

ASESORANDO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

CLAUDIA CARRASCO y VERÓNICA LÓPEZ (EDS.)



Asesorando en convivencia escolar

© Claudia Carrasco y Verónica López, 2019

ISBN: 978-956-09353-0-4

Registro de Propiedad Intelectual: A-307499

© Fundación Cultural Santos y Eva Chávez, por imágenes de la portada.
Fotografía portada e imágenes: Santos Chávez, xilografía “Cabritas del campo”.
Derechos de autor transitorios otorgados por la Fundación Santos y Eva Chávez para el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva del grabado titulado “Cabritas del campo” número de serie 8/200 S/F para ser reproducido por una sola edición del libro “Asesorando en convivencia escolar”.

Diagramación: Patricia Quintana

Diseño: Patricia Quintana y Alfonso Collao

Colaboradores:



Agradecimiento a los proyectos: PIA CONICYT CIE 160009, FONDEF 14i10132, FONDECYT 1191267, FONDECYT 1191883.

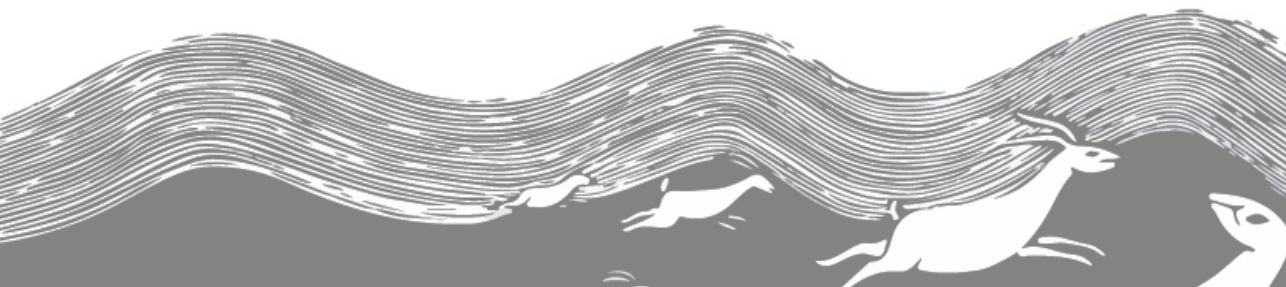
La Pataleta Súper Editorial
lapataletaeditorial@gmail.com
Valparaíso, Chile.



Impreso en los talleres gráficos de Iturra Impresores SpA.
Roberto Espinoza 1421 Santiago de Chile. 800 unidades.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

HECHO EN CHILE



ASESORANDO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

REFERATO EXTERNO INTERNACIONAL

Antonio Luzón. Universidad de Granada, España.

Azucena Ochoa. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dayana Olavarria. University of Massachusetts , Estados Unidos.

Angela Reymer. Universidad Nacional de San Marcos de Perú, Perú.

Maximiliano Ritacco. Universidad de Granada, España.

REFERATO EXTERNO NACIONAL

Pablo Castro. Universidad de La Serena.

Ricardo Hevia. Ministerio de Educación de Chile.

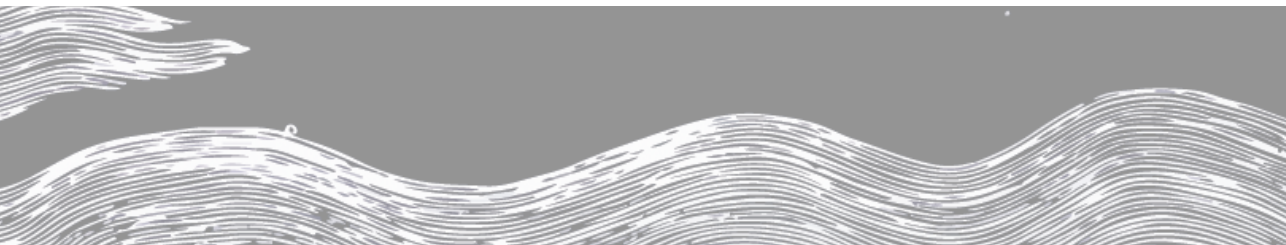
Macarena Lamas. Universidad Austral de Chile.

Francisco Leal. Universidad de Tarapacá.

María Isidora Mena. Pontificia Universidad Católica de Chile.

María Teresa Ramírez. UNICEF-Chile.

Pamela Yañez. Ministerio de Educación de Chile.



Prólogo	9
<i>Jésus Domingo Segovia</i>	
Introducción	23
PARTE 1	
<i>Contexto teórico y político del asesoramiento educativo en convivencia escolar</i>	
Introducción a la Primera Parte	29
<i>Claudia Carrasco y Verónica López</i>	
Capítulo 1	33
Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar	
<i>Sebastián Ortiz, María Julia Baltar, Juan Pablo Álvarez y Claudia Carrasco</i>	
Capítulo 2	49
Evolución de las políticas de convivencia escolar 2000-2018 en Chile	
<i>Tábara Contreras, Paula Ascorra y Verónica López</i>	
Capítulo 3	77
El rol de socio estratégico de la Superintendencia de Educación en la región de Valparaíso: un análisis situado del acompañamiento a las comunidades educativas	
<i>Hugo Díaz, Sara Sanhueza, Mario Sandoval, Paulina Cisternas, Francisca Palacios y Patricio Cerda</i>	
Capítulo 4	95
La asesoría en convivencia escolar desde la perspectiva del MINEDUC: El caso de los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar.	
<i>Sergio Salamó y Denisse Gallardo</i>	
PARTE 2	
<i>Aproximaciones empíricas sobre el asesoramiento en convivencia escolar</i>	
Introducción a la Segunda Parte	115
<i>Claudia Carrasco y Verónica López</i>	

Capítulo 5	119
El asesoramiento situado en la escuela: la perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora	
<i>Carolina Urbina</i>	
Capítulo 6	137
Sostenedores asesorando en convivencia escolar	
<i>Macarena Morales</i>	
Capítulo 7	153
Asesorando en convivencia en contexto rural	
<i>Nancy Alfaro, William Araya, Camila Bustos y Héctor Opazo</i>	
Epílogo	169
<i>Rosario Ortega Ruiz</i>	
Reseña de autores	171

Prólogo

Asesorar en convivencia escolar: ¿Cuestión de expertos u oportunidad para generar procesos sostenibles de autorrevisión escolar y mejora educativa?

