucha jerarquía; da lo mismo el rol que cumplen dentro del colegio, se prioriza la antigüedad y la personalidad [...] llegué a un microsistema ya conformado, como la niña que era chica y psicóloga [...] no me consideran en ciertas decisiones, pero siempre que pasa algo, "la psicóloga". (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

La posición de "Yo como bicho raro" refleja que la psicóloga se siente ajena a la comunidad escolar jerarquizada, generando conflicto con su identidad profesional, aunque su ausencia evidencia su importancia en la vida cotidiana de la escuela.

El siguiente fragmento presenta su descripción como garante de los derechos de infancia y adolescencia:

Antes trabajé en PRM [Programa de Protección Especializada en Maltrato Grave y Abuso Sexual], por lo que las vulneraciones de derechos son intransables. Me ha pasado que digo: “pasó esto, hay que solicitar medida de protección”, aunque digan “no es que la familia no es así, no creo”, se tiene que hacer igual. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

En su posición de defensora de los derechos de infancia y adolescencia, la psicóloga combina su experiencia previa en programas de protección con un compromiso ético firme para proteger al alumnado, en respuesta a vulneraciones de derechos que en la escuela dilatan su accionar generando una identidad en conflicto con su rol escolar actual.

Las posiciones de “garante de derechos de infancia y adolescencia” y de “bicho raro” configuran una identidad profesional en conflicto, integrando reconocimiento, responsabilidad y agencia frente a un entorno escolar que limita las intervenciones de protección del estudiantado.

Voces externas: dupla psicosocial del programa PIE, inspector general, director, Encargado de Convivencia Escolar, profesores

Se observan voces externas que refuerzan la posición de “bicho raro” y se oponen a la de “garante de los derechos de infancia y adolescencia”, destacando al inspector general y al equipo psicosocial del programa PIE:

Con la dupla de PIE y el inspector el año pasado me decían: “ay que se ve jovencita”, “no tienes hijos”, “¿no tienes pareja?” [...] en opiniones sobre casos sensibles, como abuso o negligencias parentales, se me veía como que era muy “cuatica” [exagerada] o que ponía al tiro [inmediatamente] medida de protección. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

Los cuestionamientos del PIE y del inspector, basados en edad, maternidad y situación sentimental, refuerzan la posición de “Yo como bicho raro” y evidencian barreras que limitan su reconocimiento profesional, funcionando además como control no formal de las derivaciones. Esta tensión frente a su compromiso ético genera un diálogo constante entre agencia, ética y exclusión institucional que impacta su identidad profesional..

En esta línea, el director de la escuela y el Encargado de Convivencia Escolar son otras voces externas que fomentan su posición como “bicho raro”:

Desde que llegó F. [nuevo Encargado de Convivencia Escolar], se nota que lo que hacía U. [antigua Encargada] no era válido, mientras que lo de F. sí lo era [...] lo tomábamos con humor, pero llega un momento en que da lata [molestia] sentirnos invisibilizadas como dupla por estar debajo de un hombre como directivo. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

El cambio de titularidad en Convivencia Escolar refuerza la sensación de invisibilidad de la psicóloga, intensificando su percepción de marginalidad y fortaleciendo la posición de “Yo como bicho raro”, al tiempo que evidencia cómo las relaciones de género y poder condicionan su experiencia profesional.

De manera similar, la voz de los profesores regulares de aula refuerza la posición de “bicho raro” y se opone a la de “garante de derechos de infancia y adolescencia” relatando que: “Una vez tuvimos un consejo [de profesores] donde se explicó detalladamente roles y funciones de los integrantes del equipo de convivencia, no pescaron mucho [...] en general el ambiente aquí es tenso, en general sigue habiendo como desinterés” (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana).

La escasa atención de los profesores y la limitada interacción institucional desvalorizan el trabajo de la psicóloga, aumentando su distanciamiento de la comunidad docente y evidenciando tensiones que configuran su experiencia e identidad profesional en la escuela.

Voces exteriores: Adultocentrismo, contexto social más cercano, formación universitaria y trayectoria laboral

La psicóloga reconoce el adultocentrismo como una voz externa que influye en sus posiciones identitarias, consolidando su rol de “garante de los derechos de infancia y adolescencia” mientras refuerza simultáneamente la posición de “bicho raro”:

[...] las infancias merecen respeto y trato digno [...] sacando el adultocentrismo que se genera muchas veces en la sociedad [...] más respeto con las adolescencias, con los consentimientos, con el respeto de opiniones, o de preguntar “¿tú te sientes bien con esto?” [...] siempre se me inculcó que las infancias merecen el mismo respeto que los adultos [...] siempre se le pide respeto al director, al profesor, pero siempre debe ser recíproco. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

La psicóloga construye su identidad profesional sobre el compromiso con la defensa de los derechos del estudiantado, promoviendo relaciones equitativas entre adultos y alumnos. Esta postura, en contraste con las prácticas de la comunidad escolar, refuerza su posición de “Yo como bicho raro” y potencia la valoración, involucramiento y agencia del alumnado derivado, sustentándose en el respeto mutuo.

