

¡Nosotros sí podemos!

Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar

EDITORES

Verónica López · Hugo Díaz · Claudia Carrasco



¡Nosotros sí podemos!

Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar



¡Nosotros sí podemos!

Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar

© 2015 Centro de Investigación Avanzada en Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Editores

Verónica López
Hugo Díaz
Claudia Carrasco

Diseño y diagramación

Carlos González

Versión Digital

Centro Costadigital
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Impresión

Marmor

Edición Videos

Andrés Tamayo
Yabddala Uarac

Registro de Propiedad Intelectual:

ISBN: 978-956-358-819-4

Las informaciones contenidas en esta publicación pueden ser usadas mientras se cite la fuente.

Esta publicación fue financiada por el Proyecto Financiamiento Basal del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile FB0003.

¡Nosotros **sí** podemos!

Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar

Editores
Verónica López
Hugo Díaz
Claudia Carrasco

Índice

Prólogo	
Pamela Yañez.....	7
Introducción	
Verónica López, Hugo Díaz y Claudia Carrasco.....	11
Primera Parte: Presentación Buenas Prácticas en Convivencia Escolar	
Área en formación de valores. Scuola Italiana Arturo Dell’Oro Valparaíso, Viña del Mar.	
Ana María Bacigalupo, Pamela Real.....	17
Innovando desde la Cultura del Buen Trato. Escuela Arauco, Quillota.	
Liliana Fariña, Guillermo Rojas.....	25
Articulación y gestión de Red Comunal de Convivencia Escolar	
Corporación Municipal De Educación de Quilpué.	
Sonia Muñoz, Sebastián Guerra.....	31
Promoción y Liderazgo de la Convivencia Escolar. Escuela Paul Harris, Viña del Mar.	
Cristian Ramos, Patricio Sánchez, Rodrigo González.....	37
Familia y Escuela: educación cercana y de calidad. Colegio Claudio Gay, Los Andes.	
Leonardo Osses.....	45
Inclusión de las familias en el proceso educativo, Escuela Especial Germina, Quilpué.	
Tolska Barrientos.....	53
Buen trato y prevención del abuso sexual, Departamento de Administración de Educación Municipal Santo Domingo.	
Cristian Bravo.....	63
Segunda Parte: Análisis de las Buenas Prácticas en Convivencia Escolar	
La convivencia escolar como espacio de integración cultural y eje de la comunidad escolar.	
María Isidora Mena.....	71

Convivencia escolar desde la articulación, el compromiso profesional y la capacidad de gestión de las escuelas. Verónica López.....	75
Prácticas escolares, el reflejo de las culturas y transformaciones sociales. Mónica Llaña.....	81
Construir la Paz en las mentes de las personas, a través de las buenas prácticas en convivencia escolar. Victoria Valenzuela.....	89
El lugar del diagnóstico profesional en el contexto escolar. Luisa Castaldi.....	93
Participación de la comunidad educativa y su relevancia en las prácticas escolares. Jimena Ibieta.....	99

Tercera Parte: Discusión y Reflexiones

Buenas prácticas en convivencia escolar y la necesidad de relevarlas. Lo esencial debe hacerse visible al ojo humano. Hugo Díaz, Patricio Cerda, Sara Sanhueza, Francisca Palacios, Mario Sandoval, Paulina Cisternas.....	105
Convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. Paula Ascorra, Verónica López, Macarena Morales, Sebastián Ortiz, Claudia Carrasco, Marian Bilbao, Alvaro Ayala, Dayana Olavarría, Boris Villalobos, Juan Pablo Alvarez.....	117

Prólogo

Este libro nace y se publica en un momento de grandes transformaciones en el ámbito educacional en nuestro país, en el que convivir con otros y otras se torna un desafío fundamental y en uno de los ejes centrales de la Reforma Educacional.

La política educacional ha relevado la convivencia escolar como factor clave de la calidad de la educación, no obstante lo cual su contenido ha quedado preferentemente en un plano teórico, a la par que se ha extendido una comprensión más bien punitiva en muchas escuelas y liceos acerca de la convivencia escolar y los conflictos que derivan de ella (FACSO-Mineduc, 2008).

Esta pérdida de sentido ha acarreado una visión limitada y reduccionista, que dificulta o impide la implementación de estrategias pedagógicas e integrales, lo que se ha traducido en:

- Comprender la convivencia escolar desde el control, asociado a una idea más bien punitiva a través de la definición de reglamentos, protocolos y normas que restringen las expresiones divergentes y asumen que el “orden” es sinónimo de buena convivencia. Si bien es necesario organizar la vida en común en base a ciertos acuerdos y reglamentos, estos no pueden pretender sustituir la enseñanza de la convivencia.
- Restringir la convivencia escolar al plano de los valores, planteados generalmente en forma abstracta y que no necesariamente concuerdan con los valores que los propios niños, niñas y jóvenes sustentan, o la forma en que ellos y ellas los comprenden. En muchos establecimientos se aborda, por ejemplo, el valor de “respetar a los demás”, el que sin embargo, se torna en un concepto vacío si no va acompañado de un proceso educativo que forme también en conocimientos y habilidades que permitan poner en práctica, en la vida real y cotidiana, el respeto por los otros y otras.
- Patologización de las conductas, que se produce cuando la convivencia escolar se aborda exclusivamente desde los problemas y conflictos, y no desde una mirada formativa y preventiva. Cuando ello ocurre, los problemas de convivencia dejan de ser asumidos como parte del ámbito formativo y pasan a ser considerados espacios de intervención psicosocial, en la medida que se entiende que “dificultan los aprendizajes”.

- Comprensión de la convivencia escolar exclusivamente centrada en los y las estudiantes, es decir, se evalúa la convivencia escolar de acuerdo a la calidad de las interacciones entre niños, niñas y jóvenes, sin considerar la convivencia entre los adultos de la comunidad educativa y entre éstos y los estudiantes, e invisibilizando a determinados actores, como los asistentes de la educación, que generalmente quedan excluidos de toda comprensión de la convivencia escolar, pese al importante rol que cumplen y a la cercanía que desarrollan con los estudiantes.

La convivencia escolar es una red compleja de relaciones e interacciones, que se desarrollan en un contexto acotado –el plano escolar- entre los miembros de una comunidad educativa. Supone la enseñanza y el aprendizaje en los cuatro pilares de la educación definidos por la Unesco:

- En el conocer: implica adquirir instrumentos para la comprensión del mundo que nos rodea.
- En el hacer: herramientas para poder influir sobre el entorno.
- En el convivir: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- En el ser: proceso integrados, que recoge los tres anteriores.

Conocer

- El valor de la diversidad.
- La importancia de la participación ciudadana.
- Nuestro patrimonio histórico y cultural.
- La importancia de una vida saludable, el autocuidado y la prevención.

Hacer

- Uso de habilidades argumentativas y críticas.
- Uso de habilidades para resolver conflictos.
- Capacidad para trabajo en equipo.
- Uso de los propios talentos para su beneficio, y para los demás.
- Adoptar desiciones autónomas y progresivamente responsables.

APRENDER

Convivir

- En relación y respeto con el entorno social.
- Participar de la vida cívica y los valores democráticos.
- Construir relaciones de confianza, respeto y equidad.
- Respetar y valorar los derechos propios y de los demás.

Ser

- Proactivo, crítico y reflexivo.
- Perseverante y riguroso en lo que se emprende.
- Flexible y capaz de escuchar las opiniones de los demás.
- Participante activo de la vida comunitaria.
- Respetuoso de la diversidad.

La enseñanza y el aprendizaje de la convivencia escolar no se limita a una asignatura: se trata de un aprendizaje transversal, en varios sentidos. En primer lugar, **la convivencia escolar es un ámbito que vincula e interrelaciona transversalmente a la escuela, la familia y la sociedad**, aportando pautas y modelos de conducta e interacción, que se van integrando a lo largo de la vida. Es común escuchar la queja de docentes y directivos en relación a las presuntas o reales deficiencias de algunas familias para enseñar normas de convivencia a sus hijos e hijas, sin embargo, el ámbito familiar es solo uno de los espacios en los que niños, niñas y jóvenes aprenden a convivir con los demás (sin considerar que la mayor parte del tiempo lo pasan en la escuela y no con sus familias) y los y las estudiantes pueden incidir, también, en las pautas de interacción de sus propias familias, a partir de lo que observan y aprenden en la escuela. Ello determina también cómo se desenvuelven en otros contextos sociales.

En segundo lugar, **la convivencia escolar es un contenido curricular**, que atraviesa transversalmente todas las asignaturas a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). También cruza los diversos espacios e instancias escolares a través de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, dentro y fuera del aula.

Por último, **la convivencia escolar integra la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa**, dado que todos, sin excepción, participan de una dinámica común de relaciones e interacciones, desde el rol que a cada uno compete.

Las prácticas que forman parte de este libro tienen un denominador común: la convivencia escolar forma parte importante de sus Proyectos Educativos Institucionales, es decir, constituye una aspiración común de la comunidad educativa, y eso es muy relevante, porque es el PEI el instrumento que debe estructurar el quehacer escolar en torno a una aspiración formativa que debe ser intencionada y organizada, y no solo declarada en términos formales.

Para ello es necesario intencionar de manera explícita la voluntad de la comunidad educativa por eliminar toda forma de discriminación y avanzar en la senda de la inclusión educativa, sin restringirla a la mención de las Necesidades Educativas Especiales, sino declarando en forma decidida la voluntad de respetar y valorar la diversidad sexual, racial, de género, de identidad sexual, religiosa, de nacionalidad, ideológica y de todo tipo. Eliminar las barreras que nos impiden conocer y reconocer al otro en su valor como ser humano, y valorar las diferencias como una riqueza que fortalece el aprendizaje y el desarrollo de toda la comunidad educativa, es una condición necesaria para aprender a convivir en un marco de respeto mutuo.

Pero como la sola declaración de voluntades no constituye cambio en las prácticas, el PEI debe traducirse en acciones concretas, organizadas, planificadas e implementadas con el único objetivo de mejorar los aprendizajes, y eso se concretiza a través del Plan de Mejoramiento Educativo, uno de cuyos ejes es, precisamente, la convivencia escolar. Pero como se señaló anteriormente, la cualidad transversal de la convivencia escolar permite abordarla no sólo a través de este ámbito específico, si no que también a través de la gestión curricular, el liderazgo y la gestión de los recursos.

Lo señalado precedentemente, sin embargo, sólo pretende aportar algunos elementos que promuevan la comprensión de la convivencia escolar, pero es a través del intercambio y las experiencias concretas donde de mejor manera es posible visualizar caminos posibles, que otros ya han transitado en condiciones más o menos similares. La experiencia, y no la retórica, es lo que hace valioso este material, que permite el encuentro y el diálogo entre las escuelas, la academia y el Estado.

Finalmente, algunas palabras en torno a la importancia de la convivencia escolar en el actual contexto de Reforma Educacional y que permiten destacar el valor de las prácticas que se presentan a continuación: la convivencia escolar aporta a la calidad educativa, en tanto implica avanzar hacia un concepto más integral de formación, en el que se consideran tanto los conocimientos acumulados, como las dimensiones meta-cognitivas, afectivas, éticas y sociales. **La convivencia escolar es un indicador de calidad en la educación.**

También aporta a la Inclusión educativa y social, dado que permite reducir la segregación y apunta hacia un país más integrado social y culturalmente, como objetivo transversal de las políticas públicas. Debemos aprender a convivir con otros y otras diversos, porque todos somos diversos. **Enseñar y aprender a convivir en un marco de respeto mutuo promueve la cohesión y la inclusión social.**

Este libro aporta, entonces, al diálogo y la reflexión sobre el convivencia escolar, a partir de la descripción y el análisis de buenas prácticas. Estas prácticas han sido compartidas por los propios establecimientos escolares y son analizadas, en este libro, por ellos y por expertos en el área de convivencia escolar. En su conjunto, las prácticas compartidas reflejan los principios que, como he sostenido en este prólogo, debieran infundar las acciones tendientes a mejorar la convivencia escolar: como un ámbito que vincula e interrelaciona transversalmente a la escuela, la familia y la sociedad; como un contenido curricular; y como un proceso que integra la participación de los diversos miembros de la comunidad, en la cristalización de algo tan importante como el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Los capítulos que leerán a continuación no solo se quedan en los principios, sino que avanzan en prácticas concretas y sistemáticas que constituyen acciones planificadas e implementadas a través de la gestión curricular, del liderazgo educativo y de la gestión de recursos.

Por ello, invito a los lectores a conocer y comprender de las experiencias de otros, para nutrir y enriquecer las experiencias propias.

Pamela Yañez

Coordinadora Regional de Transversalidad Educativa
Departamento de Educación
Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso

Introducción

La Convivencia Escolar, componente indispensable para mejorar la calidad de la educación, ha sido definida en Chile como la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. (Art. 16 A Ley sobre Violencia Escolar, incorporado a la Ley General de Educación N° 20.370).

La Ley de Violencia Escolar, promulgada en septiembre del 2011, fija una serie de regulaciones y procedimientos que los establecimientos educativos, de todas las dependencias, deben garantizar –como la existencia de encargados de convivencia (para las escuelas con subvención del Estado) o de consejos escolares (para las escuelas particular-pagadas); manuales de convivencia y protocolos de acción acordados por la comunidad educativa, que establezcan y definan faltas con diversas gradientes y medidas acorde al nivel de la falta, entre las cuales deben incluirse aquellas de carácter pedagógicas y reparadoras en la lógica del enfoque formativo que promueve la Política de Convivencia Escolar. Esta Ley también establece, por primera vez, sanciones y multas a las escuelas que no cumplen dicha normativa.

Los mensajes que implícita y explícitamente transmite esta ley son múltiples. Por una parte, se reconoce de forma tácita que son los establecimientos educativos –definidos también como comunidades- los responsables de la generación y mantención de una convivencia escolar que favorezca los aprendizajes escolares. Por otra, se reconoce que es el Estado quien debe garantizar que se aborden las situaciones de violencia escolar, mediante la fiscalización y un trabajo colaborativo con las escuelas. Por último, se insta a los apoderados a tomar parte activa y colaboradora, de soluciones en conjunto con los propios establecimientos ante situaciones que vulneren la convivencia escolar, a través de instancias formales. Lo anterior genera y ha generado un escenario complejo, en donde las escuelas están “obligadas” a cumplir con la normativa legal, a sabiendas de las consecuencias negativas. Muchas veces, actúan simplemente para evitar la sanción, lo que no necesariamente significa que las estrategias generadas tengan un impacto duradero y positivo sobre la convivencia escolar.

Diversos estudios a nivel nacional e internacional dan cuenta de la estrecha relación entre convivencia escolar y aprendizajes escolares (UNESCO/SERCE, 2009; López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Morales y Moya, 2012; Murillo & Román, 2011; Toledo, Magendzo & Gutiérrez 2009). Una buena parte de estos estudios refleja dos hechos claves.

Primero, que las estrategias que promueven buenos climas escolares y de aula involucran activamente a los profesores, directivos, asistentes de la educación, alumnos y apoderados en la generación de estrategias de prevención de la violencia escolar y promoción de la convivencia escolar. Este tipo de estra-

tegias superan las estrategias reactivas de “apaga incendios” que tienden a buscar los “casos” de niños agresores, individualizándolos a través de mecanismos diagnósticos y externalizando la responsabilidad pedagógica hacia la labor de psicólogos, asistentes sociales y otros profesionales de la educación que hoy trabajan en las escuelas y colegios (López, 2011; Fierro, 2011).

Segundo, que aquellas escuelas con buena calidad de la convivencia escolar realmente les importa la convivencia escolar. Esta afirmación tiene varias aristas. Por una parte, la convivencia escolar suele formar parte del proyecto educativo, el que tiene un sello fuertemente valórico, pudiendo ser el contenido de estos valores tan diversos como el sentido republicano de un liceo laico o la misión evangelizadora de un colegio católico. Por otra parte, en las escuelas, liceos o los colegios donde realmente importa la convivencia escolar, hay evidencias de que ésta se gestiona activamente: la gestión de valores se lleva a cabo de múltiples maneras, a través de distintos estamentos y en forma inter-estamental, con rituales y tradiciones que consolidan el proyecto educativo-valórico. Esto implica muchas veces un fuerte e importante liderazgo de la convivencia escolar, el que no necesariamente es depositado en el/la directora/a sino que puede estar distribuido en distintos actores que suelen conformar un equipo de gestión, más o menos formal, de la convivencia escolar y que se sitúa en la cultura escolar. En este tipo de establecimientos, es frecuente ver que el liderazgo del director/a es más participativo, lo que permite construir formas de vivir más democráticas (López et al., 2011; Astor & Benbenisty, 2009).

¿Cómo mejorar la convivencia escolar? Esta es una pregunta con respuestas pendientes. En las últimas décadas, los investigadores han avanzado en el conocimiento acerca de los factores y elementos que caracterizan a las escuelas con buen ambiente escolar, y sabemos que sí existe relación entre la convivencia escolar y el rendimiento académico. Por su parte, los legisladores han querido avanzar en la regulación de lo que sería una “adecuada” convivencia en las escuelas. No obstante, sabemos aún poco cómo es que las escuelas logran mejorar la calidad de la convivencia escolar; cuánto perduran los cambios y a qué se debe el que en una escuela puedan lograr sostener el cambio. Tampoco es tan claro, acaso es posible la transferencia de buenas prácticas en convivencia escolar. A lo menos, parece ser que la transferencia no es lineal ni directa, pues se trata de un aprendizaje organizacional que requiere tiempo, procesos continuos de concientización y espacios de promoción para visibilizarlas.

Por lo anterior, consideramos que sí es necesario conocer y socializar la experiencia real y concreta de aquellas escuelas y colegios que han logrado mejorar la convivencia en sus establecimientos, y cuyos resultados han sido reconocidos y valorados por la comunidad científica y por la autoridad estatal. Esto plantea por una parte, el desafío de avanzar en la producción de conocimiento teórico-práctico, mientras que por otra, que el conocimiento existente pueda utilizarse como material de apoyo para que contribuya y logre posicionarse como un instrumento técnico, a través de un aporte real y concreto basado en elementos vivenciales por las propias comunidades educativas.

Este libro invita al lector a conocer y analizar siete experiencias desarrolladas por escuelas y sostenedores de la Región de Valparaíso, Chile, con la finalidad de dar cuenta que, a través de una gestión centrada en el desarrollo de relaciones positivas, la participación y el aprendizaje integral, sí es posible mejorar la convivencia escolar. Las experiencias fueron recogidas en el I Seminario Regional de Buenas Prácticas y

Cumplimiento de Normativa en Materia de Convivencia Escolar, realizado en Viña del Mar el 28 de noviembre de 2013. Las siete experiencias relatadas en este libro fueron propuestas voluntariamente por las escuelas y sostenedores de la Región de Valparaíso, y seleccionadas por un comité de jueces entre 80 recibidas. Las experiencias son distintas en sus énfasis y en las dimensiones de la convivencia escolar que abarcan, siendo analizadas por expertos de reconocida trayectoria académica y profesional en este ámbito.

Así, la primera parte de este libro consiste en la presentación de las siete buenas prácticas declaradas por sus propios actores: directores, profesores, asistentes de la educación y apoderados. La segunda parte consiste en el análisis que seis expertos realizan acerca de estas buenas prácticas, teniendo como foco el trabajo mismo presentado por las escuelas, y buscando ampliar o profundizar la perspectiva desde la cual se analizan estas experiencias. Con la intención de destacar aquellos elementos claves tanto de las prácticas como de los análisis de los expertos, propone ideas fuerza a lo largo de los capítulos, las que aparecen destacadas en el texto. Finalmente, la tercera parte ofrece conclusiones y reflexiones en relación a la gestión de la convivencia escolar, los principios y procesos explícitos e implícitos que estos conllevan en su diseño y puesta en común.

Al final de este libro, encontrarán videos que relatan las experiencias compartidas.

Agradecemos a las escuelas y sostenedores que participaron dando a conocer el trabajo que se presenta en este libro. Asimismo, a los expertos quienes ofrecieron sus perspectivas para analizar las experiencias relatadas. También, reconocemos y agradecemos la colaboración de la Dirección Regional de la Superintendencia de Educación y el equipo del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES-PUCV) por gestionar el Seminario que dio fruto a esta propuesta editorial. Finalmente, nuestros agradecimientos al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) por permitir que este libro sea posible.

Una versión digital del mismo se encuentra disponible en la página web www.paces.cl y en www.costadigital.cl gracias a la colaboración con Centro Costadigital.

Nuestra intención ha sido evidenciar que lograr una buena convivencia en la escuela es posible y real. Por ello, invitamos a todo aquel que toma este libro a leer, compartir y difundirlo.

**Verónica López
Hugo Díaz
Claudia Carrasco**

Primera Parte

Presentación de buenas prácticas
en convivencia escolar

.....

La descripción institucional de cada una de las escuelas y entidades sostenedoras declaradas en la primera parte de este libro fueron obtenidas a través de los portales info.mineduc.cl y mime.mineduc.cl durante el primer semestre del año 2014. Las características de las buenas prácticas y citas textuales corresponden al relato de exponentes y autores de dichas iniciativas, socializadas en el Seminario de Buenas Prácticas y aplicación de la normativa educacional en materia de Convivencia Escolar en Establecimientos Educativos de la Región de Valparaíso, que se desarrolló el 28 de noviembre 2013 en la ciudad de Viña del Mar, Chile.

ÁREA EN FORMACIÓN DE VALORES

Scuola Italiana Arturo Dell'Oro Valparaíso, Viña del Mar

Ana María Bacigalupo

Psicóloga
Magíster en Evaluación Educacional

Pamela Real

Educadora de Párvulo

Ámbito

Gestión del área en formación de valores

Descripción Institucional

Comunas

Valparaíso, Viña del Mar

RBD

1638 / 40393

Reconocimiento Oficial

Según Resolución Exenta 5752 del 07/7/1945 y Resolución Exenta 1187 del 19/4/2011

Dependencia

Particular no subvencionado

Nivel de enseñanza

Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media Humanista- Científica

Matrícula total de alumnos

329 (sede Valparaíso) y 224 (sede Viña del Mar)

Promedio alumnos por curso

21 (sede Valparaíso) y 17 (sede Viña del Mar)

Énfasis del proyecto educativo

Desarrollo integral; Excelencia académica y Valórico-religioso

Orientación religiosa

Laica

Programa de formación

Convivencia Escolar, Prevención de drogas y alcohol, Educación de la sexualidad, Cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividad de acción social y actividades pastorales.

Apoyo al aprendizaje

Reforzamiento en materias específicas; Psicólogo(a) y Orientador(a).

Características de la Buena Práctica

La Scuola Italiana Arturo Dell’Oro, cuenta con área de formación Valórica, creada el año 2006 en torno a la revisión del Proyecto Educativo Institucional, con la participación de toda la comunidad educativa y plasmada en un programa de trabajo con cada uno de los integrantes.

“Agradecemos la invitación a este seminario, que deja una serie de aprendizajes para todos quienes participamos. Nos han solicitado que podamos referir principalmente cómo se ha consolidado el área de formación valórica. Esto partió el año 2006, cuando se realizó la contratación de personal para un proyecto que permitiera la actualización del Proyecto Educativo y junto con ello sistematizar el trabajo que se realizaba en relación con la formación valórica de los estudiantes, así como el trabajo que se hacía también con apoderados y profesores en la comunidad en general. En el año 2007 se realizó un diagnóstico participativo con todos los estamentos, revisando y actualizando el Proyecto Educativo, y al mismo tiempo elaborando un programa de formación en valores, a ejecutarse en los años siguientes”.

Una de las principales característica de esta área, es la coherencia que impregnan sus acciones con los principios valóricos del Proyecto Educativo Institucional, siendo estos el eje articulador de su trabajo.

“Desde ahí hasta entonces hemos adoptado un modelo metodológico que sea coherente con los principios valóricos que sustenta la Scuola, dentro de ellos: el espíritu solidario, el sentido de pertenencia y también los valores como la rectitud, la actitud, solidaridad, la valoración de la vida y la democracia. Con ese sustento comenzamos a sistematizar algunas líneas de acción y estrategias para consolidar este trabajo institucional”.

De igual forma, esta existe una estrecha vinculación con elementos teóricos y directrices internacionales vinculadas al ámbito educacional, que dan sustento y pertinencia la propuesta en cuestión.

“Esta área también posee una fundamentación basada en autores y organizaciones ligados a educación, que nos permiten dar cierta coherencia al programa de trabajo, nuestros principios institucionales y actividades que proponemos (Delors, Feuerstein, Vigotsky, Morin, UNICEF, UNESCO, entre otros)”.

Existe articulación entre principios valóricos del Proyecto Educativo institucional con elementos teóricos y el quehacer profesional.

Los objetivos de este trabajo, se centran principalmente en desarrollar las potencialidades del alumnado y orientar su vida en busca de la felicidad, contribuyendo a ello mediante la implementación del currículum implícito (relaciones-cultura) en coordinación con el currículum formal, ante lo cual con instancias como el trabajo en los consejos de cursos, clase de religión, la implementación de la asignatura de Desarrollo Cognitivo y en el trabajo de distintas asignaturas se tiene por intención fortalecer y complementar la formación en valores.

“Esta área se enfoca en el objetivo de desarrollar y fortalecer intereses, cualidades, actitudes, valores que orienten la vida del estudiante y le permitan en su búsqueda de la felicidad de manera constructiva, y que sea más bien crítica. Metodológicamente o en términos de gestión, el objetivo se desarrolla principalmente desde el currículum implícito; desde las relaciones de convivencia y la cultura educativa colaborativa propia de la organización. Pero también se sustenta en el currículum explícito, que nos hemos encargado que sea consonante con este enfoque. En este sentido, el consejo de curso es una instancia que busca desarrollar el ejercicio democrático y participativo, la organización de proyectos y metas, la resolución de conflictos. Asimismo, la hora de religión busca desarrollar valores universales, en tanto somos un colegio laico. Se trabaja en base a guías, dinámicas de grupo, videos y otros recursos educativos que abordan temas como interculturalidad, buen trato, respeto, autoestima, honestidad, cooperación, consumo, entre otros”.

“Por otra parte, contamos con la asignatura Desarrollo Cognitivo, que se enfoca en los niños de Scuola Materna hasta cuarto básico, al desarrollo de estrategias de corte cognitivo, y habilidades de pensamiento y de trabajo. Finalmente, se busca que las distintas asignaturas puedan fortalecer y complementar la formación en valores”.

Existen objetivos claros que se insertan en la implementación del currículo oculto con el currículum formal. Se valida el consejo de curso y el trabajo de cada asignatura en concordancia con el objetivo planteado por el área.

Cabe destacar que desde esta iniciativa, se reconoce que el impacto generado a través del desarrollo de un trabajo planificado y sistemático, ha configurado una cultura escolar basada en el respeto, la cooperación y generosidad.

“Creemos que más allá de la planificación y objetivo sistematizador de esta área, se ha propiciado de forma orgánica, una cultura cuyas relaciones son preponderantemente de cooperación, de generosidad. La base es de estilos directivos que promuevan estas relaciones colaborativas, con una valoración de la diversidad desde los profesores hasta todos los que componen la comunidad. En general, vemos que las relaciones que se establecen entre los profesores son el mayor sustento de formación para impactar luego sobre la eficacia en términos de gestión”.

Se reconoce que el desarrollo de una cultura basada en valores es fundamental, ante lo cual el rol de los docentes es uno de los pilares en los que se sustenta.

Respecto a la estructura del equipo del área en formación de valores, ésta se conforma con profesionales del área de la educación y psicología, siendo un grupo que desarrolla su trabajo en base a la autogestión y coordinación con diversos estamentos de la comunidad escolar.

“En términos de estructura y gestión del área, cabe mencionar que se conforma de un equipo modesto: una orientadora que realiza la asignatura de orientación desde 5º básico hasta IVº medio, una profesora de religión que realiza religión en ambos ciclos y orientación en 3º y 4º básico una psicóloga educacional y una psicopedagoga. Si bien somos un colegio particular pagado, se cuenta con un presupuesto moderado, y más que nada se funciona en base a la autogestión y recursos humanos disponibles. El trabajo de este equipo es colaborativo, y se coordina de forma permanente con la coordinación de ciclos, inspectoría y con cada departamento. De igual modo, apoderados y estudiantes tienen acceso a presentar inquietudes o propuestas”.

El equipo de convivencia escolar, trabaja colaborativamente y en forma coordinada con otras unidades del establecimiento, incorporando opiniones de alumnos y apoderados.

En lo específico a las actividades diseñadas en esta área, es importante destacar que aquellas se ejecutan entorno a cinco líneas de acción:

1. Hitos: Lineamiento cuyo objetivo es dejar una huella en la historia escolar; “A lo largo del desarrollo de la planificación escolar de nuestros estudiantes, todos los años se hacen, y se denominan hitos porque pretenden dejar una huella en la historia escolar. Entre éstos, desarrollamos la “bienvenida a las familias nuevas”, al inicio del año escolar, consistente en un desayuno y actividades de bienvenida a los nuevos alumnos y sus apoderados, lo que busca propiciar el sentido de pertenencia con la institución y acogerlos en su incorporación. Otro hito es el de “apadrinamiento”, en el cual los cuartos medios apadrinan a los más chiquititos durante todo el año. Se inicia con una ceremonia, visita al zoológico, al jardín botánico o creación de una huerta y durante todo ese año comparten, se visitan en los recreos. A fin de año los pequeños participan de la despedida a los cuartitos. También tenemos un hito en tercero básico, implementado a partir de este año: “I nonni a Scuola” (los abuelos vienen a la Scuola), consiste en una invitación que ellos hacen a sus abuelos a una jornada donde conocen sobre las historias de vida de esta longeva generación, los juegos, las canciones, la vida escolar en ese tiempo. El objetivo es afianzar el vínculo y valorar la historia y la sabiduría de los más viejos. Tenemos también un hito en “quinto básico”, donde durante toda la mañana buscamos fortalecer el sentido de integración social entre los miembros del grupo curso, a través de una serie de dinámicas. El hito en “séptimo básico” que -por la etapa en la

que están-, está orientada principalmente a fortalecer el lazo papá-hijo, mamá-hijo, también a través de juegos, dramatización, trivía generacional y otras actividades recreativo-formativas. Otro hito, en “primer medio” apunta a la búsqueda de la identidad y el desarrollo del proyecto de vida también es una jornada durante toda la mañana. Y en “cuarto medio” –dado que es su último año- tienen una jornada a inicio del año para establecer metas y motivarlos con la consecución de sus ideales, así como otra jornada a final de año, orientada a hacer un cierre afectivo de su trayectoria e historia escolar juntos. Lo mismo hacemos con los apoderados de cuarto medio, ya que dejan la Scuola y se les hace un reconocimiento, rescatando con ellos la memoria colectiva de lo que ha significado su trayectoria por el colegio”.

2. Reflexión sistemática del trabajo pedagógico: “En una segunda línea de trabajo, se lleva a cabo un programa sistemático de reflexión pedagógica con nuestros profesores y profesoras a través de jornadas, talleres, consejos orientados a la convivencia (por cursos o por ciclos), con todos los profesores juntos y eso está programado para todo el año. Si bien muchas de las de temáticas están pre-diseñadas, el resto puede ser emergente. Algunos temas revisados, por ejemplo, han sido la pedagogía para los niños y jóvenes de hoy, aplicaciones de musicoterapia en el aula, comunicación pedagógica”.

3. Convivencia y Buen Trato: En esta perspectiva se enfatiza trabajar elementos de carácter relacional y emocional con profesores, alumnos y la familia; “Se organizan actividades de convivencia entre los profesores, no obstante también se favorecen de alguna manera actividades informales. Se le concede relevancia a los lazos afectivos entre los que trabajamos juntos. Al mismo tiempo, los profesores comparten diversas instancias planificadas con los estudiantes, fuera del aula: paseos al inicio y fin de año, compañía a proyectos de solidaridad, campeonatos de fútbol, tocatas, semana del colegio. Todas ellas permiten que la relación se dé también en el plano social emocional. En cuanto a la convivencia entre los estudiantes, las asignaturas de religión y orientación se enfocan y enfatizan este tema a través de dinámicas de grupo, fichas valóricas, videos. En ocasiones se desarrollan también obras de teatro de corte valórico, en cuyo caso se envía una síntesis escrita al hogar, que explica de qué se ha tratado la obra y sugerencias para trabajar en familia”.

4. Diversidad: Dentro de esta línea, el objetivo es trabajar en contacto directo con diversas organizaciones comunitarias en el marco de enfatizar el respeto y tolerancia por otras culturas y personas; “trabajamos en talleres con los estudiantes, algunas visitas por ejemplo de las comunidades mapuches y de alguna manera poder mostrar de la manera más clara la diversidad. Y jornadas de integración de trabajo”.

5. Solidaridad: La quinta línea de acción, se desarrolla en torno a ejes valóricos, mediante diversos proyectos y acciones, “Y otra línea muy importante que hemos ido potenciando es la formación para la solidaridad, y en ese sentido hemos levantado el proyecto “Scuola Consciente, Scuola Presente”. El año pasado, el núcleo de este proyecto fue trabajar colaborativamente con el campamento Nueva Sinaí de Achupallas, a través de Techo para Chile. La experiencia permitió reconstruir una sala de estudios y también levantar una biblioteca e implementarla, y todo esto en base a organizarnos haciendo rifas, tallarinatas, bingos en el colegio. Luego, se desarrollaron una serie de acciones en la comunidad, como celebraciones navideñas y otras fechas. Me alegra pensar que los aprendizajes se quedan con nosotros,

sin ninguna duda. En esta misma línea cada año tenemos el “día de la solidaridad”, que es la culminación de un proyecto que deben presentar los cursos de quinto básico en adelante a comienzo de año, en el cual desarrollan un lazo con una institución de beneficencia y culmina con la visita, donde ellos comparten y llevan alegría y consuelo y compañía a muchos niños, hogares de ancianos, de niños, a veces jardines infantiles. El enfoque de dicho proyecto es desde la horizontalidad, el respeto y la dignidad, y se aleja de una mirada asistencialista o piadosa”.