Jesús Domingo-Segovia

Hacer un comentario externo a un fecundo proceso de desarrollo local es siempre un atrevimiento. Fácilmente puede derivarse por los tópicos, perderse entre la hojarasca de ciertos árboles sin ver el bosque, pecar de ingenuidad o de prepotencia, pero también es un reto y una oportunidad para hacer, en cierto modo, de contrapunto y abogado del diablo, entrando a debate con el discurso que sigue a continuación. De este modo, esta glosa, siempre provisional e inacabada, se debe situar correctamente como una aportación más —a modo de complemento— en la línea de construir conjunta y convergentemente un discurso prudente, relevante y perseverante sobre qué merece la pena en educación, como es su mejora y en aspectos también fructíferos como la convivencia, y en cómo promover, facilitar y apoyar tales procesos.

Tras esta ubicación inicial, debo resaltar —de partida— el valor del aporte de este trabajo, que organiza y ponen en debate social las experiencias sobre asesoramiento en convivencia escolar desarrolladas por el equipo de investigadores y profesionales del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES), con apoyo del FONDEF, en la Quinta Región de Valparaíso (Chile). Reflexiones y experiencias emergentes de un trabajo sistemático con las escuelas, bien documentado y fundamentado, que ha sido objeto también de investigación educativa (con fines de mejora).

El libro que coordinan las profesoras Carrasco y López viene a enriquecer el ya amplio acervo bibliográfico, tanto sobre asesoría y mejora educativa como de convivencia escolar, con una propuesta de intersección entre ambos escenarios, tan interesante como novedosa en el campo. Son muy pocos los trabajos que se preocupan por analizar y comprender cómo apoyar los procesos de mejora de la convivencia como foco principal de mejora profesional e institucional; ocupándose, al tiempo, tanto de la manera de capacitar en la percepción y análisis de cómo se desarrolla la convivencia escolar como de la forma de estimular su correcto desarrollo.

Indaga vías de acompañamiento a los profesionales responsables de la mejora de lo cotidiano en el aula de clase y en la institución educativa. Lo hace desde una sólida fundamentación teórica y epistemológica, tanto del contenido de la asesoría como de su propia práctica profesional. Sus aportes se basan en evidencias emergentes de investigación bien situada y sistematizada, lo que le confiere interés y un valor añadido que abre una productiva ventana para la comprensión de lo que pueda estar pasando en este ámbito. De otra parte, además, pudiera constituirse como un buen analizador sobre cómo actuar en estas realidades y en las agendas de mejora de las escuelas.

Este libro presenta un interés global por concertar experiencias profesionales, fundamentaciones y resultados de investigación. Para ello, se desarrolla una trama básica de unidad que muestra cómo actúa el cambio educativo y nos orienta respecto de cómo se pone en escena la función asesora. Es por eso que es posible decir que esta “gramática del cambio” es a la vez una “dramática del mismo”, y a su vez, tiene muchos detalles, olores y sabores “auténticos”. Los capítulos que siguen muestran reflexiones, dudas y otros resquicios por los que seguir indagando, por lo que merece la pena detenerse en su lectura serena y a ello invito al lector.

Algunos pilares y dimensiones clave abordados en el texto

Reparando en algunas de las ideas-fuerza desde las que avanza, son todas ellas cuestiones clave a considerar. Obviamente no están todas, ni agota el tema, pero logra que el lector se ubique, se posicione y se dote de elementos de juicio para comprender el significado y alcance de la propuesta. En particular, me ha sugerido algunos elementos para ver cómo y por qué han transitado esta experiencia, desde las discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento que dan sostén a su propuesta, y que podrían tener sentido bajo el eslogan de “aprendiendo de la mejora, y transitando de la asesoría técnica experta, al amigo crítico”.

Tras más de un cuarto de siglo de que se hable recurrentemente de mejora de la escuela y de que se crearan redes de servicios de apoyo, está suficientemente consolidada la idea de que la escuela sola no puede y -entre otras muchas cosas- necesita de apoyo y asesoría (Louis, 1981; Louis, & Loucks-Horsley, 1989). Con todo ello se ha ido conformando la idea de que las escuelas tienen mayores probabilidades de mejorar cuando cuentan con estos servicios y profesionales. Proliferaron prácticas de este tipo y se fueron alcanzando ciertos niveles de consenso de su necesidad y espacio, pero desde los inicios se observaban dos rumbos claramente diferenciados, independientemente de quién promoviese estos servicios. De una parte, los que llevaban a la escuela

recetas y soluciones para que las incorporasen a su práctica; de otra, quienes -como compañeros de viaje- recorrían con ellos los caminos de la innovación.

A estas alturas, como es obvio, se cuenta con estructuras y agentes (sistemas de apoyo externo) encargados de ofrecer ayuda y asistencia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como sus resultados. Chile ha andado sus propios caminos. Los trabajos de Bellei (2010) y otros colegas (Bellei, Osses, & Valenzuela, 2010), que compilan argumentos, miradas y realidades de la asesoría técnica en Chile, pueden ser interesantes para dimensionar bien y comprender el desarrollo de esta experiencia narrada.