Su formación universitaria es otra voz exterior que está coalicionada tanto a la posición de “bicho raro” como a la de “garante de derechos de infancia y adolescencia”:

Yo estudié en estallido social, en la universidad respecto al feminismo, entonces venía con otra mentalidad que la de acá [...] fue super choqueante [...] ese bicho raro que llegó con una mentalidad nada que ver a lo que aquí se establece. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

La psicóloga integra el feminismo y su experiencia universitaria durante el estallido social en Chile⁴ en la construcción de su identidad profesional, lo que, al contrastar con los valores adultocéntricos y jerárquicos de la escuela, refuerza su sensación de ser diferente y consolida su posición de “bicho raro”

Su carrera laboral es otra voz exterior que está muy vinculada a la posición como “garante de derechos de infancia y adolescencia”:

⁴ Protestas de los ciudadanos por reformas políticas y desigualdad social en octubre del 2019.

[...] en el PRM [Programa de Reparación de Maltrato Grave y Abuso sexual] es tanta la exigencia que me costó adaptarme a esta lentitud, todo es más calmado, más relajado [...] yo estaba acostumbrada a que era para ahora, y seguí con esa mentalidad [...] me frustra a veces, como las medidas de protección, “se tiene que hacer”, “no, es que no se puede”. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

La experiencia de la psicóloga en el PRM fortaleció su enfoque ético en defensa de los derechos del alumnado; al integrarse a la escuela, la lentitud de sus procedimientos genera conflicto y frustración, intensificando su posición de “bicho raro”, pero mantiene su identidad como protectora, evidenciando la tensión entre compromiso profesional y restricciones institucionales.

Su entorno social inmediato constituye otra voz externa que se alinea con su posición de “bicho raro” y se opone a la de “garante de derechos de infancia y adolescencia”:

Todavía me pasa [sobre sus prejuicios frente a estudiantes] pero entiendo que mi contexto siempre fue diferente, donde estudié en el colegio y la universidad, los ambientes en que me moví [...] quizás mi nivel más social me hacía sientan bien muchos pensamientos que ahora digo “chuta, no tiene nada que ver”, como que ahora veo otras cosas, otras realidades. (Psicóloga de Convivencia Escolar, escuela urbana)

La psicóloga reconoce que su educación y experiencia fuera de la escuela generan prejuicios que refuerzan su percepción de desconexión y su identidad de “bicho raro”, pero se resiste repositionando sus voces internas para preservar su identidad profesional.

Posiciones y voces del Yo de la psicóloga del PIE de la escuela urbana

Posición y voz interna: “Yo como psicóloga comprometida”

Según lo observado, la psicóloga adopta la posición de “psicóloga comprometida”, evidenciando su involucramiento activo y responsabilidad profesional en la atención y apoyo integral del alumnado en el contexto del PIE:

Yo como una psicóloga comprometida [...] yo ante todo soy dirigente sindical de una organización de docentes y asistentes [...] disfruto mi trabajo con los estudiantes, porque a través del vínculo que sostenemos siento que puedo ayudarlos a avanzar en su desarrollo y en su adaptación en el colegio. (Psicóloga PIE, escuela urbana)

La psicóloga se posiciona enfocando su trabajo en el vínculo con los alumnos y, desde su rol sindical, asume la voz de “psicóloga comprometida” con liderazgo y coordinación, buscando fomentar el desarrollo integral y la adaptación de los alumnos PIE, parcialmente influenciada por una ideología de normalización.

Voces externas: equipo directivo, profesores, fonoaudiólogo del equipo PIE y los estudiantes pertenecientes al PIE

Las voces externas que apoyan su rol de “psicóloga comprometida” refuerzan su responsabilidad e implicación en la intervención educativa, legitimando su papel y consolidando su compromiso con el alumnado y la escuela:

[...] los profesores me van guiando y son quienes monitorean si el estudiante está mejor, porque el estudiante es la prioridad de mi trabajo [...] no basta con cumplir horario o con los papeles administrativos, sino con las ganas de que avance [...] en mis tiempos libres trato de aprender [...] me satisface ver logros [...] destaco a un colega fonoaudiólogo especializado en autismo que ha sido influyente en mi trabajo. (Psicóloga PIE, escuela urbana)

El Yo de la psicóloga configura una identidad profesional basada en la colaboración con profesores para la inclusión, aunque esta alianza, reforzada por el fonoaudiólogo del PIE, mantiene una perspectiva de control y normalización centrada en la adaptación del alumnado. Además, la labor de la psicóloga se relaciona con su aprendizaje y satisfacción profesional, evaluada por los logros del alumnado PIE, fortaleciendo su compromiso y motivación y constituyendo una forma de resistencia micropolítica frente a las tensiones del programa.

Sin embargo, una voz externa que limita su posición como profesional comprometida proviene de la dirección del colegio, donde señala que: “[...] el equipo directivo nos apoya en las iniciativas que tomamos, aceptan lo que proponemos, pero no porque estén convencidos o sepan que es lo correcto, sino para dejarlos tranquilos (Psicóloga PIE, escuela urbana)”. Aunque la psicóloga valora el respaldo directivo a sus propuestas de inclusión, lo percibe como temporal y centrado en la estabilidad escolar.