Adicionalmente a estas líneas de acción y en relación al trabajo directo con las familias, el área de formación en valores desarrolla una acción que les ha sido bastante efectiva, la que se aplica entre los cursos del nivel Parvulario hasta primer ciclo de Enseñanza Básica, a través de la iniciativa denominada “Cuadernos de la Familia”; “Tenemos también una iniciativa de fortalecimiento de la alianza entre la Scuola y la familia, a través de los “cuadernos de la familia”, que son cuadernos rotativos desde la Scuola Nido (que son los más chiquititos) hasta cuarto básico. Son cuadernos que van rotando de familia en familia del curso, el que los guía en una actividad formativa y en el que dejan estampado su aprendizaje y experiencia. Después que todas las familias lo tuvieron en su hogar, vuelve a rotar para ver lo que cada familia dejó escrito y sus distintas temáticas. Cada año la temática del cuaderno es diferente: juegos en familia, creación colectiva de cuentos que enseñan, ideas para la convivencia del curso, entre otros”.

Cobra relevancia la existencia de una propuesta metodológica, sustentada en líneas de acción que articulan y estructuran las iniciativas que desarrollan como equipo de convivencia escolar, siendo esto un referente metodológico al momento de delinear las estrategias, sistematizar el trabajo y evaluar el impacto de las propuestas que se desarrollan.

Un aspecto importante a enfatizar en esta área, dice relación al surgimiento de conflictos y su manejo, ante lo cual desde esta área se enfatiza la propuesta de resolución, basada en el diálogo y entendimiento a través de la mediación escolar, pudiendo de esta forma establecer espacios de preventivos, reparadores y formativos desde el desarrollo de la empatía y responsabilidad de los involucrados; “El trabajo de inspectoría de la Scuola se basa en la idea que las prácticas de convivencia están siempre basadas en el entendimiento y el diálogo, son para que la otra parte pueda crear un vínculo. Así, se utiliza la metodología de la mediación de conflictos y el trabajo de desarrollo personal. El quehacer se orienta a la prevención y el trabajo reparador, de acuerdo a las situaciones, los niños tienen que reflexionar sobre lo ocurrido, qué aprendieron, qué pudieron haber dicho para evitar aquellas situaciones, y luego con eso vamos escribiendo junto con ellos, para que puedan hacer un compromiso para que esto no vuelva a ocurrir. Por otro lado, hacer un acto reparador según el caso, que le signifique un aprendizaje a la persona que cometió la falta como también para el resto de los alumnos... tiene que ser algo importante, sobre todo los pares”.

Finalmente, y en consideración de la evaluación del trabajo desarrollado, desde la gestión de esta área se han desarrollado y aplicado diversos instrumentos evaluativos, que permiten levantar información

relevante respecto al impacto de las iniciativas y así como también direccionar el trabajo desarrollado; “Bueno, lo que hemos estado haciendo lo hemos evaluado con el fin de apreciar de qué forma impacta en la formación. Hemos hecho algunos análisis internos, en términos de cuestionarios respecto de inquietudes o interrogantes en relación a la convivencia de su curso o a nivel de Scuola. Esos estudios han sido una buena retroalimentación. De forma permanente hacemos sociometrías, en la mayoría de cursos, que se van alternando para no saturar a los cursos con evaluación. Por otro lado también tenemos evaluaciones del CEIS Maristas, con las cuales nos sometemos en algunos cursos, específicamente en sexto y segundo medio. En todas esas instancias hemos ido constatando que hay una fortaleza importante que tiene que ver con la integración social percibida, y eso se vincula de alguna manera con la cultura educativa que se ha ido fortaleciendo en esa línea. Y también con acciones que van potenciando lo que ahí ocurre”.

“Básicamente es eso lo que queríamos transmitir, después también hay un espacio para preguntas, quisimos hacerlo muy acotado pero hay que dar espacio a todo lo que viene en el programa. Después se podrá contar un poco más en el espacio de preguntas, muchas gracias”.

INNOVANDO DESDE LA CULTURA DEL BUEN TRATO

Escuela Arauco, Quillota

Liliana Fariña

Directora Escuela Arauco
Profesora de Educación Diferencial
Mención trastornos específicos del aprendizaje

Guillermo Rojas

Profesor de Religión

Ámbito

Alumnos-Escuela

Descripción Institucional

Comunas

Quillota

RBD

1371

Reconocimiento Oficial

Según Resolución Exenta 606 De Fecha 01/01/1986

Dependencia

Municipal

Nivel de enseñanza

Educación Parvularia, Enseñanza Básica

Matrícula total de alumnos

668

Promedio alumnos por curso

35

Énfasis del proyecto educativo

Desarrollo integral, excelencia académica valórico-religioso.

Orientación religiosa

Laica

Programa de formación

Programa de orientación convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, cuidado del medio Ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social, banda escolar, campañas solidarias.

Características de la Buena Práctica

La Escuela Arauco es una escuela básica municipal mixta, que está conformada por 668 alumnos de Pre kínder a octavo año, con un IVE de 78,8% y posee jornada escolar completa, con categoría de escuela autónoma y de excelencia académica, su directora es doña Liliana Fariña Guajardo. Este establecimiento cuenta con una buena práctica denominada Departamento de Convivencia Escolar con respeto, paz y tolerancia, trabajamos por una Buena Convivencia Escolar, en cuyo objetivo “se encuentra el desarrollar una cultura de buena convivencia basada en los valores universales del respeto, la paz y la tolerancia”.

“Nuestro PEI (Proyecto Educativo Institucional) está basado en la formación valórica de nuestros alumnos. En el año 2003 con la incorporación de la jornada escolar completa, se establece un comité de convivencia escolar. En el año 2009 se realiza una encuesta de percepción de la convivencia que señala la necesidad de mejorar las prácticas en el área de buen trato y resolución de conflictos. En el año 2010 se instala el actual Departamento de Convivencia Escolar con la participación de todos los estamentos de la escuela. Mensualmente se reúnen sus integrantes y dos veces al año es evaluado”.

El énfasis en las buenas prácticas en convivencia escolar, viene dado desde el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento el cual emerge como elemento central de esta propuesta.

Esta buena práctica se gesta a partir del año 2003 con la participación de un pequeño grupo de alumnos, alumnas y una docente. Desde esta experiencia se decide conformar el Departamento de Convivencia actual, con un equipo que integra a la comunidad escolar completa.

“Es un proyecto, como dijo la directora, basado en valores. Del comité de convivencia al departamento de convivencia, llega en 2003 trabajando duro y estaba a cargo de 20 alumnos, nada más que eso, el apoyo a todo el trabajo que tenemos que hacer. De ahí viene nuestro reencantamiento con la comunidad educativa, hacer partícipes a más profesores, más estudiantes, más auxiliares, más asistentes de la educación. Viendo a la convivencia como una necesidad para lograr objetivos académicos, pero también para aprender a vivir en sociedad, entonces dimos el gran salto: conformamos un departamento de convivencia, con un gran equipo que crece día a día”.

La participación de los distintos actores de la comunidad escolar es un pilar fundamental para la implementación de acciones que se establecen desde el Departamento de Convivencia Escolar.

Un aspecto relevante de este Departamento es la estructura de su gestión la cual, se desarrolla en torno a múltiples áreas a cargo profesores y alumnos interesados de participar de ellas. “Éste departamento se organiza en áreas, y cada área está a cargo de un profesor, cada profesor convoca una cantidad de alumnos que sí se interesan en el área, haciendo pasar a la familia y ser los mismos alumnos los que asisten a las convocatorias”.

Área familia: En esta se coordina y se preocupa que cada jefatura de curso realice dos entrevistas por semestre a los apoderados, para informar acerca de la vida escolar de los alumnos, intencionando sus logros y las debilidades que deben mejorar. Además se encarga de generar la escuela para padres de acuerdo a las necesidades de cada curso o a nivel escuela, tales como: uso de internet y prevención del abuso sexual.

“No solo se les cita para llamar la atención, sino también para “festejar” y felicitar a los alumnos y también se preocupa de coordinar la formación para los papás”.

Área participación del alumnado: Se intenciona fuertemente la implementación y apoyo al Centro de Alumnos y Alumnas, en tanto consideran que los niños deben realizar el ejercicio democrático de sentirse representados ante los distintos estamentos de la escuela.

Área Radial y difusión: Este establecimiento ha desarrollado acciones para lograr la convivencia pacífica y sin mayores conflictos, postulando a un proyecto ENDESA, el cual una vez adjudicado permite la ejecución de un proyecto radial. “Es una radio que participa en los actos, en el recreo, que es el momento de poner la música, de encontrarse, se hacen entrevistas, es una instancia para justamente usar el tiempo libre de la mejor manera, lo que nos permite un recreo entretenido, como lo piden los niños”.

Área artística: Esta área se compone por diversos talleres, “Cada alumno que participa del taller forma parte también de la gran convivencia de la escuela, los implementos valóricos, los lineamientos de cada área, todos en una misma sintonía”.

Área actos y efemérides: Este tipo de acciones cobra especial relevancia dentro de este establecimiento, en tanto otorgan sentidos a determinados hitos históricos, “en el contexto que las efemérides están quedando de lado, los niños no saben qué están celebrando, el equipo que está conformado con alumnos mantiene los paneles activos de las efemérides del año, y también ven dentro de los actos las efemérides más importantes, se menciona el día del padre, de la madre, día del asistente de la educación. Cada estamento es reconocido a través de un día especial”.

Área de seguridad escolar: Esta línea es abordada por una comisión constituida por diversos estudiantes, con la finalidad de prevenir y proteger la integridad física del alumnado. “Su función es proteger a sus compañeros más chiquititos, además dentro de sus cursos promueven y ayudan al cuidado personal. Mantienen una participación activa en simulacros de emergencia, etc. La preparación de los alumnos se realiza a través de actividades entretenidas”.

Área deportiva: En ésta se articulan los diversos talleres extra-programáticos que se realizan en el establecimiento para toda la comunidad escolar.

Área mediación escolar: Esta área es significativamente importante para el establecimiento, la cual denominan Semilleros de Paz, y se conforma por alumnos mediadores escolares y por una psicóloga a cargo de la implementación. Funciona desde el año 2009 como parte del departamento de convivencia escolar.

“El principal objetivo es contribuir positivamente a una sana convivencia en la escuela, integrando distintos modelos de resolución pacífica de conflictos para prevenir la violencia escolar. La mediación se constituye como un proceso voluntario, convivencial, orientado hacia el futuro, donde los mediadores tienen un rol neutral. Anualmente se gradúan dos generaciones de mediadores escolares, desde cuarto a octavo año básico, quienes se someten a treinta capacitaciones que duran cuatro semanas. Actualmente contamos con un grupo de 48 mediadores escolares, quienes se organizan en un sistema de turnos con una pañoleta verde a modo de distintivo para poder facilitar su identificación”.

Desde un punto de vista metodológico respecto de la planificación y ejecución de acciones, se definen diversas áreas con temáticas claras y específicas que cumplen funciones particulares, las que en su totalidad otorgan consistencia a la conformación de la gestión de la Convivencia Escolar.

En cuanto a los logros de este programa, desde la opinión y percepción de los niños, niñas y profesores, se vislumbra una disminución de las agresiones entre estudiantes, además de un reconocimiento progresivo al trabajo y labor de los mediadores y mediadoras de esta escuela, explicitando su ayuda en la intervención de manera espontánea.

“La labor de los alumnos consiste básicamente en detectar los conflictos que se producen en el patio o en la sala de clases, interviniendo con las partes involucradas, consultándoles si quieren resolver su problema a través de la mediación, a este proceso se le llama premediación. Posteriormente, de aceptar, son llevados a una sala especial en donde se presentan los mediadores e indican algunas formas que son esenciales como la confidencialidad de la relación, se les pregunta a las partes lo que desean hacer, luego se les pide que propongan ideas para que resuelvan su problema, una vez recabadas estas ideas, se les consulta por su preferencia, resguardando que ambos se beneficien. Posteriormente se lleva a cabo un acto de responsabilidad, felicitándoseles por haber resuelto su problema con la mediación”.

Desde esta perspectiva, este establecimiento ha sido pionero en la comuna de Quillota en firmar el compromiso anual contra el Bullying. “En el mes de octubre se llevó a cabo una ceremonia en que se celebró el día del aniversario del departamento de convivencia, en esta ocasión cada curso trabajó un formato de compromiso contra la violencia escolar, a cargo de los profesores jefes. Asistieron autoridades tales como el alcalde, el encargado de educación, e integrantes del consejo escolar quienes fueron invitados

a firmar un diploma que se encuentra enmarcado en nuestro colegio. Desde la primera ceremonia existen, a la fecha, cuatro compromisos firmados”.

Metodológicamente, las mediaciones escolares se realizan de manera semanal, donde cada docente planifica las sesiones en la asignatura de orientación o consejo de curso, trabajando además en preparar las distintas estrategias orientadas a la resolución pacífica de conflictos de acuerdo a las características de los alumnos y alumnas.

Otro logro relevante asociado a esta buena práctica, es la participación en instancias de prevención que se desarrollan en la comuna de Quillota, lo cual les ha permitido compartir su experiencia con otras escuelas del área municipal. De igual forma han participado en el año 2011 del libro Editado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, denominado “Mejoramiento educativo en acción”.

Esta lógica de gestionar la convivencia escolar, ha permeado en la cultura de este establecimiento, el cual instala institucionalmente la figura de la sana convivencia escolar de forma preponderante, abarcado otros estamentos a través de diversas iniciativas, “a los profesores se les facilita el autocuidado permanente, sostienen que en la medida que se les permite ser, el profesor trabaja tranquilo, puede relajarse, esto puede reflejarse en el respeto de los tiempos de la clase, el profesor puede iniciar, desarrollar y cerrar, porque de esa forma los alumnos entran en la sintonía de lo que se quiere llegar a hacer. Tenemos claro que algunos logros alcanzados tales como mejora en los resultados SIMCE se deben, en parte, a las mejoras realizadas en la convivencia escolar”.

Desde esta experiencia el establecimiento institucionaliza una cultura de sana convivencia escolar y sostiene firmemente que a partir de aquella, se obtienen mejoras en los aprendizajes de los alumnos, lo cual es corroborado a través de los resultados obtenidos a través del SIMCE.

Este establecimiento cuenta con un material audiovisual generado para el concurso de la Ilustre Municipalidad de Quillota de “Prácticas innovadoras”, en donde resultaron galardonados con el primer lugar.

“En este video se le da énfasis a la siguiente reflexión: el departamento de convivencia escolar orienta y lidera, pero es toda la comunidad educativa la que se compromete y responsabiliza por el clima de la convivencia escolar”¹.

¹ Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=lltDKVf151M>

ARTICULACIÓN Y GESTIÓN DE RED COMUNAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Corporación Municipal de Educación de Quilpué

Sonia Muñoz

Psicóloga
Magíster en Liderazgo y Gestión
en Organizaciones Escolares

Sebastián Guerra

Sociólogo

Ámbito

Trabajo en red

Descripción Institucional

Cantidad de Establecimientos que administra

25

Dependencia

Municipal

Nivel de enseñanza

Educación Parvularia, Básica, Media Humanista-Científico
y Técnico Profesional, Educación de Adultos, Educación
Especial.

Comuna

Quilpué

Características de la Buena Práctica

La Corporación Municipal de Educación de Quilpué cuenta con una red comunal de Convivencia Escolar que está conformada por funcionarios de los diversos establecimientos municipalizados de la comuna, quienes comparten sus experiencias exitosas, apoyan a escuelas que lo requieren y organizan diversas actividades con el fin de compartir sus conocimientos y apoyarse mutuamente.

Esta red se genera a partir de la necesidad de responder a las preguntas: ¿Cómo se trabaja la convivencia escolar? ¿Cómo abordarla a propósito de los cambios educativos y el nuevo marco legal? ¿Hacia dónde deberíamos centrar nuestros esfuerzos?

La constitución de la Red de trabajo se conforma con participación de diversos integrantes, tanto de escuela como sostenedor, optimizando y potenciando el recurso humano disponible.

El trabajo realizado por esta Red considera que desde la promulgación de la Ley N° 20.529 sobre Violencia Escolar, se reconfigura el escenario de trabajo en convivencia escolar, ante lo cual se hace necesario conocer el trabajo que realizan las escuelas en esta materia, tanto en el nivel promocional como en las intervenciones que se realizan en diversos ámbitos.

“Se ha visto la necesidad de abordar desde otra perspectiva el mejoramiento de la convivencia escolar. Desde que se promulgó la Ley Sobre Violencia Escolar, surge la necesidad de conocer cómo trabajan los establecimientos y hacia dónde apuntan para dar cumplimiento a lo establecido en la normativa educacional”.

La Corporación Municipal de Educación de Quilpué, dentro de su dotación, posee capital humano con experiencia y conocimiento en este ámbito, lo que es factible de compartir con otros colegios de la comuna, para que se puedan replicar estas experiencias exitosas y de esta manera poder abordar de mejor manera las situaciones conflictivas. “Dado lo limitado de los recursos municipales, se hace muy difícil la contratación de asesoría externa, pero existe un enorme capital humano en las escuelas, las experiencias que ellos tienen, los procesos de formación que han realizado y la puesta en marcha de buenas prácticas, nos permite pensar que contamos con excelentes profesionales, con años de trabajo en la temática y que de muchos de ellos podemos aprender”.

A través del trabajo en red se logra la promoción de Buenas Prácticas y se reconoce el capital humano de las escuelas como una fortaleza.

Respecto a la composición de la Red, ésta se conforma por funcionarios de los diversos establecimientos educacionales municipalizados y se lidera por el equipo de la Corporación Municipal. “La Red Comunal de Convivencia Escolar, está compuesta por un Equipo técnico, el cual está coordinado desde la Corporación Municipal, y participan actores destacados y empoderados de 5 establecimientos de su dependencia. Los miembros del equipo colaboran gracias a la disposición de tiempos otorgados por cada director, destinados en comisión de servicio, contando con el compromiso que tienen al trabajo comunal también”.

Una cualidad del trabajo en Red, es la conformación de la misma por diversos profesionales que le otorgan un carácter interdisciplinario, con el cual enfoca las acciones que desarrolla; “Este equipo está conformado por diversos profesionales que trabajan en establecimientos tales como: Orientador/a, Inspector General, Profesores encargados de Convivencia Escolar, Integrantes del Equipo Directivo, Psicólogos y Asistentes Sociales”.

Esta red trata de “sacar provecho y maximizar la experticia que tiene cada comunidad educativa”. En este sentido el Encargado de Convivencia Escolar cobra un rol fundamental y así también se ha relevado la función a otros profesionales y al orientador, “quienes poco a poco han tomado importancia”.

Desde la experiencia del trabajo en red eficiente, se logra aprovechar y maximizar el conocimiento y competencias que tienen las comunidades educativas, asumiendo un rol fundamental el Encargado de Convivencia Escolar, así como también profesionales del área psicosocial y pedagógica.

La metodología de trabajo, considera 6 momentos fundamentales, similar al modelo de ciclo tecnológico, que se pueden denominar como:

1. Establecimiento de prioridades: Esta acción desarrollada por el equipo ejecutivo, se realiza en inicios del año escolar, mediante un trabajo en el cual se definen temáticas y lineamientos de trabajo. “Nos sentamos y conversamos sobre los temas importantes de la escuela, y de algún modo nos adelantamos a ciertos elementos que van a surgir y desde ahí se establecen prioridades...”.

2. Levantamiento de información con encargados de Convivencia Escolar: En esta etapa se proponen temáticas, urgencias y aportes desde cada establecimiento educacional a la comuna. “Consultamos a los encargados de convivencia de los colegios mediante una encuesta o fichas, donde ellos plantean diversas temáticas y necesidades de cada uno de sus establecimientos y hacen sus aportes y señalan cómo pueden ayudarnos con esta temática”.

3. Definición de un Plan de Trabajo: El Equipo técnico determina mediante carta Gantt procesos y acciones anuales. “De esta manera se crean ciertos hitos, elementos fundamentales que nos permiten tener una hoja de ruta que culmine con una acción central”.

4. Ejecución de acciones: Se abren convocatorias e invitaciones para capacitaciones comunales y focalizadas en establecimientos. “Como por ejemplo, realizamos un Congreso Comunal de Convivencia Escolar en el año 2012, el que nace como la culminación de un proceso, donde son los mismos colegios los que abren convocatorias, listas y ellos posteriormente exponen sobre el tema. También se ha generado como un sistema de pasantías, que tiene que ver con la colaboración sin esperar nada a cambio, donde los orientadores, encargados de convivencia van a otros colegios a contar sus experiencias, esto nos permite decir que la red va más allá del equipo técnico”.

5. Seguimiento y retroalimentación: El Equipo técnico vela por la ejecución de actividades y retroalimenta a los establecimientos del material autogenerado.

6. Evaluación: Establecimientos evalúan el accionar de la red mediante las discusiones PADEM.

Las acciones que se desarrollan desde la gestión de la convivencia escolar, son determinadas y guiadas desde una estructura metodológica que en síntesis implica diagnósticos de necesidades, elaboración de plan de trabajo, ejecución de acciones con seguimiento y retroalimentación, y finalmente evaluación.

En relación a las acciones que desarrolla la Red, estas se desarrollan en torno a tres áreas:

- Capacitación
- Asesoría
- Insumos

“Acciones de plan: estas acciones se dividen en tres áreas; el área de capacitaciones, el área de asesoría, y el área de insumos. Estas acciones comenzaron el año 2012 y se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, de este modo, en la Red se han venido realizando capacitaciones a partir de la Ley sobre Violencia Escolar, congresos comunales de convivencia escolar, capacitaciones comunales en materias de mediación, resolución de conflictos, entre otras cosas”.

Área de acciones: Estas actividades se han enfocado principalmente al desarrollo de actividades, con el objetivo de instalar capacidades en los integrantes de los establecimientos educacionales y que a su vez, les ha permitido anticiparse a los cambios del sistema educacional.

Se destacan como dos grandes hitos el trabajo de capacitación en mediación escolar y el Primer Congreso Comunal de Convivencia Escolar.

“Cabe destacar que la Red, en conjunto con la Corporación Municipal realizaron un Congreso, el que tuvo gran convocatoria y participación de los establecimientos educacionales, y una capacitación en mediación escolar a todos los establecimientos que quisieran participar voluntariamente; esta capacitación estuvo dirigida niños de quinto a octavo, a asistentes de la educación y a docentes. Lo interesante

de la red comunal, es que en términos proyectivos los actores que la conforman, han tenido la capacidad de adelantarse a esos elementos que van a surgir o que después se transforman en elementos obligatorios a considerar. Por ejemplo, el año pasado ya se hablaba de planes de convivencia escolar, y de los protocolos de actuación, que no se exigían de modo tan explícito como ahora, en ese sentido se puso como meta entregar insumos a las escuelas, para que idealmente en marzo tuvieran confeccionado su plan, sociabilizado con la comunidad escolar, y que obviamente con que la misma comunidad haya tenido participación en este proceso”.

Área asesoría: En este ámbito, se opera bajo la lógica de la optimización del recurso humano existente, relevando la experiencia que tiene cada escuela, para desarrollar acciones de asesoría en temas organizacionales, así como aquellos vinculados a la participación de agentes de la comunidad escolar e instrumentos de convivencia escolar.

“En segundo lugar tenemos el área de la asesoría, donde contamos con gran experticia de parte de los miembros de la red, quienes asesoran a colegios que tengan un poco más de dificultades o que pasen por problemas organizacionales (en toda organización surgen dificultades en algún momento de su trayectoria). Se prestan asesorías que dicen relación con la importancia de la participación en los consejos escolares, acompañamiento en la modernización de los reglamentos, evaluación de los reglamentos de convivencia escolar”.

Área de Insumos: A través de esta área, se recopila material oficial emanado desde el Ministerio y Superintendencia de Educación, para de esta forma socializarla en las escuelas y establecer una línea de trabajo acorde a las orientaciones de las políticas públicas y normativa educacional vigente.

“Y por último el área de insumos, donde los participantes de la red, están atentos a los nuevos materiales emanados desde el Ministerio o la Superintendencia de Educación Escolar, los que se difunden en los colegios”.

El trabajo que se desarrolla con las escuelas se articula en torno a tres ejes: capacitación, asesoría e insumos, lo cual otorga claridad y sentido a las acciones que se ejecutan. El equipo comunal logra adelantarse a los cambios en la política educativa.

PROMOCIÓN Y LIDERAZGO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Escuela Paul Harris, Viña Del Mar

Cristian Ramos

Director
Profesor de Educación Física
Magíster en Gestión Educacional

Patricio Sánchez

Psicólogo

Rodrigo González

Profesor de Inglés

“Sin importar el contexto en el cual trabajamos, quisiera ser claro, porque muchas veces responsabilizamos de nuestros malos resultados al empedrado, “que con estos niños”, “que con estos apoderados”, “que esta infraestructura”. Nosotros los directivos comentamos “con estos profesores”, y los profesores dicen “con estos directores”, ¿verdad? En nuestra escuela hemos desechado esos conceptos, la realidad es con la que contamos y es con ella con la cual debemos trabajar y salir adelante (···), creyendo que es posible lograrlo con alegría y optimismo, nuestra experiencia nos dice que se puede”.

Ámbito

Promoción y Liderazgo

Descripción Institucional

Comuna

Viña del Mar

Promedio alumnos por curso

24

RBD

1698

Énfasis del proyecto educativo

Desarrollo integral, Excelencia académica, Deportivo.

Reconocimiento Oficial

Según Resolución Exenta 6958 De Fecha 23/09/1981

Orientación religiosa

Laica

Dependencia

Municipal

Programa de formación

Convivencia escolar, Prevención de drogas y alcohol, Cuidado del Medio Ambiente, Promoción de la vida sana.

Nivel de enseñanza

Educación pre- básica y básica

Matrícula total de alumnos

463

Características de la Buena Práctica

Estos últimos años la comunidad escolar Paul Harris liderada por su equipo directivo se pone como meta mejorar en diversas áreas del quehacer educativo, acorde a las exigencias de los tiempos y políticas institucionales.

“La convivencia siempre fue un tema prioritario, ya que no solo la buena convivencia mejora los aprendizajes sino que la buena gestión de las dificultades relacionadas ahorra recurso humano, temporal y material. Luego, nuestro compromiso será generar cada vez mejores ambientes escolares para nuestros niños. Pues, confiamos que el aprendizaje se adquiere y permanece si se acompaña de afecto, confianza, alegría, sensación de protección, compromiso y buena convivencia”.

Existe la premisa que la Convivencia Escolar es una variable fundamental para los aprendizajes y gestión escolar, fundada en afecto, confianza, alegría, sensación de protección y compromiso.

Antes de entrar más profundamente en el ámbito de la convivencia nos detendremos en exponer brevemente quiénes son y qué actividades realizan. De esta manera se tendrá un panorama global del funcionamiento y se podrá visualizar en parte la red de dinámicas internas en las que las relaciones humanas están presentes y por ende la convivencia.

“Somos una escuela dependiente de la Municipalidad de Viña del Mar, ubicada en el sector Tranque Sur del Cerro Forestal. Tenemos una matrícula efectiva de 460 alumnos, desde pre-kínder a 8° básico, con dos cursos por nivel”.

La escuela se caracteriza por la diversidad. Cuenta con un índice de vulnerabilidad de un 80.01% (2013) y poseen alrededor de un 25% de alumnos con necesidades educativas especiales, “lo que hace que las aulas se conviertan en un importante desafío para el aprendizaje. Pues queremos una educación de calidad, con valores, sin importar los contextos ni las diferencias”.

Las Escuelas Eficaces destacan por lograr aprendizajes en sus alumnos sin importar su condición socioeconómica y cultural, en tanto logran buenos resultados a partir del compromiso de todos sus integrantes por una educación de calidad.

Como toda escuela de Chile, desarrollan una serie de actividades que complementan y potencian los aprendizajes de los alumnos. Aparte de los deportes tradicionales como fútbol, handball, etc., este establecimiento propicia deportes alternativos como el slackline y acrobacias aéreas. “Disciplinas que gozan de una buena recepción por parte de los alumnos. Además hemos participado en muestras comunales de deportes alternativos organizadas por “libera tu mono”, grupo de jóvenes viñamarinos que promueven este tipo de disciplinas deportivas”.

Otra área de importante énfasis en la escuela es la **enseñanza del inglés**. “Contamos con docentes de excelencia y un proyecto de colaboración con la UVM para tener estudiantes de intercambio colaborando en las clases y en talleres de speaking, lo cual ha repercutido en la motivación de los alumnos para el aprendizaje del idioma extranjero. En el año 2011 logramos que el Instituto Chileno Británico nos brindara una beca, la cual se mantiene hasta hoy. En el año 2013 el Instituto Chileno Norteamericano se suma con cuatro nuevas becas que tienen una duración de dos años. Los resultados de todo esto lo vivenciaron los alumnos que participaron dentro de las competencias de Inglés-abre-puertas en donde demostraron su buen nivel de dominio del idioma logrando el tercer lugar a nivel regional, importante logro para una escuela municipal”. Se suma a esta actividad el “**International Culture Day**”, feria de aprendizaje y promoción del idioma en la que los estudiantes extranjeros (en su gran mayoría de Estados Unidos) junto con los alumnos preparan y exponen (los estudiantes en Inglés y los voluntarios en Español) información cultural de sus lugares de origen “logrando con esto un intercambio de experiencias que favorece, tanto a nuestros alumnos y alumnas, como a los voluntarios”.

Potencian el **arte y la cultura** “a través de la música, la plástica y la visita guiada a lugares y eventos relacionados. Además, nuestros alumnos han logrado por tres años consecutivos estar en el pódium en el concurso de arte “**Primogenia**” organizado por el liceo José Cortés Brown”. En lo que respecta al **Medio ambiente** “tenemos el privilegio de estar rodeados de mucha naturaleza, por lo que la escuela pone un especial cuidado en fomento de la actitud responsable hacia nuestro medio. Nuestros profesores apoyan su enseñanza con la implementación de “**ferias de aprendizaje**”, **concursos internos y salidas educativas**, con lo que también pretendemos lograr un aprendizaje significativo y entretenido”.

El establecimiento se ha dedicado este último tiempo a **desarrollar fuertemente los vínculos** con otras instituciones. “Es así como mantenemos colaboración permanente con instituciones de educación superior, institutos privados, embajadas, clubes sociales y otras organizaciones que de alguna u otra forma apoyan a la escuela en su quehacer. Es de destacar a nuestros amigos del Rotary Club de Viña del Mar, quienes son colaboradores permanentes desde hace ya varios años. Se ha sumado la Universidad de Viña del Mar a través del departamento de vínculos con quienes hemos firmado un acuerdo de cooperación y desarrollo que nos permite mantener a los estudiantes norteamericanos apoyando la enseñanza del inglés, como así también un constante flujo de estudiantes en prácticas de pedagogía en muchos subsectores. La creación y mantención de este vínculo será clave en el futuro para el desarrollo integral de la escuela”.

Una línea de trabajo que es fundamental para esta buena práctica es el trabajo en Red, definiendo coordinaciones pertinentes con aquellas instituciones que se alinean a su Proyecto Educativo Institucional.

Para este establecimiento cobra especial relevancia el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, a través del cual organizan y articulan las distintas acciones que se llevan a cabo en el establecimiento. "Su diseño es estratégico, flexible, con espacio a la innovación y la adaptación permanente; pretende, además, dar respuesta a los objetivos institucionales, objetivos pedagógicos, marcos legales y a las necesidades emergentes de la comunidad educativa".

Para poder implementar las propuestas definidas en el Plan de Gestión de Convivencia Escolar cobra especial relevancia la articulación de recursos internos y externos en la creación de espacios e iniciativas para el desarrollo de la convivencia.

El plan de gestión de convivencia escolar de este establecimiento contempla 5 líneas de acción:

1. Convivencia Alumnos: "Fomentar la buena convivencia entre los alumnos, propiciando el respeto, el diálogo, los derechos, la participación y el fomento de valores prosociales y humanistas".

Algunas acciones son:

Creación de Consejo de Presidentes, Recreo entretenido, Acciones pro-asistencia y preventivas de la deserción, Charlas educativas alumnos, Premiación alumnos destacados, Capacitación en resolución de conflictos para el consejo de presidentes y Premiación a cursos con mejores asistencias.

2. Convivencia profesores: "Fomentar las relaciones interpersonales sanas y complementarias en un marco de respeto mutuo y sana convivencia".

Algunas acciones son: Charlas, talleres y/o espacios de reflexión; Bienvenida Funcionarios Nuevos y Jornada Autocuidado profesores.

3. Convivencia apoderados: "Promover instancias de participación, convivencia y educación de padres y apoderados para fomentar una interrelación sana de respeto mutuo y cordial".

Algunas acciones son: Charlas Promocionales y Preventivas Apoderados, Día del Apoderado, Día del Alumno, 3º Corrida Familiar, Paseo cultural Apoderados destacados.

4. Difusión y promoción: "Difundir y promover la cultura del buen trato, sana convivencia, cultura de derechos y ciudadanía a la comunidad educativa".

Algunas acciones: Radio Escolar, Diario Mural de Equipo de convivencia, Socialización Manual de convivencia y Revista escolar Paul Harris.

5. Diagnóstico Permanente: "Desarrollar un marco comprensivo de la convivencia entre los diversos miembros de comunidad educativa, a través de la aplicación de cuestionarios psicométricos para medir la convivencia escolar".

El Plan de gestión de la Convivencia Escolar cobra especial relevancia como instrumento de gestión de la Convivencia Escolar, el cual además incorpora acciones para todos los actores de la comunidad escolar, con la consideración de medir permanentemente el estado del arte de la convivencia escolar del establecimiento.

Si bien cada una de las líneas de acción que contempla el plan de gestión son de especial relevancia, para efecto de esta buena práctica se detalla el trabajo del área de difusión y promoción, la cual tiene tres acciones fundamentales que comprenden la participación activa de alumnos de distintos niveles, y que constituyen un todo articulado que tiene por objetivo general promover la convivencia escolar mediante la entrega de información relacionada con convivencia, humor, datos de interés y otros.

La metodología de trabajo es de tipo taller con guías pedagógicas, es decir, un grupo de alumnos/as trabajan guiados por profesionales potenciando la autonomía, creatividad, trabajo colaborativo, complementariedad y respeto de las diferencias.

En cada grupo se han potenciado ciertos alumnos que tienen como misión liderar el trabajo de sus compañeros, potenciando la capacidad de liderazgo. "Con ello desarrollamos competencias de liderazgo estudiantil prosocial y gestor".

Las tres actividades de difusión de la escuela son: Radio Escolar – Diario Mural del equipo de convivencia – Boletín de la escuela.