El equipo de trabajo se muestra consciente que el cambio, o se hace desde y con el profesorado, o sencillamente no se producirá por muchos servicios, publicaciones, normas y disposiciones que se hagan llegar a la escuela. De este modo, recogen las advertencias de Sarason (2003) sobre el previsible fracaso de las reformas escolares, las llamadas a la prudencia lanzadas por Bolívar (2000) cuando se preguntaba por qué no aprenden nuestras escuelas, y las reiteradas lecciones aprendidas del cambio escolar (Bolívar, 2012; Fullan, 2007; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2009; Murillo, & Krichesky, 2015).

Los autores comparten con Hopkins la idea de que la escuela puede hacer la diferencia en los procesos y resultados educativos. La gestión escolar, en sus diferentes dimensiones (liderazgo y gobierno, organizacional, curricular y comunitaria), es el principal vehículo para promover la mejora educativa. Para ello, se centran en un tema de rabiosa actualidad, y sobre el que se vierten ríos de tinta en los medios de comunicación -la mejora de la convivencia escolar como requisito imprescindible de ciudadanía, de democracia y de facilitar climas escolares propicios al trabajo, la interacción productiva y el aprendizaje-, con lo que identifican un núcleo pedagógico para la escuela y el sistema por el que merece la pena emplear esfuerzos de mejora, y lo hacen desde una asesoría cercana y corresponsable. Con ello, logran centrar el tema y avanzar sin ser percibidos como extraños o elementos invasores.

Los nuevos vientos que ponen la escuela y el aprendizaje al centro suponen una deriva hacia incrementar el rol y la responsabilidad de directivos y profesorado, sostenidas con actuaciones bien diferenciadas de asesoría (Moreno, 1999). De un lado, la necesidad de incrementar y apoyar los procesos de autorrevisión y mejora escolar, desde modelos colaborativos y procesuales (Domingo, 2010a) y, de otro, derivar hacia acciones técnicas aisladas -con más tradición en los modelos de diseminación o clínicos de intervención- para afrontar problemas específicos cuando maestros y escuelas quedan desbordados. Lo primero resulta más caro para el sistema, pero con impactos más productivos en la escuela, lo segundo permite

documentar muchas acciones de apoyo, que recorran territorios más amplios y diseminen formas de pensar y actuar, de dudoso calado real, pero en las que la responsabilidad última recae en cada escuela.

La propuesta PACES apuesta por la primera vía, haciéndose nativos de la escuela y compartiendo corresponsabilidad en el proceso de mejora emprendido. Ahora bien, lo hacen de manera procesual, sistemática y sin descuidar ni un ápice el contenido sobre el que se trabaja.

Pero, aunque lo parezca, el apoyo a la mejora no es una cuestión dicotómica. La función asesora puede concebirse de muy diversas maneras en función de los parámetros de referencia con los que se observe, lo que da pie también a distintos modelos de actuación. Los diferentes campos desde los que se construye la función, y las controversias generadas en ello, marcan más líneas de continuidad e hibridaciones productivas en cada momento y circunstancia que modelos puros claramente diferenciados.

La experiencia informa que la realidad presenta múltiples planos, por lo que realizan propuestas situadas y contextualizadas, lo suficientemente flexibles y dinámicas como para dar respuesta a la diversidad de situaciones, circunstancias, contextos, posibilidades de juego o problemáticas a las que hacer frente, al tiempo que muestran determinadas maneras de actuar que a la larga resultan productivas.

Estas innovaciones, bajo mi perspectiva, dejan un fleco suelto, como es el de la sostenibilidad del cambio emprendido. Hasta qué punto la mejora se puede institucionalizar y permanecer más allá del propio programa y asesoría técnica externa, cuando deje de fluir el recurso. Es un tema que preocupa internacionalmente (Hargreaves, & Fink, 2002; López-Yáñez, 2009) y que habrá que suturar desde la propia iniciativa. Sirva esta reflexión como contrapunto y estímulo para seguir adelante y, desde las estructuras actuales y posibles, debidamente revisadas, fortalecidas y redimensionadas, caminar juntos en línea de las grandes lecciones sobre el cambio y la mejora en educación, fortaleciendo la autonomía, capacidad y autoría del profesorado en estas experiencias. Se les debe empoderar y que se apropien de la propia iniciativa, lo que no debe ser obstáculo para un equipo de investigación comprometido con la mejora auténtica.

Para garantizar este punto, el trabajo también documenta otras acciones en cuestiones centrales para la mejora de la escuela, como es conjugar esta propuesta de innovación y asesoría, abordando acciones con la administración educativa (Superintendencia de Educación), sostenedores de instituciones y otros aliados socio-estratégicos, como podrían ser las propias universidades. El libro documenta

tanto el recorrido histórico desarrollado durante estos años de experimentación como los desafíos futuros, como por ejemplo el potenciar la convivencia escolar, incrementar acciones formativas de calidad y articular un trabajo en red que sea un aporte real a las comunidades educativas. También apuesta porque los sostenedores puedan fortalecer las escuelas mientras sean co-partícipes de sus proyectos de mejora. Esto lo pueden hacer dentro de otras estructuras de mayor cobertura ya que comparten este principio y lo andan desarrollando, pero no olvidan que la escuela es el centro de la mejora, y que no debe ser tanto el blanco de políticas y dictámenes, como el eje central y responsable principal de la mejora. Para ello se deben mancomunar esfuerzos, responsabilidades y acciones. Es un tema complejo con el que necesariamente hay que lidiar, por lo que es clave mantener sólidas convicciones, con argumentos de peso y evidencias contrastables. Esto es tan importante como el propio proceso de mejora en convivencia escolar.