Su identidad profesional se construye en un diálogo continuo entre compromiso con la inclusión, colaboraciones estratégicas y resistencias directivas basadas en cumplimientos superficiales.

Voces exteriores: Normativa vinculada al Programa de Integración Escolar (PIE)

Una voz externa que limita su posición de psicóloga comprometida es la normativa PIE, que prioriza el cumplimiento administrativo sobre los avances del alumnado: “aquí lo importante es cumplir con ciertas cosas administrativas porque al final tu evaluación como profesional es a través de si cumples o no con lo administrativo y no si realmente hay avances en el estudiante” (Psicóloga PIE, escuela urbana). Frente a estos requerimientos burocráticos, ella tensiona dialógicamente su identidad profesional vinculada al compromiso. Otro ejemplo de esta voz exterior es:

[...] doy prioridad a la atención de estudiantes y no al tema administrativo, como evaluaciones o informes, y me llevo pega [trabajo] pa’ la casa, es agotador [...] la documentación solo sirve administrativamente, no mejora el trabajo, uno hace un buen trabajo cuando ve resultados en el estudiante, la familia o el curso. (Psicóloga PIE, escuela urbana)

La dimensión burocrática del programa, enfocada en informes y evaluaciones, entra en conflicto con la posición de “psicóloga comprometida”, al priorizar la atención a los estudiantes sobre las obligaciones administrativas y generar sobrecarga laboral al requerir tareas fuera del horario escolar.

Esta disonancia refleja un diálogo interno entre la voz centrada en el avance de los estudiantes y la voz normativa externa, que limita su agencia profesional y evidencia cómo las dinámicas administrativas y de poder del PIE reajustan continuamente su posición en la escuela.

Posiciones y voces del Yo de la psicóloga del PIE/Convivencia Escolar de la escuela rural

Posiciones y voces internas: “Yo como psicóloga innovadora” y “Yo como psicóloga frustrada”

Según su relato, se identifican dos posiciones internas respecto a su labor en la escuela:

Tengo dos conceptos uno como innovadora, porque igual trato de innovar cada año, de buscar nuevas ideas, nuevos métodos con el equipo [PIE], y el otro como frustrante [...] porque al final siento que tengo muchas ideas, pero el tiempo [por contrato laboral] y el espacio no me permiten llevarlas a cabo [...] me frustro mucho porque siento que la calidad de mi trabajo podría ser mucho mejor. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

La psicóloga de la escuela rural oscila entre sentirse innovadora y frustrada promoviendo intervenciones creativas con el equipo PIE, y experimentar frustración por las restricciones del entorno, como tiempo limitado y falta de espacio, evidenciando la negociación micropolítica entre sus aspiraciones profesionales y los condicionamientos institucionales.

Voces externas: Director del establecimiento, equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y profesores

En primer lugar una voz externa relevante para su posición como “psicóloga innovadora” es el director del establecimiento:

Con el director tengo muy buena relación [...] el que te validen como profesional, que “usted es la experta”, “propóngame”, como que te ayuda a impulsar que tú propongas nuevas cosas, entonces acá con él yo me siento súper escuchada y por lo menos validada en mi rol [...] vamos a llegar a consenso, por ejemplo en derivaciones [...] si yo le digo hagamos una derivación, y aunque se nos vayan profesores encima por el tema de realizar ciertas derivaciones o poner medidas de protección, él dice “nos acompañamos en la decisión”. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

El vínculo de cooperación con el director valida el rol de la psicóloga como experta y respalda sus iniciativas frente a resistencias docentes, funcionando como mecanismo

de legitimación que fortalece su identidad profesional, sostiene su “Yo innovador” y afianza su agencia en la comunidad educativa.

Otra voz externa relevante que refuerza su posición de “psicóloga innovadora” y se opone a la de “psicóloga frustrada” es el equipo PIE, señalando que: “[...] no estoy siempre acá [en la escuela, por contrato laboral], pero me esperan [equipo PIE] para tomar decisiones, yo creo que va en un tema no se de antigüedad, pero siempre me esperan y me consideran (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural). El equipo PIE negocia para validar la participación de la psicóloga y reconocer su experiencia, formando una alianza micropolítica que, pese a su presencia intermitente, fortalece su identidad como psicóloga innovadora, potencia su agencia y le permite influir en el programa, convirtiendo las limitaciones laborales en oportunidad para consolidar su rol profesional.

En contraste, la voz de los docentes debilita el rol de “psicóloga innovadora” y refuerza el de “psicóloga frustrada”:

Le entregamos una pauta a los profesores jefe para que ellos vean ahí quien es importante evaluar [para ingreso al PIE] [...] hacemos reuniones, pero a veces los docentes tienen tanta carga, que como que invisibilizan un poco al PIE. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

Aunque el equipo PIE busca uniformizar la evaluación de ingreso, la alta carga laboral de los docentes dificulta la colaboración y refuerza la identidad de la psicóloga como “psicóloga frustrada”. Esto evidencia que su impacto depende de la disposición del profesorado y de la capacidad del equipo para sostener la coordinación, a menudo recargando a sus integrantes.