Radio Escolar	<p>Objetivo: Promover y difundir temáticas asociadas a la sana convivencia escolar, a través de la implantación de la radio institucional. Dichas temáticas se adscriben a los principales objetivos del plan de convivencia institucional 2013, y a los lineamientos del Reglamento Interno de Convivencia Escolar.</p> <p>"Lo integran Estudiantes de Quinto a Octavo año, participantes del Consejo de Presidentes y todo aquel interesado en la ejecución del programa radial. Además se integran al equipo aquellos estudiantes a los cuales se les haya sugerido su participación por parte del equipo de Convivencia Escolar, al presentar conductas disruptivas e indicadores de vulnerabilidad psicosocial".</p>
----------------------	--

<p>Diario Mural Equipo de Convivencia</p>	<p>Objetivo: Promover, difundir y sensibilizar en la comunidad educativa temáticas asociadas a la sana convivencia escolar, a través de la implementación de un espacio de información escrita. Dichas temáticas se adscriben a los lineamientos de acción en el área de promoción y difusión del plan de convivencia escolar 2014.</p> <p>“Estudiantes de sexto año básico, integrantes del programa de integración Escolar PIE y guiados por un profesor perteneciente al equipo de convivencia. Señalar que se reúnen en horarios de recreo, siendo su edición final cada 15 días. Precisar que son apoyados por una alumna en práctica de trabajo social, quien direcciona el trabajo en conjunto con un profesor encargado”.</p>
<p>Revista Paul Harris</p>	<p>Objetivo: Promover y difundir las actitudes y valores que fomenten la sana convivencia, el respeto a las normas sociales y la igualdad entre las personas. Todo enmarcado en los parámetros de la Convivencia Escolar y el Reglamento Interno de la Escuela.</p> <p>“La integran Grupo “Pioneros”, por niños y niñas de 4° a 8° año básico, que presentan actitudes y aptitudes que propician los lineamientos establecidos en el objetivo”.</p> <p>“La revista tiene una edición mensual. En la actualidad cuenta con 2 números: JULIO y AGOSTO. Cada uno de ellos es impreso y entregado al finalizar cada mes. Simultáneamente se envía un archivo</p>

En relación al impacto que han tenido estas iniciativas en la comunidad escolar, se puede señalar que el equipo de difusión está formado por 35 estudiantes, de quinto a octavo básico, además de tres profesionales que direccionan el quehacer de los participantes de las distintas modalidades de acción, trabajo que ha redundado en una alta participación escolar, clima escolar armonioso e inclusive la visita de autoridades del ámbito escolar, que han venido a conocer este trabajo.

Finalmente, es fundamental señalar que los lineamientos de las modalidades de difusión se adscriben a los objetivos fundamentales del Equipo de Convivencia Institucional.

“Respecto al impacto en la comunidad educativa, se ha evidenciado una potencialización de la participación escolar de aquellos estudiantes que presentan capacidades y habilidades diferentes (DM, DIL, con-

ductuales, entre otras), siendo su participación una fuente alternativa de adquisición de herramientas comunicativas, lingüísticas, interpersonales y de trabajo en equipo. Sumado a lo anterior, el desarrollo de las diferentes modalidades de intervención ha facilitado en los participantes la potencialización de habilidades de liderazgo, de innovación y de creatividad”.

“En cuanto al resto de la comunidad educativa se evidencia una elevada satisfacción respecto a las actividades realizadas por los equipos de difusión, señalando que las iniciativas se destacan por su carácter innovador e informativo respecto al quehacer institucional”.

FAMILIA Y ESCUELA: EDUCACIÓN CERCANA Y DE CALIDAD

Colegio Claudio Gay, Los Andes

Leonardo Osses

Director
Profesor de Educación General Básica

José Luis Roa

Profesor de Educación General Básica

Ámbito

Familia - Escuela

Descripción Institucional

Comuna

Los Andes

RBD

11203

Reconocimiento Oficial

Según Resolución exenta 1531 de fecha 06/06/1985

Dependencia

Particular Subvencionado

Nivel de enseñanza

Educación Parvularia, Enseñanza Básica

Matrícula total de alumnos

376

Promedio alumnos por curso

37

Énfasis del proyecto educativo

Desarrollo integral, Enfoque inclusivo, Excelencia académica

Orientación religiosa

Laica

Programa de formación

Convivencia escolar, Promoción de la vida sana, Cuidado del medio ambiente, Actividades de acción social.

Características de la Buena Práctica

El Colegio Claudio Gay, cuenta con una propuesta denominada Visitas al aula, que vincula fuertemente el rol del/la apoderado/a con el trabajo pedagógico, lo cual es definido en el lema “Educación cercana, familiar y de calidad”.

“Nosotros somos el Colegio Claudio Gay de Los Andes, y tenemos como lema Educación cercana, familiar y de calidad; somos un colegio de aproximadamente 400 alumnos con un nivel de vulnerabilidad del 40%. Queremos presentarles dentro del plan de convivencia que tenemos acciones que tienen que ver con la familia; nosotros en nuestro lema tenemos familia, colaborador principal en la formación de nuestros estudiantes, la palabra calidad viene bastante viciada, pero en el aprendizaje tiene esta articulación que es la familia, en cómo la familia está presente en el colegio, cómo nos aporta en el aprendizaje, cómo nos aporta en la sana convivencia con los profesores y con toda la comunidad escolar”.

La gestación de esta buena práctica se origina en torno a la reflexión sobre el quehacer pedagógico como un quehacer profesional, que implica dominio tanto de la teoría como de la práctica pedagógica en el aula, ante lo cual surge la interrogante, para el colegio Claudio Gay, acerca de los límites o restricciones respecto de la incorporación de observadores (padres y apoderados) que puedan también ser participantes, colaboradores de los procesos de aprendizaje al interior del aula. Dicha reflexión aparece del deseo de romper con un mal-entendido, que apunta al colegio (o los docentes) como único responsable de los aprendizajes que llevan adelante los alumnos. Esto con la intención de reconocer de manera concreta el papel esencial que los padres y apoderados juegan en la construcción y diversificación de los aprendizajes que desarrollan y luego llevan a cabo los alumnos en distintos ámbitos de acción efectiva. “¿Por qué es importante que los padres, madres, apoderados estén vinculados a la Comunidad Educativa?

Existe un temor de que nos supervisen las clases, existe temor de que los padres estén presentes, pero, ¿por qué? Somos profesionales en lo que hacemos, y si tenemos planificada la clase, la praxis y el dominio de los objetivos a lograr, no debería existir ese miedo.

Por años, la acción de educar ha sido destinada como fin único del colegio, existiendo una mítica máxima de que es la Escuela quien enseña valores, es la escuela quien educa, es la escuela quien debe hacer todo con el educando.

No somos los colegios, o los profesores(as) los únicos actores en la educación de los estudiantes, es por esto que se hace cada día más fundamental coordinar las acciones que enriquezcan la labor de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que las acciones tengan un impacto real en los estudiantes”.

Desde una mirada amplia e integral del aprendizaje, guiada por la autorreflexión, se reconoce de manera concreta el papel esencial que los padres y apoderados juegan en la construcción y diversificación de los aprendizajes.

Desde la perspectiva y aceptación que la participación de los apoderados/as impacta fuertemente en calidad de los aprendizajes, este establecimiento apuesta por la colaboración activa de los padres en los procesos de aprendizaje al interior del aula, en tanto le imprime un sello particular, en cuanto al sentido que tiene para el alumno la validación de la enseñanza más allá de las puertas del colegio y el aula, traduciéndose esto en aprendizajes de calidad y con significado propio, evidenciándose mejores rendimientos.

“Diversos estudios afirman, que a mayor participación de los padres, mayor rendimiento de los alumnos y alumnas.

La escuela requiere entregar educación de calidad, y como tal, se hace necesario conocer el entorno y de esta forma, preparar clases con aprendizajes significativos, tomando en cuenta sus conocimientos previos, para lograr aprendizajes de calidad.

La participación de los padres, no debe ser meramente de observación, debe ser opinante, de manera tal que forme parte de la estructuración, del quehacer, de la toma de decisiones, si no, nunca tendremos una sociedad justa y participativa”.

La colaboración activa de los padres aporta sentido al proceso educativo de los alumnos, ampliando los procesos de aprendizajes desde la interrelación escuela -familia.

Desde esta buena práctica, el Colegio Claudio Gay define lo que entienden por participación, por cuanto postulan que la especificación de un procedimiento claro y sus responsables no es suficiente si no se especifica la disposición desde la cual se define la participación, esta condición invariante para lograr la inter-relación armónica se define como de mutuo respeto. Es este respeto mutuo o amor padre-hijo lo que posibilita la convivencia en los términos que plantea la normativa en materia de convivencia escolar.

“No es fácil lograr que los padres se involucren, ni que los docentes quieran que se involucren a tal nivel, que entren a sus clases. La participación debe estar fundada en el respeto mutuo, y de esta forma, aportar al mejoramiento de la educación y no entorpecer la educación que están recibiendo los educados.

Esta participación se da en forma organizada:
Ahí está una de las visitas al aula, ¿de qué se trata?

Los apoderados se inscriben para estar presentes en la clase de cualquier profesor, en recreos, y están presenciando la clase ya sea estando en el aula o activos dentro de la clase. Los responsables de esta actividad, y de esta acción en particular, son el equipo en gestión y los profesores de asignatura.

Tenemos una fundamentación que tiene que ver con la **Ley sobre violencia escolar 20.536**, que define lo que es convivencia y dice **la interrelación armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar**. Veíamos que en nuestro PME (proyecto de mejoramiento educativo), teníamos muchas acciones para los alumnos, acciones para convivir con los profesores, pero muy poco donde dejábamos entrar a los apoderados al establecimiento, donde logran un involucramiento, que les permitiera conocer el funcionamiento, la metodología y sus docentes; y ellos, sin lugar a dudas que cuando decimos “todos somos importantes en la educación”, son una parte trascendental.

La otra fundamentación es psicológica, sacada del libro “Todo es bullying, Nada es bullying” del autor Sergio Canals, que dice: padres e hijos se enamoran unos de otros, a las conductas de un padre entusiasmado responde un hijo entusiasmado. Los objetivos que queremos lograr con esta acción es generar la participación en los diferentes entes de la Comunidad Escolar, ya sea involucrando el equipo de gestión con los profesores, involucrando a los alumnos, por cierto, con el aprendizaje, pero también a los apoderados que van a la clase y están en el aula, aportando su visión, en reuniones, en los Consejos Escolares”.

La participación de los padres, madres y apoderados se instala más allá de una definición de procedimientos y sus responsables. Es el respeto mutuo o amor padre-hijo la condición que posibilita la convivencia en los términos que plantea la normativa en materia de convivencia escolar como “la interrelación armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar”.

Los procedimientos que estructuran la buena práctica de este establecimiento se caracterizan por ser lo suficientemente flexibles para responder a las distintas realidades y agendas de la diversidad de grupos de padres y apoderados, y por lo mismo las instancias de evaluación son de forma constructiva, reconociendo y apoyando la labor, tanto de los docentes, como de los apoderados.

“Los padres en reunión de apoderados se inscriben en una hoja que está con el profesor, anexo al informe de reunión, que elabora el profesor en conjunto con la directiva. Las acciones apuntan a involucrar a los padres y apoderados que tienen un tiempo de asistir, pero también tratamos de incluir a los que trabajan.

Hoy en día, vemos que en la sociedad los padres participan trabajando, aportando en el hogar, por lo tanto nos damos el tiempo de incluir a aquellos padres que nos llaman de repente de un día para otro, o nos llaman en la misma mañana y nos dicen “¿podemos ir al colegio?”. Van a secretaría y nosotros el mismo día avisamos a los profesores que tienen visita al aula. Todo esto nació de la idea de provocar una idea que fuera estimulante hacia los docentes también, porque por supuesto ellos recuerdan su práctica pedagógica, el docente es informado el mismo día, luego los padres ingresan a secretaría, visitan el aula y participan ya sea activa o pasivamente en la clase, y después en la reunión de apoderados de ese mes, se da un tiempo para evaluar la actividad y ellos comentan cómo han estado sus alumnos, el profesor también aporta y nosotros también evaluamos la actividad en el consejo de profesores.

Evaluación de la acción, en cada Consejo General de profesores, se da la instancia para evaluar la actividad, esto fue al comienzo bien resistido por los profesores y profesoras, dejar que alguien vaya a la sala, dejar que alguien entre a la sala, que sea anexo, ya sea cuando nosotros los vamos a visitar, o apoyar o a evaluar, es una cosa, pero dejarlos con un apoderado, un padre que ingrese a la clase, eso fue bien resistido al principio, pero previo a las evaluaciones que hemos hecho, posterior a estas acciones ha sido claramente un apoyo para ellos”.

En consideración a las características de nuestra sociedad, esta buena práctica recoge los elementos contextuales de las diversas realidades familiares, disponiendo de procedimientos flexibles que responden al estilo de vida actual.

Por otra parte, se enfatiza la evaluación de los procesos considerando la opinión de los docentes y los apoderados/a, desde un enfoque constructivo.

Para el Colegio Claudio Gay, los resultados de esta iniciativa se ven reflejados en la percepción de alumnos entusiasmados, apoyos más efectivos para el proceso de enseñanza- aprendizaje, docentes empoderados y mejora del clima escolar, siendo estos indicadores los principales logros de la instalación de esta buena práctica, retribuido a su vez por una sensación de agradecimiento por parte de padres y apoderados.

“Las ventajas: los alumnos y alumnas entusiasmados desarrollan un vínculo con los papás, más que mal conocen los grupos de pares, conocen a sus demás compañeros, el clima escolar sin lugar a duda mejora, la convivencia, la cercanía que tienen con los profesores, con todos los miembros de la comunidad educativa, claramente mejora, los apoderados apoyan con mejores herramientas en los objetivos de aprendizaje, ya que están insertos en las clases, también se involucran en clases de arte, educación física, pero mayoritariamente es en matemática, inglés, en lenguaje, donde van aprendiendo las diferentes herramientas, van conociendo los profesores, donde muchas veces llegan los papás a preguntar o nos dicen que el profesor es muy enojón, a mi hijo le dan muchas tareas, y nosotros vamos al registro de visitas al aula y preguntamos si ha visitado el aula, claramente ahí se produce un silencio y terminan yendo al aula y se van muy contentos, porque conocen al profesor, conocen sus herramientas.

Una de las cosas que nos dijeron, nos preguntaron si los profesores iban a tener preparada una clase especial para cuando fueran los apoderados, la verdad es que como esto se avisa en el mismo momento al profesor, no da la instancia para preparar una clase especial, por lo demás los alumnos y ustedes los conocen como profesores, ellos inmediatamente dicen “el profesor está actuando totalmente diferente, o una clase es diferente”, así que es la misma clase que se hace día a día, donde ellos vistan, interactúan, y no es una clase preparada, una clase desde antes hecha, por si acaso viene alguien, sino que interactúan en una clase normal que está planificada para ese día, lo que lleva al profesor a hacer la clase mucho más motivante y a provocar un cambio en su forma de hacer las clases.

Los alumnos más inquietos también mejoran el rendimiento, ya que muchos de los papás terminan acompañando a los niños que tienen algún grado de dificultad en la sala, se generan espacios de participación donde comparten con los pares de sus hijos. Con este mundo tan dinámico a veces no se da el tiempo, o no nos damos el tiempo para conocer a los compañeros, conocer a los otros padres, ya que muchas veces se quisiera ver a más de un apoderado.

Los padres están muy agradecidos con la acción y es claramente una oportunidad diferente, para crear lazos con cada uno de los miembros de la comunidad educativa”.

Con la incorporación de las madres y padres de alumnos en el proceso educativo, a través de su participación, se logra generar empatía entre los integrantes de la comunidad educativa, siendo esto un factor de apoyo y colaboración para los docentes.

Testimonios de Actores Involucrados en la Buena Práctica

Apoderada

“Las visitas en el aula son una buena experiencia como mamá, el poder haber asistido a una clase de matemáticas, para saber cómo los profesores explican a nuestros hijos, y ha sido muy positivo para saber yo cómo ayudar a mi hijo, conocer al profesor, conocer la materia, ver el comportamiento de sus compañeros y, sobre todo, el de mi hijo. Yo recomiendo a los papás puedan presenciar las clases para poder conocer a los profesores y para poder apoyar a sus hijos”.

Apoderados que pueden aportar de mejor manera al proceso educativo, luego de sumergirse en la experiencia de visita al aula.

Alumno

“Bueno, mi nombre es Joaquín Muñoz y soy alumno de la Escuela Claudio Gay. En nuestro colegio mi mamá puede ir a la sala de clases para ver cómo trabajan. Los alumnos se están portando bien, también por ejemplo hablan menos, también me gustó porque mi mamá es muy cariñosa conmigo, también ella cuando me ve trabajando se alegra por mí y cuando llegamos a la casa ella me felicita y por eso a mí me gusta mucho este Colegio y también por los alumnos que hoy en día tenemos”.

Alumnos se sienten escuchados y reconocidos en la cotidianeidad escolar, en parte por la participación e involucramiento activo de sus padres y madres en el aula.

Docente

“Hola, mi nombre es Oscar Vega, soy el profesor del área de matemáticas, profesor jefe de cuarto año básico. Les quiero contar un poco sobre la experiencia que tuvimos sobre el proyecto visita en el aula en el Colegio Claudio Gay. Bueno, en primera instancia el proyecto significó para algunos profesores un poco de distanciamiento con respecto a la intención, por el hecho que pensamos que podría ser vista de otra manera por parte de los apoderados, pero con el correr del tiempo nos dimos cuenta que este proyecto educativo funcionaba a favor nuestro, ya que los apoderados valoraban el proyecto que implementaba el colegio y el esfuerzo que hay puesto detrás de cada una de las clases que están pensadas. Nos dimos cuenta que los apoderados se iban muy felices, veíamos cómo participaban de diferentes actividades durante las clases y también logramos un acercamiento importante con ellos debido a que valoraban más el trabajo que nosotros realizábamos para sus hijos”.

Con el involucramiento de los apoderados en el trabajo que realizan los docentes, estos últimos se sienten más valorados, dejando atrás la percepción antagonista de padres y apoderados.

INCLUSIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Escuela Especial Germina, Quilpué

Tolska Barrientos

Profesora de Educación Diferencial

Mención en Audición y Lenguaje

Magíster en Educación

Ámbito

Familia - Escuela

Descripción Institucional

Comuna

Quilpué

RBD

40145

Reconocimiento Oficial

Según Resolución exenta 01482 de fecha 08/05/2009

Dependencia

Particular Subvencionado

Nivel de enseñanza

Educación Especial Autismo, Educación Especial Discapacidad Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación

Matrícula total de alumnos

55

Promedio alumnos por curso

6

Énfasis del proyecto educativo

Desarrollo integral, Enfoque inclusivo e Inserción laboral

Orientación religiosa

Laica

Programa de formación

Convivencia escolar y Promoción de la vida sana.

Necesidades Educativas que atiende

Trastornos del espectro Autista y Trastornos de comunicación y relación con el medio.

"Nuestra escuela proviene de la comuna de Quilpué, nacemos el año 2009 atendiendo a alumnos con necesidades especiales permanentes derivadas de un trastorno del espectro autista, la matrícula actual es de 54 niños y su rango de edad es desde los 2 años 6 meses hasta 10 años. Trabajamos con el decreto 815 que da los lineamientos legales para el trabajo con alumnos con trastorno de la comunicación y de la relación social".

Características de la Buena Práctica

La escuela Especial Germina cuenta con un particular programa denominado **“Padres expertos...una experiencia educativa exitosa”**, cuyo énfasis primordial es el trabajo con familias de estudiantes que presentan diagnóstico de trastorno del espectro autista y trastornos de comunicación y relación con el medio. El enfoque teórico que sustenta este trabajo se centra en el modelo socioeducativo vinculando la familia, los estudiantes y el medio.

“Este programa nace desde una visión educativa que pretende dejar de lado el paradigma clínico y adentrarnos en una mirada más socioeducativa donde, como establecimiento, nos interesa mucho la relación que tengamos con nuestro entorno, con el medio en el cual estamos insertos, y con las familias y las relaciones cercanas de nuestros alumnos”.

Para esta escuela el trabajo que se desarrolla con la familia cobra enorme relevancia y le otorga un sentido particular a la convivencia, ya que considera al núcleo familiar como un actor fundamental proceso educativo:

“La experiencia que relataremos a continuación no surgió directamente en relación a la convivencia escolar, sin embargo, ha tenido un impacto profundo en esta. En la medida que vayamos relatando la experiencia, se entenderá por qué estamos acá”.

Para poder comprender la lógica de esta iniciativa es importante contextualizar sus principales ejes, considerando, en primer lugar, la comprensión que esta escuela le asigna al fenómeno del autismo, “Les contaremos un poco, para el público que no tiene mayores conocimientos con respecto al autismo, que este tipo de condición interfiere y afecta básicamente tres áreas del desarrollo, que dicen relación con la comunicación, la relación social y los intereses y comportamientos”.

Se tiene especial consideración del contexto y tipo de necesidad educativa del estudiante en la construcción del programa.

El segundo eje destaca la relevancia del Proyecto Educativo institucional (PEI) como instrumento rector de esta iniciativa, el cual considera la familia como un actor esencial, “parte de la visión es que las familias de nuestros alumnos deben ser un pilar fundamental en los objetivos socioeducativos que queramos conseguir, así como también lo constituyen los aprendizajes significativos y funcionales en contextos naturales, además de la visión de equipo y el trabajo coordinado entre todos los actores; incluyendo a los padres, que también se constituye en otro pilar fundamental”. Finalmente, consideran como cuarto pilar “la visión inclusiva, donde entendemos que el contexto escolar es sólo una dimensión en la vida de nuestros estudiantes y que para lograr una inclusión real, necesitamos abordar las demás áreas de su vida, como la recreativa, social, cultural y el tránsito a la vida adulta, entre otras”.

Se otorga relevancia al Proyecto Educativo institucional y su vinculación con el quehacer profesional y buena práctica, donde se articulan como un solo eje la familia, los aprendizajes significativos/ funcionales, trabajo en equipo e inclusión socioeducativa.

El tercer elemento, considerado como factor transversal, tanto para el programa como para los cuatro pilares de su Proyecto Educativo, es lo que denominan el “vínculo amoroso”, a través de una relación de legitimidad, respeto y cercanía afectiva entre los alumnos, familias y en toda la comunidad escolar, que finalmente se traduce en una convivencia armónica.

Desde este paradigma, la Escuela Germina considera que de nada sirven grandes objetivos si la relación con los estudiantes no se da en torno al afecto. “Todo lo anterior ha contribuido a derribar el mito de que los alumnos y alumnas con autismo no se vinculan con el otro. Desde nuestra experticia hemos aprendido que son capaces de vincularse y, a través de ese camino, lograr aprendizajes significativos”.

Preponderancia del “Vínculo Amoroso” como sustento ontológico y esencial en la razón de ser del establecimiento, su Proyecto Educativo Institucional y buena práctica.

En relación a la consideración de las familias de los estudiantes del establecimiento, además vislumbrarlos como sujetos claves de la iniciativa, se considera que tienen una particularidad propia en relación al tipo de alumno con el que trabajan, diferenciadas de otras familias que se encuentran en el contexto de educación regular. La mayoría provienen desde la zona interior de la comuna de Quilpué, alrededor del 60% son de clase baja y media baja, cuya conformación es del tipo uniparental, con escasa vinculación a redes de apoyo, y sobre el 30% cuentan con su enseñanza media completa y educación superior. Además, el 60 % estas familias han recibido el diagnóstico reciente de Autismo. Desde esta perspectiva, señalan: “Todo lo anterior nos hace convivir con familias que presentan muchas fortalezas y también se ven enfrentadas a muchos desafíos que les demandan el uso de recursos y destrezas”.

Una peculiaridad de este proyecto es el supuesto que todas las personas tienen fortalezas y también capacidades diferentes. Por lo tanto, para este establecimiento las familias de su comunidad tienen como principal característica el gran amor por sus hijos, asistencia regular a clases, buena recepción a las sugerencias dadas desde la escuela y conocimiento significativo de sus hijos, que si bien no es de carácter técnico desde la disciplina, es un conocimiento que le asignan gran valor y respeto porque surge de la convivencia cotidiana con sus hijos e hijas. “Ellos [las familias] saben además lo que les gusta, saben los dibujos animados que más disfrutan, el reforzador, etc. Como familias se preocupan por el futuro de sus hijos, de sus condiciones y calidad de vida y buscan alternativas para un mejor desarrollo”.

Desde esta buena práctica se visibilizan las fortalezas de las familias, ante lo cual revelan el conocimiento y amor que tienen aquellas por sus hijos, constituyéndose esto en un elemento facilitador del programa.

De igual forma, se destaca la relevancia de la asistencia a clases, infiriendo con ello que la escuela es un espacio clave en la formación del alumnado.

No obstante todo lo anterior, y para efectos diagnósticos en esta propuesta, el establecimiento detecta algunas necesidades de parte de las familias, que definen como:

- Falta de formación con respecto a la temática propia del autismo, manifestada en preguntas como: ¿Por qué mi hijo grita? ¿Por qué mi hijo se pega con la cabeza? ¿Por qué cuando voy a un cumpleaños, me voy y sale corriendo?
- Desconocimiento de los objetivos del trabajo en la Escuela, expresado en preguntas como: ¿Por qué en la escuela hace tal cosa y en casa no? ¿Por qué me pide que le enseñe a comer solo, si no puedo darle?
- Confusión en relación a los tipos de apoyo que sus hijos necesitan; si presenta o no lenguaje oral, si existe mayor o menor compromiso intelectual, grado de rigidez mental, entre otras.
- Escasa habilidad parental en relación al manejo de conductas disruptivas, que limitan las experiencias sociales y restringen además las redes de apoyo de las familias.
- Baja adherencia a los objetivos planteados desde la escuela, las familias no entendían el sentido de ciertas actividades y lo que implicaban para ellos.
- Consideración desde las familias que la experticia estaba en el equipo de profesionales y no en ellos por no manejar competencias similares.

Todas estas necesidades se constituían en permanentes focos de tensión entre familia y escuela, afectando la convivencia al transferir muchas de las frustraciones del ámbito familiar al espacio escolar.

“Todas estas debilidades de nuestras familias, sin duda, afectaban nuestro quehacer educativo y de alguna forma se permeaba en una convivencia escolar con algunas dificultades”.

A partir de este diagnóstico, durante el año 2009 el equipo directivo, asistentes de la educación y docentes de esta escuela deciden enfrentar este contexto como una oportunidad de aprendizaje y a su vez, replantearse visiones y miradas a partir de la siguiente interrogante: ¿cuáles son las debilidades de las cuales podemos hacernos cargo? A partir de este punto, el establecimiento asume la convicción de que no es posible asumir todas las necesidades existentes.

Desde dicha interrogante, se inicia un proceso para identificar problemas y plantear soluciones desde una perspectiva de trabajo en equipo transversal, considerando tanto la participación de la dirección de la escuela, sus profesionales (fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionales, educadores, etc.), hasta un gradual y concreto acercamiento con padres y apoderados, para escuchar tanto sus inquietudes como sus planteamientos.

Este significativo proceso implicó el desarrollo de diversas estrategias, siendo fundamental en sus primeras etapas la permanente reflexión y análisis, que significó la construcción de discusiones sobre las debilidades mencionadas: "A veces era complejo, porque implicaba también reconocer cuáles de esas debilidades eran el reflejo de nuestras propias debilidades como Equipo y cuáles acciones no estaban siendo buenas prácticas".

A partir de la construcción de un diagnóstico y del cuestionamiento institucional, se logra la identificación de necesidades pertinentes a abordar y la consecutiva evaluación de recursos respecto de aquellas necesidades/problemas que realmente son factibles de abordar.

Por otra parte, se otorga especial énfasis al trabajo de reflexión, análisis y construcción de diagnósticos participativos con toda la comunidad escolar.

Del proceso de diagnóstico participativo, que implicó un periodo de alrededor de dos años, se identificaron tres macro desafíos:

- El diagnóstico de los alumnos/as constituye un factor estresante para las familias, producto del desconocimiento del autismo. Por lo tanto, el equipo de la escuela debió trabajar en la re-significación del diagnóstico, propiciando una adecuada contención y apoyo emocional.
- La urgente necesidad de vincular la familia con el trabajo del aula. "Nos dimos cuenta de que aunque en el espacio del aula se hacían todos los esfuerzos por realizar un buen trabajo, si ese trabajo no se traspasaba a la familia no servía de nada". Lo anterior implicó invitar a las familias a comprender el trabajo del establecimiento y a su vez, re-significar la importancia del conocimiento que aquellas tenían de sus hijos.
- Se visualizó que todas las competencias del equipo de profesionales de la escuela en cuanto a la temática propia del autismo, metodologías específicas, manejo en sistemas de comunicación y técnicas de manejo conductual, no tenían un impacto real si no se realizaba una transferencia también a las familias. Entonces, se produjo un giro conceptual en el que la escuela comprendía que la familia no era un obstáculo, sino un recurso, y por tanto era necesario fortalecer sus competencias y autoestima parental.

En relación al diagnóstico realizado por el establecimiento se delimitan tres campos de acción:

1. Re-significación del concepto de autismo con las familias en conjunto con un trabajo de contención y apoyo emocional;
2. Vinculación de la familia a la escuela;
3. Transferencia de competencias y conocimientos técnicos de la escuela a la familia, relevando el conocimiento que cada familia tiene de sus hijos/as.

Especificado y sancionado el trabajo reflexivo, se definieron responsabilidades y áreas de trabajo desde la consideración de aquello que realmente era factible de poder modificar desde las prácticas escolares, en términos de relevancia y viabilidad.

En primer lugar, se comenzó a cambiar el sentido de los objetivos educativos o del plan de acción educativa de cada niño. Para ello, se consideraron las dimensiones particulares de cada alumno, así como también las necesidades de cada familia, en relación al contexto escolar.

Se considera la construcción de diagnósticos integrales que incorporan las particularidades de cada alumno y alumna, y a su vez las necesidades de la familia en relación al contexto escolar.

En razón de aquello, el establecimiento desarrolla toda una estrategia en la cual a cada familia se le transfiere información y conocimientos del autismo y cómo esta necesidad educativa se aborda desde la escuela. Esto permite que las familias comprendan el sentido del trabajo realizado por el establecimiento; avanzando de un enfoque clínico/pasivo a uno formativo/activo: “esta comprensión dignificó el rol de los padres de familia, permitió así la participación y la colaboración, se amplió la visión que incluso las mismas familias ya traían, es decir, una visión clínica, para pasar a un modelo más inclusivo y colaborativo, donde yo soy parte de las soluciones, me hago responsable como familia”.

A partir de todo este proceso surge esta buena práctica, considerada por la misma escuela como una experiencia exitosa.

En cuanto a las acciones en particular de este proyecto, se centran en dos áreas fundamentales:

- Talleres permanentes para padres
- Inclusión de las familias en la planificación de objetivos socioeducativos.

La síntesis de esta valiosa experiencia se denominó “Una Herramienta para el Amor”, cuyo fundamento recoge lo que todos los padres explicitaban: “...nosotros amamos a nuestros hijos...”, asociándolo conjuntamente a una mirada más técnica de los profesionales de la escuela mediante acciones que dieran respuesta concreta a las necesidades de alumnos/a con autismo.

A partir de esta buena práctica, el establecimiento declara su vinculación con la convivencia escolar desde la construcción de iniciativas que fomenten la colaboración e involucramiento real de la familia como el principal responsable del proceso educativo de los y las alumnas: “Creemos que la escuela debe ser y establecer relaciones de colaboración, ya no podemos seguir, como bien decía un experto en la mañana, teniendo a las familias de la reja para fuera y nosotros sintiendo que somos los expertos. Tenemos que establecer una relación de colaboración”.

Lo anterior se traduce, además, en el convencimiento de que la escuela es un espacio/institución que colabora con la labor formativa de las familias, a quienes se les debe respetar y considerar como un medio, así como también un recurso, en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje; “Además la fa-

milia tiene el derecho de participar en la toma de decisiones, porque ellos son los padres de sus hijos, no nosotros, nosotros los acompañamos. Por lo tanto las familias tienen mucho que decir, y debemos respetar ese derecho”.

Para el caso específico del proyecto de la Escuela Especial Germina, se define que la inclusión de los niños y niñas debe partir prioritariamente por incluir a la familia, para lo cual se debe avanzar/reconfigurar la lógica y mito que existe en el sistema escolar de que la familia no es un aliado que colabore con el proceso educativo; “No podemos plantear el discurso de la inclusión, si nuestras familias no están incluidas. A veces nos quedamos con la sola mirada de lo que no hacen nuestras familias y las críticas a su desempeño, pero también debemos reconocer que esa diversidad aporta a enriquecer el clima escolar.

Existe un cambio de paradigma en la concepción de la familia y su vinculación con la escuela, pasando desde una mirada crítica/opositora a una inclusiva/colaboradora.

Respecto a los objetivos, el proyecto propone los siguientes:

- Favorecer la calidad de vida de las personas con trastornos del espectro autista.
- Incorporar a los padres en la formación y educación de sus hijos.
- Favorecer la autoestima y competencias de padres.
- Desarrollar la apropiación activa del proceso socioeducativo de padres con sus hijos.
- Eliminar las barreras para facilitar la inclusión social cotidiana y futura de los alumnos.
- Fortalecer el trabajo docente.

Por otra parte, y en relación a la metodología de trabajo, se considera:

1. Definir las temáticas en torno a las necesidades señaladas por las familias, por ejemplo, cómo manejar una pataleta.
2. Transferir competencias del equipo técnico a padres y madres, a través de talleres sucesivos, considerando como una variable importante la utilización de espacios físicos cómodos y acogedores.
3. Evaluar permanentemente talleres, a través de cuestionarios que rescatan las percepciones de los participantes.
4. Reforzar la asistencia y participación mediante incentivos, tales como diplomas y entrega de material de apoyo para trabajar en el hogar.

En cuanto a las temáticas tratadas, estas fueron variadas, considerando a lo menos: conocimiento del autismo, mitos en torno a esta condición, sistema de comunicación, hábitos de inclusión, consideraciones en el hogar y, primordialmente, muchos talleres de acogida, mediante los cuales esta escuela se percató de que en la medida que las familias se sentían contenidas, se propicia una mayor adhesión de las mismas.

Se vislumbra que uno de los factores que genera mayor adhesión y participación en el trabajo con padres, madres y apoderados es la generación de espacios de acogida y contención emocional.

Un elemento significativo a destacar en esta iniciativa es la incorporación de los propios padres y madres en la elaboración de los objetivos del programa, asignándoles por ello el rol de expertos durante todo el proceso.