La propuesta traída a debate público desde el equipo de investigación PACES no parte en abstracto de un concepto desarraigado de asesoría, muy al contrario, poseen un marco de acción y una perspectiva comprensiva lo suficientemente amplias y flexibles como para incluir toda una gama diversa de actuaciones y de agentes que realizan labores de ayuda, apoyo, coordinación, formación, etc. en la escuela, y que, de alguna manera, puedan desarrollar en el futuro algún tipo de prácticas de asesoría para la mejora.

El apoyo a la escuela, como demuestra este trabajo en este particular contexto, puede llegar desde diversos tipos de profesionales. No importa tanto si son agentes del sistema, contratados, de la universidad o colegas de escuela, pero sí dejan clara la necesidad de la función asesora más allá de quién la ejecute y su posicionamiento estratégico al servicio de la mejora –de la convivencia en este caso– y de la escuela.

Cuestiones tales que dan pie también a una controversia de difícil resolución, sobre los que no se va a insistir en este momento pese a su relevancia: cómo garantizar este “servicio público” de apoyo a la escuela y que sea constante y desde perspectivas confiables y cercanas a la escuela. La teoría del asesoramiento –también en liza– está suficientemente fundamentada y posee una larga trayectoria de múltiples recorridos, pero persisten otros modelos expertos de intervención muy demandados y en crecimiento que dicen tener recetas para afrontar dificultades y controversias. No es el caso con la propuesta que nos ocupa, pero queda en el aire que, si el sistema educativo no da respuesta real y eficiente a las necesidades de mejora en cuestiones centrales, –como la asesoría en convivencia– puede abrirse un escenario a ocupar por otros agentes educativos sujetos a la ley de la oferta y la demanda que olviden o marginen a los sectores sociales más vulnerables o con menos expectativas.

Con todo ello, la complejidad de la tarea, la controversia que acompaña a su definición y articulación, lo particular de los contextos en los que se desarrolla, la ampliación de escenarios y la corresponsabilidad de profesionales y comunidades de aprendizaje hacen pertinente andar con prudencia atentos a lo que pasa. Este trabajo, al margen de la paradoja que he señalado, documenta bien el proceso de asesoría y mejora sobre este ámbito específico de atención, y de él se pueden extraer lecciones locales de qué hacer y con qué planteamientos estratégicos y didácticos.

Conviene no olvidar que el asesoramiento educativo continúa siendo una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo y, en momentos, de cambio y complejidad, en la que proceden revisiones y re-significaciones. No son pocos los avisos a navegantes que nos alertan de ello en los diferentes foros y escenarios en los que se está revisitando esta práctica profesional (ASCA, 2008; Bellei, 2010; Bellei, et al., 2010; Bonilla, 2006, 2011; Domingo, 2004, 2009, 2010b; Escudero, & Moreno, 1992; Guerrero, 2011; Hernández, & Carretero, 2008; Monereo, & Pozo, 2005; Moreno, 1999), hasta llegar a posicionamientos de “colega crítico” (Domingo, 2003; Escudero, 2009; Leite, 2002) en procesos de desarrollo curricular (Domingo, Fernández, & Barrero, 2016).

El trabajo -sin duda- avanza en esta línea, pero hasta qué punto importa la investigación y la conceptualización sobre asesoría al profesorado y a la comunidad. Qué se aporta con esto más allá de meras descripciones técnicas, tácticas y estratégicas. Muchas buenas intenciones pueden quedar en el fondo o en la práctica en meras acciones dulcificadas de gestión e injerencia. De ahí muchos de los recelos, que llevaron a un gran debate -aún por precisar y resolver- sobre qué era o no el asesoramiento (Azevedo, 2007), pero que también nos alertó de que no sólo importan los cómo asesorar. Estos y otros cuestionamientos “imprescindibles” señalaron que el mejor asesoramiento de poco vale si no se guía con un constante referente ético y crítico que ponga en el punto de mira también en el para qué y a quién sirve (Domingo, 2009, 2011). En este punto de reflexión, el libro lo deja bien claro: sirve a la mejora de la convivencia de todos y en sus contextos, con y desde la escuela, como verdadera protagonista de sus procesos y temáticas de mejora.

Persisten dudas y cuestionamientos. Nos quedan recurrentes preguntas. Vamos acumulando prácticas exitosas, tanto desde “propuestas expertas en contenidos” como otras más procesuales para “alcanzar la magia del mago sin magia” (Fernández, 2005). No tenemos aún un consenso claro sobre qué es asesorar y para qué, pero en tiempos de duda y zozobra como los que vivimos, en una sociedad cambiante a ritmos acelerados y en la que no dejan de llover nuevos retos a la escuela, no proceden tantas disquisiciones teóricas ni intuiciones alejadas de las evidencias, en su lugar es recomendable documentar los procesos de innovación para contar

con información suficiente, confiable y oportuna que permita su consideración y la toma de decisiones informada. Ese es el principal aporte del trabajo.

Llegados a este punto de reflexión, el libro que prologo es uno de esos textos que, recogiendo resultados de investigación y evidencias de práctica profesional, nos invita a visitar la función de asesoría a la escuela, incidiendo sobre sus luces y sombras, de la mano de una determinada manera de actuar y con un tema también complejo por global y especial a la vez. El texto, desde una perspectiva atenta, permite reconstruir armónicamente un retrato significativo para alcanzar una nueva y compleja comprensión de la poliédrica función y realidad de la asesoría, en una realidad (chilena) y con un foco de atención tan recurrente y actual (la convivencia escolar) como poco abordado desde una perspectiva de asesoría.