Voces exteriores: Rol normativo como garante de derechos del alumnado, red de salud rural y condiciones laborales (DAEM)

Una de las voces que configura el Yo de la psicóloga se vincula con su rol normativo como protectora de los derechos del alumnado, orientando sus decisiones y estrategias en derivaciones y apoyos, e impulsando acciones coherentes con los principios y regulaciones de protección estudiantil:

Nosotros somos garantes de derechos acá, tenemos que resguardar el bien superior del niño, por lo tanto tenemos que realizar la derivación, no es lo que nosotros creemos, entonces yo le he hecho hartos talleres de que si ellos [profesores] reciben un relato, de un posible abuso por ejemplo, no puede entrar a cuestionar [...] ellos no son investigadores, que ellos no pueden llamar para investigar, cuál es el proceso, entonces hoy en día recién yo siento que están más abiertas las derivaciones. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

La psicóloga ejerce su rol como agente escolar centrada en proteger los derechos del alumnado, implementando talleres para garantizar el cumplimiento de los procesos formales de derivación. Estas acciones evidencian su poder micropolítico al reorganizar ideologías pedagógicas, promover comprensión de los procesos legales y reforzar su rol de psicóloga innovadora, reduciendo parcialmente su sensación de frustración.

En contraste, la red de salud del entorno rural actúa como voz externa que refuerza la posición de “psicóloga frustrada”, al limitar su acción y condicionar los procesos y resultados de la derivación estudiantil:

Acá tenemos una red, pero no es la misma red que hay en el sector urbano, por ejemplo, acá yo derivo un niño, lo tengo que derivar acá a la posta [establecimiento de atención de salud ambulatoria] y casi ya no hay cupo [...] y de ahí nos frenamos. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

La voz de la red de salud rural, al mostrar las limitaciones de los programas y derivaciones, refuerza la frustración de la psicóloga y puede generar dependencia de actores externos, contribuyendo a la patologización y a una perspectiva biomédica, aunque resulta necesaria para alumnos con dificultades médicas. Esto sitúa su identidad profesional en conflicto entre su capacidad creativa y defensora de los derechos del alumnado y las restricciones de un sistema educativo y de salud desigual.

Además, las condiciones laborales, como el contrato a tiempo parcial y la doble función en PIE y Convivencia Escolar, refuerzan la posición de “psicóloga frustrada”, generando tensión y sobrecarga por tareas que exceden lo contractual y por exigencias administrativas:

[...] siempre estaba atrasándome con los documentos PIE porque estaba haciendo otras cosas, yo podría haber estado trabajando en los registros, trataba de ir a ver otra situación [en Convivencia Escolar], entonces mi trabajo [en PIE] quedaba al último, ese trabajo me lo llevaba a la casa. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural)

La superposición de roles por restricciones contractuales genera conflicto al atender demandas fuera de sus obligaciones, retrasando acciones del PIE y reforzando su voz de “psicóloga frustrada”. Esta dinámica evidencia cómo los objetivos e ideologías del sistema, representados por DAEM y dirección escolar, condicionan su agencia profesional, centrando su rol en la regulación del comportamiento más que en la atención directa a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Las limitaciones de la infraestructura escolar actúan como voz externa que refuerza la posición de “psicóloga frustrada”, al dificultar la confidencialidad y disminuir la efectividad de sus intervenciones:

Siento que la escuela rural está un poco en abandono [...] esa oficina, es mi oficina con la fonoaudióloga y la trabajadora social, entonces yo no puedo atender a un niño sola ahí [...] yo no atiendo los viernes ahí donde está la fono para dejarle el espacio a ella, y yo tengo buscar otro espacio para poder atender. (Psicóloga PIE/Convivencia, escuela rural).

Las condiciones materiales de la escuela rural evidencian la tensión entre los objetivos del sistema escolar y la labor profesional, afectando la calidad del apoyo a los estudiantes del PIE. Para la psicóloga, estas restricciones refuerzan su posición de “psicóloga frustrada” y limitan su capacidad de ejercer su Yo innovador.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los actores escolares, las políticas ministeriales y los elementos administrativos influyen de manera significativa en la agencia y la identidad profesional de las psicólogas, especialmente al gestionar derivaciones al PIE, Convivencia Escolar o redes externas. Se evidencia una relación bidireccional entre identidad y organización; las condiciones institucionales condicionan las prácticas y perspectivas del Yo profesional, mientras que estas se reconfiguran mediante resistencia, negociación y acción.

En la escuela rural, la dirección promueve la delegación de responsabilidades a actores externos y actúa como nodo micropolítico clave al coordinar y supervisar derivaciones. En contraste, la escuela urbana ejerce un rol más periférico en inclusión, aunque mantiene poder de decisión en derivaciones externas, creando un espacio híbrido de control donde se entrelazan jerarquías, normas y consideraciones ético-profesionales.