Para lograr lo anterior, se aplicó un instrumento internacional denominado Choosing Outcomes and Accommodations for Children (COACH, Bove y Sanabria, 2008; en español, Eligiendo Logros y Ajustes para los Niños) al 100% de las familias de la escuela. La información que es entregada por los padres a través de esta acción se utilizó para elaborar los planes educativos individuales, considerando los sueños y esperanzas de las familias y todas las dimensiones de la vida de los alumnos que presentan retos múltiples. Paralelamente, se realizan visitas domiciliarias a los hogares de los alumnos/as, indagando a través de sus padres y madres las expectativas y proyecciones en relación con sus hijos/as. Este tipo de estrategia otorga valoración a las familias: “La familia se siente reconocida, valorada, validada”.

Para la inferencia educativa se aplica a todos los padres un instrumento internacional que evalúa las necesidades de ajuste y acomodación, y en base a los resultados se definen planes educativos individuales.

En virtud de todos los elementos señalados anteriormente y considerando las particularidades de esta iniciativa, el establecimiento concluye que a través de esta intencionalidad de involucrar activamente a la familia y potenciar su rol educativo, se fortalece la convivencia escolar: “Creemos que un aspecto importante de la educación, y no sólo de la educación especial, es que podamos desarrollar habilidades que permitan una mejor calidad de vida”.

Al mismo tiempo, a través de esta buena práctica se considera que las decisiones más importantes deben ser tomadas en conjunto con las familias, y para aquello la palabra clave es colaboración, en tanto la comunidad escolar como escuela, debe generar en sus integrantes el sentir que todos pueden colaborar y no solamente centrar su quehacer exclusivamente en la definición de normas; “Bastaría la colaboración y la coordinación, porque si bien es cierto que la familia debe participar, debemos hacerlo ordenadamente, sólo de ese modo su presencia no será vista como un obstáculo, sino como un aporte real y significativo”.

Los padres, madres y apoderados tienen capacidad de decisión respecto a la construcción y evaluación del programa, en virtud de lo cual participan en la definición de objetivos de aprendizaje de sus hijos. Se considera la información que estos entregan en la elaboración de planes educativos de estudio, validándolos como actores relevantes para la escuela.

Desde tales consideraciones, este programa destaca que el trabajar la convivencia escolar requiere considerar una metodología basada en la solución de problemas, en tanto, frente a la existencia de un problema, la escuela debe re-significarlo, enfrentándolo como un desafío.

“La experiencia relatada anteriormente tuvo un impacto que quizás no buscamos, pero que se vio reflejado profundamente en la convivencia escolar. Los padres son reconocidos como expertos, participan y colaboran estrechamente con la escuela, su presencia es valorada y se motiva la colaboración en un clima de confianza y respeto”.

Finalmente, y para efecto de dar cuenta de los resultados de este programa, una apoderada de la escuela, Sra. Myriam Díaz, integrante muy comprometida del Centro de Padres y Madres, a través de su propio relato permite verificar el impacto que este programa ha tenido en la convivencia escolar de la escuela. En sus palabras, éste ha logrado fortalecer el compromiso de las familias, abrir espacios para plantear sus inquietudes, participar, colaborar y co-construir una escuela en la cual denuncias o problemas de convivencia no existen, por cuanto las familias se sienten reconocidas y parte del trabajo que se desarrolla:

Testimonio Sra. Myriam Díaz

“Buenas tardes, gracias por la invitación. Mi nombre es Miriam y soy mamá de Vicente, y voy a hablar²... Es súper difícil hacer esto , perdón. Para nosotros como padres, aceptar y asumir son los primeros pasos a seguir para comenzar a trabajar con nuestros hijos. De esta forma, como padres nos entregará herramientas para la información y con esa información llegamos³ (sic). En Germina, los talleres para padres son donde nos enseñan a trabajar con ellos en relación a cómo manejar conductas inapropiadas, como un sistema operativo de aplicación”.

“Todos estos talleres, se realizan con participación nuestra y se establece planes individuales para cada familia, y ese trabajo individual que se hace para nosotros como padres es el que nos permite ver grandes resultados. Lo que sí se puede lograr en una sana convivencia escolar, desde el punto de vista que si yo como padre aprendo a trabajar con mi hijo, él va a tener mejor comportamiento escolar dentro de la sala y también con sus compañeros, porque algunos establecen diálogos y otros se regulan ellos mismos, súper positivo considerando que eso es una de las partes, características que más los afecta, el poder relacionarse entre ellos, entonces, de ese modo nosotros valoramos la atención del centro de atención Germina y como padres tratamos de trabajar lo más posiblemente cercanos a un profesional”.

² Comentario: En este espacio dado el contexto la apoderada, se muestra bastante emocionada de poder dar su testimonio, hecho que permite verificar cualitativamente el impacto del trabajo pedagógico y afectivo que se genera en la comunidad escolar de Germina.

³ Comentario: La apoderada, refiere que uno de los temas que es importante desarrollar con padres y madres que tienen hijos con capacidades distintas es entregar información sobre el tipo de necesidad educativa que presentan, características y conductas asociadas.

“También realizan con las educadoras de cada nivel junto a sus asistentes, terapias naturales, que los acercan a la vida cotidiana. Por ejemplo, simular que se van a ir a cortar el pelo, que van a ir al dentista, y todas esas cosas que aunque no son de convivencia escolar dentro de la convivencia de la sala de clase, ellos interactúan, aprenden a relacionarse entre ellos y con nuestro ambiente social. Y por último, nada de lo que les estoy comentando se logra hacer sin el compromiso de la familia, que por sí solos no pueden realizar toda la labor, por eso es que se dice acá que si se incorpora a la familia, incorporar a la familia, se puede establecer una buena convivencia escolar”.

BUEN TRATO Y PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL
**Departamento de Administración de Educación Municipal,
Santo Domingo**

Cristian Bravo
Psicólogo

Ámbito

Prevención y promoción en materia de buen trato y educación sexual

Descripción Institucional

Comuna

Santo Domingo

Cantidad de Establecimientos que Administra

11

Nivel de enseñanza

Educación Parvularia

Énfasis del proyecto educativo

Prevención de maltrato y abuso infantil

Orientación religiosa

Laica

Programa de formación

Convivencia escolar y Promoción del Buen Trato.

Características de la Buena Práctica

El Departamento de Educación Municipal de la comuna de Santo Domingo realiza, desde el año 2012, una práctica dirigida a los jardines infantiles de su dependencia cuyo objetivo es capacitar a los adultos responsables del cuidado y protección de los niños y niñas que forman parte de estos jardines infantiles, en la temática de la promoción del buen trato y la prevención del maltrato y abuso sexual infantil. En efecto, este programa entrega información sobre el fenómeno del abuso sexual infantil, ofreciendo un espacio de reflexión e intercambio de experiencia a los participantes. Por otra parte, busca facilitar la implementación de nuevas estrategias de promoción y prevención respecto al tema entre los integrantes de las comunidades educativas.

“Dentro de los objetivos del programa está el fomentar el desarrollo de una cultura del Buen Trato, como además dar a conocer las competencias parentales necesarias para la prevención del maltrato y el abuso sexual infantil. De igual manera busca entregar información sobre el marco jurídico y el desarrollo de redes útiles para los jardines y que apoyen el trabajo preventivo”.

Desde la descripción de un objetivo, se construye una iniciativa que en forma paralela se conduce desde un enfoque promocional del buen trato y preventivo del abuso sexual infantil.

Este trabajo se centra en dos lineamientos principales:

1. Elaboración de un Manual de Promoción del Buen Trato.
2. Asesoría en el uso e implementación de dicho manual.

“Dentro del trabajo que hemos estado haciendo se llevaron dos focos principales: se elaboró un manual instructivo que recopiló muchas experiencias nacionales e internacionales para poder entregar un conocimiento que pudiera ser transformado y focalizado a lo que es la realidad de nuestra comuna, y en segundo lugar hicimos un programa de prevención del maltrato para que usáramos ese mismo material en el espacio de capacitación y formación, por eso son dos frentes de intervención que estamos realizando en esta materia. Dentro del trabajo todo se cumple dentro de la normativa vigente en cuanto a lo que es la ley de violencia en la escuela, y por eso podemos trabajar con toda tranquilidad”.

El trabajo propiamente tal se inicia en agosto de 2012 con la recopilación de material referido al abuso sexual; trabajos investigativos, marcos teóricos, normativa, etc. Una vez ya elaborado, se inicia un proceso de difusión con las funcionarias de los jardines infantiles.

“Dentro de los hitos relevantes, voy a hacer una pequeña biografía del trabajo realizado, les puedo contar que en agosto del año pasado empezó la recopilación de documentos, y todos los trabajos de investigación, trabajos bibliográficos. Este fue un trabajo arduo y de mucha lectura, para poder escoger lo que es pertinente. Posteriormente, hemos hecho la entrega del material en todos los jardines, a las

funcionarias de los jardines y a las apoderadas que en ese tiempo estaban matriculadas. También desde el 2012 estamos iniciando el programa de buen trato, ya. En marzo de este año a los nuevos apoderados, como política del departamento de educación, se les entregó el material, y también para los funcionarios nuevos, además de insertarlos en el ciclo de capacitación, y a la fecha continuamos con el proyecto". La entrega del manual y los talleres se han ampliado a los niveles de Prekínder y Kínder de los establecimientos municipales de la comuna que tienen ese nivel educativo. A partir de marzo de 2013 a todos los apoderados que ingresan al sistema se les entrega el manual, esto se ha establecido como una política desde el DAEM. De igual manera se le entrega a cualquier nuevo funcionario que ingrese a trabajar, a quien también se le incluye en los ciclos de capacitación correspondientes.

Esta propuesta se implementa desde dos lineamientos que le otorgan sustento al trabajo y de los cuales se desprende la importancia de hacer uso del material técnico e investigaciones existentes en materia de buen trato y prevención del abuso sexual infantil.

En relación a las temáticas que aborda el material técnico elaborado en esta buena práctica para el trabajo con el personal docente, se señalan las siguientes:

- Educación Emocional y clima laboral saludable.
- Aspectos generales y marco jurídico para el abordaje del maltrato y abuso sexual infantil.
- Teorías explicativas del fenómeno del abuso sexual infantil y perfil de la persona agresora.
- Factores de riesgo, factores protectores e indicadores de abuso sexual infantil.
- Habilidades comunicativas y primera acogida.
- Autoestima y relaciones interpersonales.
- Procedimientos y roles de la comunidad educativa ante una situación de abuso sexual infantil.
- El apego y la estimulación temprana de los niños y niñas, como un factor protector.
- Formación de redes sociales.

"Hablamos primero de la educación emocional y el clima laboral. La sesión que ustedes vieron en el video era la sesión número uno, es un taller experiencial para funcionarios, el estrés de trabajar con niños es muy grande, muy grande y si ustedes no le ofrecen un espacio de contención, un simple abrazo, las personas se sienten mucho mejor y después es más fácil trabajar y ofrecer más conocimiento. Entonces siempre parto con algo que tiene que ver con la emocionalidad, después vamos al detalle, empezamos a trabajar aspectos generales. La legislación es importante aprenderla sobre todo para quien trabaja en el jardín tiene que saber cómo los ampara la ley y cuáles son sus derechos y obligaciones, también estamos trabajando los factores de riesgo, teorías del abusador, actitudes negativas y de acogida, y ya hacia abajo en lo que es el 2014 estaríamos trabajando con lo que es la educación pre básica de los colegios.

Un aspecto relevante de este trabajo, por lo sensible y complejo de su temática, es considerar los aspectos emocionales de quienes serán los responsables de implementar los talleres.

Respecto al trabajo con los/las apoderados/as, se debe reconocer que unas de las mayores complejidades en trabajar con los padres y apoderados es sin duda la convocatoria, resulta “tremendamente complejo, vienen todos apurados a las reuniones sólo a buscar las notas y muchos ya se quieren retirar”. La propuesta en este sentido fue programar encuentros cada dos meses pero en el marco de distintas actividades lúdicas; “dijimos: los papas vienen siempre cuando hay actividades artísticas de sus hijos, la foto, el disfraz. Ya pues, hagamos entonces una jornada de maltrato, ya no se va a llamar taller ni programa”.

La metodología anterior significó un aumento importante en la asistencia de los padres a estas jornadas, donde en primer término se ve un tema vinculado al objetivo central de capacitación y posteriormente se realiza la actividad de enganche; “por ejemplo, ahora estamos preparando una jornada de fiestas patrias y sabemos que el apoderado viene a ver a su hijo y no a escucharnos a nosotros, pero tiene que venir igual”.

Esta metodología ha derivado en una sana convivencia entre los jardines infantiles, quienes ocupando el ingenio realizan nuevas convocatorias agregando nuevos elementos: disfraces, fiestas, alimentación saludable, etc., todo con el fin de lograr una mayor convocatoria y una mejor cobertura en la entrega de la información.

Se modificaron las estrategias para convocar a los padres y apoderados, incorporando actividades artísticas que visibilizaran a sus hijos/pupilos.

“Con los apoderados que he trabajado principalmente, y debo agradecer a la Secretaria de Educación de la Quinta Región, por el material que ha estado elaborando y hemos estado haciendo las adaptaciones con su permiso para poder trabajar en lo que son las habilidades parentales, y hemos generado estrategias para trabajar con las familias, y digo familias porque en una ocasión llegó una bisabuela, por eso digo con las familias: la bisabuela, la abuela, el marido, los hermanos, el pololo de... y así . Eso es lo que logramos hacer y ha estado dando buenos resultados en la segunda mitad de la intervención”.

“Esos son los temas que son importantes de trabajar como factores protectores, si estos se desarrollan en el seno de la familia, el riesgo de que el niño sea víctima de un abuso sexual es menor, y de ahí parte todo el trabajo y detalles de la intervención. Por ejemplo, con los apoderados estamos trabajando la primera parte en el jardín Los Prados, la segunda sesión del desarrollo evolutivo en jardín Los Maitenes. También en las redes estamos trabajando, tiene que ser algo visible; en el jardín El Convento trabajo en una capilla, porque es el único lugar que tiene un salón con sillas, en el jardín Los Prados es más incómodo porque aunque es más grande están todos los papás en las sillas de los niños. Usted, si está incómodo aquí, imagínese sentado en una silla de jardín, es más complejo”.

En cuanto a los temas abordados con los padres y/o apoderados, se consideran los siguientes:

- Presentación y expectativa.
- Características del desarrollo evolutivo de los hijos.
- Reconociendo emociones.
- Autoestima en padres y apoderados.
- Comunicación empática y asertiva.
- Toma de decisiones.
- El conflicto y su resolución.
- Normas y límites familiares.
- Factores de riesgo, factores protectores e indicadores de abuso sexual infantil.
- Procedimientos y roles de la comunidad educativa ante una situación de abuso sexual infantil.

La estructura de este programa se divide en tres sesiones:

1. Motivación: Incluye la bienvenida, la presentación de los objetivos y un video alusivo a la temática y/o una dinámica grupal. A partir de la segunda sesión se incluye un breve repaso de la sesión anterior.
2. Desarrollo: Incluye Trabajo Grupal, presentación de la información (PowerPoint) y una Plenaria para compartir el trabajo de los grupos.
3. Cierre: Incluye presentación de ideas fuerza y reflexiones y/o comentarios de los participantes. Se incluye eventualmente un video o dinámica alusiva.

“La metodología activa o participativa muchos de ustedes, probablemente, ya la conocen. La idea es trabajar no más de noventa minutos, ya que suelen ejecutarse en los jardines, y no trabajan más de sesenta o setenta minutos. La experiencia indica que de ahí ya no hay tiempo, aunque sea de adulto. Con un niño no tenemos más de 15 a 20 minutos, incluso treinta dicen algunos psiquiatras. Pero técnicamente son 60 minutos con un adulto, y no sólo hablándole, sino haciendo actividades de participación, o sea taller, no charla, ahí podríamos tomar una hora. La estructura es básicamente motivación al principio, una etapa de desarrollo y un cierre, ahí se podrán ver algunos elementos que hubo, y fue necesario y ha sido muy útil el material audiovisual, usar la lógica grupal, hablar poco y mostrar más, estoy hablando de algo práctico”.

Se tiene especial consideración de la estructura y metodología, para efecto de generar participación de padres y apoderados, considerando no solamente elementos técnicos de la intervención propiamente tal, sino también aspectos motivacionales que generen mayor adherencia.

Finalmente, respecto al impacto de este trabajo, se destaca la posibilidad de postular a diversos fondos que permitan por una parte la elaboración de más manuales, como además ampliar la cobertura a otros niveles, como por ejemplo el primer ciclo básico de los establecimientos municipales; todo enfocado en el trabajo preventivo. De igual manera se ha motivado a las autoridades para la contratación de nuevos profesionales que puedan apoyar la labor, así como también esta propuesta ha generado un aumento de casos denunciados.

“Dentro del impacto, por ejemplo, en lo que es el aumento de las denuncias, hasta el año 2012 se había denunciado en los jardines y en las escuelas dos casos, y desde que empezamos el programa subió a ocho. No es que esto confirme el delito, pero sí la familia se atreve a hablar y a abrir espacios de confianza, y eso es lo que a mí me puso más contento. Y esa era la idea, contar con un espacio educativo, comunidades educativas, como les digo yo. Por ejemplo las funcionarias nunca se habían capacitado en materia de educación sexual, de abuso sexual, hasta que llegamos con este programa y las cerca de 30 funcionarias hasta el momento están recibiendo esta capacitación, y otros funcionarios que están ahí, como docentes, los de limpieza, porque todos pueden ser testigos de una situación de vulneración. Apoderadas capacitadas a la fecha, de no tener una sola, ya que tenemos cerca de 150 personas, que es muy distinta a la cantidad de manuales porque el manual se entregó por matrícula, pero no todos los que tenían el manual iban a la jornada. A la fecha tenemos a todas las funcionarias más los casi 200 manuales que hemos entregado, y seguimos entregando a medida que se siguen matriculando niños en nuestros jardines infantiles”.

El trabajo de promoción y prevención con actores del sistema escolar permite que situaciones constitutivas de maltrato o abusos pasen a ser visibilizadas y denunciadas.

Segunda Parte

Análisis de las buenas prácticas en
convivencia escolar

LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESPACIO DE INTEGRACIÓN CULTURAL Y EJE DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

María Isidora Mena

Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación
Programa VALORAS UC
Pontificia Universidad Católica de Chile

Analiza las prácticas presentadas por la Scuola Italiana y Escuela Arauco.

Quisiera comenzar destacando algunos elementos de ambas prácticas, de ambos colegios, y otras que son bien específicas de cada uno de ellos. En el caso de los dos colegios, hay una característica que pareciera ser bien propia, de un buen proyecto de convivencia. Ambos tienen un proyecto educativo institucional (PEI) fuerte, y el plan de convivencia parte de este PEI que tiene una materialización concreta. Casi todos los PEI tienen valores y propuestas de convivencia, a veces incluso más fuertes que en el ámbito académico, pero el problema suele ser que no logran materializar la visión de los mismos en acciones concretas.

En el caso de la propuesta de la Scuola Italiana algo interesante es que la visión misma del PEI incluye la metodología con que se trabaja, dejando entrever también la visión del colegio. Por ejemplo, trabajar con una metodología que incluya la participación y/o la autonomía, implica la materialización del PEI, pero también ofrece elementos de la propia visión porque no es tan fácil lograrlo y se convierte entonces en una meta. La Scuola Italiana lo logra al incluirlo en la misión y visión inicial.

La convivencia escolar, desde la perspectiva de formación en valores, debe ser parte de la misión y visión del PEI, pero debe tener una materialización concreta para que sea efectiva.

Lo otro es que los dos colegios tienen ritos concretos, aunque la Scuola Italiana les llame hitos. Estos ritos siempre son parte de las culturas, y mientras más avanzadas y maduras sean las culturas existen más ritos, porque éstos permiten ver y decir quiénes somos, creando y ofreciendo identidad. Recordar la misión a través de ritos es darle un sentido a lo que se hace. Por ejemplo, hay un rito muy interesante en la Scuola Italiana que quisiera destacar: el día en que se encuentran con los abuelos. ¿Por qué lo quisiera destacar? Porque, por un lado, tiene que ver con lo que dice el PEI de la Scuola Italiana: “establecer vínculos”, construyendo entonces vínculos con los abuelos, con la tía de servicio, en fin, y entre los profesores siempre está presente el tema de los vínculos. Pero, por otro lado, quisiera destacarlo porque una de las discriminaciones que existe actualmente en nuestra sociedad es aquella dirigida hacia la tercera o cuarta edad.

En este caso, trabajar con los abuelos de los niños y que cuenten su historia tiene que ver con la no discriminación, con enfatizar las relaciones intergeneracionales, lo que además se vincula fuertemente con las relaciones interculturales, porque diferentes generaciones somos de distintas culturas.

Con los jóvenes, los de veinte años ya son de diferentes culturas que los de siete, ¿no? Entonces traerlo es importante, y yo creo que la inclusión tiene que ver no solamente con tolerar la diversidad, sino con hacer que la diversidad sea un bien común, y en este caso los abuelos cuentan la historia y ésta tiene que ver con la historia que como asignatura pasa a ser un beneficio, un bien cultural para el aprendizaje, y eso es la inclusión.

Otra cosa que tienen, ambos colegios, es que hay equipo, lo que se visualiza de muchas formas diferentes. Por ejemplo, en ninguna de las dos escuelas habló sólo una persona, incluso en la escuela Arauco están los niños, lo que nos hace pensar que es verdad lo que están diciendo. Valoramos positivamente que en experiencias como éstas las escuelas se presenten de forma colectiva y a través de los protagonistas reales de las experiencias.

Quisiera destacar en la Scuola Italiana la existencia de espacios concretos que han sido explicitados para el trabajo en convivencia escolar, así como la existencia de otros espacios más bien implícitos, como por ejemplo las formas de organización de la convivencia escolar. Cómo se organiza la escuela, cómo organizan la reunión entre los profesores, evidencia que en este colegio han comprendido que la escuela es el corazón y el motor de la formación de los niños, niñas y jóvenes. Lo que nos dice la investigación es que las escuelas que son exitosas al formar en convivencia, en habilidades socioemocionales y en valores, son aquellas que combinan la educación explícita en espacios concretos y la educación a través de cómo se convive en ese lugar, es decir, la cultura organizativa del colegio. Hay corrientes teóricas que plantean que lo importante es sólo uno o sólo el otro aspecto, pero lo que se ha visto en las investigaciones que miden el éxito y en investigaciones que miden cuándo tiene impacto la formación, concluyen que la mejora se instala cuando se logran articular y vincular el currículum explícito con la cultura organizativa.

Si no logramos articular convivencia escolar como cultura organizativa con el currículum explícito y el aprendizaje para todos y todas, la convivencia escolar perderá su carácter de transversal, lo que le asigna sentido en el contexto escolar.

Creo que, considerando los énfasis y relevancias de las dos experiencias presentadas, hay que ser cuidadosos con algunos elementos. En ninguna de las dos presentaciones estuvo explícito que estén en función de los aprendizajes de tipo curricular (matemáticas, geografía, etc.), por lo tanto el que no se logre eso que se llama transversalidad y que todavía sea incipiente es un factor de riesgo para el éxito de lo que quieran tener.

Yo creo que es una tercera patita bien relevante, siempre se dice que es bien difícil hacer la transversalidad, es difícil si es que está centrada en el discurso o en la formación, por ejemplo, de este currículum explícito que menciona por qué es importante un valor o el otro, pero no es difícil si las metodologías que se usan tienen ciertas características, por ejemplo, que haya un enfoque colaborativo, que se trabaje qué es lo que es el trabajo en equipo, porque no es lo mismo que decir hacer equipo, sino que trabajar qué es lo que es ser equipo, y eso puede hacerse en cualquier asignatura como una constante; o el tema de la participación, cómo se participa es algo fundamental y complejo pedagógicamente, porque no se enseña en ninguna parte y nosotros hemos sido educados de esa manera.

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula van transmitiendo ciertos valores y promoviendo o dificultando entonces ciertas formas de convivencia escolar. Por ejemplo, hay cosas concretas que apoyan la participación y que proponen un cambio fundamental desde la metodología de aula, que tienen que ver con el contexto en que se hacen las clases, como hacer todas las clases con los alumnos en rueda y olvidarse de disposiciones frontales como las que tenemos ahora. En todas las salas se puede distribuir el espacio para la participación, por más pequeñas que sean, porque se produce conversación y participación.

La Escuela del siglo XXI parece distante, ya que pareciera que nos encontramos actualmente aún en la Escuela del siglo XIX. En la Escuela del Siglo XXI la información y los actos formativos van a estar progresivamente más en internet, y ya no van a haber ni libros para nosotros. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son vertiginosas y evolucionan de forma rápida y compleja, entonces lo que va a tener que ocurrir en la escuela es que se van a tener que ir dando más actos de habla a partir de lo representativo, es decir, actos de habla que impliquen dar opiniones en todas las posiciones: el profesor, los estudiantes, etc. Cada vez será más necesario que la Escuela promueva la generación de reflexiones que no se podrían dar si no están las personas ahí con su emocionalidad, con su historia, con profesores guiando esa conversación, y para que exista esa conversación, tenemos que aprender a conversar, y el contexto para poder conversar es en rueda. Éste [señalando el salón con las sillas dispuestas hacia el frente] no es un contexto para conversar, y es el contexto que solemos tener en los seminarios, en las universidades, y en las escuelas también.

La escuela del siglo XXI debe convertirse en una escuela participativa, que forme estudiantes y profesores (comunidades educativas) en la participación y creatividad, capaces de generar nuevas ideas.

Hay cosas importantes en ambas escuelas que no explicitaron. En la Scuola Italiana, también hablan del financiamiento, lo que me parece muy importante, porque en la educación nunca se habla del financiamiento y resulta que tener recursos humanos dedicados a algo o usar recursos humanos para ciertas cosas y no para otras es fundamental de tener en consideración, porque le otorga viabilidad a los proyectos, y eso es financiamiento y es recurso, a partir de lo que las escuelas sí pueden hacer: gestionar los tiempos de la escuela. Otra cosa importante en la Scuola Italiana es que hablan del seguimiento, es decir,

se focalizan en las evaluaciones de las acciones. Instalar paulatinamente mayores y mejores sistemas de evaluación de las acciones que nosotros mismos implementamos nos va obligando a hacer las cosas, porque de lo contrario, la evaluación pre y post nos va a salir igual.

En la Escuela Arauco hay una cosa muy interesante en la primera gráfica: “queremos esto y por esto, y esa actividad y esta otra, y esta otra y esta otra...” y así hacen que todas estén hiladas con un hilo conductor. Esto es especialmente interesante, porque lo común en las escuelas municipales es que hayan muchos programas implementándose a la vez, y las escuelas muchas veces se ven sobre intervenidas con pocas posibilidades desde la gestión de decidir exactamente qué intervención o acompañamiento es el pertinente, cayendo entonces en la metáfora del “árbol de pascua” con muchas bolitas (programas) colgadas. Las escuelas que funcionan de forma efectiva tienen una característica clave, y es que son capaces de adaptar la oferta de programas y proyectos a las necesidades y requerimientos de la propia escuela.

Cuando llega una intervención de afuera, como por ejemplo nosotros mismos, que decimos a una escuela: “¿puedo hacer un pequeño taller en primer ciclo básico porque quiero probar algo?”, una nueva estrategia por ejemplo, cierto que dicen que sí, siempre “por supuesto”, pero también dicen “no puede ser solamente en el primer ciclo básico, porque se va a armar un enredo con los demás profesores, también tendría que ser en el segundo y en el tercero”, y entonces uno que quiere hacerlo en el primero porque está dentro de un Fondecyt o un proyecto de investigación dice “bueno, ya”, y uno termina haciendo tres seminarios desde uno usando todo el tiempo que uno tiene para otras cosas, y la escuela queda con tres seminarios gratuitos hechos por la universidad, o sea, uno siempre dice “uno va por lana y sale trasquilado en ese tipo de escuela”, entonces esa es una muy buena forma de mirar las cosas en la escuela... la escuela Arauco se nota que hace eso.

El tipo de cosas que están trabajando en la Escuela Arauco también se evidencian en la Scuola Italiana, pero en la Escuela Arauco son muy explícitas. Hay que destacar el tema de los recreos entretenidos: los recreos entretenidos para la convivencia son fundamentales, porque los recreos son los lugares de más maltrato. Esto se ha visto en las investigaciones cuando analizamos los lugares de riesgo: en primer lugar, la sala de clases cuando no hay profesores, y en segundo lugar, los recreos. Todos los colegios que han implementado recreos entretenidos han bajado sus actos de violencia de una forma muy impresionante. Y otra cosa que me parece importante de destacar es el tema de reunir el área artística con un hilo conductor, y orientarla a la convivencia y formación personal y de valores. Por ejemplo, los colegios de cultura alemana, en su búsqueda por tratar de llegar a la integración de las dos Alemanias, fueron desarrollando espacios de integración social a través del arte, porque el arte es un lenguaje común que está dentro de las personas y es muy original. Estar juntos a través del arte obliga a estar juntas a personas diversas, entonces me parece que la propuesta que hacen ellos es muy moderna y muy relacionada con la convivencia, y quisiera aplaudirla especialmente.

CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA ARTICULACIÓN, EL COMPROMISO PROFESIONAL Y LA CAPACIDAD DE GESTIÓN DE LAS ESCUELAS

Verónica López

Psicóloga y Doctora en Psicología
Directora Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Analiza las prácticas presentadas por la Scuola Italiana y Escuela Arauco.

Quisiera comentar elementos que me parecen muy interesantes en relación a ambas escuelas y para ello también es relevante contar nuestra historia con ambos establecimientos. En el caso de la Scuola Italiana nuestra historia en conjunto comienza al conocer a Ana María Bacigalupo en 2009, quien es además una persona conocida y reconocida por su trabajo en la Universidad de Valparaíso, y sabemos el trabajo de ella en la Scuola Italiana, y la verdad nos da mucho orgullo y satisfacción. Con la Escuela Arauco, nosotros nos conocimos en el año 2010 a través de una iniciativa que partió del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), estudiando buenas prácticas en convivencia escolar. La Escuela Arauco nos contó el año 2010 sobre la experiencia de los seminarios de Paz, y ver que han avanzado en estas ideas ofrece la imagen de un engranaje, un engranaje que comparten ambas escuelas.

Uno dice “¡la cantidad de cosas que hacen!...”, pero funcionan, o sea, lo hacen funcionar. De hecho, la Scuola Italiana tenía su primera gráfica- en el PowerPoint- de un engranaje.

Esta metáfora del engranaje permite entender cómo todos los ámbitos de acción y gestión se encuentran articulados entre sí: gestión de recursos, gestión de convivencia, gestión curricular y gestión de liderazgo. Pero, muchas veces, se suele ver a las personas desconectadas entre sí, como si anduviesen por carriles diferentes en una misma escuela, y estas escuelas, de alguna manera, logran encajar todas sus partes en una sola estructura. En la metáfora del engranaje estas escuelas funcionan con hartos aceites en la maquinilla, que hace que funcione, y además agregan aquello que no está reglamentado por ley: la gestión de redes.

La gestión de redes no existe como ámbito de gestión en el sistema de aseguramiento de calidad de la educación en Chile, sin embargo, estas experiencias muestran lo necesaria que es para la convivencia escolar.

En el caso de la Scuola Italiana, logra vincularse con la Fundación Techo en actividades de diferente orden con énfasis en los estudiantes. En el caso de Escuela Arauco, la experiencia de la radio ha logrado instalarse a partir de un proyecto fuerte del año 2010, llegando a formarla gracias a un proyecto con las redes. El proyecto, además, en ambos casos ha sido promovido por un liderazgo de estilo más participativo que ha permitido el éxito de este engranaje.

Todas las escuelas tienen personas profesionales buenas. A veces, los profesionales sienten que no pueden trabajar en las escuelas, escuelas que no les permiten, que no les dejan, y uno ve que en estas dos escuelas de alguna manera lo hacen funcionar. Hay alguien, hay un equipo que ha permitido y que permite el aceite, de alguna manera. Y eso es algo que se reconoce y que se valora positivamente.

La convivencia es prioritaria en ambos casos y, aunque no es explícito, se dejó entrever que de alguna manera hay relación entre convivencia y aprendizaje. Ambas escuelas mostraron indicadores de aprendizaje y rendimiento académico como algo positivo, y también dieron cuenta de cómo en la sala de clases los profesores se hacían cargo de gestionar un ambiente propicio para los aprendizajes. Esto tiene que ver con la necesaria relación entre convivencia y aprendizaje, e invita a pensar cómo la convivencia escolar no sólo es quehacer de los psicólogos y orientadores, sino que se trata de una tarea de todos y todas, con fuerte presencia en la sala de clases de parte del profesor. Esto, es parte del desafío próximo porque se relaciona mucho con la sostenibilidad, es decir, con cómo sostenemos el mejoramiento en convivencia escolar.

La convivencia escolar es una responsabilidad de toda la comunidad escolar, no sólo es tarea de equipos de apoyo psicosocial. El profesor, en la sala de clases, es un actor clave para colaborar con una buena convivencia escolar. No debemos olvidar que convivencia y aprendizaje están íntimamente relacionados, ya que lo principal en una escuela es que los y las estudiantes aprendan.

En ambos establecimientos, nosotros como PACES cuando revisamos las experiencias antes de que fueran expuestas, analizamos que en estas escuelas el rol del psicólogo y de los profesionales de apoyo tiene una orientación predominantemente educativa.

Así lo dijo Ana María, el rol del psicólogo y trabajadores sociales no es clínico, es decir, no se solicita a los trabajadores sociales, ni a los psicólogos, ni a otros profesionales de apoyo que atiendan a los niños problemas. No se les arma una oficina para que solamente atiendan a los “niños problema”.

Además, vemos cómo el rol de estos profesionales se concentra en orientar y liderar, pero es la comunidad la que se hace responsable ya que no es un desafío cuya respuesta pueda darse de manera individual a través de un profesional. Lo que nosotros hemos visto- y esto también lo muestran otras investigaciones- es que cuando la atención se vuelve clínica se fomenta la individualización de la violencia y convivencia escolar, y la externalización de las responsabilidades hace aún más crítica esta situación.

En ambos casos nosotros vemos que hay hitos que se convierten en ritos culturales, con cada vez mayores y mejores tradiciones. Cuando hemos ido a estas escuelas, y luego de escuchar sus experiencias, vemos que existe mucha energía, y que pese al cansancio y agotamiento la gente se energiza y se llena de vida. En la Escuela Arauco, por ejemplo, hemos estado en el recreo entretenido y hemos visto los actos de los días lunes, todos muy enérgicos. Hemos estado en sus salas de clases y nos han cantado la canción contra el bullying, con niños contentos y profesionales seguros en su trabajo.