Su propuesta de asesoría no busca una respuesta definitiva, única y universal a la complejidad del cambio significativo y la mejora cualitativa en educación en el campo de la mejora de la convivencia escolar, sino que muestra una experiencia y perspectiva de trabajo, sometida a juicio público, que da pie a leer,

El texto, al avanzar en su construcción discursiva, va retomando otras viejas y sugiriendo nuevas reflexiones sobre el tema que llevan al cuestionamiento y a sopesar retos, realidades, posibilidades y grado de avance. Se ubica dentro de un escenario chileno, complejo y en cierto modo desarticulado en cuanto a este tipo de funciones profesionales, para seleccionar un tema, un núcleo pedagógico sobre el que actuar, y en que despliega una propuesta de trabajo desde una perspectiva congruente con los planteamientos más avanzados a nivel internacional, tanto sobre convivencia escolar como sobre asesoría educativa.

De este modo, promueven una perspectiva de asesoramiento propiamente educativo, en proceso de ayuda a la (re)construcción en una plataforma de argumentación y debate, que dinamiza procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional (Hopkins, 2000), en el que importa –y mucho– los roles que se asuman en el ejercicio de la función. Constituyen un marco amplio de acción compartida, de colaboración y de ejercicio de un liderazgo capacitador, educativo, democrático y transformador, en el que el asesor actúa de manera que motiva y ayuda a que los otros (los verdaderos agentes de mejora) hagan las cosas de una manera más reflexiva y profesional.

Avanzando un poco más, el cambio es un proceso, no una revolución tras una buena idea, por muy necesaria que sea. No se puede imponer ni alterar drásticamente, pero sí dinamizar y reconducir. Además, no se rige tanto por las presiones externas (más allá de la simulación y el acomodo a nuevos escenarios),

como por el significado que pueda tener en cada realidad escolar y la carga de sentido para el propio profesorado. De este modo, incluso es posible la transformación si se van concertando esfuerzos de compromiso e implicación de todos en nodos focales de peso (Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2003).

Es verdad que eso es complejo en un momento en el que crecen las presiones externas hacia la escuela, con resultados poco halagüeños. El escenario escolar es controvertido y la realidad profesional compleja. El exceso de atención hacia los resultados escolares pareciera oscurecer el valor de otras dimensiones clave para la mejora educativa, como son la convivencia o la generación de espacios democráticos de interacción, cooperación y participación auténtica, por lo que suelen ir quedando denostadas a un segundo plano.

Frente a esta perspectiva, que aspira a convertirse en hegemónica, son múltiples las voces relevantes que reclaman un lugar privilegiado para nuevos contenidos y metodologías para nuevos tiempos. El informe de la OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF LACRO de 2016 sobre “La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica”, pone en cuestión este marco. En él se señala que el acceso a todos de la educación, ahora con el compromiso ético de ofrecerles una educación de calidad en equidad, ha venido a poner en valor la convivencia democrática y la interacción con otros como requisito para hacer posible el aprendizaje. Son precisamente los enfoques cooperativos de aprendizaje entre estudiantes y de entornos de colaboración profesional escenarios clave y eficientes para alcanzar la mejora de resultados.

Pero cómo cambiar en el profesorado esta perspectiva de lo académico a lo educativo, además de responder a otras problemáticas sobrevenidas de estar todos en la escuela en un mismo espacio de interacción.

El trabajo de Fullan (2007) sobre el sentido del cambio nos alerta de que el profesorado sólo se moviliza si el cambio o mejora propuesta tiene sentido para mejorar “su” práctica y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. No se puede avanzar hacia ningún cambio, por fundamental y necesario que sea, si no se conoce cómo es percibido por “los otros” agentes (el profesorado) y en los “verdaderos” impactos los de aprendizaje. Lo que tiene sentido para el profesorado es lo que afecta al “núcleo pedagógico” del cambio (Elmore, 2010), no en otros. Sólo desde aquí pueden ir caminando hacia otros cambios de cultura e identidad institucional y profesional, y en incrementos cuantitativos y cualitativos de colaboración, comunicación y consenso en torno a un proyecto común. Hasta que lleguen a ser protagonistas y agentes de cambio en sus contextos naturales de trabajo (Gather, 2004). Pero no es sólo una cuestión de sentido. No vale

cualquier cultura, ni a cualquier precio, por lo que es importante negociar y seleccionar muy bien tanto el foco de mejora como los modos de acometerla.

Focalizar la mirada en “lo pedagógico” puede ser una importante “palanca de cambio” de concepciones de los planteles, en la medida en que son involucrados en la comprensión y reconstrucción de nuevos aprendizajes y significados, explicitando implícitos, desaprendiendo determinadas rutinas y erradicando falsos supuestos educativos. Y eso sólo es posible sobre cuestiones que marquen el desarrollo de la práctica cotidiana y reten al profesorado intensamente. De manera que una respuesta adecuada pueda sentirse como alivio y vuelta “al sentido” pedagógico de su función.

En esto, la propuesta del equipo PACES, al focalizar su atención en la convivencia escolar como tema actual especialmente necesitado de atención y de búsqueda de puntos de sutura, puede ser un buen ejemplo de cómo entrar en el mundo del profesorado. Una vez en el tema, el trabajo con él, y desde determinadas opciones de desarrollo -plataforma de reflexión-, puede dotar a la experiencia de gran parte de estas condiciones como analizador y catalizador de mejora con capacidad de establecer pilares para la transformación de la escuela.

Así las cosas, parecería pertinente detenerse críticamente sobre esta propuesta de asesoría y acompañamiento para mostrar nuevas aristas de la convivencia escolar -mucho más allá de la tradicional reitutiva y focalizada en el sujeto- ya repensar con nuevas lentes opciones más globales y preventivas que coadyuven a quedarse con lo esencial, analizar comunitariamente los implícitos y despojarlos de nuevas y recurrentes trampas. Lo que conlleva un reconocimiento y una resignificación del lugar y las prácticas de asesoría hacia planteamientos más acordes con estos nortes.