Los hallazgos muestran una convergencia parcial con la investigación sobre liderazgo inclusivo, especialmente con estudios que destacan la importancia de la colaboración profesional, la disposición al cambio y el fortalecimiento de proyectos educativos institucionales inclusivos (Rivera y Aparicio, 2020; Valdés, 2022, 2025; Valdés et al., 2024; Valdés y Fardella, 2024). Asimismo, las observaciones coinciden con investigaciones que muestran la convivencia escolar como una tensión estructural para los equipos directivos, indicando que las responsabilidades en su gestión se distribuyen de manera asimétrica (Cuéllar et al., 2025; Leiva-Guerrero y Benavides-Meneses, 2024). Esta divergencia se explica porque el presente estudio concibe el liderazgo escolar como una práctica relacional, fluida y situada, en constante negociación y adaptación a las condiciones culturales e intereses de los actores escolares. Aunque la dirección tiene un papel clave en las derivaciones, otros componentes del dispositivo, actores intermedios, condiciones de trabajo y normativas ministeriales, también ejercen influencia. Así, el liderazgo y la gestión de derivaciones constituyen un mecanismo colectivo y distribuido que impacta directamente en la identidad profesional de las psicólogas escolares.

Los resultados coinciden con estudios que evidencian la judicialización y la administración punitiva de la convivencia escolar en Chile (Astudillo, 2025; Barría-Herrera y Zurita-Garrido, 2023; López et al., 2020, 2023, 2024; Ortiz-Mallegas et al., 2023). En concreto, las psicólogas pueden formar alianzas estratégicas con la dirección para delegar funciones mediante la derivación del alumnado a entidades judiciales, como en la escuela rural, mientras que en el entorno urbano la psicóloga de Convivencia Escolar asume directamente la formalización e impulso de estas derivaciones, evidenciando variaciones en las dinámicas de poder según el contexto.

En ambos contextos, el trabajo de las psicólogas escolares se enfoca en la atención directa al alumnado, mediar entre docentes y profesionales de los programas, enfrentar sobrecarga laboral, desconexión con los profesores y desafíos administrativos del PIE. Estos hallazgos coinciden con estudios que documentan las limitaciones y tensiones organizacionales que enfrentan los profesionales de la psicología dentro del programa (Dinamarca-Aravena, 2023; Dinamarca-Aravena y López, 2025; Núñez et al., 2025; Quiroga-Lobos, 2024). No obstante, difieren parcialmente de investigaciones en

entornos rurales que presentan una comunidad escolar más comprometida con la inclusión como una obligación moral (Núñez et al., 2021, 2025).

Los hallazgos también coinciden con investigaciones que señalan la gestión intermedia, especialmente de los sostenedores, como un factor clave que influye en el trabajo de los profesionales de los programas PIE y Convivencia Escolar (Ascorra y Cárdena, 2024; Ascorra et al., 2020). Esto restringe su capacidad para incidir en la inclusión educativa y la coordinación interdisciplinaria. La psicóloga rural muestra cómo el DAEM afecta directamente su labor debido a la limitada comprensión de roles y condiciones laborales, el contrato parcial, la doble función, la itinerancia entre escuelas y la falta de infraestructura.

Por su parte, la psicóloga de Convivencia Escolar en la escuela urbana evidencia una identidad profesional en conflicto, combinando su compromiso ético con la inclusión y su experiencia con estructuras adultocéntricas y patriarciales que perpetúan la exclusión. Esta tensión refleja una negociación constante entre la responsabilidad moral hacia el alumnado y el deber institucional, orientando su práctica hacia la protección y promoción de prácticas inclusivas, en línea con estudios que destacan la subordinación de las voces infantiles en la convivencia escolar (Lay-Lisboa et al., 2022; Valdés, 2025; Valdés y Urra, 2025).

Asimismo, los hallazgos muestran que la legitimidad y autoridad en la escuela se ven condicionadas por edad, género y experiencia profesional. Las psicólogas más jóvenes o con menor trayectoria enfrentan invisibilización y menor capacidad de incidencia, mientras que las de mayor experiencia suelen ocupar roles de liderazgo y reconocimiento institucional. Esto evidencia que la legitimidad profesional se construye en la intersección de estructuras burocráticas y factores socioculturales, generando desigualdades de poder que limitan la acción de los equipos de apoyo psicosocial (Ball, 1987/2012; Carrasco et al., 2019).

Por lo tanto, pese a los avances del Ministerio de Educación (2019, 2024, 2025), se resalta la importancia de estudios que profundicen en cómo las políticas educativas se interpretan y generan efectos, considerando la diversidad de actores, territorios e instituciones involucradas, y evaluando si promueven inclusión o perpetúan normalización y exclusión escolar.

Los resultados deben interpretarse con cautela, ya que buscan favorecer la transferibilidad de la información a contextos educativos similares sin pretender generalizar. Como limitación, se señala la ausencia de las voces de estudiantes, docentes y apoderados, cuya inclusión en estudios futuros permitiría comprender con mayor profundidad los procesos de derivación a atención psicológica, la micropolítica escolar y sus efectos sobre las identidades profesionales y estudiantiles.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones examinen el impacto del sistema de salud rural y la judicialización en las trayectorias escolares, el funcionamiento de los SLEP y la implementación de los programas PIE y Convivencia Escolar, la fragmentación laboral entre profesionales de apoyo y docentes, y cómo variables como género y edad influyen en la agencia, legitimidad e identidad profesional de profesionales de la psicología en contexto escolar.