Esto último nos hace pensar en lo importante de la seguridad y estabilidad laboral, dado que temas como baja rotación y clima laboral positivo, permiten evidenciar que los temas laborales son también temas de convivencia escolar.

En ambos establecimientos hay profesionales seguros de sí mismos y de su acción profesional, que cuentan con apoyos institucionales orientados a favorecer su estabilidad laboral y promover su bienestar en la escuela, lo que les otorga confianza y seguridad en su trabajo.

Otro tema que a nosotros nos preocupa en general es que hemos visto que la convivencia de los estudiantes, es decir, la calidad de la convivencia en las relaciones que tienen los estudiantes entre sí -lo que la prensa llama el bullying o las peleas entre los estudiantes- depende mucho de la calidad de la convivencia y el bienestar de los docentes.

Si los profesores están bien hay una alta posibilidad que los estudiantes también lo estén, porque es vincular, porque se generan relaciones que son afectivas, positivas, etc. Cuando los docentes están con problemas, los que incluyen problemas laborales, también entre convivencia entre profesores, y profesores y directivos, eso en general es muy sintomático, ya que hay muchas peleas y agresiones entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores.

Uno de los temas que nosotros hemos estado analizando en nuestros estudios Fondecyt⁴ es que lo que más predice la agresión entre estudiantes es la agresión que un estudiante recibe desde su profesor.

⁴Fondecyt 1140960, Fondecyt 1110859, Fondecyt 11080055.

Esto tiene varias implicancias y aristas de análisis: primero, que los estudiantes sí reciben agresiones desde sus profesores y, además, eso es lo que más predice la agresión entre estudiantes, y segundo, que cuando hablamos de convivencia no sólo tenemos que mirar lo que está ocurriendo entre estudiantes, sino entre estudiantes y profesores, y eso me parece muy importante de destacar aquí, ya que las experiencias presentadas por las escuelas tienen perspectivas sistémicas.

El bienestar del docente es fundamental para el desarrollo de una sana convivencia, en tanto que lo que más predice la agresión entre estudiantes es la agresión que un estudiante recibe desde su profesor. Por lo tanto, la convivencia escolar debe ser vista en términos sistémicos.

Respecto de los procesos de toma de decisiones que describen las escuelas, ambas señalan un proceso común: las dos escuelas indicaron primero hacer un diagnóstico, aplicar una encuesta, mirar los resultados de la encuesta, y de esos resultados tomaron decisiones. Las decisiones las tomó la comunidad, el equipo, y luego se desarrollaron actividades y se van analizando. Eso es gestión de la convivencia, ya que hay alguien que está preocupado de ver la realidad, de comprender qué está sucediendo y de escuchar las voces de los estudiantes, de los profesores y de sí mismos. Luego hay un equipo que se hace cargo, que lleva a cabo algo concreto y que evalúa esas acciones. La sistematicidad de las acciones le da mayor sustento a estas experiencias.

Además de las fichas valóricas, o además de la radio, o además de..., etc., uno ve que eso te va armando una cultura de trabajo y de aprendizaje.

En estas escuelas se observa un trabajo sistemático de diagnóstico, análisis de resultados y toma de decisiones.

Respecto de los desafíos, pareciera ser que las escuelas, cuando comienzan a mejorar la convivencia como parte del mejoramiento de la calidad de la educación, primero requieren de una etapa de confianza y cohesión entre los miembros del equipo directivo, y cuando eso no está es bastante difícil que se lleve a cabo cualquier cosa. Luego de eso, se sienta la base de una pirámide, y pareciera ser necesaria una posterior fase de consolidación y de confianza entre el equipo directivo, el equipo de gestión y los docentes. Cuando eso no está se hace muy difícil llevar a cabo muchas cosas, entonces uno ve que hay profesionales con muy buenas iniciativas, pero que no logran transferir y penetrar la cultura escolar. Lo que uno trata de visualizar de estas escuelas como las que se acaban de presentar es que tienen un desarrollo más sostenido, en este caso en convivencia, y han logrado limar asperezas, construir un proyecto en conjunto y consolidar confianzas profesionales para un trabajo común.

En general, en este triángulo del mejoramiento escolar la punta suele ser muy difícil de visibilizar, la cual estaría dada por la relación con el apoderado y con la comunidad (barrio, cultura de origen de las familias de los estudiantes, etc.). Ha habido un avance en la Escuela Arauco en relación con esto, pero también nos hacemos la pregunta para nuestro país. ¿Por qué lo decíamos? Porque muchas veces -y todavía nos pasa cuando conversamos con las escuelas- los equipos de los colegios suelen no incluir a los apoderados, quienes aparecen por fuera como si no fuesen parte del centro educativo. Ellos entran a la escuela pero no son parte de la comunidad, y eso es problemático porque entonces cuando hablamos de comunidad escolar, cuando decimos que vamos a participar, ¿quién decide?, ¿cómo se decide?, ¿cuándo se decide?, y ¿dónde se decide? Es posible observar que muchas veces en las escuelas más autoritarias decide una sola persona, pero en general los que deciden son los profesores y no son los estudiantes y tampoco son los apoderados, por lo que ese aspecto queda como un desafío futuro.

En ambas escuelas existe confianza hacia los profesionales, de los profesionales con el equipo directivo, y entre ellos y los profesores. Sin embargo, una asignatura pendiente es la relación de confianza con los apoderados.

Otro tema que hemos conversado al interior de nuestro equipo es: ¿Qué pasa con la formación ciudadana en el actual contexto de políticas punitivas? El desafío es transitar de una convivencia reglamentista a una convivencia democrática auténtica, en la cual la finalidad sea formar ciudadanos.

Lo que yo vi en estos dos establecimientos es que hay una intención de que la convivencia sea -y es- auténtica, en el sentido de formar ciudadanos. Ustedes al final terminaron con una frase muy bonita, algo así como: "la escuela es el espacio para aprender a convivir".

La Scuola Italiana está trabajando fuertemente estos valores de solidaridad, y todo el proyecto que ustedes tienen con la fundación Techo da cuenta de una iniciativa vinculada con poder salir de las cuatro paredes del colegio, tratando de buscar respuestas a la pregunta de cómo conectar la Scuola Italiana con el barrio. En este caso, la convivencia no es solamente instrumental, es auténtica y es para la vida, ejemplificando una pregunta que nosotros tenemos en general: ¿cómo pasar de una participación tutelada a una participación auténtica?, ¿cómo pasar de una convivencia reglamentista a una convivencia para la vida?

La convivencia escolar tiene valor por su relación con los aprendizajes y rendimiento académico, pero no puede ser sólo instrumental o reglamentista. La convivencia es para la vida, y debe tener un énfasis en formación ciudadana.

Quisiera finalizar este análisis con la pregunta: ¿Cómo sostener los logros? ¿Cómo sostener el mejoramiento? Lo que solemos ver muchas veces es que hay escuelas que mejoran, pero después decaen, porque hay muchas condiciones que son necesarias para que eso continúe. ¿Cómo hacer para que no dependa solamente de los cuatro adultos y los dos estudiantes que están hoy día presentes? ¿Cómo lograr la transferencia al interior del establecimiento y la permanencia en el tiempo? ¿Cómo lograr, en el caso de la Escuela Arauco, que se transfiera a otros establecimientos? ¿Cómo lograr la transferencia en el caso de la Scuola Italiana? ¿Es posible aprender de las buenas prácticas? ¿Cómo hacer que esto realmente llegue y nos pueda iluminar un camino hacia el mejoramiento de la convivencia escolar?

PRÁCTICAS ESCOLARES, EL REFLEJO DE LAS CULTURAS Y TRANSFORMACIONES SOCIALES

Mónica Llaña

Profesora de Inglés y Socióloga

Magíster en Educación

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Analiza las prácticas presentadas por la Corporación Municipal de Quilpué y el Colegio Claudio Gay.

Las buenas prácticas relevadas en una primera consideración dan cuenta del sentido innovador que caracteriza a estas iniciativas y la importancia de la participación.

En primer lugar, quisiera destacar por su carácter innovador y desafiante la experiencia que nos mostraron los colegas, los establecimientos han hecho realmente presentaciones de calidad. Hay aspectos relevantes que destacar por sus importantes implicancias pedagógicas, ya que en las tres presentaciones el eje más significativo es una concepción hecha praxis, la concepción de participación de la comunidad educativa en los proyectos diseñados e implementados bajo ese alero.

Las buenas prácticas destacan por su carácter de innovación con implicancias pedagógicas, cuyo eje común es la concepción de la participación de la comunidad educativa hecha praxis.

En relación a lo revisado, se rescata otra idea que indudablemente está escondida en esas innovaciones, y que se visualiza en el diseño de las actividades del carácter innovador y participativo con la comunidad y un destacado involucramiento de los estudiantes, que obviamente deberían ser replicadas, y por lo mismo, hace imperante su explicitación; la sociedad contemporánea está cambiando y estas transformaciones son profundas e incontrolables en muchos sentidos. La sociedad chilena también está en una constante transformación, y una de las transformaciones más importantes tiene que ver con la cultura y las características de nuestra sociedad que forma parte de un mundo globalizado.

En virtud de los elementos antes señalados, las tres presentaciones recogen dichos desafíos y, desde esa perspectiva, la Red de Convivencia Escolar de la Corporación Municipal de Quilpué muestra una importante coherencia con la realidad de los cambios históricos en un mundo interconectado. La consolidación

de red que configuraron, sustentada en un actualizado marco teórico, se complementó con el reconocimiento del capital humano, la calidad profesional de sus miembros y la conformación de equipos de trabajo. Estos aspectos son claves en la consecución de un proyecto centrado en actividades vinculantes.

Además, las actividades cubren un amplio espectro en un marco flexible de comunicaciones interconectadas: apoyo en capacitaciones, en estrategias de resolución de conflictos, asesorías, acompañamiento en la modernización de reglamentos y evaluación de los mismos. En lo esencial, se reconoce un proyecto que por su estructura y guía de una Corporación Municipal ha tenido una alta convocatoria, constituyendo a nuestro juicio un modelo relevante a replicarse.

El Colegio Claudio Gay, cuyo lema es "Educación cercana, familiar y de calidad", se ajusta plenamente al proyecto innovador implementado en su proyecto Visitas al Aula, que potencia la generación de instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad escolar. El objetivo principal es generar instancias efectivas de participación de padres y apoderados en la acción educativa, con el propósito de generar vínculos y compromisos con el proceso formador de sus hijos y la institución escolar, lo cual denota significativos efectos.

Este proyecto ha permitido mejorar el clima al interior de las aulas, logrando una mayor empatía de los padres hacia la acción pedagógica, sus retos y trascendencia, con la formación de sus hijos y, por ende, un mayor conocimiento y compromiso de su relevancia.

Tanto en su diseño como en su implementación, reconoce el papel de la familia como apoyo básico de la acción educativa, reconociendo a la vez sus profundos cambios en la sociedad actual, en un contexto en que ya no hay un solo tipo de familia, la mujer se ha incorporado al campo laboral y los tiempos de interacción familiar se reducen.

Por otra parte, la tecnología está jugando un rol tan significativo que está cambiando a los jóvenes y niños, que saben de repente mucho más o creen saber mucho más en temas de información que el profesor. En virtud de aquello, es preponderante considerar que un mundo en transformación es un mundo donde nosotros como profesionales de la educación tenemos que situarnos, contextualizar esa distancia y también ejercer, como profesionales atentos y dando respuestas a estas transformaciones.

En el trasfondo de toda buena práctica existe la consideración de profundas transformaciones culturales de una sociedad inserta en un mundo globalizado y tecnológico que impactan en la escuela, sus relaciones y subsistemas.

Todas las innovaciones presentadas en las prácticas vistas anteriormente son presentadas desde una perspectiva pedagógica que involucra a la comunidad educativa. Esto las convierte, a nuestro juicio, en alternativas para actuar significativamente en realidades en transformación, considerando y respetando

las distintas culturas, que es lo que se vio claramente hoy día, y que lo encuentro relevante e importante de replicar.

Desde esa óptica, la presentación del Colegio Claudio Gay de los Andes mostró la pertinencia de incorporar la familia como parte de su comunidad educativa. Esta incorporación significó romper resistencias, pero, como todo proceso realmente participativo, demostró que como estrategia pedagógica constituía un camino viable para recoger uno de los desafíos estructurales que la sociedad está presentando al sistema educativo, como son los cambios a nivel de estructura y dinámica de la familia, como institución clave en la socialización de sus hijos/as.

La Escuela Paul Harris de Viña del Mar en su proyecto recoge la comprensión de los cambios sociales y culturales que han cambiado las formas de vida de las nuevas generaciones, y que desafían a la escuela con nuevas formas de comportamiento y otros significados que demandan las nuevas generaciones al mundo adulto. Esa comprensión que subyace al proyecto es la participación y el respeto a esas formas de vida que marcan diferencias entre los mundos e inciden en la convivencia al interior de los espacios educativos. Esto constituye el eje de un proyecto que ha generado un clima escolar de excelencia.

En consonancia con los proyectos presentados y como una invitación a continuar con los esfuerzos para lograr que las instituciones educativas logren sus propósitos, a pesar de la incertidumbre que generan los acelerados cambios del mundo contemporáneo, señalaré algunos elementos que permiten complementar las experiencias vistas.

Básicamente, se trata de sugerir en el diseño e implementación de proyectos complejos por las características de los fenómenos que enfrenta la escuela, considerar la conexión entre hechos situados en los espacios escolares con el contexto de sociedad y cultura en cambios acelerados, para el logro de objetivos anclados en fenómenos multidimensionales como son las relaciones humanas, la convivencia y sus retos en la formación de las nuevas generaciones.

La Escuela, sus procesos y acciones, deben considerar la conexión entre hechos situados en los espacios escolares con el contexto de sociedad y cultura en cambios acelerados.

A continuación presento una síntesis de investigaciones que hemos realizado, que si bien no tienen el sello innovador y positivo de las experiencias relatadas anteriormente, sí invitan a reflexionar en la profundidad del fenómeno de la convivencia y relaciones humanas, es decir, el fenómeno de la paz.

Recogiendo unas citas del sociólogo francés Pierre Bourdieu, éste señala que los establecimientos educativos son lugares difíciles de describir y pensar, y yo creo que ustedes también los sienten así; cada establecimiento es un mundo, una sociedad en miniatura y, por lo mismo, son lugares en donde uno como profesional se siente perdido al cuestionarse: ¿Cómo analizar, pensar y resolver? Lo que quiero enfatizar con el resultado de las investigaciones que hemos realizado es que los estudiantes, desde sus

propias perspectivas, sienten que ellos ocupan una posición inferior en esta sociedad del conocimiento. Por lo tanto, el hecho de que ellos se sientan sin escolaridad, a juicio nuestro nos permite explicar las múltiples tensiones que estaban en la convivencia de los establecimientos. La forma en que nosotros abordamos la situación de convivencia o el fenómeno de la convivencia es que no podemos mirarlo de manera simplificada. Obviamente, el enfoque pedagógico es fundamental cuando hablamos de la pedagogía de la convivencia, pero reconocemos que este fenómeno adquiere múltiples explicaciones y por lo mismo múltiples disciplinas nos ayudan a entenderla, por ejemplo, desde la interculturalidad o la psicología, dentro de la construcción de la individualidad del ser humano en una sociedad compleja como la que estamos viviendo: ¿Quién soy yo? ¿Cuál va a ser mi proyecto de vida? ¿Dónde iré? , en una sociedad de cambio y de incertidumbre.

Lo que nosotros hemos podido constatar en las escuelas investigadas es que los alumnos se sienten muy controlados, en similitud a una imagen de control de entrada, y una de las críticas que señalan es en relación a la apariencia personal por el uso de aros, largo del pelo, uso del celular y todos estos elementos culturales propios de las culturas juveniles que probablemente ustedes observan y cuando sienten de alguna forma que son prohibidos desde la mirada de ellos, no desde la mirada del adulto, son considerados abusivos. Entonces, ellos señalan: "qué importan los cigarrillos o el pelo largo, si en realidad no tiene nada que ver con mi capacidad, mis afectos, con las relaciones que yo establezco". Esa es un tipo de respuesta que dan los jóvenes que son sancionados y por lo tanto, castigados.

Lo que ocurre desde la mirada de los estudiantes es que ellos se sienten vigilados y desde la reflexión es importante replantearnos cómo una sociedad con tanto desarrollo tecnológico, cambios y transformaciones, vigile tanto a sus jóvenes. En una sociedad donde se habla, por ejemplo, que es un tema bien importante para discutir, del tema del desanclaje, ¿qué significa eso? Significa que el alumno o nosotros mismos podemos tener mejores relaciones humanas, personales, afectivas, con alguien que está muy lejos, a miles de kilómetros de distancia, solamente a través de la red, y ante lo mismo hay un tema importantísimo a considerar, donde los jóvenes disfrutan estas redes que establecen por Facebook, que los inserta en otro mundo, en un mundo mucho más veloz y de una fragmentación increíble.

Pero esto, ¿cómo repercute en la sala de clases?: los estudiantes se aburren porque tienen que estar sentados de frente escuchando a la profesora y a esto súmese que hay tantos desafíos por los cambios que están sucediendo en la sociedad actual, que sienten que llegan a una escuela que los obligan y los vigilan permanentemente.

Como profesores, como profesionales, debemos buscar la forma de encantar a estos jóvenes, que vuelva el gusto por la lectura. Algo que a mí me llamó la atención en las exposiciones es que enfatizan mucho las pruebas SIMCE, las matemáticas, el lenguaje, pero ¿y el arte?, ¿y la filosofía? El arte permite la creatividad, la filosofía la reflexión, entonces hay un tema curricular que también tiene mucho que ver con la convivencia, porque están las demandas del medio de que hay que tener buen SIMCE, pero no deberíamos postular y defender una educación de mercado. Es la formación integral del ser humano lo realmente importante.

El considerar la opinión de los jóvenes, niños y niñas es fundamental para el resultado de las prácticas escolares, teniendo siempre presente que la formación integral de los estudiantes es el fin último de la educación.

Otro tema que quiero señalar en relación a los diagnósticos de convivencia, que surge también de los estudios que se han presentado, siendo muy importante que cada colegio los realice de acuerdo a su propia realidad.

En este sentido, es importante reflexionar sobre los diagnósticos, considerando la opinión de los docentes. Por ejemplo, los profesores de música se sienten absolutamente discriminados, los profesores de arte y para qué decir de filosofía. Tengo alumnas con un programa de magíster con depresión porque no pueden completar sus horarios, porque no tienen las horas suficientes, entonces piensen qué es lo que es la filosofía, incluso la filosofía para niños ha perdido importancia.

Bueno, todo este breve preámbulo es para mostrarles a ustedes que en los colegios en los que realizamos los estudios aparece la resistencia. Observamos que los alumnos se resisten y eso explicaba las transgresiones, la falta y el no respeto a los sistemas normativos. Entonces, lo más interesante de observar es que las resistencias son de distintas formas. No significa necesariamente que se peguen, que se agredan físicamente, sino que la resistencia va desde demorarse al entrar a clases, abrocharse la zapatilla o, dependiendo de algunos profesores, se demoran en tomar el libro de clases para ir a la sala y llega la inspectora a decirle que ya tocaron la campana, incluso es posible apreciar el desarrollo de juegos, por ejemplo, observamos que los alumnos se sentaban atrás y jugaban naipes, o molestaban a los profesores de más edad generando un terrible desgaste emocional.

Este contexto permite sostener que la educación y convivencia escolar son temas complejos y que es importante que consideremos los cambios en la sociedad contemporánea a nivel social cultural en todo ámbito, incluyendo, por cierto, el sistema educativo y el aula. Por ejemplo, los profesores señalan que los estudiantes los “provocaban”; una docente fue provocada por alumnos (le caía mal a un alumno), esta se indignó, molestándose al punto que fue grabada y posteriormente subieron el video a la web. Esto es inédito en nuestra cultura, en nuestra sociedad y en el sistema educativo, lo cual genera temor en el cuerpo docente por cuanto quedan expuestos a ser provocados y grabados.

Lo anterior, significa que la tecnología entra también al aula y es desafiante para el profesor. Entonces, entre las búsquedas nuestras en entender qué estaba pasando en el sentido de por qué se generan conflictos entre docentes y alumnos, o por qué se resistía en el sistema, empezamos a buscar las múltiples posibles causas y una de esas era simplemente que los jóvenes sienten que a veces son abusados por normas que ellos consideran no significativas, ni menos que han sido consensuadas y por lo mismo sienten que estas normas les son impuestas, de allí que es posible encontrar diversos tipos de respuestas

al malestar de los estudiantes, quienes dicen que por la forma en que enfrentan la presión escolar tienen reacciones de ira, enojo o de descalificar al docente.

La sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías del conocimiento han cambiado la forma en que los jóvenes se viven a sí mismos en las escuelas. En los estudios con jóvenes estudiantes, ellos señalan sentir que las normas se les imponen en forma abusiva, y se resisten a la aplicación de los reglamentos internos de convivencia escolar.

La sensación de injusticia señalada por los estudiantes nos remite al ámbito de la familia, que ya hemos discutido anteriormente. Como hemos señalado, la familia es un órgano social concreto y sus transformaciones son dinámicas. Su estructura y sus transformaciones llegan al espacio escolar, y ahí viene el tema del no compromiso, del no participar, de que no están ni ahí, por lo tanto la invitación a ir incorporando a los apoderados significaría también darles un rol importante y asignarles una cuota de participación. Como nos lo señaló hace unos días un asistente de la educación, los profesores no pueden estar solos frente a esta demanda, los profesores están con nosotros los asistentes y también están con la familia. Entonces, ahora yo creo que cobra mucha fuerza el tema de la comunidad educativa, es decir, ya no estamos solos, el profesor solo no puede absorber las presiones del medio, que es una sociedad en transformación impredecible. Hay teorías que nos permiten explicar y fundamentar por qué se resiste: básicamente, todo pasa por ser parte de. Cuando uno se siente abusado “pelea”, es decir, se resiste al sentirse abusado, siendo uno de los elementos teóricos importantes para explicar por qué los jóvenes –y las familias– resisten, por qué se portan mal, por qué hay agresiones, y por qué en muchos casos se deteriora la convivencia.

Años atrás, la convivencia no era un eje tan central en el sistema educativo, pero ahora la convivencia sí que es un eje importante, y las razones que a juicio nuestro lo explican son los cambios estructurales, de lo inseguro y lo impredecible que se ha vuelto la sociedad actual también.

Termino con una idea central. En el fondo, lo que nosotros pensamos es que la escuela contemporánea, la escuela educativa actual, está siendo desbordada por otra escuela, que es la escuela de los medios de comunicación. Internet, las redes, la televisión, pero especialmente las redes sociales, todo es el mundo de red, y entonces la escuela es una institución educativa que también se ve invadida por otra cultura, por la cultura de los jóvenes. De hecho, cada vez se desplaza la edad para entrar a la adolescencia justamente por la importancia de la cultura, de los medios, donde los jóvenes están sometidos a la influencia de culturas diferentes. Entonces, los adolescentes y los niños están en un mundo muy complejo, entonces hay un enorme desafío para la escuela contemporánea, para el profesor que está en este momento lidiando y está tratando, verdad, de manejar ciertos ambientes gratos y cumplir con los objetivos formadores en ambiente de sana convivencia.

Ahora bien, a partir de los trabajos que hemos desarrollado, y de las buenas prácticas que hoy conocimos, sugeriría enfatizar el diagnóstico. Vale decir, en la necesidad de hacer diagnóstico en el nivel más profundo posible. Eso significa tomar en cuenta la cultura. ¿Y la cultura qué es? Son redes de significados, en las que cada persona, cada cultura y cada norma toman un significado distinto. Entonces el tema del diagnóstico es un tema importante, es un tema que requiere considerar que los cambios no van a detenerse, que la sociedad contemporánea va a ser una sociedad del cambio, de incertidumbres y de certezas. Por lo tanto, hay que preparar a las nuevas generaciones para que puedan adaptarse, integrarse en sus ciudades en transformación. Desde esa mirada, los diagnósticos en convivencia son fundamentales, porque un buen diagnóstico permite que un profesional diseñe, como hemos visto hoy, las mejores estrategias para mejorar los climas o mantener climas escolares de calidad y, en consecuencia, generar aprendizajes de calidad. Por lo tanto, pienso, y con esto termino, que el diagnóstico es la clave para tomar las mejores iniciativas que ustedes puedan trabajar en la formación humana, en una convivencia sana”.

En un mundo en constante transformación y lleno de incertidumbres, en el que los significados se comparten y se transforman continuamente, los diagnósticos locales de la convivencia escolar son fundamentales, pues permiten identificar las necesidades locales y adecuar las estrategias o generar estrategias alternativas.

CONSTRUIR LA PAZ EN LAS MENTES DE LAS PERSONAS, A TRAVÉS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR

María Victoria Valenzuela

Psicóloga

Magíster en Psicología Comunitaria

UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe

Analiza las prácticas presentadas por la Red Comunal de Convivencia Escolar de la Corporación Municipal de Educación de Quilpué, la Escuela Paul Harris y el Colegio Claudio Gay.

Haré una presentación muy breve, porque no quiero dejar escapar la oportunidad de reforzar de dónde viene este enfoque de educación para la paz y la convivencia democrática, y sobre todo, no olvidar que tiene que ver con Derechos Humanos. En general a la gente se le olvida de dónde vienen las Naciones Unidas. La UNESCO surge después de la Segunda Guerra Mundial, cuando estaba prácticamente medio mundo en guerra con la otra mitad del mundo, con el consecuente holocausto. Y es ahí donde Gabriela Mistral, participando de la Sociedad de las Naciones, instala la idea de construir la paz en la mente de las personas como el único camino para evitar guerras futuras. La ambición de UNESCO hasta el día de hoy es construir la paz en la mente de las personas, en los hombres y las mujeres. El derecho a la educación también permite el ejercicio y la garantía de los Derechos Humanos, ya que los derechos humanos son indivisibles e inalienables, palabra difícil que significa que nadie puede renunciar a ellos, son universales e interdependientes, y por lo tanto la única forma de garantizarlos es con todos juntos.

En este marco, la tarea de la UNESCO desde 1945 es salvaguardar el derecho a la educación, a través de una serie de mecanismos donde los Estados miembros toman decisiones, pero también se comprometen- y no hay que olvidar que el derecho a la educación es un compromiso de los Estados miembros de UNESCO. Está lleno de instrumentos internacionales donde Chile, de hecho, ha suscrito esos compromisos y tiene que informar cada cierto tiempo a Naciones Unidas y a la UNESCO cómo va avanzando en esta salvaguardia. Y en ese sentido, el tema de la convivencia democrática y la educación para la paz, es un elemento fundamental para garantizar el derecho a la educación. No es un anexo, no se trata de una actividad programática o extra-programática, sino que se trata de algo fundamental: garantizar el derecho de la educación.

Lo anterior también está muy ligado con la educación inclusiva. En Chile, y en general en muchos países, la educación inclusiva se ve sobre todo orientada hacia las personas con discapacidad física y cognitiva o hacia personas con capacidades diferentes, pero esto es algo que debiese ir mucho más allá de eso. La educación inclusiva tiene que ver con incluir a toda la diversidad, en considerar las necesidades de todos y todas las estudiantes. Chile tiene tremendos desafíos ahora cuando hay mucha población mi-

grante que trabaja en los establecimientos, por lo menos, cada vez que he visitado un establecimiento se escucha que no saben qué hacer con los niños peruanos, con los niños afros que están llegando a las escuelas, haitianos, y que los niños chilenos los tratan pésimo y los profesores tampoco han resuelto el caso, entonces también hay un caso de cómo valoramos la diversidad en el amplio sentido.

Otro tema acá emerge frente a la pregunta de por qué no hay derecho a la educación en el vínculo de convivencia democrática para la educación, para la paz y la educación inclusiva. Contamos con estudios en UNESCO de medición de calidad de la educación a nivel de Latinoamérica y el Caribe, que han concluido que el factor más importante para nuevos aprendizajes de los estudiantes es el clima escolar. O sea, en las escuelas donde las personas se llevan bien, hay confianza con los profesores, si tienen dudas pueden preguntar, donde no hay violencia, no hay bullying, curiosamente esos niños aprenden mucho más, por lo tanto tampoco es algo tan ajeno al logro, al objetivo principal de la educación, que es el aprendizaje de ciertas disciplinas.

Existe una relación innegable entre aprendizaje y convivencia. Los estudios desarrollados y actualmente en curso de la UNESCO en Latinoamérica y el Caribe así lo demuestran.

También quisiera resaltar en educación inclusiva que, en general, en Chile existe una tremenda herida de convivencia histórica, y no sólo de los últimos 30 años, que se evidencia en que nos cuesta mucho conversar y aceptar que otra persona puede estar en desacuerdo con otra y seguir queriéndolo. La educación inclusiva, la convivencia democrática y la educación para la paz, tienen que ver con aceptar que somos distintos y valorar eso, pero además, saber valorar ese espacio donde podamos encontrarnos, conocernos y reconocer al otro como un legítimo otro, como dice Maturana.

Yo he estado en seminarios y talleres con profesores que me han dicho que “eso lo inventaron los comunistas del 73”, refiriéndose a los derechos humanos. He escuchado, lamentablemente, a algunos profesores decir que lo peor que le pudo haber pasado a la escuela es que metieran los derechos del niño, porque ahora los niños hacen lo que quieren. He visto a profesores sentirse desprotegidos, preguntándose “¿quiénes defienden a los docentes?”. Entonces, es bueno reforzar siempre que esto viene de mucho más atrás y, lamentablemente, si la humanidad en nuestra historia hubiese tendido a la paz seguramente no deberíamos estar recordándolo constantemente. Pero tenemos un mundo que actualmente es bélico, entonces ¿cómo hacemos que las escuelas sean un espacio en el cual a los estudiantes y las estudiantes se les forme con una vocación profunda de paz?

La convivencia no es sólo disciplina, y se vincula mucho con lo que se mostraba en el video de la Escuela Paul Harris. Debo reconocer que hace mucho tiempo que no veía plasmada la convivencia con esa alegría, por lo que no puedo dejar de destacar la experiencia de esta escuela, ya que convivir es pasarlo mal a veces, y es disfrazarse, y es seguir respetándose con algo lúdico. Estas prácticas van mostrando cómo es posible enseñarles a las personas a resolver los conflictos, pero asumir también que no es posible la ausencia de violencia en las interacciones humanas.

La convivencia no significa que no haya violencia. A veces me molesta cierto énfasis en el bullying, que está bien, es importante, pero no basta con que los estudiantes no se peguen, no basta con que no haya bullying, también es importante ir más allá, a que cuando lleguen estudiantes afrodescendientes, mapuches, o de regiones distintas, nos amemos de todas maneras igual y que haya ese amor profundo. Entonces, en Chile, yo encuentro que nos falta mucho y felicito el trabajo de la Superintendencia, porque estos espacios de reflexión nos ayudan también a ver qué están haciendo las otras escuelas.

La convivencia escolar debe profundizarse en el sentido de entender que todos somos diferentes y es en esa diferencia donde debemos aprender, construir y formar para la paz.

Yo rescato mucho de la experiencia del área de Convivencia del Departamento de Educación de la Municipalidad de Quilpué, porque el trabajo en redes que realizan es en extremo importante, sobre todo ya que a veces las escuelas se pueden encriptar en sí mismas, por lo que es bueno que exista un espacio de intercambio.

No obstante lo visto, extrañé la mirada de los estudiantes, ya que si no, la escuela nos queda construida como un espacio demasiado adultocéntrico. Es importante la invitación a la incorporación de los padres y madres, como en el caso de la Escuela Claudio Gay, siendo efectivamente un tremendo paso para construir lazos de confianza, porque con los apoderados es usualmente difícil a veces, pero necesitamos avanzar para saber qué quieren los niños y las niñas y hacer algo que ellos quieran. A veces la participación estudiantil o de las personas jóvenes da miedo, y solemos asumir a la juventud como una categoría homogénea, es decir, como que todos los jóvenes fueran iguales. Estos espacios se dan escuchándolos y claro que hay resistencias y mucho conflicto, y entonces hay que pensar bien cómo los podemos incorporar.

Un desafío de nuestras escuelas es avanzar desde una mirada adultocéntrica para analizar los fenómenos escolares y la convivencia democrática y para la paz, hacia una mirada que incorpore la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes.

En estas escuelas hay muchos ejemplos de que no hay una sola forma de incorporar a los y las estudiantes, y se hizo evidente desde un principio con la estudiante que invitó la escuela, y esa relación lúdica que tienen con el director en la Escuela Paul Harris aporta en el país que queremos y tenemos que construir. La invitación de esta escuela es a romper el miedo, dejar atrás el miedo que tienen los adultos, pero si estamos tan lejos y siempre viendo a nuestros niños, niñas y jóvenes desde la carencia vamos a estar generando siempre frustración, como decía el director de la Escuela Paul Harris, “generando esa rabia de los jóvenes hacia el mundo adulto, y después van a salir los encapuchados, las barras bravas, las pandillas”.

EL LUGAR DEL DIAGNÓSTICO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Luisa Castaldi

Psicóloga

Magíster en Psicología Clínica

Directora Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Analiza las prácticas presentadas por la Escuela Especial Germina y el Departamento de Administración de Educación Municipal de Santo Domingo.

Desde las experiencias presentadas podríamos profundizar varios aspectos, sin embargo, en mi intervención me centraré en dos temáticas centrales, cada una de las cuales tiene variados matices. La primera guarda relación con el paradigma clínico y su relación con el socioeducativo. La segunda es más específica y se refiere al diagnóstico y su lugar en la escuela.

En relación a las preguntas que se hicieron sobre el diagnóstico, un primer elemento importante guarda relación con lo planteado por la directora de la Escuela Germina con respecto al cambio de paradigma desde lo clínico a lo socioeducativo. Así, el paradigma clínico busca entender las especificidades de los individuos. Sin embargo, en contextos fuera del espacio clínico-terapéutico, el paradigma clínico puede devenir en un instrumento de clasificación y etiquetamiento.

Yo soy una psicóloga clínica, y creo que el paradigma clínico apunta esencialmente a poder entender la especificidad de la temática de la persona. No es más que eso, el paradigma clínico es la perspectiva desde la cual nosotros hacemos preguntas más específicas de las que en general se hacen. Sin embargo, el paradigma clínico se puede transformar sólo en un instrumento de clasificación y de nombramiento. De hecho, así sucede muchas veces, a eso apuntaba un poco la pregunta.