En la medida en que se van compartiendo y haciendo explícitos planteamientos, consecuencias, intereses, etc. se va ganando en sentido “pedagógico” y se dan pasos hacia un cambio cultural, basado en los procesos de interrelación profesional y la corresponsabilidad. Sin duda se trata de una apuesta interesante y a seguir, el desarrollar escenarios en los que la convivencia —como foco central de atención— sea clave para los buenos resultados y el desarrollo de una ciudadanía auténtica y cooperativa.

Reflexión que, junto a las de la práctica profesional de asesoría, -para no descaminarse-, debieran asumirse con altura de miras, pero también con sentido común y madurez profesional. Para andar estos caminos se hace imprescindible la prudencia, la constancia y la perseverancia, pero “estratégicamente” ubicadas sobre cuestiones (analizadores) que sean significativas (para la comunidad con la que se trabaja) y relevantes (educativa, ética y socialmente).

El camino seguido y el discurso que lo relata van mostrando cómo el buen trabajo desempeñado en las escuelas, la callada reflexión y el debate comunitario para establecer un proyecto escolar, el buen hacer de directivos y profesorado (empapados de estos nuevos planteamientos sobre convivencia e interacción profesional) y el constante apoyo de asesores y asesoras de PACES va fomentando la construcción y difusión de conocimiento práctico profesional, plenamente pedagógico.

Con ello se ponen en valor los pilares sobre los que se ha pivotado y los logros y espacios que se han ido conquistando a lo largo del proceso. La colaboración entre el equipo de investigación y asesoría y la respuesta decidida de muchos profesionales, instituciones y sostenedores que comparten lo esencial de la hoja de ruta emprendida. Proceso y enfoque de actuación profesional en asesoría educativa que se ha mostrado como dinámico, capaz de integrar focos de ilusión en diferentes lugares, sin despersonalizar las experiencias ni al profesorado, y sin forzar procesos extraños de mejora.

En definitiva, uno de los aportes del trabajo es que muestra un “particular” proceso de asesoría que ayuda a ir construyendo sentido y comprensión, para devolver a la comunidad (escuela, profesorado, servicios de apoyo...) elementos para reconstruir “más profesionalmente” su práctica profesional.

Con todo ello, el trabajo que se prologa traza unas buenas coordenadas para la navegación sobre la gestión de la convivencia escolar en un marco de escuela democrática e inclusiva, y coloca las principales piezas del puzzle para comprender y saber ubicarse en este nuevo escenario. Del mismo modo, profundiza en el rol de la asesoría educativa como una pieza clave y andamiaje de apoyo necesario en los procesos de generación, intercambio, dinamización y redirección del conocimiento pedagógico, el contenido y sentido del trabajo colegiado.

Promueve planteamientos “profesionales” de colaboración docente, pone en valor el desarrollo de una profesionalidad interactiva y la construcción comunitaria de sentido, como escenarios naturales de los procesos reflexivos y del aprendizaje dialógico profesional sobre temáticas relevantes y sustantivas para el aprendizaje, como es la convivencia y todas aquellas dimensiones y circunstancias que puedan dar marco a desarrollos productivos o disfuncionales de la misma.

No habla de asesoría desde planteamientos ingenuos o románticos, pero tampoco de una asistencia técnica despersonalizada y puntual, ajena a lo cotidiano del aula y la escuela. Proclama el trabajo en el seno de un equipo como motor y apoyo del cambio, que comparte preocupaciones y construyen

conocimiento profesional, al diseñar o tomar decisiones importantes y calibrar su impacto, lo que pone en valor al equipo docente como agente de mejora.

A modo de cierre

El trabajo muestra la experiencia acumulada durante años del equipo PACES sobre asesoría educativa en convivencia escolar a través de un informe de investigación subvencionada, lo que le confiere credibilidad, rigor y sistematicidad al tiempo que se constituye como un documento a debate público de singular valor. Mucho más si cabe en la medida que no se trata de un alegato de bondades a su propuesta, pues repara en dudas, dificultades e inhibidores, al tiempo que delinea algunas pistas de acción, tanto tácticas como estratégicas a desarrollar en los tres momentos de la práctica curricular: planeamiento, desarrollo y evaluación. Este libro establece y justifica el escenario socio-político y cultural, el marco de atención -la escuela como centro y la convivencia de todos los estudiantes como núcleo pedagógico-, y el procedimiento y estrategia -la colaboración profesional-. La asesoría se pone en marcha al promover procesos de autorrevisión crítica de la práctica profesional en cada estamento y nivel del centro educativo, como proceso y contenido de mejora y formación, lo que le dota además de un interés contextual y temático innegable, un valor añadido como evidencias justificadas que son sometidas a juicio público de los lectores, lo que promete coadyuvar al avance del conocimiento científico y profesional de este campo en desarrollo.

Desde este lineamiento, contribuye con prácticas, experiencias, miradas, cuestionamientos y propuestas que superen las tópicas panorámicas de asesoría ya conocidas, por demás, que andan transitando sobre temas comunes y obvios. No queda atrapado en la simpleza de afirmar que todo el asunto estriba en una determinada tecnología “de asesoría educativa en convivencia escolar” que, apoyada en evidencias de investigación, termine descubriendo la cuadratura del círculo, afirmando que “asesorar se hace así”, “estas son las estrategias, y estos los contenidos”. En su lugar propone una experiencia particular y una argumentación de la misma para ayudar a comprender y profundizar en las cuestiones centrales del tema de la asesoría y por qué hacerlo en un tema como la convivencia y el clima escolar. Debate del que deben emerger nuevos retos y escenarios para seguir creciendo, y al que invito a los lectores a participar, comenzando por una serena y reflexiva lectura del mismo.