CONCLUSIONES

La autoridad en las escuelas no reside únicamente en la dirección, sino que se distribuye entre diversos actores, influyendo en la gestión de derivaciones y en la implementación de políticas educativas. Del mismo modo, los condicionantes de la red de salud rural y la judicialización de las derivaciones pueden afectar las trayectorias escolares y la experiencia de la comunidad educativa, evidenciando cómo factores organizativos y territoriales limitan las acciones y configuraciones de identidad profesional. Por ello, es relevante promover estrategias de corresponsabilidad y cuidado institucional que fomenten inclusión y bienestar, superando la normalización y la patologización de la vida escolar. Asimismo, las políticas ministeriales se manifiestan en las prácticas cotidianas de las escuelas mediante su interpretación, negociación y adaptación por los distintos actores, lo que permite identificar oportunidades para fortalecer la acción profesional colaborativa y la inclusión educativa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las directoras de esta tesis por su guía constante y a las comunidades escolares que participaron, por su disposición y confianza al compartir sus experiencias, que hicieron posible esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apablaza Santis, M. V. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1063>
- Aravena, F., Ramírez, J., y Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45-65. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 20, 191-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Arriagada-Hernández, C., Jara-Tomckowiack, L., y Calzadilla-Pérez, O. (2021). La coenseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 57(1), 175–195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ascorra, P., y Cárdenas, K. (2024). Caracterización de la gestión en convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(2), 6-31. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.2-art.1457>
- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., y García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 19(1), 60-72. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>

- Astudillo Meza, C. (2025). Revisión jurisprudencial de conflictos educativos originados en las necesidades educativas especiales: situación en Argentina y Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1263>
- Ball, S. (2012). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1987)
- Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.
- Ball, S., y Collet-Sabé, J. (2021). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985–999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>
- Barria-Herrera, P., y Zurita-Garrido, F. (2023). Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(50), 141-156. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2076>
- Caqueo-Urízar, A., Atencio-Quevedo, D., Ponce-Correa, F., Mena-Chamorro, P., Urzúa, A., y Flores, J. (2023). Pre and post pandemic depressive and anxious symptoms in children and adolescents in Northern Chile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(4), 1601. <https://doi.org/10.3390/jcm12041601>
- Carrasco Aguilar, C., Baltar de Andrade, M. J. , Bastidas, N., López de Aréchaga, J., Morales, M., y López, V. (2019). Identidad profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-27 <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.01>
- Castillo-Retamal, F., Albornoz-Pavez, C., González-Arellano, D., Flores-Cáceres, C., Beccera-Castro, K., y Becerra-Castro, J. (2025). Estrategias de inclusión en el recreo escolar: el caso de escuelas públicas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (14), 1–27. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2025.77618>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo en neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Clinkscales, A., Barrett, C. A., y Spear, S. E. (2022). The Role of Racial Match Between Students and Teachers in School-Based Consultation. *School Psychology Review*, 53(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2087477>
- Contreras, A., Urrutia, B., y Figueroa, Y. (2025). Consecuencias de la Movilidad Escolar en el Bienestar Laboral Docente: un estudio de caso en una Escuela Rural de la V Región de Chile. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 10, e19687. <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19687>
- Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educar Em Revista*, 39, e78673. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Cruz Vadillo, R. (2024). Educación para la paz, inclusión y vulnerabilidad: un problema de posición epistémica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2),

63-84. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.626>

Cuéllar Becerra, C., Godoy Orellana, C., Horn Kupfer, A., Queupil Quilamán, J. P., y Nogués Bustamante, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación En Educación*, 23(1), 206-227. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>

Decreto Supremo N°1 de 1998 [Ministerio de Educación]. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. 13 de enero de 1998. <https://bcn.cl/2naju>

Decreto Supremo N°170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/25l1p>

Defensoría de la Niñez. (2025). *Diagnóstico sobre la situación de derechos de la niñez y adolescencia 2025*. <https://observatorio.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2025/04/Diagnostico-2025-Defensoria-Ninez-03-04-2025.pdf>

Diez, M., y De Pena, L. (2022). La escuela ante el fracaso escolar en contextos de inequidad: Entre mandatos sociales y respuestas medicalizadas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260116>

Dinamarca-Aravena, K. A. (2023). Professional training of health professionals to work in schools with school integration programmes in Chile: a mixed-methods analysis. *Professional Development In Education*, 50(2), 263-278. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2203721>

Dinamarca-Aravena, K. A., y López, V. (2025). The educational environment: a focal point for tensions, challenges, and recommendations from professional education assistants in student integration programmes in Chile. *International Journal Of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467641>

Džinović, V. (2020). The multiple self: Between sociality and dominance. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 199–217. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1805063>