El paradigma clínico mal entendido se puede transformar en un instrumento de clasificación y etiquetamiento.

Entonces, es importante conversar acerca de este ejercicio que realizó la Escuela Germina de poner el énfasis en la necesidad, poniendo la necesidad en disyuntiva con el diagnóstico. Al hacer esto, el diagnóstico parece ser la apuesta de poner un nombre, pero un nombre ¿para qué? ¿Qué hacemos con ese nombre? Cuando el nombre es en función de generar una experiencia como la relatada por la Escuela Germina, para darse cuenta de cuáles son las necesidades, entonces eso no genera una dicotomía entre paradigmas, ya que el clínico no se disocia del socioeducativo sino que lo complementa y orienta.

Todos los niños y también todos los adultos tenemos necesidades especiales. El diagnóstico puede ser una palabra que oriente en cómo transformar esa necesidad específica. Puede ser, ojalá, una invitación para todos a preguntarse acerca de las necesidades presentes en todos los niños, en todos los colegios, en todos los adultos, en todos los profesores, en todos los profesionales.

El paradigma clínico bien utilizado atiende a las necesidades específicas de los individuos.

Tenemos necesidades especiales pero nos olvidamos de ellas, y entonces necesitamos nombres, que además tienen un peso tremendo, para tener que obligatoriamente ocuparnos de esa necesidad. Frente a esas necesidades, definidas con esos nombres que tienen toda una implicancia desde el punto de vista de los significados sociales, nuestra actitud y nuestra mirada pueden ser muy distintas. Como señaló muy bien la directora de la Escuela Germina, cuando un niño hace una pataleta tendemos a pensar que hay una mamá o un papá incompetente. Bueno, debemos entender que justamente esa mirada clasificatoria construye una mamá y/o un papá incompetente y además un niño enfermo.

El establecimiento de estereotipos en los integrantes de la comunidad escolar fomenta el fenómeno de la profecía autocumplida o efecto Pigmalión, en tanto las escuelas, al atribuir incompetencias en las familias cuando sus hijos se portan mal en la escuela, construyen padres incompetentes. Esto encasilla negativamente a padres y estudiantes, dificultando la relación familia-escuela.

Estas polaridades terminan siendo bien condenadoras para ambas partes. Primero, por el encasillamiento mismo que transforma a la persona en la dificultad. Segundo, por la relación que construye el entorno con ese nombre, que se vuelve algo que sólo los expertos pueden tocar y manejar. Ya nadie se atreve a acercarse y a preguntar "¿necesita algo?, ¿te ayudo en algo?". Eso es lo que apunta el trabajo sobre el amor que propone la Escuela Germina: convertir, invertir y transformar los nombres en posibilidades. Entonces, lo que señala la Escuela Germina es respecto a cómo aprovechar la oportunidad, una situación especial como el autismo, que como muchas otras situaciones, pueden ser una oportunidad para los adultos de hacernos preguntas sobre cómo los niños miran nuestro mundo. Así, cuando la Escuela Germina se refiere a cómo, por ejemplo, les enseñan a los niños a qué situaciones se pueden enfrentar, pensando en la complejidad que ello pueda implicar, nos podríamos preguntar si eso no es algo que deberíamos hacer en general con todos los niños.

Lo anterior guarda relación con la perspectiva de inclusión y de derechos de la infancia. Muchas veces, la cultura adultocéntrica a la que estamos acostumbrados nos aleja de la visión que los propios niños tienen sobre sus necesidades.

Yo creo mucho en eso, que muchos niños podrían aprovechar la ayuda que se les preste para entender el mundo complejo hecho por los adultos y para los adultos. Para recordarnos que es importante situar-

nos a la altura de los niños para mirar el mundo como ellos lo ven, nos tenemos que obligar, y entonces hay que ponerle nombre y le llamamos derechos del niño. Todos estos nombres que ponemos son en el fondo para decirnos a nosotros los adultos “ojo”, porque los niños, desde la perspectiva de los niños, pueden ver otro mundo, diferente del que nosotros nos ilusionamos que vean y también necesitan otras cosas de las que nosotros suponemos que quieran.

Un aspecto importante en relación a lo señalado anteriormente y con el cual hay tener mucho cuidado es el siguiente: el nombre que los adultos le ponemos al mundo construye mundo para los niños. Los niños aprenden qué es y cómo es el mundo, y qué son y cómo son ellos dentro de ese mundo, desde los nombres que nosotros, los adultos, les ponemos. Dado este escenario, un niño se construye en el mundo desde la relación que establece con los adultos. Y entonces, puede terminar mirando de la misma manera. Si a una dificultad le ponemos nombre de una enfermedad, rápidamente se transformará en una enfermedad, y si pensamos que esa enfermedad es una limitación, un handicap, una falencia, los niños se sentirán enfermos, limitados, minusválidos. Y así podríamos seguir.

Los adultos, en todos los espacios incluido el ámbito educacional, construimos la realidad de los niños y niñas. Si a una condición la llamamos enfermedad, handicap, limitación, construimos niños enfermos, con handicap, limitados.

La experiencia de la Escuela Germina apunta a transformar la convivencia escolar “obligatoria” a la que estamos acostumbrados -hecha de reglas, de rutina, de presión y exigencia- a una convivencia para el amor, que no se desliga del quehacer propio de la escuela. El centro es el quehacer amoroso, en donde el contexto, la calidad del contexto es más importante que el objetivo.

Para lograr ese objetivo necesitamos hacernos la siguiente pregunta: “¿Qué aporta cada uno?”, de manera complementaria a las necesidades específicas de cada uno. Y eso lo podemos conectar con el gran tema de la experticia. Experticia es el conocer de las temáticas o de una problemática, pero no necesariamente es una experticia de vivencia, de situaciones a través de las cuales uno ha pasado. La complementación con la experticia de quien ha estudiado, de quien ha ido a capacitaciones, necesita también aterrizar a la realidad de quien vive todos los días con eso, de los que están dispuestos finalmente a acompañar en la experiencia, la experiencia de criar hijos de cualquier tipo, todos los hijos con sus necesidades especiales.

En el contexto escolar, se debe partir de la base que el conocimiento y la formación de los estudiantes son una mezcla de la experticia profesional y familiar. No somos expertos en todo y todos necesitamos expertos, pero ¿en qué y para qué? La experticia académica se debe complementar con la experticia de la vivencia y experiencia.

La crianza de los hijos (y la formación de los estudiantes) nos obliga a hacernos la pregunta de “¿cuánto queremos estar en esa crianza?, ¿cuánto queremos acompañarlos en desarrollar sus potencialidades y en enfrentar sus dificultades?”. Esa debería ser una pregunta que nos hacemos todos, desde los padres a los educadores y los profesionales. Pero, nuevamente, son las necesidades especiales las que nos obligan muchas veces a hacernos esa pregunta.

Si queremos apostar a eso, apostar a tener que descubrir qué me dice un comportamiento, qué me dice la sintomatología, qué me dice una pataleta, qué me dice la no mirada, cómo enfrentar una dificultad y cómo puedo estar ahí, desde el no saber conceptual quizás, desde la no experticia profesional, esa puede ser una posición muy provechosa para un estar más genuino.

El diagnóstico profesional, entonces, debería ser el nombre puesto para acompañar un proceso, para tranquilizar las angustias del desconcierto y las incertidumbres del desconocimiento, el nombre que permita tender puentes y construir redes, que ayude en reconocer necesidades. Los niños necesitan encuentros de “expertos”, ya que hay situaciones en las cuales no hay caminos prefijados sino que hay que construirlos diariamente, entre varios.

Entonces, parece que esa palabra elegida por la Escuela Germina, de “herramientas para el amor”, se relaciona con una apuesta de construir un espacio de experiencias y experticias distintas, de los niños con los papás y entre los adultos. Me pregunto cuánto todos nosotros necesitamos vivir eso todos los días.

En la relación de colaboración familia-escuela, lo que se comparte y se pone en juego son las experiencias y experticias distintas –profesionales y de la vida-. Esto permite crear relaciones de mayor horizontalidad.

Esto guarda relación con la presentación del Programa de Buen Trato del Departamento de Educación Municipal de la comuna de Santo Domingo respecto al tema del abuso. La idea central es que el buen trato no está ligado sólo a las instancias de capacitación formal, las que claramente son importantes para sensibilizar, más bien, que el buen trato está ligado al espacio de la cotidianeidad en la escuela. Lo cotidiano de los papás que van a dejar a los niños al colegio, de cómo los van a dejar, quizás con 5 minutos, un poco más de tiempo para pasarles el abrigo, la colación, y esto puede construirse paulatinamente en la convivencia. No sólo para los niños, sino para todos nosotros.

Para estimular a las personas a poder ser agentes activos de su vida, quizás el énfasis debería estar puesto en lo que hacemos, en vez de en lo que tenemos que dejar de hacer, en centrarnos en la experiencia amorosa actual más que en los objetivos que tenemos que lograr.

Para poder transformar es importante crear las condiciones para poder contactarse con las experiencias agradables que vamos viviendo, pero que a veces pasan en segundo plano. Destacarlas no sólo con los

nombres que les ponemos, sino en el esfuerzo que ponemos al vivirlas. Que sean lo central en nuestra cotidianeidad, sin negar las dificultades, sino sintiéndonos capaces de enfrentarlas a través de reconocimiento de nuestra experticia vital.

La convivencia escolar ligada al buen trato se construye en la cotidianidad de las relaciones en la escuela, siendo importante para dicho logro el contar con estrategias de capacitación.

Entonces, desde las experiencias relatadas, me parece que la reflexión final puede centrarse en la importancia de reconocer las necesidades específicas de los niños o las dificultades de los tratos con los pequeños, pero también en detenernos en poner la atención en el mundo que construimos para ellos y con ellos. Así también, en la importancia de no abdicar de nuestras propias posibilidades y capacidades de cambio, aprendizaje y, sobre todo, aporte, no dejando que sean los expertos oficiales los únicos que sepan qué hacer, cómo y cuándo hacerlo.

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SU RELEVANCIA EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Jimena Ibieta

Psicóloga

Docente Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Analiza las prácticas presentadas por la Escuela Especial Germina y el Departamento de Administración de Educación Municipal de Santo Domingo.

Si bien las experiencias que nos han compartido puedan ser bastante distintas en sus focos de trabajos y, sobre todo, en las contingencias que las atraviesan, quisiera poner el acento en al menos dos aspectos fundamentales, que visualizo como transversales a ambas.

En primer lugar destaco el trabajo mancomunado que efectivamente integra a todos los actores de la comunidad educativa. En segundo lugar -y de la mano de lo anterior-, se aprecia una forma de responsabilización que valida la experticia de estos mismos actores.

En este sentido, me parece de suma relevancia que los distintos miembros de la comunidad educativa renueven su confianza en las capacidades que tienen para abordar la o las problemáticas que han focalizado. Las capacitaciones, las instancias de discusión y los procesos autodiagnósticos les brindan a los participantes de éstas nuevos ángulos para comprender los fenómenos. En el mejor de los escenarios, el enriquecimiento de las miradas conlleva que los distintos actores se visualicen como agentes claves para alcanzar sus objetivos, sobre todo, en aquellos casos en que los han definido participativamente.

La convivencia escolar se mejora cuando la comunidad escolar logra trabajar en torno a objetivos comunes. Para ello, la creencia en que el otro -por ejemplo, los apoderados- puede participar y la confianza depositada en su experticia particular son elementos decisivos.

Celebro que “comunidad educativa” sea un concepto protagónico en sus discursos y, de manera congruente, en las experiencias que nos presentan. Ningún estamento, ni mucho menos un individuo, reúne en sí mismo las experticias necesarias para abordar los desafíos propios de una escuela, es decir, necesariamente sistémicos, atravesados por múltiples variables a distintos niveles e indudablemente complejos.

Ahora bien, el trabajo colaborativo no sólo es necesario desde el punto de vista de la efectividad, sino que contribuye al bienestar psicológico de sus protagonistas, quienes, de otra forma, suelen sentirse frustrados e impotentes frente a realidades por las que se sienten superados. Los esfuerzos fragmentados no sólo redundan en resultados más pobres, sino que restringen las posibilidades de que los miembros de la comunidad se brinden apoyo tanto técnico como emocional, que compartan dudas y aflicciones, así como la satisfacción por los logros.

Es común que el abordaje de aspectos como la convivencia escolar, las necesidades socioafectivas de los estudiantes, prevención de fenómenos como el consumo de drogas o el abuso sexual infantil, recaigan siempre sobre los mismos hombros. Un escenario clásico: la Profesora o el Profesor Jefe tratando de alcanzar los objetivos de programas (diseñados por entidades muy ajenas a la escuela) con parcial o total desconocimiento de su trabajo por parte de los otros miembros de la comunidad educativa.

El trabajo colaborativo crea sinergia y potencia los esfuerzos que de otro modo quedarían en intentos fragmentados sin muchas posibilidades de transformación. En el trabajo colaborativo se comparte no sólo experticia técnica sino también apoyo emocional.

Quisiera detenerme en un aspecto de importancia fundamental: el contexto a partir del cual se diseñan ciertos programas. En este sentido, me gustaría destacar el arduo trabajo de la DAEM de Santo Domingo por revisar diversas fuentes teóricas, manuales y sistematizaciones de experiencias en prevención de abuso sexual infantil, para luego proponer intervenciones ajustadas a la realidad de su comuna. Entiendo, además, que sus diseños están en permanente construcción y reconstrucción a partir de lo que les va dictando la experiencia local. Ello permitiría contextualizar y, probablemente, hacer más favorable la disposición de las escuelas hacia estas intervenciones, en contraste con lo que pudieran visualizar como ajeno e, incluso, impuesto.

Por otra parte, aplaudo el diagnóstico participativo emprendido por la Escuela Especial Germina, desde mi experiencia, algo tan valioso como atípico. En la medida de que su plan de trabajo se desprende de un proceso en que la comunidad educativa se miró a sí misma, indiscutiblemente, éste será contextualizado a su realidad. Aún más, quisiera destacar que este proceso es fundamental para lograr lo que la presentación de la Escuela Germina -desde el título en adelante- subraya como clave de su éxito: la validación de las experticias de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en particular la de las familias.

Un elemento que facilita el mejoramiento de la convivencia escolar es el diseño de planes o programas locales, que son creados a partir de necesidades situadas en diagnósticos participativos.

En su diagnóstico inicial, la escasa participación de los apoderados es focalizada como dificultad por el equipo educativo de la escuela, sin embargo, una vez que se dicen “vamos a enfrentarlo como desafío y no como problema” es justamente con participación como dicha dificultad empieza a ser superada. Pero hablar de participación amerita distinciones; el éxito de esta experiencia radica en haber convocado a una efectiva participación, distanciándose de aquellos abordajes en los cuales los sujetos son más bien meros receptores de las acciones. La Escuela Especial Germina invita a participar desde un rol activo y protagónico, que no sólo es efectivo para los objetivos directamente relacionados con los niños, sino que repercute en un crecimiento y sentir de sus apoderados, tan bien expresado por Myriam al decir “germinamos”.

Cuando la participación de sujetos clave se reduce, por ejemplo, a su asistencia a eventos en calidad de beneficiarios, no logramos los mismos efectos. La participación efectiva de la comunidad educativa, idealmente, sitúa a sus miembros como protagonistas de acciones diseñadas en conjunto. Tal como lo explicitan sus mismos análisis, la cualidad de la participación repercute positivamente en la convivencia escolar y la Escuela Especial Germina apuesta por esto último como un objetivo en sí mismo.

En el caso de la DAEM de Santo Domingo -siendo una entidad supra que difícilmente podría detenerse en los procesos internos de cada escuela-, sus intervenciones no tienen una orientación diagnóstica, sino más bien formativa. No obstante trabajar a un nivel distinto, respecto de esta experiencia también quiero destacar la inclusión de diversos miembros de la comunidad educativa, en este caso, de actores que suelen ser aún más marginados que los apoderados, es decir, de los genéricamente denominados “asistentes de la educación”.

Un elemento clave en el trabajo de los sostenedores son las acciones preventivas de formación y capacitación, tanto a profesores como a asistentes de la educación y apoderados.

Resulta fundamental que las jornadas y talleres impartidos por la DAEM se dirijan también a estos actores habitualmente olvidados, pues inspectores/as, auxiliares, porteros/as, encargados/as del CRA, etc., son miembros de la comunidad educativa que comúnmente observan, o bien, reciben revelaciones directas por parte de estudiantes que sufren graves victimizaciones y, sin embargo, se ven superados en su capacidad de abordar apropiadamente estas situaciones. Lo anterior, por carecer de una mayor comprensión de los fenómenos a los que se enfrentan, o bien, porque la escasa participación que tienen en algunos procesos de la escuela silencia sus voces o los lleva a desconocer los conductos regulares que la escuela pretende haber definido claramente. Como bien recoge una investigación etnográfica de la Dra. Verónica López y colaboradores, los asistentes de la educación suelen quejarse de “tener oídos, pero no boca”, lo cual, a la vez que atenta contra el bienestar laboral de estos actores, merma las posibilidades de éxito de los objetivos proyectados por una escuela.

A modo de cierre, quisiera subrayar que en ambas experiencias que pudimos conocer la integración de todos los estamentos de la comunidad educativa ha sido fundamental, no sólo para el curso de los desafíos emprendidos, sino que ha redundado en el fortalecimiento de la convivencia escolar de estos establecimientos. Lo anterior se constituye tanto como un proceso ineludible para el éxito alcanzado, como un objetivo en sí mismo.

Tercera Parte

Discusión y reflexiones

BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA NECESIDAD DE RELEVARLAS LO ESENCIAL DEBE HACERSE VISIBLE AL OJO HUMANO⁵

**Hugo Díaz⁶, Patricio Cerda⁷, Sara Sanhueza⁸, Francisca Palacios⁹,
Mario Sandoval¹⁰ y Paulina Cisternas¹¹**

*Yo la encontré por mi destino,
de pie a mitad de la pradera,
gobernadora del que pase,
del que le hable y que la vea.*

(Flor del aire, Gabriela Mistral)

La educación, hoy en día, es percibida en un consenso amplio y transversal como una pieza clave para el desarrollo integral de las personas y sociedad en general, en tanto desde una aproximación ontológica se entiende que “la educación mejora la habilidad de ofrecer distinciones e interacciones, aumentando el número de alternativas disponibles para los observadores” (Uribe, 1994), y por lo mismo, se ha enfatizado la importancia de sus objetivos, al considerar que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje se puede “contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural...” (UNESCO, 1990, p.6), junto con la convicción de que “la educación es el eje central del desarrollo humano sostenible... y promueven en sus ciudadanos y ciudadanas, la conciencia de sus derechos y responsabilidades” (UNESCO, 2000, p.1).

Dichas aspiraciones se entremezclan con múltiples demandas, expectativas y desafíos, cuyos efectos generan tensiones que recaen con ímpetu insospechado en los establecimientos educacionales, ante lo cual se requieren respuestas eficaces, que desde la institucionalidad muchas veces en cuanto a forma y fondo no llegan de manera pertinente y oportuna, por lo mismo, emergen desde los propios micro espacios escolares soluciones que se van articulando en prácticas permanentes y que entregan pistas de aquello que se define como eficacia escolar, en tanto es “en este contexto [escolar], donde la diversidad de intereses humanos, curiosidad, inventiva, creatividad, ingenuidad, emociones, sentimientos, etc., florecen sin restricciones” (Uribe, 1994). Cabe considerar que UNICEF ya en el año 2004 plantea que una escuela eficaz es aquella en la cual se desarrollan buenas prácticas, mediante la existencia de procesos institucionalizados y organizados en torno al desarrollo integral del alumno.

⁵ Los autores de este capítulo son funcionarios de la Unidad de Atención de Denuncias de la Dirección Regional de la Superintendencia de Educación Escolar.

⁶ Trabajador Social, Universidad de Valparaíso. Magíster en Gestión de Políticas Nacionales mención Educación y Cultura, Universidad de Playa Ancha.

⁷ Administrador Público, Universidad de Valparaíso, Relacionador Público DUOC UC. Magíster en Dirección Pública, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

⁸ Psicóloga, Universidad de Valparaíso.

⁹ Educadora Diferencial, Universidad de Playa Ancha.

¹⁰ Psicólogo con especialidad en Desarrollo Humano.

¹¹ Trabajadora Social Postítulos en programa de mejoramiento Escolar PUCV.

Por otra parte, actualmente nuestro país enfrenta un proceso clave en el ámbito educacional, ya que a nivel gubernamental¹² se ha establecido como prioridad el mejoramiento de la educación, a través de una serie de reformas que apuntan inicialmente al fortalecimiento de la Educación Parvularia, fin al copago, al lucro y a la discriminación en la selección de estudiantes¹³, características que por su impacto negativo al sistema escolar hacen necesaria su intervención a efecto de propender a establecimientos que desarrollen buenas prácticas.

En razón a todo este contexto, se vuelve necesario considerar que las políticas educativas que apunten al mejoramiento de la formación y calidad en los aprendizajes de los niños y niñas deben integrar estrategias para el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, desde un punto de vista pedagógico y socio afectivo, por cuanto ambos son de carácter recíproco e interdependientes. Junto con ello, también es necesario fomentar la participación de un estilo de convivencia cada vez más democrático e inclusivo, respetando y aceptando las diferencias individuales, en búsqueda del convivir en un ambiente sano para todos, congruente con los objetivos del currículum, lineamientos de la Política de Convivencia Escolar y las directrices de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada escuela.

Para poder avanzar en la mejora de la calidad de la educación se debe partir de la base que las comunidades educativas emergen y se configuran estratégicamente como lugares privilegiados para la concreción de aspiraciones y desafíos humanitarios, y por lo mismo deben considerarse no solamente como espacios reproductores de conocimiento y formación de ciudadanos, sino que también como sistemas que generan en otros y en sí mismos aprendizaje organizacional, producto de un proceso continuo y sistemático que permite aprovechar las experiencias (Flores, 1995), generando con ello identidad y compromiso de parte de los integrantes con una institución a nivel individual, grupal y organizacional (Castañera y Fernández, 2007), mediante el cual dicha organización construye o reconstruye el conocimiento existente (Huysman, 2000), conocimiento que es de carácter colegiado (Santos, 2006) e institucionalizado, de acuerdo a Peter Senge (1992), en procesos de reflexión, aprendizaje, planificación y evaluación de acciones, que desde la lógica educativa deben entenderse y analizarse a través de procesos que desarrollen e instalen mecanismos para potenciar y mejorar los aprendizajes de todos los integrantes de una comunidad educativa, especialmente la formación de alumnos y alumnas.

Considerando los elementos anteriormente expuestos, las escuelas, para contribuir y consolidarse como organizaciones educativas eficaces¹⁴, desde las aspiraciones de calidad y equidad manifiestas en demandas sociales y que hoy buscan transformarse en las políticas públicas, deben necesariamente considerar la promoción y el desarrollo de buenas prácticas que subyacen en la acción, definición y cultura de cada uno de los establecimientos, que logran no solamente resultados pedagógicos sobresalientes, sino que

¹² Gobierno Presidenta Michelle Bachelet Jeria Periodo 2014- 2018.

¹³ Con fecha 26 de enero del año 2015, el Congreso nacional aprobó el proyecto de Inclusión escolar, que pone fin al lucro, la discriminación y el copago en el sistema educacional financiado con recursos públicos.

¹⁴ El concepto de escuela eficaz según Javier Muriilo (2003), se entiende como aquellas que promueve el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.

además contribuyen a la formación integral de los estudiantes en el marco de una sana convivencia escolar, sustentada en los valores de respeto, solidaridad y cooperación.

Dado este contexto, es preciso señalar que las buenas prácticas se consideran como “experiencias con buenos resultados y que se orientan a soluciones concretas, efectivas y que posibilitan una mejora en el desempeño” (Armijo, 2004 citado en Jeri, 2008, p.31).

Si bien, este concepto desde la revisión de la literatura existente se vincula al ámbito empresarial o de la gestión pública, bajo las premisas de calidad, eficacia o cambio (Jeri, 2008; Zemelman, 1998), no es menos cierto que por sus características cobra mucho sentido en el ámbito educacional, ante lo cual Santizo (2005) añade que una buena práctica se constituye en un método de trabajo o modo de hacer las cosas, y en virtud de ello son susceptibles de ser aprendidas, capturadas, codificadas, transferidas en un lenguaje común y replicables en otras organizaciones, por lo tanto, se vuelve necesaria su identificación (Kidwell, 2000; González, 2007).

Gloria Pérez (2010), en una definición bastante clara, señala que una buena práctica es “el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado” (Pérez 2010, p.8).

UNESCO (2010), en el marco de su Programa MOST (Management Of Social Transformations -en español Gestión de Transformaciones Sociales), ha definido cinco criterios que caracterizan una buena práctica:

- **Fiabilidad:** se refiere a la probabilidad del buen funcionamiento, que ofrece seguridad en la obtención de buenos resultados.
- **Innovación:** característica que de acuerdo a lo planteado por Doris Jerí (2008) genera la introducción de un cambio para solucionar un problema a través de la mejora de procesos.
- **Efectividad:** implica la posibilidad de obtener resultados esperados, demostrando su impacto en la mejora.
- **Sostenibilidad:** permite sostenerse en el tiempo y generar resultados hasta que una situación disfuncional haya mejorado.
- **Contrastabilidad y transferibilidad:** implica ejecutar un proceso de manera óptima en otro contexto, con el fin de constatar los resultados y analizar las coincidencias y discrepancias. Para que esto sea posible, la práctica debe estar documentada para servir de referente a otras y facilitar la mejora de sus procesos. Sólo de este modo, el conocimiento se puede trasladar más fácilmente para que otro grupo, usándolo como referente, pueda operativizarlo en otro contexto.

A estas características, Doris Jerí (2008) añade que una buena práctica tiene, por una parte, una base cognitiva unida a un actuar de carácter procedimental y, por otra, conocimiento tácito, que se encuentra en

las mentes de las personas a través de percepciones y puntos de vista (Kidwell 2000), que Goñi denomina como “conocimiento semiexplícito” basado en la experiencia práctica no formalizada.

A partir de estas definiciones, desafíos y consideraciones de una buena práctica, en lo referido a Convivencia Escolar, cabe preguntarnos: **¿Cuál es el rol que le compete a la política e instituciones públicas en relevarlas y promoverlas?**

En Chile existe un Sistema Educacional integrado por cuatro grandes instituciones, creadas a partir de la Ley N° 20529¹⁵ sobre Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.

La estructura de dicho sistema se conforma por el Ministerio de Educación como órgano rector, responsable además de otra funciones, de la articulación del sistema; el Consejo Nacional de Educación quien aprueba las bases curriculares, planes y programas de estudio y estándares de aprendizaje; la Agencia de la Calidad encargada de evaluar los logros de aprendizaje y entregar orientaciones de mejora en el desempeño del establecimiento; y la Superintendencia de Educación que junto con fiscalizar, atender reclamos y denuncias, debe informar a la comunidad educativa sobre aquellas materias de su competencia, específicamente aquellas relativas al cumplimiento de la normativa educacional.

Todas estas instituciones se conforman, articulan y gestionan en virtud de los establecimientos educacionales, quienes son el centro y prioridad de toda acción pública, determinados por una política educacional, acciones o programas de apoyo, así como por la normativa vigente. El fin último son los actores integrantes del sistema educacional, incluida la escuela como eje central, la formación integral y la generación de aprendizajes en todos los alumnos y alumnas, lo cual trasciende los contenidos netamente pedagógicos, involucrando elementos de carácter transversal, propios de la convivencia escolar. Para avanzar en tal aspiración, Bollen señala que “la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha” (Bollen, 1997, p. 29). Esta posibilidad conlleva necesariamente entender que paradigmas, procesos, prácticas y culturas escolares deben enfrentar procesos de cambios dinámicos, ayudados por las acciones reflexivas y evaluativas, que impliquen modificar conductas (praxis) y avanzar en la instalación de buenas prácticas.

Desde esta perspectiva, cuando las escuelas apuestan a desarrollar prácticas e institucionalizar aquellas que les han dado buenos resultados, se estima que es un deber ético su promoción y, a su vez, un significativo ejemplo de solidaridad y cooperación en su difusión, ante lo cual las instituciones públicas o académicas deben ser actores claves en la generación de espacios y medios que faciliten su intercambio.

¹⁵ Ley 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Publicada el 27 de agosto del 2011. Véase en : <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

A partir de esto, se avanza en la construcción de espacios de aprendizajes y experiencias, piezas claves para el mejoramiento de la educación, pues las buenas prácticas recogen el conocimiento propio de cada comunidad escolar, en tanto son saberes que no siempre son utilizados o aprovechados y que por su relevancia pueden ser replicados en otros contextos, adaptándolos obviamente a las particularidades de cada establecimiento educacional.

Una buena práctica se asocia a procesos vinculantes, a innovación y cambio en los *modus operandi* del hacer cotidiano de una organización escolar, no exento de tensiones y resistencias, pero que se sobrepone en las medidas que generan vinculación de todos los actores de la comunidad escolar y que van reconfigurando participativamente la cultura y organización de la escuela, devolviendo y posicionando su protagonismo en el sistema educacional completo. Lo anterior contribuye a que lo esencial de cada buena práctica se visibilice en sus contextos, dinámicas, metodologías y sentidos, constituyéndose en un modelo de carácter flexible y replicable.

Lo anterior implica reconocer que las buenas prácticas deben considerarse en un sentido amplio e interrelacionado, es decir, surgen en diversas dimensiones de un contexto escolar, por ejemplo: aula, patios, salidas extraescolares, centros de padres, madres y apoderados, etc., los cuales desde una comprensión analítica pueden vincularse en niveles, que desde el enfoque ecológico, tal como lo señala Badosa (2003) y Ballart (2007), podrían interpretarse como microespacio (aula), meso espacio (escuela) o macroespacio (escuela-comunidad o barrio), dentro de los cuales se conjuntan procesos, intereses y acciones de las buenas prácticas.

En esta perspectiva, toda buena práctica, independiente del ámbito en el cual se desarrolle (convivencia escolar, curricular, gestión directiva, etc.), debe tener como horizonte el proceso de aprendizaje de los alumnos e implementación del currículum (Broomes, 1989), lo que en definitiva Ritaco y Amores (2011) sostienen como una "forma de organizar la enseñanza" (Ritaco, J. & Amores, F. p.121). Es en esta lógica que creemos que toda buena práctica, independiente del contexto y nivel en que se desarrolle, genera un impacto de carácter sistémico, promoviendo el aprendizaje organizacional desde la experiencia que conlleva su pasado, presente y futuro.

Estas reflexiones plantean la firme convicción de que es necesaria la promoción de la escuela como un agente de cambio y un espacio de protección y promoción del desarrollo humano, en tanto una escuela con buenas prácticas sí marca diferencias en la vida de los alumnos, pudiendo, tal como lo plantean diversos estudios (Edmons, 1979; Purkey y Smith, 1983; Brookover, 1979; Mackensi, 2008), generar cambios profundos y positivos en los aprendizajes y formación integral de los estudiantes.

Visto aquello, es importante considerar que una buena práctica no implica determinadamente imponer o autoimponerse tales hábitos o rutinas. Hay que partir de un supuesto básico de que éstas, si bien son un referente para ejecutar determinadas acciones, son pertinentes de acuerdo a las características de cada cultura, organización y elementos contextuales que rodean a las escuelas.

En consideración a todos los elementos señalados anteriormente emerge una segunda interrogante de esta reflexión: **¿Por qué promover Buenas Prácticas en materia de Convivencia Escolar?**

En tiempos actuales, en que las escuelas muchas veces destacan negativamente en los medios de comunicación, o al menos pareciera percibirse así, naturalizando la violencia (Najera, 2004), se constituye en un deber ético y técnicamente fundado el promover el buen trabajo que los establecimientos educativos realizan, con especial énfasis en buenas prácticas del ámbito de la convivencia escolar, las que conjugan experiencias y conocimientos constituidos en modelos o referentes que pueden ser adaptados en otros contextos, considerando las particularidades de cada organización.

Un primer fundamento lo encontramos en el ámbito normativo, ya que todo establecimiento educacional debe elaborar, promover y aplicar instrumentos propios de la convivencia escolar, siendo esto un sustento formativo, preventivo y regulador de la misma.

Desde esta perspectiva, la norma se convierte en una determinante que denota la importancia de la convivencia escolar, que a través de las distintas leyes y decretos demanda a cada establecimiento educacional ser responsable de promover relaciones armoniosas en el marco del respeto, tolerancia, cooperación y, a su vez, construir comunidades educativas con climas escolares positivos.

Para efecto de poder sintetizar el conjunto de elementos normativos que están directamente relacionados con el ámbito de la convivencia escolar, proponemos el siguiente cuadro:

Cuadro N°1: Normativa Educacional vinculada al ámbito de Convivencia Escolar

Normativa	Instrumentos
Ley General de Educación, N° 20.370, Art. 46 letra D Decreto Fuerza Ley N° 2 /1998	Establece que todo establecimiento educacional debe tener un Reglamento Interno en lo referido a Convivencia Escolar.
Ley General de Educación N° 20370 y sus modificaciones por la Ley N° 20.536 Sobre Violencia Escolar.	Determina que cada establecimiento educacional cuente con: <ul style="list-style-type: none"> • Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. • Encargado de convivencia escolar. • Comité de Sana Convivencia Escolar. • Protocolos de actuación en caso de maltrato escolar. • Políticas de prevención.
Ley N° 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna (JEC). Decreto N°24/2005	Regula la conformación del Consejo Escolar, el cual se constituye con representantes de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.
Decreto N°524/1990 Decreto N°501/2006	Regulan con conformación de los Centros de Alumnos de Establecimientos Educacionales de Educación Básica, en su segundo ciclo y de Educación Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.
Decreto N°565/1990 Decreto N°732/1997	Regulan la constitución de los Centro de padres, madres y/o apoderados y su funcionamiento.
Ley Subvención Escolar Preferencial N°20.248	Permite que cada establecimiento cuente con una Plan de Mejoramiento Educativo, el que incluye un área específica en materia de convivencia escolar.

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se toman en consideración las investigaciones que demuestran la importancia significativa de la variable clima escolar en el aprendizaje de los estudiantes (Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974; Villa y Villar, 1992, citados por Cornejo y Redondo, 2001), es decir, la percepción de cómo se sienten los alumnos/as y docentes en sus escuelas. Cornejo y Redondo (2001) resumen esta variable como la sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo que se aprende en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con pares, interacciones con los profesores (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Miller, 1984, citados por Cornejo y Redondo, 2001).