Referencias

- ASCA (2008). School counselor competencies. American School Counselor Association (ASCA). Available at <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Azevedo, J. M. (2007). Procesos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. En J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, (Orgs.), *A assessoria na educação em debate* (pp. 49-55). Aveiro, Portugal: UA Editora.
- Bellei, C. (2010). *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: Ocho Libros Editores/FONDEF.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas
- Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores/FONDEF.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, España: Aljibe.
- Bonilla, R. O. (coord.) (2006). *La asesoría a las escuelas: Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, D. F.: Secretaría de la Educación Pública.
- Bonilla, R. O. (Coord.). (2011). *Función de alto riesgo: La tarea pedagógica de la supervisión escolar*. México, D.F.: SM.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 103-112.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas* (pp. 101-126) México D.F.: UPN
- Domingo, J. (2010a). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, 31(111), 541-560. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200013>
- Domingo, J. (2010b). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83, Disponible en <http://www.rieoei.org/rie54a03.pdf>
- Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P. G. Jiménez, (Coord.), *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco

- de Campeche, México: Campeche Solidario/IAE.
- Domingo, J. (Coord.). (2004). *Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución*. México, D.F.: SEP.
- Domingo, J., Fernández, J. D., & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular: Un estudio de caso. *redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(2), 27-39. Disponible en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J. M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim, Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-4. Disponible en http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01_com_amigo_critico.pdf
- Escudero, J. M., & Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, España: CECCAM.
- Fernández, J. D. (2005). *Buscando la magia del mago sin magia*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid, España: Akal.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, España: Graó.
- Guerrero, Q. (Coord.). (2011). *¿Alguien necesita ayuda?: Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México, D. F.: SM/IEA.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2009). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hernández, V., & Carretero, R. (Eds.). (2008). Monográfico sobre “Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?”. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=157>
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135-154.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de Escolas curricularmente inteligentes. Em *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares:

- sus bases institucionales. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 9-28.
- Louis, K. S. (1981). External agents and knowledge utilization: Dimensions for analysis and action. In R. Lehming, & M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Louis, K. S., & Loucks-Horsley, S. (Eds.). (1989). *Supporting school improvement. A comparative perspective*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Monereo, C., & Pozo, I. (Coords.). (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.
- Moreno, J. M. (1999). Notas para un análisis crítico: Apoyo externo a los centros escolares. *Trabajadores de la Enseñanza*, 199, 35-37.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. DOI 10.1007/s11159-014-9440-2
- OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. Disponible en http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, España: Octaedro.

Introducción

Verónica López y Claudia Carrasco

Asesorar es acompañar

En clave vygotskiana, asesorar significa en todo momento construir una comunidad de aprendizaje que tiende puentes y andamios necesarios para pasar de un nivel de desarrollo real a uno próximo y deseado. Participar de una comunidad de aprendizaje significa apartarse del papel de experto-instructor y “bajar los peldaños” de los egos personales para ponerse en un plano más horizontal que permite la construcción dialógica de saberes y sentires que son, primero, contruidos colectivamente, y luego, internalizados como saberes y prácticas profesionales.

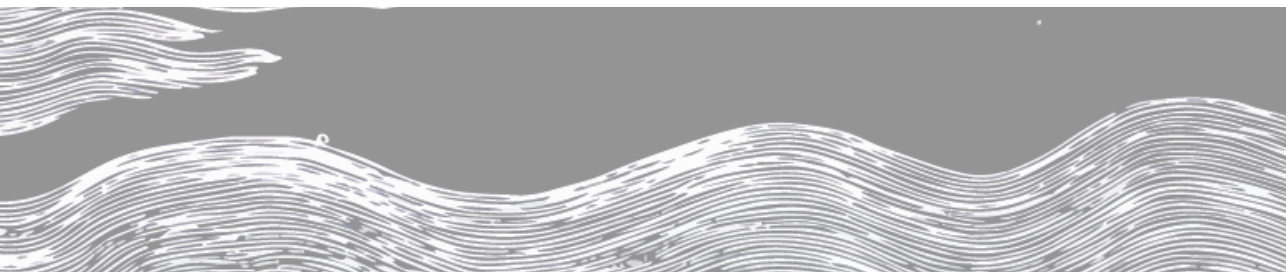
Asesorar es aprender del otro y con el otro

Visto desde esta perspectiva, asesorar significa acompañar a otras personas en un proceso de aprendizaje mutuo, que cambia, y nos transforma continuamente. El devenir del asesoramiento hace que no existan recetas previas, pero sí rutas caminadas con mayor y menor éxito según las necesidades y condiciones de cada comunidad de aprendizaje. Acompañar a otras personas a aprender en un contexto de asesoramiento educativo es acompañarlas a la reflexión conjunta sobre los propios saberes, las creencias, los prejuicios y cómo éstos van conformando las prácticas profesionales. Significa aprender a mirar juntas los puntos ciegos y los puntos negros. Esto no es fácil y exige, en ocasiones, silencios incómodos que delatan prácticas de las que no nos sentimos orgullosos y orgullosos. De estos silencios, y de lo que hacemos con ellos, todas las personas aprendemos.

Aprender a asesorar es aprender a acompañar

La portada de este libro ofrece la imagen del grabado *Cabritas en el Campo*, del artista chileno José Santos Chávez. Para nosotras como editoras, la imagen refleja bien lo que entendemos por asesorar en convivencia escolar: una ruta que no sigue un camino único ni lineal, pero donde sí hay ciertas huellas que delatan pasos ya caminados. La convivencia escolar, como proceso educativo, es inminentemente colectiva y requiere de múltiples conexiones y articulaciones entre los distintos actores, actrices y estamentos de la escuela. En este escenario, quien asesora invita a formar y fortalecer comunidades de aprendizaje para aprender a vivir de maneras más inclusivas y democráticas en el espacio escolar. Esto no es nada fácil, pero sí

es posible y trae beneficios para todas las personas involucradas. Lo hemos visto y lo hemos vivido como amigas críticas de distintos procesos de aprendizaje de escuelas y sostenedores, así como en distintas reparticiones públicas. Ese camino y la acumulación de esas experiencias y saberes es lo que nos instó a construir este libro, con la esperanza de que el camino recorrido pueda ayudar a quien lee a recorrer y acompañar caminos propios.