Falabella, A. (2020). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>

Fazel, M., y Newby, D. (2021). Mental well-being and school exclusion: changing the discourse from vulnerability to acceptance. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(1), 78–86. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1898767>

Figueroa-Céspedes, I., y Guerra Zamora, P. G. (2023). Voces en la identidad docente de educadoras de párvulos experimentadas. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10014. <https://doi.org/10.1590/1980531410014>

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes para el cambio. *Límite*, 15. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1978). *Curso del 14 de enero de 1976*. En J. Varela y F. Álvarez-Uría (Eds.), *Microfísica del poder* (pp. 139–152). La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., Catalán Henríquez, S., y García Cepero, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38(2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- González-San Martín, I. G., Pérez-Wilson, C. y Díaz-González, A. M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347-369. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224>
- Hermans, H. J. M. (2001a). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281
- Hermans, H. J. M. (2001b). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7(3), 323-366. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173005>
- Hermans, H. J. M., y Gieser, T. (2012). Introductory chapter: History, main tenets and core concepts of dialogical self theory. En H. J. M. Hermans y T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 1–22). Cambridge University Press.
- Hermans, H. J., Kempen, H. J., y Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Hernández Cortés, G., y Rasse Figueroa, A. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural. *Revista de Trabajo Social*, 94, 65–73. <https://doi.org/10.7764/rts.94.65-73>
- Hernández Morales, C., Monereo Font, C., y Weise, C. (2024). ¿Por qué decidí dedicarme a la docencia? Las voces y posiciones identitarias en profesores en formación de Educación Primaria. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 23(53), 210-226. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2663>
- Inostroza, F., y Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Education Policy Analysis Archives*, 32(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- Jarpa-Arriagada, C. G., Escobar, C., Guiñez, L., y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Calidad en la Educación*, 52, 111-134. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.700>
- Jiménez, T. R., y Orozco, M. (2021). Prompts, not questions: Four techniques for crafting better interview protocols. *Qualitative Sociology*, 44(4), 507–528.

<https://doi.org/10.1007/s11133-021-09483-2>

Juliá Jorquera, Z. M. T. (2023). Acción profesional en Psicología Educacional desde la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. *Liminales*, 12(24), 39-60. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.766>

Lara-Subiabre, B., Henríquez Alvarado, V. H., y Villarroel Ojeda, Y. V. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>

Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., y Mercado-Guerra, J. (2022). In-depth Analysis of Adultcentrism in the Educational Field: Tensions in the Face of Childhood Protagonism. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Leiva-Guerrero, M. V., y Benavides-Meneses, M. (2024). Servicios locales de educación pública: principales tensiones y desafíos para los directores escolares. *Calidad En la Educación*, 60, 222-248. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1437>

Leonardo, N. S. T., y Da Silva, S. M. C. (2022). The school relevance in the higher mental functions development: countering medicalization. *Psicología Escolar E Educacional*, 26, e235560. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235560t>

Ley N°20.248 de 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. 25 de enero de 2008. D.O. No. 38.976. <https://bcn.cl/2f6q4>

Ley N°20.536 de 2011. Sobre Violencia Escolar. 08 de septiembre de 2011. D.O. No. 40.064. <https://bcn.cl/2m1qz>

Ligorio, M. B. (2012). The dialogical self and educational research: A fruitful relationship. En H. J. M. Hermans y T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 439–453). Cambridge University Press.

López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2012-363-180>

López, V., Ortiz, S., y Alburquerque, 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. *Praxis Educativa*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15452.075>

López, V., Torres-Vallejos, J., Ortíz, S., Ascorra, P., González, L., y Cárdenas, K. (2022). Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*, 28(4), 738–757. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>

López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., y Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 526–542. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>

López, V., Ortiz-Mallegas, S., Yáñez-Urbina, C., y Silva, M. (2024). El papel de la

- disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. *Revista de Investigación En Educación*, 22(2), 132-149. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5374>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., y Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Martínez-Líbano, J., y Yeomans-Cabrera, M-M. (2024). Depression, anxiety, and stress in the Chilean Educational System: children and adolescents post-pandemic prevalence and variables. *Frontiers In Education*, 9, 1407021. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407021>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Meléndez Guevara, A. M., White, R. M. B., Lindstrom Johnson, S., Nair, R. L., y Roche, K. M. (2022). School racial-ethnic discrimination, rule-breaking behaviors and the mediating role of trauma among Latinx adolescents: Considerations for school mental health practice. *Psychology in the Schools*, 59, 2005–2021. <https://doi.org/10.1002/pits.22562>
- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., y Aravena Kennigs, O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Meneses-Pinto, C., y Liesa, E. (2024). El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista CS*, 44, a07. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.07>
- Ministerio de Educación (Chile). (2019). *¿Cómo conformar y gestionar el equipo de Convivencia Escolar?* https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/cartilla_02.pdf
- Ministerio de Educación (Chile). (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa. Marco de actuación y visión institucional.* <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Ministerio de Educación (Chile). (2025). *Cartilla 2. Trabajo colaborativo. Actualización orientaciones técnicas decreto supremo n°170.* https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2025/06/Cartilla_2-Trabajo_Colaborativo-0625.pdf
- Monereo, C., y Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: State of art. *Journal for the Study of Education and Development Infancia y Aprendizaje*, 46(3), 445–491. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Moreno, A., y Peña, M. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 267-283. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000200267>