En concordancia con lo anterior, UNESCO, en su Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) respecto de los factores asociados al logro cognitivo, señala que el clima escolar es la variable que más consistentemente predice el aprendizaje (Casassus, Froemel & Palafox, 1998; Treviño, et. al., 2010) y por lo mismo debe entenderse no como un hecho azaroso, sino más bien como el resultado de un proceso que permite la instalación de capacidades en las escuelas, producto de buenas prácticas.

Todo lo anterior permite sostener que el clima escolar, junto con influir fuertemente en los aprendizajes del alumnado (OCDE, 2005), adicionalmente permite el desarrollo de competencias de carácter transversal, vinculadas con la participación escolar, formación cívica, promoción de derechos humanos, prevención de riesgos, educación sexual, etc. Todos estos elementos, en consideración de la literatura e investigaciones académicas en materia de eficacia escolar, sostienen que un buen clima escolar promueve aprendizajes independiente del contexto que se trate (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010; Casassus et al., 1998; Reynolds, 2006; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 2000; Teddlie & Reynolds, 2000; Teddlie, Stringfield, & Burdett, 2003; Treviño et al., 2010; López, Bilbao y Rodríguez, 2011).

Finalmente, y en tercer lugar, la promoción de las buenas prácticas permite reflejar a través de las mismas la implementación de la Política de Convivencia Escolar, en el marco de la praxis que desarrollan las escuelas.

Dicha Política, declarada por el Ministerio de Educación el año 2012 en su versión actualizada, establece que la convivencia es “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca” (MINEDUC, 2012, p. 6). En la institución escolar esta capacidad se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. Por todo lo anterior, se puede sostener que la convivencia escolar se considera un aprendizaje, para lo cual se enseña y se aprende a convivir en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, lo que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los y las estudiantes: implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias, los puntos de vista de otro y de otros; el desarrollo de estrategias para resolver los conflictos, entendiendo estos como parte de la convivencia humana y viviéndolos como una oportunidad de crecimiento personal e institucional.

Una cualidad de esta política es el destacado énfasis en el enfoque formativo que subyace en su construcción, en tanto se trata de enseñar y de aprender un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que permiten vivir en paz y armonía con otros y que son la base del ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad estos aprendizajes están enmarcados en los aprendizajes transversales y es una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa fomentarlos.

En la actualización de la Política de Convivencia Escolar se plantean tres criterios básicos, en concordancia con lo señalado anteriormente:

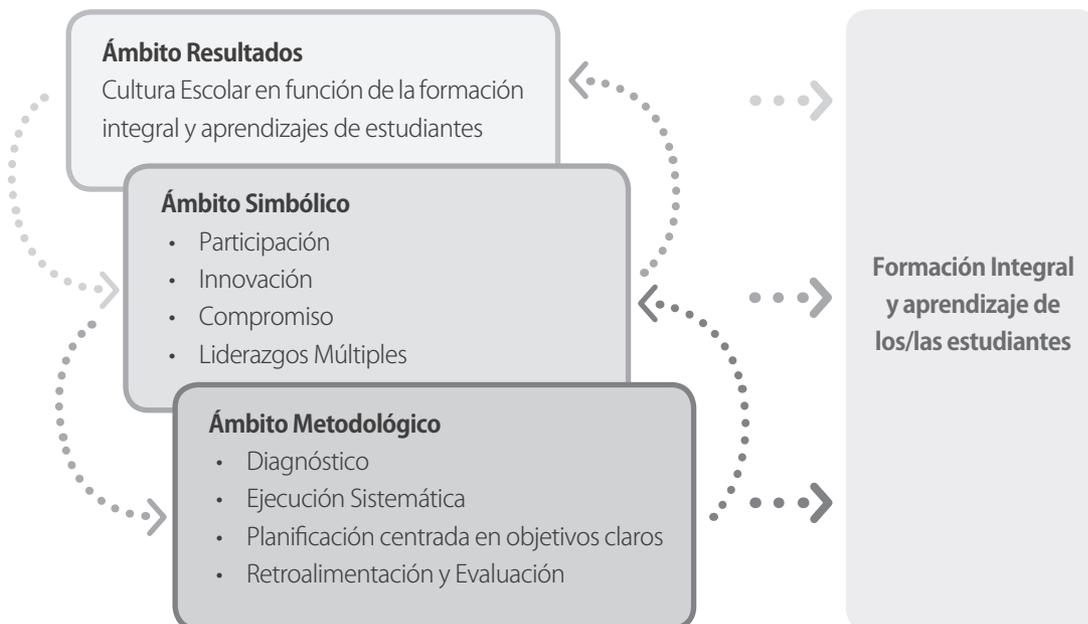
- La formación de los y las estudiantes, como eje y soporte para la construcción de una convivencia democrática.
- El compromiso y la participación de toda la Comunidad Educativa y también de toda la colectividad local (barrio, comuna).
- La inclusión y participación del conjunto de actores e instituciones educativas y del sistema escolar.

En síntesis, los tres motivos señalados anteriormente sostienen y refuerzan la firme convicción de promover y de visibilizar las buenas prácticas en materia de convivencia escolar, considerando la existencia de un marco o estructura, desde lo normativo, las investigaciones recientes y la existencia de una política en esta materia, que se constituyen en los ejes que dan fundamento y otorgan lógica a dicha convicción, articulándose en torno a un contexto o espacio denominado escuelas, organización que a través de los procesos que va desarrollando genera prácticas innovadoras con participación de la comunidad escolar, en torno a un objetivo; generar aprendizaje integral en todos los/as estudiantes.



Elementos comunes de Buenas Prácticas en materia de Convivencia Escolar seleccionadas

Como último apartado de este capítulo, hemos apostado por realizar un primer ejercicio de acercamiento descriptivo de las buenas prácticas presentadas en el primer capítulo del libro, en relación a tres ámbitos y sus respectivos elementos constitutivos, los cuales deben ser interpretados en el marco de su interdependencia y flexibilidad, de acuerdo al siguiente esquema:



1. Ámbito Metodológico: Corresponde a la definición de un modelo que implica el desarrollo de un proceso riguroso, de carácter científico que ordena y estructura la instalación de una buena práctica. Este ámbito incluye: diagnóstico, ejecución sistemática, planificación centrada en objetivos claros, retroalimentación y evaluación.

- **Diagnóstico:** Detrás de toda buena práctica existe la intención de generar un cambio, en virtud de percibir y definir una o más problemáticas y sus respectivas causas, mediante la construcción de diagnósticos que están permanentemente siendo monitoreados y reevaluados por las propias escuelas, siendo esto una pieza clave para el levantamiento de propuestas de solución que, mediante un esfuerzo colectivo, más tarde se transformen en buenas prácticas.
- **Ejecución sistemática:** Las buenas prácticas que se han mostrado dan cuenta de procesos que implican un período prolongado en cuanto a instalación y continuidad en el tiempo, por lo tanto, no se consideran como acciones esporádicas, sino más bien instancias que forman parte de un plan de trabajo a mediano y largo plazo o una forma de vida escolar, en función de elementos propios del capital social, que la sustentan y permiten su mantenimiento.

- **Planificación centrada en objetivos claros:** En cada buena práctica existe una amalgama de saberes que entremezclan la experiencia con el conocimiento formal, lo cual se traduce en la creación de múltiples acciones en torno a un plan de gestión de la convivencia escolar, que son guiadas siempre por objetivos claros y acotados a hechos concretos, permitiendo su comprensión y posterior evaluación.
- **Retroalimentación y evaluación:** Ambos procesos sientan las bases para el perfeccionamiento de cualquier acción que determine la modificación de una buena práctica, lo cual se entiende como un ejercicio saludable y necesario para mejorar la convivencia escolar.

2. Ámbito Simbólico: Se entenderá como el espacio en el cual se definen elementos de carácter interpretativo-fenomenológico, que otorgan un sustento ideológico que caracteriza una buena práctica. Acá se incluyen como elementos comunes como: Participación, Innovación, Compromiso y Liderazgos Múltiples.

- **Participación:** El involucramiento de los distintos actores de las comunidades educativas (docentes, asistentes de la educación, alumnado, apoderados y sostenedores) en los procesos que conlleva una buena práctica hace que esta cobre identidad y pertinencia, facilitando con ello el cambio y la institucionalización de la práctica y sus respectivos procesos.
- **Innovación:** Este elemento dice relación con la capacidad que tienen las escuelas de desarrollar estrategias para buscar solución a una o más problemáticas, apostando por un cambio en sus paradigmas en sus acciones y soslayando los obstáculos que generan resistencia. Es decir, existe, tal como señala Murillo y Krischesky (2012), una disposición a desaprender, reaprender, criticar, autocriticar constructivamente y reflexionar de forma permanente en la praxis. Esta característica permite la instalación de prácticas con las cuales se obtienen resultados favorables en la formación de los alumnos/as.
- **Compromiso:** Esta cualidad es transversal a todos los actores de la comunidad educativa que contribuyen a la instalación de una buena práctica, característica que permite que cada uno de sus integrantes sea consciente de la necesidad de hacer un cambio o mejora, y a su vez se sienta involucrado de manera real y activa con las acciones que se desarrollan, facilitando de esta forma la estructura y los procesos de instalación de prácticas y fortalecimiento de las mismas en su ejecución.
- **Liderazgos Múltiples:** Hemos definido esta característica dado que en el análisis de las buenas prácticas es posible identificar uno o más integrantes de la comunidad educativa que actúan de precursores o líderes, a través de lo cual van surgiendo otros liderazgos en el marco de la práctica que permiten su instalación y desarrollo.

3. Ámbito Resultados: Este ámbito sintetiza la razón de ser de una buena práctica, que conlleva la obtención de resultados y construcción de una cultura escolar en función de la formación integral y aprendizajes de los y las estudiantes.

- **Cultura Escolar en función de la formación integral y aprendizaje de los y las estudiantes:** Cada una de las buenas prácticas que realizan las escuelas reflejan múltiples elementos que permiten adentrarse en la cultura escolar y los significados que ésta conlleva, teniendo presente que toda buena práctica es única y particular por esencia en consideración de las características de cada comunidad educativa, independiente de que sea la misma acción. No obstante lo anterior, es posible distinguir como elemento común en todas las propuestas el querer contribuir a la formación integral y aprendizajes de todos los estudiantes.

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO PRÁCTICA SOCIAL: DE LO INDIVIDUAL A LO SOCIAL,
DE LO REACTIVO Y PUNITIVO A LO FORMATIVO, DEL DÉFICIT A LOS RECURSOS,
DE LO AUTORITARIO A LO PARTICIPATIVO**

**Paula Ascorra, Verónica López, Macarena Morales, Sebastián Ortiz,
Claudia Carrasco, Marian Bilbao, Alvaro Ayala, Dayana Olavarría
Boris Villalobos y Juan Pablo Alvarez**

Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES)
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso¹⁶

Cuando el tiempo está enemigo, cielos negros, días de hielo y tormentas, la alfalfa recién nacida se queda quieta y espera. Los tímidos brotecitos se echan a dormir, y en la dormición sobreviven, mientras dura el mal tiempo, por mucho tiempo que el mal tiempo dure. Cuando por fin llegan los soles, y azulea el cielo y se entibia el suelo, la alfalfa despierta. Y entonces, recién entonces, crece. Tanto crece, que uno la mira y la ve crecer, empujada, desde la raíz, por un viento que no viene del aire.

Contratiempos, Eduardo Galeano (Bocas del Tiempo)

El tema de la Convivencia escolar viene cobrando relevancia desde hace más de una década en nuestro país. El ideario declarado por la UNESCO¹⁷ de instalar una Educación para la Paz se materializó en el compromiso adoptado por Ministerios de Educación de diferentes países del mundo, para promover formas de vida conjuntas en un marco de respeto a la diversidad, resolución pacífica de conflictos, participación y desarrollo de valores democráticos.

Todos los que trabajamos vinculados a la Escuela y, particularmente al tema de la Convivencia Escolar, hemos escuchado reiteradamente esta declaración. No obstante ello, volvemos a detenernos en el valor que tiene desarrollar una cultura para la paz en un mundo cada vez más cosmopolita; donde “la diferencia” intercultural, inter generacional, inter racial, de lenguajes, de prácticas sociales, y de religiones se hace una realidad.

¹⁶ Este capítulo recoge el trabajo desarrollado en el marco de los proyectos FONDECYT 1140960, FONDECYT 1140806, FONDEF-IDEA CA12I10243 y FONDEF-IT 14I10132.

¹⁷ Declaración de Niamey por una cultura de la paz y la no violencia (1999), instalan un ideario de convivencia pacífica, de no violencia, de respeto a la diversidad y de ejercicio democrático.

Sumado a lo anterior, vivimos en un mundo donde las personas quieren ser agentes de su propia vida y de la construcción de su futuro. Los movimientos sociales de Chile y el mundo vienen a poner de relieve el deseo de instalar prácticas sociales basadas en valores democráticos que escuchen las voces de los ciudadanos y atiendan a las necesidades, variadas y diversas, de los diferentes grupos sociales. Ante esto, prácticas de respeto por el otro, inclusión, tolerancia y resolución pacífica del conflicto se plantean como una alternativa viable y necesaria para la vida en conjunto.

En este escenario, el llamado de la UNESCO siembra dos ideas fundamentales para el desarrollo de una enriquecida convivencia. La primera de ellas es “creer” en la posibilidad real y verdadera de vivir en una cultura de la vida; o como lo dice UNESCO de la PAZ. Esta declaración con fuerza constitutiva de futuro no es menor. Primero, en la medida en que nos ofrece la posibilidad de una convivencia pacífica en la diversidad, abriendo el espacio de realización para nuevas y mejores formas de vida. Sin esta declaración, sin nuestras creencias reales en ella, sin saber que es posible vivir en la diferencia, un futuro pacífico no es posible. Y en segundo lugar, porque nos plantea la idea de que la cultura de la paz se construye en comunidad. Vale decir, la cultura de la paz es una invitación a aprender a vivir en ella. Es precisamente en este punto donde la Escuela cobra un rol fundamental en el proceso de enseñanza de los valores democráticos, el respeto a la diferencia y la paz, siendo un enriquecedor espacio en la que la cultura de paz se hace una realidad posible.

Entonces: La escuela debe sembrar un ideario de buena convivencia y debe enseñar habilidades, valores, conocimientos y prácticas sociales que lo realicen. ¡Una buena convivencia es posible!

No obstante lo racional e ideal que pueda parecer lo anterior, los profesionales que trabajamos en este ámbito sabemos que la tarea, si bien desafiante y mágica, es ardua, compleja e infinita. En realidad, como bien lo sostiene el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la convivencia escolar es un fenómeno participativo que está siempre en curso de ser; nunca se acaba y su desarrollo implica su propia realización.

En estas páginas, queremos detenernos para analizar por qué se hace complejo avanzar hacia la instalación de buenas prácticas de convivencia y la realización de una cultura del respeto, del autocuidado de sí y del otro, y del bienestar en la escuela. Para ello, analizaremos tres ideas claves:

Primero, la escuela es un escenario contradictorio en sí mismo y, por lo tanto, la tarea que debe ejecutar siempre se ve tensionada entre intereses diversos, cada uno de los cuales lucha por tener la primacía. Así, las escuelas deben responder a intereses del MINEDUC, de la Agencia de Calidad y de la Superintendencia a la vez que respetar el plano de la micropolítica de los intereses de los profesores, apoderados, estudiantes y la comunidad que la circunda. Claro, que hilvanar esto, no es ni será tarea sencilla.

Segundo, el ideario de lo que entendemos por “convivencia escolar” no ha sido del todo claro, por lo tanto el escenario futuro que pretendemos construir arriesga su constitución en realidad. En este punto vamos a discutir algunas posiciones polares en las concepciones de convivencia, así como las contradicciones mismas que presenta la política pública. En este acápite, queremos -además- dar a conocer nuestro modelo de comprensión de la convivencia.

Tercero, queremos poner de relieve que el aprendizaje en convivencia no es sólo declarativo. No creemos en la eficacia de un modelo único, ni una única intervención, ni en una única profesionalización que nos permita resolver las situaciones de conflictos. Sostenemos que las soluciones siempre vienen enraizadas a un pedazo de tierra. Las soluciones están situadas de manera concreta en cada escuela, con su comunidad. En este sentido, la posibilidad de visitar y compartir buenas prácticas en convivencia es fundamental. El saber y el saber hacer, es de actores concretos en escuelas concretas.

La opción por estas tres ideas no significa que estas premisas sean las únicas relevantes, sino que son las temáticas que como equipo PACES estamos enfatizando en relación al abordaje de la convivencia, en tanto su problematización permite el mejoramiento de los espacios sociales que se construyen en la escuela para convivir.

La escuela: un espacio micropolítico en permanente disputa

Cuando intentamos comprender una realidad social compleja como la escuela, lo primero que advertimos es que ésta existe al mismo tiempo como realidad institucional -con una organización normativa, una jerarquía, una política, un proyecto educativo y un ordenamiento funcional preestablecido- y como lugar de convivencia plural de distintos tipos y grupos de personas. Es decir, la Escuela forma parte del Estado y es expresión también, de la sociedad civil. Por una parte, la escuela debe operar como un instrumento de homogeneización social, esto es, como un conjunto de dispositivos de normalización disciplinaria por medio de los cuales el aparato del Estado intenta asimilar todas las diferencias sociales a un patrón identitario que impone a la sociedad civil. Por otra parte, la Escuela no puede evitar constituirse también en un espacio permeable a la presencia de diversos intereses, ideales y estilos de vida que forman parte de la sociedad y cultura en que está inserta, incluidos aquellos casos en que los espacios educativos se encuentran segregados por diferencias de género, estrato socioeconómico, religión, adscripción étnica, proyecto sociopolítico, tipo de sostenedor, etc. (como ocurre regularmente en nuestro país). En este sentido, la escuela chilena se construye y sostiene anudando realidades sociales disímiles que, en muchas ocasiones, adoptan sentidos contrapuestos.

Así, la escuela tiene que producir una subjetividad común (por ejemplo, desarrollar determinadas competencias lectoras y aritméticas y determinadas prácticas de convivencia pacífica) al tiempo que debe desarrollar la capacidad autorreflexiva y crítica que le permita ser al estudiante esa persona singular e irrepetible. Este juego entre la homogeneización y la diferencia lo asociamos a ciertas teorías sociales del conflicto que, a nuestro juicio, han jugado, juegan y jugarán un rol fundamental en la forma en que la escuela gestione la convivencia. Creemos que entender la escuela, en su condición paradójica, puede abrir nuevos escenarios para realizar la convivencia.

Vamos a postular que parte de la Política Pública y del ideario en Convivencia Escolar se ajusta al Paradigma del Consenso. Este entendimiento de la forma de resolución del conflicto lo podemos encontrar en aquellas organizaciones educativas que se rigen por una ideología tecnocrática-positivista,

caracterizada por el culto a la eficacia en la gestión de la organización. En este caso, la “eficacia” se comprende como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto sobre lo que no cabe preguntarse para qué o para quién resulta eficaz (Jares, 1997).

Desde esta ideología, el conflicto al interior de la escuela se considera como un elemento perturbador para el logro de los objetivos de sus objetivos. Controlar la aparición del conflicto y eliminar su gestación son sinónimos de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía, en este caso de los equipos directivos y profesores, principalmente. Por lo tanto, el conflicto que se presenta en la escuela no sólo se debe eliminar sino también se debe evitar su aparición desde un principio. Lo que plantea este paradigma es que “para tener la fiesta en paz” debemos ser lo más parecidos posible. Cualquier diferencia que perturbe el sistema debe ser eliminada, pues pone en riesgo el desarrollo de la escuela misma.

Este enfoque calza bien con las famosas distinciones que operan al interior de la escuela: “nosotros los profesores”, “los otros los apoderados”, “nosotros los constructivos” “ellos los conflictivos” “aquí los profesores” “allá los estudiantes”. También calza muy bien con toda la política segregacionista presente en nuestras escuelas: “Aquí los estudiantes con capacidades cognitivas” “allá los con deficiencias”; “Aquí las escuelas municipales, allá las privadas”. Una de las tecnologías ampliamente utilizadas para efectos de homogeneización son todas las estrategias de selección de estudiantes (Carrasco, Bogolaski, Flores, Gutiérrez, & San Martín, 2014). Como se ve, este paradigma de entrada genera exclusión y homogeneización. Al lector que le haga sentido lo dicho, le sugerimos que esté atento a las consecuencias de la “belleza del consenso”. Bajo el consenso observamos buenas causas, posibilidad de negociación, pero también opera la voluntad de generar un estado de cosas estables y homogéneas.

En contraposición al paradigma anterior, el Paradigma del Conflicto considera a éste como un hecho social central para el desarrollo de las organizaciones y de las naciones. En lugar de pensar que el consenso y la armonía son los únicos factores de progreso, considera la contradicción y la lucha entre diferentes intereses y grupos sociales como factores de transformación de la sociedad. Bajo este paradigma, la escuela se orientaría a sustituir las nociones de orden, estabilidad, homogeneización y progreso por los conceptos de movimiento, diferencia y transformación. La dinámica social no se explica como resultado del consenso universal sino que como “consecuencia de la tensión entre lo tradicional y lo nuevo, lo normal y lo extraño, la producción y la construcción” (Brigido, 2006, p. 36). Desde esta perspectiva, el conflicto es un hecho normal en las sociedades, más aun su ausencia es lo que se podría considerar inusual. Como resultado de la presencia del conflicto, las sociedades están sujetas permanentemente a cambios.

Así interpretado el conflicto, la convivencia escolar debe examinarse como perforada de manera inevitable por la diferencia y siempre en estado de construcción. Dado que no es posible ni adecuado eliminar la diferencia, entonces una buena convivencia siempre está siendo construida, ella no se realiza nunca del todo. Desde este paradigma entonces, aspirar a la eliminación de la tensión y la diferencia es aspirar a la estabilidad y, por lo tanto, a la no vida. Desde esta perspectiva, la escuela no es más que el escenario de los problemas y conflictos sociales. Y no puede ser de otra manera, pues es la escuela es una manifestación viva de la propia sociedad.

En nuestra forma de entendimiento, una parte de la Política Pública en Educación en materia de Convivencia Escolar ha adoptado el enfoque de igualdad (homogeneización). Por ejemplo, bajo el entendido que el reglamento de Convivencia Escolar debería operar de igual manera para todos los y las estudiantes. Este enfoque homogeneizador está presente cuando las escuelas adoptan un enfoque fundamentalmente reglamentista respecto a la convivencia escolar, algo que en Chile Llaña (2008) identificó como una clara tendencia en la manera en que muchos establecimientos escolares interpretaron la Política de Convivencia del Ministerio de Educación lanzada a comienzos de la década del 2000, siendo ésta una política que apuntaba fundamentalmente a enseñar la convivencia escolar como un eje transversal de los aprendizajes.

Una opción distinta es aceptar además la política de la diferencia. Esto es, normar para casos particulares; aceptar las excepciones, construir una convivencia diversa y no sólo una regulación procedimental de la vida escolar institucionalizada. En el contexto de esta política de la diferencia, la escuela puede abordar los temas transversales en los que el MINEDUC busca involucrarla (sexualidad, ciudadanía, derechos humanos, etc.) no sólo en el plano de la información e instrucción -como contenidos transversales de cursos formales- sino, también, como prácticas generalizadas de convivencia pluralista, potenciadas por metodologías participativas que hagan del reconocimiento y la tolerancia curiosa y entusiasta de nuestra diversidad, una de las metas educativas principales de la sociedad chilena.

Las ideas fuerza son entonces:

1. Abandonar la adopción de una posición polarizada del conflicto; aceptar que el conflicto es parte de la vida escolar y que a partir del conflicto se aprende.
2. Aceptar que la escuela es un sistema paradójico.
3. Incorporar la paradoja (homogeneización/diferenciación) en la construcción de una convivencia diversa.

De lo homogéneo ● ● ●> **a lo diverso**

De lo monopolar ● ● ●> **a lo paradójico**

Coincidimos con los autores mencionados en que la diversidad genera, habitualmente, conflictos de convivencia entre las personas, y que los conflictos pueden provocar agresiones y violencia, además de discriminaciones y exclusiones diversas. También sabemos que una administración impositiva de los conflictos puede tener como contrapartida la realización de comportamientos transgresores. Sin embargo, nos parece que focalizar toda la investigación sobre la convivencia escolar en estos temas resulta empobrecedor, pues de ese modo se olvida que la diversidad puede ser también una fuente de energía y de oportunidades para la vida social.

En este sentido, podemos valorar los intereses, ideales, características identitarias y estilos de vida diversos de las personas y grupos de personas, como posibilidades de desarrollo para todos y todas, en la medida en que nos ofrecen maneras alternativas de vivir la propia vida, así como formas distintas de construir la vida común, reconociéndonos en la medida que nos encontramos y vinculamos con otros también, diversos.

Sin embargo, una cosa es valorar genéricamente la diversidad en cuanto tal y otra cosa, muy distinta, es valorar en su especificidad a quienes forman parte de esa diversidad. El primer desafío que se plantea es interrogar acerca de las concepciones de diversidad que circulan en la sociedad en su conjunto, y que se sitúan como instancia moralizadora y política de la sociedad civil. El segundo desafío, en cambio, es aquel al que están sujetas todas las personas en su vida cotidiana, cuando han de convivir con aquellos a quienes no conocen y con los que no saben si podrán identificarse, construir un proyecto común o establecer un espacio de convivencia tolerante. La respuesta a este último desafío pasa necesariamente por la construcción de relaciones de reconocimiento recíproco en dos sentidos: a) como reconocimiento recíproco e igualitario de derechos y b) como valoración social de estilos de vida e identidades sociales y personales diversas

Desde esta perspectiva, destacamos el trabajo que el Colegio Claudio Gay está realizando al ir asumiendo la diversidad. El proyecto "Visitas al Aula" nace del reconocimiento de que el aprendizaje de los estudiantes se construye desde saberes distintos: el saber profesional de los docentes y el saber cotidiano de los apoderados y familiares. La comunidad se ha propuesto enriquecerse en dicha diversidad, integrando conocimientos mediante la participación de los apoderados en clases. Para lograrlo, han debido ser flexibles con las realidades y tiempos de profesores y de las familias.

Este proceso ha permitido que los docentes y los apoderados se sientan más reconocidos en su labor formativa y los estudiantes mejor apoyados en su aprendizaje. Algo muy importante es la incorporación y el involucramiento activo de los apoderados. Hace ya varios años, al iniciarnos en la comprensión de buenas prácticas de mejoramiento en convivencia escolar (Sánchez, Carvajal, Huerta, Ahumada, Henríquez, Murúa, Galaz, Lillo, Cuadra, Lazo, Rojas, Guajardo, Tapia, Aranda, Ayala, Morales y López, 2011), identificamos a éste como un actor especialmente difícil de incluir y con el cual relacionarse para los equipos directivos y profesores. Así, los padres y apoderados no eran incluidos en el "nosotros la escuela" sino fuera de ella. Esto hacía que construir relaciones de confianza basadas en la reciprocidad desde la diferencia fuese difícil. De hecho, en ese capítulo concluimos que los padres y apoderados eran, por lo lejos, el "talón de aquiles" de la convivencia escolar (Ver Figura 1).



Figura 1. La pirámide del mejoramiento en convivencia escolar. Fuente: Sánchez et al., 2011, p. 133).

La confusión en el ideario de convivencia escolar

Consideramos relevante discutir la tensión que actualmente guía el debate científico respecto de los significados que se asocian al constructo de "Convivencia Escolar". Esto se vuelve central en la medida en que es la visión que tengamos de Convivencia Escolar la que va a guiar las prácticas sociales que se tendrán en la escuela.

Desarrollaremos la idea del movimiento de la convivencia escolar en las siguientes categorías:

- De lo individual •••➤ a lo social
- De lo punitivo •••➤ a lo formativo
- Del déficit •••➤ a los recursos
- De lo reactivo •••➤ a lo formativo

De lo individual a lo social

Sostenemos que el constructo de “Convivencia Escolar” se ha desplazado desde un paradigma individualista, punitivo y centrado en el déficit hacia una perspectiva social, formativa y positiva de la gestión del ambiente escolar, perspectiva a la que nuestra organización PACES adhiere.

Históricamente, la investigación desarrollada en el ámbito del ambiente escolar adoptó una perspectiva individualizadora y de corte clínico. Los estudios de Olweus (1993), quien instaló el constructo de bullying, centraron principalmente su mirada en el estudio de la persona del bully o matón (Hoglund y Leadbeater, 2007; Batsche y Knoff, 1994). Concretamente, este tipo de investigación se preguntaba por las características que presentaban los “matones”, intentando realizar un perfil -más o menos estándar- que permitiera identificar y neutralizar al bully. La escuela se especializó y cundieron las derivaciones de estudiantes a especialistas del ámbito de la salud, como psicólogos y psiquiatras. Para resolver los conflictos en la escuela, se implementó una variada gama de estrategias de intervención. Se propuso, por ejemplo, identificar y reformar al bully (matón) o derechamente excluirlo de la escuela en aquellas situaciones en las que no se veía un cambio conductual. También se construyó la hipótesis respecto que la violencia escolar se fundaba en la ausencia de competencias sociales; consecuentemente se propuso el desarrollo de éstas, con el objeto de ampliar el repertorio conductual de los matones.

Así, resulta evidente que, en sus inicios, tanto las investigaciones como las intervenciones en el ámbito de la convivencia escolar se centraron, preferentemente, en el tema de la violencia, y que los lineamientos de acción que se implementaron respondieron a un enfoque de psicología individual, de carácter clínico o educacional. Lo anterior significó que la atención de la intervención estuvo puesta, principalmente, en la reducción del daño que producen las situaciones de violencia para quien es violentado, a la vez que en la modificación de los comportamientos violentos de los victimarios.

Esta perspectiva esquiva, obviamente, el carácter sociocultural de la convivencia. Intenta comprenderla, en cambio, como si se tratara de un estado de equilibrio natural de la comunidad, que no planteara otro desafío a sus integrantes que su reestablecimiento en aquellas ocasiones en que se viera alterado por conductas individuales inadecuadas.

Una consecuencia directa de esta conceptualización es que impide preguntarse por el proceso de construcción de la convivencia como una realidad incierta cuyos logros no están garantizados de antemano y cuyas metas admiten grandes variaciones. Esto es, impide preguntarse por la convivencia escolar como un proyecto colectivo que constituye un desafío político para la comunidad educativa.

Una segunda consecuencia, vinculada a la anterior, es que sólo aborda la convivencia escolar desde el punto de vista de sus dificultades (o alteraciones). Al no tematizar la convivencia como un proceso social en curso, este enfoque no se hace cargo de la exploración de las posibilidades de desarrollo personal y colectivo que la convivencia ofrece a quienes participan en ella.

Una tercera consecuencia del mismo enfoque es que, desde un principio, sitúa el origen de los problemas de convivencia que pueda tener una comunidad educativa, en factores ajenos a la interacción entre sus integrantes. Por ejemplo, esto ocurre cuando directivos y profesores sitúan el problema de la convivencia escolar en las dificultades de tipo conductual, emocional o psicológico de los estudiantes. Así puesto, la violencia escolar se reduce a “estudiantes problema” que son especialmente violentos desde la perspectiva de los adultos, y, eventualmente, potencia la estigmatización de aquellos a quienes culpabiliza por las dificultades que surgen en la escuela (los “violentos” o “inadaptados” y los “violentados”).

Este ejercicio, discursivamente, genera una individualización de la violencia escolar y una externalización de las responsabilidades (López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011). ¿Por qué? Porque evita que quienes emiten ese tipo de juicios estos últimos se hagan responsables de esa interacción, al trasladar la responsabilidad hacia los estudiantes: si son ellos el problema, entonces la solución pasa por “arreglarlos” a ellos (no a nosotros). Esto explica, de alguna manera, la proliferación de duplas psicosociales contratadas con fondos SEP (Ley de Subvención Escolar Preferencial) para ejercer funciones eminentemente clínicas al interior de las escuelas: si el problema son los estudiantes, hay que contratar especialistas para que los “curen”. Y mejor que lo hagan dentro de la escuela, así somos más eficientes. Curiosamente, esta Ley solo otorga cierta autonomía a las escuelas para contratar personal de apoyo a los estudiantes; nada dice la Ley SEP acerca de la contratación de las llamadas “duplas psicosociales” ni mucho menos de sus funciones al interior de los establecimientos. Entonces, resulta sorprendente ver cómo muchas escuelas han interpretado, desde el 2008, es decir desde hace ya 7 años, que lo que pide la Ley SEP son psicólogos y asistentes sociales que atiendan individualmente a los niños y jóvenes en la escuela. En algunos casos, cuando estos psicólogos y asistentes sociales proponen realizar acciones preventivas y sistémicas, les responden algo así como “tú no puedes hacer eso porque eres contratado por SEP”. Vemos cómo el enfoque reglamentista se utiliza como justificación de un enfoque individual-clínico.

El enfoque individual-clínico armoniza bien con teorías de patología social, déficit en habilidades sociales, psicopatología y, en general, teorías que se desarrollan en torno a distinciones del tipo: equilibrio/desequilibrio, normalidad/anormalidad, continuidad/crisis, salud/enfermedad, adaptación/desadaptación, etc. En todas estas distinciones se valora de manera explícita o implícita la homogeneidad social, de manera que lo heterogéneo siempre es considerado disruptivo y potenciador de problemas de convivencia.

Es por ello que Yoneyama & Naito (2003); Bronfenbrenner (1989); Berger & Lisboa (2009), Espelage & Swearer (2010) y Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty (2009) hacen hincapié en instalar de manera urgente una mirada social que permita a la escuela hacerse cargo de las relaciones que ella misma produce.

En este sentido, valoramos positivamente la experiencia de la Escuela Paul Harris, quien presenta una forma de abordar la convivencia escolar, buscando potenciar los vínculos dentro y fuera de la escuela. En este establecimiento, la convivencia es entendida como un ambiente nutritivo y favorable para el desarrollo de quienes integran la escuela. Desde ese prisma, se han desarrollado numerosas acciones que tienen en común el propiciar encuentros. Como resultado, los estudiantes, docentes y agentes de

la comunidad local se ven involucrados en procesos de creación artística, recreación, toma de decisiones y aprendizaje. Estos elementos alejan a la escuela de una visión clínica-patologizante e individual-patologizante y la acercan a un enfoque formativo de la convivencia escolar.

De lo punitivo a lo formativo

La Política Educacional en materia de generación de buenos ambientes escolares y convivencia se organiza en dos lógicas distintas que estipulan marcos de posibilidades de acción muy diferentes. Por una parte, encontramos una lógica de orden punitivo / criminalizadora cuyo objetivo es castigar la violencia y, en lo posible, eliminarla. De la otra parte, encontramos una lógica formativo / preventiva que se propone mediar y resolver pacíficamente el conflicto en la escuela de manera democrática y participativa (Altheide, 2009; Body-Gendrot, 2001; Giroux, 2003; Retamal, 2010; Carrasco, López & Estay, 2012).

Esta distinción se hace válida para el contexto chileno. En Chile, de acuerdo a Llaña (2008), la escuela tiende a organizarse desde una lógica normativa de carácter punitivo criminalizador. De acuerdo a Carrasco et al. (2012), la Ley chilena de violencia escolar (Ley 20.536) promueve en la escuela la instalación, por una parte, de un orden disciplinario de vigilancia que obedece a una estructura jerárquica, donde son los adultos los llamados a ejercer el orden, des-responsabilizando a otros actores educativos de su rol constructor de convivencia. La ley tiene un sesgo punitivo, donde las faltas de los alumnos pueden conducir a la exclusión escolar. Esta lógica punitiva se entremezcla de manera híbrida en esta Ley con la lógica formativa, que apela al rol del encargado de convivencia escolar para promover la buena convivencia escolar y prevenir la violencia escolar, y al consejo escolar –o en su ausencia, al comité de convivencia escolar- para garantizar la participación de la comunidad educativa en las decisiones concernientes a la convivencia en la escuela (Carrasco et al., 2012). Pero sigue siendo, en esencia, una ley de carácter punitivo, que castiga a las escuelas que no presentan un plan de convivencia escolar para prevenir y abordar situaciones de agresión entre estudiantes y entre estudiantes y adultos, a través de la sanción monetaria y social a los establecimientos escolares.

La implicancia de instalar una lógica punitiva es que se le resta a la escuela su participación en la construcción y formación de ciudadanos respetuosos, tolerantes, solidarios y pacíficos (UNESCO, 2008). Se comprende la escuela de manera jerárquica y se invisibiliza la acción que estudiantes, apoderados y asistentes de la educación pueden realizar en la co-construcción de adecuados ambientes escolares. Por el contrario, una perspectiva formativa de la convivencia escolar promueve la creación de ambientes escolares de calidad. Esto debe ser interpretada como un aprendizaje central de todo actor educacional y concebida como un Objetivo Transversal de Aprendizaje. En este sentido, correspondería a una competencia que se debe planificar, intencionar, gestionar y desarrollar por todos los miembros de la comunidad educativa. La escuela no se puede restar de esta obligación en la formación de ciudadanos (MINEDUC, 2011).

En este sentido, concordamos con Pamela Yáñez (Prólogo de este libro) en la necesidad de enfatizar una convivencia democrática e inclusiva desde una perspectiva formativa. Según Yáñez (2015), esta

perspectiva formativa tiene una “bajada” curricular y se concreta, siguiendo los pilares de enseñanza y el aprendizaje definidos por la UNESCO, en el conocer, el hacer, el convivir y el ser. Así, la convivencia escolar es un contenido curricular que atraviesa transversalmente todas las asignaturas a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Además, la convivencia escolar implica necesariamente la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa, lo que imprime un sello formativo a las prácticas de convivencia para toda la escuela. Cuando las estrategias y acciones diseñadas, implementadas y evaluadas incorporan la participación de los distintos estamentos de la escuela, esto significa un gran aprendizaje para todas y todos.

Como señala Yáñez (2015) en el prólogo de este libro, las prácticas que forman parte de él comparten un denominador común: el hecho de que la convivencia escolar descrita por las escuelas forma parte importante de sus Proyectos Educativos Institucionales. Esto es profundamente relevante, pues el PEI es el instrumento que orienta y estructura el quehacer escolar en torno a una aspiración formativa que debe ser intencionada y organizada, y no solo declarada en términos formales.

Entonces, apreciamos una vez más en la Escuela Arauco su intención pedagógica por involucrar a los estudiantes de una manera formativa en las prácticas de convivencia escolar. Una de las claves de la buena convivencia en esta escuela es promover la participación de los estudiantes en instancias democráticas como el Centro de Alumnos, y la co-responsabilidad en la mantención y mejora del ambiente escolar. Entre los logros de esta práctica destaca que las situaciones de aprendizaje se han fortalecido, existiendo respeto por los tiempos y espacios de las clases. La comunidad vincula a ello la mejora en los resultados académicos de los estudiantes. Nuestro equipo PACES ya ha tenido la oportunidad de conocer, describir y analizar con la Escuela Arauco sus buenas prácticas en convivencia escolar (Sánchez et al., 2011). Por lo tanto, no nos sorprendió cuando, entre 80 propuestas, se seleccionara a esta escuela para presentar sus buenas prácticas en convivencia escolar en el Seminario que dio origen a este libro. Esta continuidad da cuenta de cuán instalado está el tema en su Proyecto Educativo Institucional. Como ellos mismos señalan, después de varios años, comienzan a ver los frutos del trabajo sistemático, en el aprendizaje escolar y en los resultados académicos.

De la identificación del déficit al reconocimiento de los recursos de la escuela

Finalmente, y como ya lo hemos sostenido, la investigación se ha orientado con más fuerza a temas tales como violencia escolar (Espinoza, 2006), bullying (Olweus, 1993) y agresión (Berger & Lisboa, 2009), antes que a temas que impliquen el uso de los recursos de los establecimientos educacionales; por ejemplo, bienestar, convivencia, participación, etc. La dificultad que acarrea la perspectiva centrada en el déficit, es que más que generar marcos comprensivos que amplíen el fenómeno de los ambientes escolares positivos, conduce la mirada a marcos de eficacia que buscan resolver el déficit o dificultad (por ejemplo, eliminar la violencia) (Nolin, Davies & Chandler, 1995; Whitney & Smith, 1993).

Cada vez que concebimos una situación en déficit, invisibilizamos los recursos y potencialidades que el fenómeno posee. Aplicar esta perspectiva a la escuela puede dejarla cazada en una interpretación negativa

y despotenciadora de sí misma, que poco contribuye a generar nuevos escenarios para los actores que habitan en ella (Ascorra & López, 2012). Por lo tanto es necesario reconocer y fortalecer a la escuela con los recursos que ella ha construido.

A nuestro juicio, éste es un sello de las prácticas de convivencia compartidas por la Escuela Especial Germina: visibilizar las fortalezas de las familias. En esta escuela, vimos como la comunidad educativa realiza esfuerzos permanentes por trascender del paradigma clínico de atención a estudiantes que presentan diagnósticos del espectro autista y trastornos de comunicación y relación con el medio. Para ello han relevado el conocimiento que tienen las familias respecto de sus estudiantes, incorporándolos activamente en actividades y decisiones formativas. Un ejemplo claro de ello es la incorporación de los padres en el proceso de detección de necesidades de los estudiantes. Esta información, que es organizada a través de un instrumento internacional, ha resultado ser muy valiosa para diseñar los planes individuales de desarrollo y aprendizaje de cada estudiante. De esta manera, la convivencia escolar se “curriculariza” en un aspecto tan central para una escuela especial, como es el proceso de detección de necesidades pedagógicas y sociales. Esto ha constituido una relación colaborativa entre familias y profesionales, en un clima de confianza, valoración y respeto mutuos. De esta manera, vemos que, cuando los profesores logran establecer una relación de reciprocidad basada en los recursos y potencialidades del otro -en este caso, de los apoderados- esto necesariamente trae consigo el alejamiento de la perspectiva centrada en el déficit. Así, los profesores dejan de pensar, por ejemplo, que los apoderados son ausentes, pasivos o desinteresados, pues ven cómo ellos comienzan a involucrarse activamente en algo que es muy relevante para todos. A esto nos referimos cuando hablamos del cambio de una perspectiva centrada en el déficit, a una centrada en los recursos.

De lo reactivo a lo formativo

Desde ya hace 20 años, Chile cuenta con un sistema de evaluación educativa asociada al rendimiento escolar. El Sistema de Medición de la Calidad Educativa o SIMCE ha generado una cultura de evaluación en las escuelas que poco ha contribuido con la mejora de las mismas; por el contrario, ha hecho que éstas reaccionen sobrevalorando el cumplimiento de estándares en desmedro de la generación de procesos participativos y formativos que promuevan cambios sustentables y a largo plazo en los sentidos de lo educativo.

Bajo este marco, se han diseñados diversos mecanismos para lograr la mejora de los resultados de rendimiento académico, obligando por medios de leyes el abordaje de otros aspectos también necesarios; entre ellos, la convivencia escolar. Aquí es donde nos encontramos con las famosas leyes que han aparecido en el contexto educativo últimamente, como lo son: Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley de Violencia Escolar y Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

El análisis que estamos haciendo de estas leyes y otros documentos de la política de convivencia escolar (FONDECYT 1140960) indican que los instrumentos legales anteriores crean prescripciones paradójales que generan un ambiente de política híbrido. Por una parte, invitan a las escuelas a la mejora escolar;

pero, las amenazas en caso de no cumplir, con pasar multas y sanciones. Se evalúa la convivencia como parte de otros indicadores “no cognitivos” de calidad de la educación; pero, se utiliza esta información para categorizar (“ordenación” es la palabra que se esgrime) a las escuelas y amenazar a las que se ubican en la última categoría y no logran mejorar sus resultados, con quitarles el reconocimiento oficial, lo que obligaría a la escuela a cerrar.

Los ejemplos anteriores van creando un escenario ambiguo que puede generar interpretaciones también ambiguas (Cohen y Moffitt, 2009), unas más próximas a la lógica penal y reglamentista (Llaña, 2008) y otras a la lógica pedagógica (Hevia, 2011). El problema es que esto no contribuye a procesos de agenciamiento colectivo que permitan a las escuelas avanzar hacia procesos de mejora sostenida de la convivencia escolar (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010).

Desde nuestra perspectiva, la instalación de este tipo de medidas ha hecho que muchas escuelas terminen funcionando ya sea bajo la lógica de la reacción, vale decir, respondiendo ante los “incendios” en convivencia escolar, y/o bajo la lógica de la reglamentación, es decir, respondiendo ante la Superintendencia Escolar, el organismo encargado de fiscalizar, con reglamentos internos, manuales de convivencia y protocolos de actuación que están “en regla” pero realmente son hechos para “cumplir”, no como parte de un diálogo interno participativo, formativo y fuertemente vinculado al PEI.

Por el contrario, una lógica formativa implicaría la proyección a corto, me-diano y largo plazo de procesos de mejoramiento escolar, gestionando para ello procesos participativos que permitan paulatinamente cambios en los ambientes en que se envuelven las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los distintos agentes educativos. Ante esto, los desafíos que para las escuelas se producen es poder generar mecanismos que permitan gestionar la convivencia escolar al interior de las comunidades educativas, y con ello, abandonar la lógica reactiva de dar respuestas a la emergencia, sin una proyección clara de dicha acción para sus propios procesos de mejoramiento institucional.

Las últimas apuestas ministeriales precisamente apuestan a que las escuelas tengan una mirada formativa de sus procesos internos, proyectado sus planes de mejoramiento ahora a 4 años, organizándolo en base a sus propios proyectos educativos institucionales.

Lo paradójico de estas lógicas, al menos en Chile, es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo, qué se puede mejorar y qué se necesita cambiar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, reaccionando antes las situaciones problemas, sin un diagnóstico claro ni retroalimentación acerca de su quehacer. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades. Esto ha sido el desafío que el Equipo PACES se ha propuesto, potenciando un sistema que permita monitorear la convivencia escolar, basándose en un diagnóstico contextualizado de la realidad de cada escuela, promoviendo un modelo basado en la evidencia, acompañando a las escuelas en sus procesos de agenciamiento, fortaleciendo sus propias capacidad para el emprendimiento de procesos de mejora escolar (FONDEF-IDEA CA12I10243 y FONDEF-IT 14I10132 y FONDECYT 1140806).

Vemos que en líneas similares de trabajo se encuentran la Scuola Italiana y el DAEM de Santo Domingo: formar para prevenir. Ambas entidades educativas han organizado sus currículos para fortalecer capacidades en integrantes de la comunidad escolar. El objetivo es que a través de esta práctica se sepa cómo prevenir la ocurrencia de agresiones y se promueva a la vez una convivencia cercana.

La Scuola Italiana ha instalado la formación en valores y habilidades cognitivas como un sello de su gestión de la convivencia. En tanto, la Dirección de Educación Municipal de Santo Domingo ha realizado fructíferos esfuerzos por formar a los padres de estudiantes de jardines infantiles en prevención del abuso sexual y en buen trato.

Estas prácticas formativas son destacables pues reducen la tendencia natural a abordar la convivencia escolar de manera reactiva y punitiva, es decir, “apagando incendios” mediante castigos y sanciones (López, 2005). Por el contrario, ofrecen un marco de posibilidades distintas para la creación y mantención de ambientes profesionales de trabajo, guiados por profesionales competentes que logran liderar procesos de cambio y agenciamiento colectivo, que han permitido paulatinamente ir planificando y ejecutando acciones preventivas y formativas, no solo para los estudiantes, sino también para padres, profesores y otros miembros de la comunidad.

El reconocimiento de prácticas sociales participativas

Uno de los grandes temas en las Ciencias Sociales es la promoción del “cambio”. Las preguntas concretas apuntan a diseñar tecnologías, estrategias o intervenciones que permiten que una persona, grupo o institución se movilice de un estado A, a otro estado B. La convivencia escolar no escapa a este deseo.

La forma en que una organización realiza una intervención con el objeto de obtener un estado deseado de situaciones, no es ni neutral ni ingenua. Por el contrario, el cómo se realicen las cosas, tendrá importantes consecuencias para las formas de vida de la organización.

Esta perspectiva del “cómo se hacen las cosas”; esto es, cómo se constituyen prácticas sociales (buenas prácticas en convivencia escolar o malas prácticas en convivencia escolar), viene a aportar una forma de conocimiento totalmente distinto al tradicional conocimiento declarativo. Muchas escuelas construyen un sentido de comunidad fuerte y estable, donde sus miembros se sienten reconocidos y donde participan activamente en el proyecto educativo. No obstante, por lo general la escuela no sabe bien cómo obtiene estos resultados, sólo sabe que los obtiene y que sus estudiantes se sienten felices. Esta forma de pasar del conocimiento tácito o “saber-hacer” al conocimiento explícito y declarativo, es a lo que Nonaka & Takeuchi (1999) llaman “gestión del conocimiento”. En otras palabras, el conocimiento no está inicialmente en las personas sino que emerge en situaciones concretas, se moviliza, se comparte y se desarrolla entre las personas.

Podemos entender las prácticas sociales como acciones intencionadas y sistemáticas que toman lugar en el diario vivir, son realizadas por colectivos de personas y están orientadas a la modificación de comportamientos y formas de vida (Carroll, Levy & Richmond, 2008 en Ahumada et al., 2012).

La transferencia de prácticas sociales – es decir, la gestión del conocimiento tácito- ha cobrado gran relevancia en la actualidad, debido a que las organizaciones (escuelas) se despliegan en entornos cada vez más complejos, dinámicos, inestables e impredecibles. Esto ha modificado la manera en que éstas existen y se desarrollan. Dadas estas condiciones, las escuelas que quieren agregar valor a su trabajo, requieren movilizar, crear y actualizar conocimiento. Una forma de lograrlo es a través de la instalación de nuevas prácticas sociales.

El estudio de las prácticas sociales supone centrar la mirada en los procesos y no en los resultados de la escuela; en los aspectos relacionales y no en los individuales y en la toma de conciencia colectiva. Es la cotidianeidad y la repetición lo que produce la organización de la escuela. Son los discursos, las experiencias sociales y ciertas formas de hacer y ser escuela lo que le da la identidad a una organización. Lo relevante es conocer cómo se gestiona la convivencia; en el entendido que la acción también produce modificaciones en las relaciones.

En este sentido, queremos destacar el trabajo de la Corporación Educacional de Quilpué, cuyo equipo comunal de convivencia escolar ha logrado modificar los comportamientos y formas de vida y relación entre las escuelas municipales de Quilpué, a través de una metodología diseñada intencional y sistemáticamente para crear y sostener una red de conocimientos compartidos. La metodología de trabajo considera 6 momentos fundamentales, similar al modelo de ciclo tecnológico: establecimiento de prioridades, levantamiento de información, definición de un plan de trabajo, implementación de acciones, seguimiento y retroalimentación, y evaluación de la Red. A este tipo de acciones intencionadas y sistemáticas se refieren Carroll, Levy y Richmond (2008) cuando hablan de “prácticas sociales”.

El giro conceptual que está a la base del reconocimiento de las prácticas sociales como promotoras de cambio lo formula Heidegger en su ya mítico libro “Ser y tiempo” en el año 1927. Así, en la primera mitad del siglo XX, se pensaba que un cambio en la identidad, en la forma de organizamiento de una persona, una escuela o una comunidad se basaba en el conocimiento; ya sea rescatando la información/ conocimiento con la que se contaba; o bien introduciendo nuevo conocimiento. Por lo tanto, gran parte de la intervención estaba orientada a proveer información, a dar instrucciones o a ampliar el conocimiento del sí mismo.

La propuesta de Heidegger, que alcanza popularidad en la segunda mitad del siglo XX, viene a decirnos que las prácticas también constituyen identidad. Esto es, que las prácticas sociales también pueden cambiar nuestros comportamientos. Luego, una forma distinta de acceder a un nuevo estado de cosas es simplemente hacer cosas nuevas o diferentes.

Desde la experiencia del trabajo en una Red Comunal de Convivencia Escolar, se logra aprovechar y maximizar el conocimiento y las competencias que tiene cada comunidad educativa, asumiendo un

rol fundamental el Encargado de Convivencia Escolar, así como los profesionales del área psicosocial y pedagógica. Así, el trabajo no se puede atribuir a una sola persona, pues es el conjunto de personas y, sobre todo, la red social-profesional que se crea entre ellos, lo importante. El foco del trabajo de esta red no está centrada en los resultados sino, sobre todo, en los procesos de compartir información y estrategias, generar reflexión y acuerdos basales sobre la visión y misión para abordar la convivencia escolar.

El hecho de que esta red se reúna sistemáticamente en forma presencial y, probablemente, que sus miembros compartan vida y relación a través de medios virtuales, permite generar conciencia colectiva en y a través de la cotidianidad y la repetición. Esto es lo que produce a la Red como una organización viva, que funciona, que transforma, que crea realidad e identidad.

Algunos aprendizajes y desafíos

Este último apartado, más allá de ser concluyente, busca poner en su centro ciertas preguntas que guían hoy las prácticas de este equipo, las que se mezclan con los aprendizajes acumulados, y que hoy se transforma en bandera de lucha para el abordaje de la convivencia en nuestras escuelas.

Primero, creemos que se hace fundamental asumir el valor que tiene las prácticas sociales para dar vida y sentido a lo que ocurre en la escuela. Diversas investigaciones han demostrado como la acción de las personas se hace un tema necesario de considerar. Tomar conciencia del peso que tienen las prácticas sociales es fundamental, en tanto su abordaje permite dilucidar el sentido construido de lo educativo, y de ahí su correlato con las formas de convivir que se esperan y se producen.

De ahí, es que entendemos por Convivencia Escolar, una construcción dinámica de la comunidad educativa basada en las relaciones y prácticas sociales que se desarrollan en la escuela. Una buena Convivencia Escolar se comprenderá entonces, como el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la solidaridad, expresadas en posibilidades de vinculación armoniosa entre los actores. Éste fenómeno implica un proceso formativo de enseñanza y aprendizaje de la convivencia. El objetivo es comprender cómo, por qué y para qué es necesario pensar en las formas de relacionarnos para el vivir en paz y tener armonía con los otros. Esto siempre involucra, necesariamente, un contexto participativo que promueva la interacción de todos y todas, valorando su voz y acción como agente activo en la construcción de la dinámica escolar, y con ello, de la forma de convivir.

Un abordaje adecuado de la convivencia escolar implicará el abandonar una opción polarizadora del conflicto, entendiendo a éste último, como una instancia propia y necesaria para el fluir educativo. Implica, incluso, comprender que el conflicto puede ser un recurso para la propia gestión escolar. Esto nos hace comprender a la escuela como un lugar paradójico, cargado por diferentes intereses que circulan como significados para el accionar educativo. Con ello, se avanza hacia una construcción de convivencia diversa, vale decir, que no sólo acepte o tolere la diferencia, sino que la valore como una oportunidad.

Desde esto, comprendemos que la escuela debe pasar de un enfoque individual a uno social, en el que las relaciones entre pares sean fruto de un (con)vivir cada día mejor. En consecuencia, es absolutamente necesaria la presencia de un enfoque formativo, en el que la escuela una vez más se transforme en vehículo de enseñanza para cientos, y ojo que no sólo hablamos de los estudiantes. Para ello, es necesario abandonar una gestión basada en lo punitivo, centrada en la identificación del déficit, y gestionada desde lo reactivo y reglamentario, en pos, del intento por una gestión basada en lo formativo, centrada en los recursos y que se posicione desde una acción inscrita en verdaderos y auténticos sentidos.

Por último, es fundamental que en el trabajo en convivencia escolar, las voces y experiencias de todos los agentes educativos estén en el centro del trabajo. Los estudiantes, los profesores y los distintos agentes educativos son los que mejor entienden lo que ocurre en sus salas de clase, en su escuela y en su propia comunidad. De ahí que la participación se hace un tema legítimo y necesario para el “poder convivir”.

Esta mirada nos hace reflexionar sobre el rol de las escuelas y la participación. Las escuelas son agentes claves en la facilitación de instancias de participación, en la que los distintos agentes educativos puedan encontrarse para dilucidar acerca el futuro de la propia escuela. De ahí que el desafío debiese estar en el apoyo a las escuelas en pos de sus propios procesos participativos. Recordemos que la definición de convivencia escolar contenida en la Ley de Violencia Escolar plantea la necesidad de pensar la convivencia escolar a la luz de los procesos de generación de ciudadanía. Ante esto, la escuela se transforma en un nicho para aprender a ejercer ciudadanía, construyendo en sus rincones a los sujetos como activos protagonistas de los cambios y transformaciones del hoy y del mañana, a través de prácticas sociales concretas que los involucran en las decisiones del gobierno local de la escuela (reglamentos, protocolos, manual de convivencia, eventos e hitos importantes, ritos).

Para nosotros la invitación entonces es a consolidar el sistema de monitoreo de la convivencia escolar, el que no sólo asume el fortalecimiento de las escuelas a partir de la valoración de sus propias capacidades para orientar la gestión en convivencia escolar (López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos & Ayala, 2013), sino además, brinda una evaluación contextualizada a cada escuela de lo que ocurre en sus interacciones sociales; transformándose en un sistema que permita monitorear lo que pasa en las escuelas en materias de convivencia escolar.

A nuestro juicio, el apoyo a las escuelas se hace clave para el desarrollo de procesos de mejoramiento, y para ello, es fundamental fortalecer lo que las propias escuelas hacen, ya que la convivencia escolar no es más que la plataforma para poder interactuar, conocer y valorarnos.

Concluimos este capítulo compartiendo con ustedes los principios claves que guiaron el desarrollo del sistema de monitoreo desarrollado por PACES (FONDEF-IDA CA12I10243). A su vez, de estos principios se desprenden cinco máximas que han orientado y orientarán nuestra manera de entender la acción e intervención en convivencia escolar:

1. Es necesario facilitar y fomentar estrategias de desarrollo bottom-up, en contraposición a las estrategias de implementación top-down, tan características de los “programas” importados.

De lo anterior se desprende la primera máxima:

Este no es un programa, es un sistema de apoyo a la toma de decisiones basadas en evidencias.

2. Es necesario facilitar y promover procesos de agenciamiento colectivo para la toma de decisiones locales y situadas basadas en evidencias locales, en contraposición a la implementación obediente de “recetas importadas” descontextualizadas y aplicadas uniformemente.

De lo anterior se desprende la segunda máxima:

Es un sistema de apoyo que respeta y apoya las decisiones locales de las escuelas.

3. Para mejorar la convivencia escolar, es necesario conocer el estado de la situación actual para poder tomar decisiones pertinentes. Se trata de un enfoque basado en evidencias, pero en evidencias locales apoyadas por las evidencias internacionales y nacionales.

De lo anterior se desprende la tercera máxima:

Para mejorar la convivencia escolar, es necesario trabajar en base a evidencias. Las evidencias deben ser locales y ofrecer parámetros de comparación válidos, pertinentes y fácilmente comprensibles por las escuelas.

4. Es necesario ser precavidos respecto al uso de la evaluación de convivencia escolar como indicador de calidad educativa. Reconocemos la necesidad de contar con información válida y fiable respecto del estado la convivencia escolar en las escuelas, en las comunas, en región y a nivel país. Consideramos que la convivencia escolar sí forma parte de la medición de la calidad educativa. Sin embargo, consideramos que es necesario ser cautos en el uso que se pueda dar a este tipo de información. El uso de mediciones de la calidad de la convivencia escolar que impliquen ranking público y categorización de escuelas, no ayuda a mejorar la calidad de la convivencia escolar, sino que por el contrario, perjudica a las escuelas generando estigmatizaciones y profundizando el “ambiente punitivo de política educativa” (Cohen y Moffat, 2009; López, 2014) ya existente.

De lo anterior se desprende la cuarta máxima:

Las mediciones de la convivencia escolar se deben utilizar para ayudar a las escuelas a mejorar la convivencia escolar, no para estigmatizarlas. Ello requiere mecanismos claros y permanentes de apoyo y retroalimentación, así como evitar del ranking público y la instalación de sistemas de castigo.

5. Es necesario reconocer que en el mejoramiento de la convivencia escolar está fuertemente -aunque no exclusivamente- implicada la gestión de la convivencia escolar, dado que muchas de las estrategias implican modificaciones institucionales a nivel de aula y de escuela. Entonces, para mejorar la gestión de la convivencia escolar, es necesario mejorar las capacidades de gestión de los profesionales que participan en los equipos de gestión y equipos de convivencia escolar. Esto incluye las capacidades técnicas para el diagnóstico, diseño de planes de acción, implementación y evaluación de ellas.

De lo anterior se desprende la quinta máxima:

El mejoramiento de la convivencia escolar pasa por mejorar las capacidades de las personas para ver, escuchar, leer y comprender su realidad; para socializar y poner en diálogo esta comprensión con los miembros de la comunidad escolar; para diseñar planes de acción que permitan asignar los tiempos, espacios y recursos pertinentes y viables; y para evaluar y reajustar continuamente sus decisiones en base a evidencias nuevas.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Los aprendizajes en la escuela: Ampliando la mirada de calidad Resultados SIMCE 2013*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Altheide, D. L. (2009). The Columbine shootings and the discourse of fear. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1354-1370.
- Armijo, M. (noviembre, 2004). *Buenas prácticas de gestión pública en América Latina*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España.
- Ascorra, P. & López, V. (2012). Miradas a la violencia en el espacio de lo social. *Psicoperspectivas*, 11(2), 1-7.
- Ascorra, P., Nuñez, C.G. & Bilbao, M.A. (2014). *Convivencia escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: relaciones positivas entre ambiente y convivencia* (Proyecto FONDECYT 1140806). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S. & Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: Agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. En X. Ballart (Coord.), *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* (pp. 11-12). Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the school. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Body-Gendrot, S. (2001). Les violence à l'école: Regard comparatif sur les politiques publiques de gouvernance. En E. Debarbieux & C. Blaya (Dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 117-122). Paris: ESF Editeur.
- Bollen, R. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político. En D. Reynolds et al. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 17-35). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas.
- Broomes, D. (1989). *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. París: UNESCO. Science & Technology Education. Document Series, 35.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. & San Martín, E. (2014). *Selección de Estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* (Proyecto FONIDE 711286). Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31–55.
- Carroll, B., Levy, L. & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4, 363-379.
- Casassus, J., Froemel, J. & Palafox, J. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: LLECE.
- Castañera, D. & Fernández, M. (2007). Validación de una escala de niveles y condiciones de aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6(2), 245-254.
- Cohen, D. K. & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge: Harvard University Press.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*, 15, 11-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Edmons, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24. Recuperado de <http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Espinoza, E (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238.
- Flores, F. (1995). *Creando Organizaciones para el Futuro*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Galeano, E. (2005). *Bocas del tiempo*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Giroux, H. (2003). Zero tolerance, domestic militarization, and the war against youth. *Social Justice*, 30(2), 59-65.
- Goñi, J. J. (2007). *De la gestión del conocimiento a la gestión por el conocimiento*. Disponible en http://www.areas.com/km/gestion_conocimiento.htm
- Heidegger, M. (1927/2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hevia, R. (2010). Apuntes para promover una ley sobre convivencia y violencia escolar. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 45-54). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha - Biblioteca del Congreso Nacional.

- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-146.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Revista Educación*, 17(32). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537>
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers. A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of interpersonal violence*, 24(1), 159-182.
- Kidwell, J. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. *Educause Quarterly*, 4, 28-33.
- Ley 20.370 (2009, 12 de septiembre). *Ley General De Educación*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley 20.529 (2011, 27 de agosto). *Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.248 (2008, 1 de febrero). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.536 (2011, 8 de septiembre). *Ley sobre violencia escolar*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- López, M. (2005). *Una revisión a la participación escolar en América Latina* (Documento de trabajo No 35, PREAL). Recuperado de <http://www.rinace.net/biblio/PREAL%2035.pdf>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 75-91.
- López, V., Ascorra, P. & Bilbao, M.A. (2012). *Diseño, Desarrollo y Validación de un Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar* (FONDEF-IDEA CA1211024). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. & Morales, M. (2012). *El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto* (FONIDE 11130). Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/semina3.pdf
- López, V., Bilbao, M. A. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Núñez, C.G., Ascorra, P. & Bilbao, M.A. (2014). *Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos, segregados y de high stakes-testing* (FONDECYT 1140960). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Carrasco, C. & Meyer, E. (2015). *Empaquetando y transfiriendo un sistema de monitoreo de la convivencia escolar al programa del sistema público habilidades para la vida JUNAEB* (FONDEF-IT 14110132). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Llaña, M (2008). *Las voces de los actores*. Documento interno no publicado. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2010). *Encuesta Nacional situaciones asociadas al Bullying*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2011). *Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar*. Octavo Básico. SIMCE 2011. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/Septiembre2012/201207301558020_Encuesta_nacional_prevenccion_agresion_acosoescolar_2011.pdf

Ministerio de Educación (2012). *Política de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Montecinos, C., Sisto, V. & Ahumada, L. (2010). The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.

Murillo, J. (Coord). (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamerica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CAB/CIDE.

Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

Najera, E. (2004). *Violencia escolar, una lectura pedagógica*. Viña del Mar: PIIE.

Nolin, M. J., Davies, E. & Chandler, K. (1995). *Student victimization at school. Statistics in Brief*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Nonaka, I. & Takeuchi, I. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at schools: What we know and what we can do*. Nueva York: Blackwell.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *School factors related to Quality and Equity results from PISA-2000*. París: OECD.

Pérez, G. (2010). *Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores*. España: Universidad Nacional de Educación a distancia.

Pianta, R. & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. doi:10.3102/0013189X09332374

Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools. A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-457.

Retamal, J. (2010). Hacia la ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 91-107). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.

Ritacco, J. & Amores, F. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contra de exclusión social. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 117-137. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART8.pdf>

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of education for the Office for Standards in Education.

Sánchez, L., Carvajal, M., Huerta, M., Ahumada, F., Henríquez, A., Murúa, M., Galaz, R., Lillo, D., Cuadra, B., Lazo, A., Rojas, G., Guajardo, M., Tapia, A., Aranda, P., Ayala, A., Morales M. & López, V. (2011). Aprender de la experiencia: Indagando juntos buenas prácticas en convivencia escolar. En J. Campos, C. Montecinos & A. Gonzalez (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 115-136). Santiago de Chile: CIAE.

- Santizo, C. (2005). *Buenas prácticas en educación básica en América Latina*. Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Fundamentals of Educational Planning (No. 68). París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). The international handbook of school effectiveness research. *London: Taylor & Francis Group*.
- Teddlie, C., Stringfield, S. & Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>
- UNESCO (1999). *Declaración de Niamey por una Cultura de Paz y no violencia*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/niamey.htm>
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- UNESCO (2010). *Knowledge divides: World Social Science Report*. Paris: UNESCO.
- UNICEF & Asesorías para el Desarrollo. (2004). *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Recuperado de http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf
- Uribe, R. (1994). *Tractatus Paradoxico-Philosophicus: Un acercamiento filosófico a la educación*. Recuperado de <http://bcl.ece.illinois.edu/Uribe/Espanol/ContentsBi.htm>
- Villa, A. (Coord.) (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Villa, A. & Villar, L. M. (Coord.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Yáñez, P. (2015). *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Santiago de Chile: LOM.
- Yoneyama, S. & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330.
- Zemelman, S. (1998). *Mejores prácticas: Nuevos Estándares para la Enseñanza y el Aprendizaje*, Cap. 4° *EDUTEKA*.



El sistema educacional chileno enfrenta uno de los mayores desafíos a nivel país: el desarrollo y despliegue de todas las potencialidades del ser humano a través de una educación de calidad y equitativa. Para ello, la dimensión de Convivencia Escolar es un factor que no puede quedar sujeto al azar y voluntades particulares de cada comunidad educativa. Esto invita a acentuar la necesidad de conocer cómo se gestiona adecuadamente la convivencia al interior de las escuelas y a través de esto generar espacios de reflexión, análisis y aprendizajes que permitan su sistematización, la posibilidad de ser replicadas en distintas comunidades educativas y el constituirse en insumos técnicos que impacten en las políticas educativas de esta materia.

Este libro invita al lector a conocer y analizar siete experiencias desarrolladas por escuelas y sostenedores de la Región de Valparaíso, Chile, con la finalidad de dar cuenta que, a través de una gestión centrada en desarrollo de relaciones positivas, la participación y el aprendizaje integral, sí es posible mejorar la convivencia escolar. Todas estas experiencias son descritas en detalle para poder ser consideradas por directores, profesores y profesionales asistentes de la educación como referentes para diseñar e implementar sus propias prácticas locales. Todas las experiencias son distintas en sus énfasis y en las dimensiones de la convivencia escolar que abarcan, siendo analizadas por expertos de reconocida trayectoria académica y profesional en este ámbito.