- Noguera-Ramírez, C. E., y Marín-Díaz, D. L. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 14–29. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100003>
- Núñez Muñoz, C. G., Díaz Araya, M. H., y González Niculcar, B. (2023). ¿Elección de escuela o peregrinaje escolar?: trayectorias de estudiantes que migran de escuelas urbanas a rurales en Chile. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 265-275. <https://doi.org/10.5209/rced.77343>
- Núñez, C. G., Orrego, B., Peña, M., Precht, A., Ruete, G., y González-Niculcar, B. (2025). Inclusive education from an ethical and connection perspective: The implementation of school integration programs in Chilean rural schools. *International Journal Of Educational Research*, 134, 102776. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102776>
- Núñez, C. G., Peña Ochoa, M., Díaz Araya, M., y González Niculcar, B. (2022). De la escuela urbana a la rural: Un estudio de casos de escolares chilenos. *Psicoperspectivas*, 21(3), 1–15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2733>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P., y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1–19. <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 347–368. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Ortiz-Mallegas, S. y López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 183-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., y Yáñez-Urbina, C. (2022). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Quiroga-Lobos, M. (2024). Oportunidades de Inclusión Educativa en tiempos de Reforma. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1067>
- Rivera Medina, Y. del C., y Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 27-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Sandoval Obando, E., y Lamas Aicon, M. (2017). Impacto de la ley SEP en las escuelas: Una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia*, 61, 57–81. <https://revistas.udc.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Scarin, A., y de Souza, M. (2020). Medicalização e patologização da educação: Desafios

- à psicología escolar e educacional. *Psicología Escolar e Educacional*, 24, e214158. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Solé Blanch, J., y Moyano Mangas, S. (2017). La colonización psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101–120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Soto González, R., Minguela, M., y Onrubia, J. (2025). Psicólogos educacionales chilenos: en transición al enfoque indirecto de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6274>
- Soto, C. J. S. (2024). La hibridez del modelo de evaluación psicopedagógica en las políticas de Educación Especial en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 23(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-2977>
- Soto, J., Figueroa-Céspedes, I., y Fica-Pinol, E. (2025). Cartografías narrativo-retóricas para la inclusión educativa: escenarios de actuación profesional en situaciones de apoyo escolar. *Educação Em Revista*, 41, e56908. <https://doi.org/10.1590/0102-469856908>
- Tamayo Rozas, M., Carvallo Arrau, M. F., Sánchez Cornejo, M., Besoaín-Saldaña, A., y Rebolledo Sanhueza, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: Brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161–179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Timimi S. (2025). Debate: Are we over-pathologising young people's mental health? You'd be in denial if you think we aren't. *Child and adolescent mental health*, 30(3), 296–298. <https://doi.org/10.1111/camh.70015>
- Timimi, S., y Timimi, Z. (2022). The dangers of mental health promotion in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 56(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12639>
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., y Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 53(2), 355–374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valdés Morales, R. (2022). Inclusive school leadership: a review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Valdés Morales, R., Cabrera, F., Palma, E., Mora, F., y Roldán, A. (2024). Potenciales Líderes Medios en las Políticas de Inclusión Escolar en Chile. *International Journal Of Educational Leadership And Management*, 12(3), 248-260. <https://doi.org/10.17583/ijelm.14686>
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Valdés, R., y Fardella, C. (2024). El ideal profesional de equipo directivo en las políticas de inclusión escolar en Chile. *Ensaio Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(122), e0243894. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003203894>
- Valdés, R., y Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos

- educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 60(3), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.5>
- Valdés, R., y Urra, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *EDUCAR*, 61(2), 527–542. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399>
- Valenzuela Rettig, P., y Conejeros Obreque, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Varela, J., y Álvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Verger, A., y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>
- Vidal, V., Mendive, S., Gómez Zaccarelli, F., Pozo-Tapia, F., Narea, M., Wachholtz, D., y Melo, C. (2024). Enriching cross-sectoral collaboration to foster inclusive cultures in schools: a Model to address the needs of diverse Chilean Students. *Frontiers In Psychology*, 15, 1356642. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356642>
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad En la Educación*, 47, 81-111. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000200081>
- Weise, C., y Rojos Sasso, P. (2024). Neither student nor teacher? Possible selves in the development of faculty identity during the practicum / ¿Ni estudiante ni profesora? Yoes posibles en el desarrollo de la identidad del profesorado durante el prácticum. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(4), 768-795. <https://doi.org/10.1177/02103702241286402>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. McGraw-Hill Open University Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Yuing-Alfaro, T., y Apablaza Santis, M. (2022). Normalidad, rendimiento y subjetividad en el contexto escolar chileno: Análisis desde la gubernamentalidad. *Educação e Pesquisa*, 48, e244891. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248244891esp>