PARTE 1

CONTEXTO TEÓRICO Y POLÍTICO
DEL ASESORAMIENTO
EDUCATIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR





Introducción a la primera parte

Claudia Carrasco y Verónica López

El sistema educativo chileno tiene diferentes características que lo hacen particular. Nuestro país tiene el sistema educativo más segregado de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004, 2017), y ha impulsado desde inicios del siglo XX una educación administrada de forma centralizada que se fundó como un sistema educativo segmentado por capas medias, altas y bajas (Reyes, 2010). Visto así, la segregación socioeconómica tiene un origen histórico y no sólo es consecuencia de las políticas de libre mercado, aunque estas políticas han impactado de forma considerable en el deterioro de las condiciones del trabajo docente a través de una pedagogía basada en la gestión y la consolidación del modelo de la Nueva Gestión Pública educativa (NGP) (Castro-Paredes, 2012; Giroux, 1985; Sisto, 2012; Verger, Bonal, & Zancajo, 2016).

Estas políticas han generado un escenario de punición y seducción (Falabella, en prensa; Parcerisa, & Falabella, 2017) donde convive el miedo por las sanciones y consecuencias con un anhelo por obtener los eventuales beneficios que se generan de un sistema que se auto considera meritocrático. Sin embargo, diferentes estudios han ido mostrando que, en materia de convivencia escolar, Chile tendría débiles incentivos y altas sanciones, por lo que las presiones y el miedo a las sanciones estarían imperando en lo que se ha constituido como un ambiente punitivo de política educativa (Carrasco, Ascorra, López & Álvarez, 2018; López, 2014; Rojas & Leyton, 2014).

¿De qué manera es posible ofrecer apoyos públicos para la mejora de la convivencia escolar a partir de políticas que tienden a la presión por los resultados? Los sistemas de contabilidad o responsabilización por desempeño muestran tensiones entre diferentes dimensiones, como la calidad de las prácticas pedagógicas, la equidad e inclusión, la gestión escolar y el desarrollo profesional docente. Se enfrentan así: a) la formación integral y la innovación con la estandarización de las prácticas de enseñanza y evaluación; b) la educación inclusiva como enfoque de enseñanza y aprendizaje con diferentes estrategias de selección, expulsión y segregación dentro de los centros educativos; c) el desarrollo de capacidades internas y el trabajo colaborativo con el énfasis en los cambios que generen resultados medibles y observables; y d) la toma de decisiones fundadas en el contexto y

criterio profesional con la desprofesionalización y la tecnificación (Falabella, & De la Vega, 2016; López, Ramírez, Valdés, Ascorra & Carrasco-Aguilar, 2018).

Estas tensiones se pueden observar en el diseño e implementación de políticas que consideran actualmente mediciones en materia de convivencia escolar, a la vez que buscan promover el desarrollo de ciudadanía y participación. Los enfoques de la política de convivencia escolar y la manera en que estos coexisten con indicadores de medición respecto del desarrollo social y personal y son muestras de la existencia de la tensión ambivalente de la política educativa de la que nos hablan algunos autores (López, et al., 2018). Pero también, nos invitan a buscar maneras de resolverla, o al menos, de observar cómo otras personas las resuelven.

El siguiente apartado describe y analiza el contexto teórico y político del asesoramiento educativo en convivencia escolar con el fin de ofrecer luces y sombras del papel de la historia y del marco político en materia de asesoramiento y convivencia escolar. Este apartado comienza con una discusión respecto de las dimensiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar que nos ofrecen elementos de atención para vigilar epistemológicamente (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2002) el lugar de la asesoría en convivencia. Luego, se presenta un capítulo sobre la evolución de las políticas de convivencia escolar en nuestro país, con el fin de mostrar a quien lea este libro que las políticas no solo tienen un sustrato sociohistórico, sino que además, evolucionan técnicamente en el tiempo, manteniendo y/o cambiando ciertos principios orientadores.

Finalmente, este apartado nos presenta la experiencia de dos instituciones centrales en el sistema de aseguramiento de calidad de la educación chilena, quienes nos muestran la sistematización de diferentes acciones con el fin de ofrecer posibilidades transformadoras desde un marco político ambivalente. Este es el caso del rol de socio estratégico de la Superintendencia de Educación, y de los procesos de gestión y apoyo de los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar del Ministerio de Educación.

Referencias

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Carrasco, C., Ascorra, P., López, V., & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143.
- Castro-Paredes, M. (2012). Política, educación y territorio en Chile (1950-2010): De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educación y Educadores*, 15(1), 97-114.
- Falabella, A. (en prensa). La seducción por el Estado supervigilante en la educación escolar chilena: Un recorrido de 1979 a 2011. En C. Ruiz, F. Herrera, & L. Reyes, (Eds.), *Educación pública y privatización*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la Educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015-UNESCO*, 4, 1-18
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. P., Redón, S., ..., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *Reviews of national policies for education*, Chile. Paris, France: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación: Educación en Chile* [Education in Chile, Reviews of National Policies for Education] Santiago, Chile: OCDE.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción

- y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(89), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, 40, 40-49.
- Rojas, M., & Leyton, D. (2014) La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(esp), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke*, 21(2), 35-46. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos: Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar

Sebastián Ortiz, María Julia Baltar, Juan Pablo Álvarez y Claudia Carrasco-Aguilar

Posicionamiento ético y político en la práctica de asesoramiento

Este capítulo surge del ejercicio de indagación teórica colectiva realizada por sujetos reales que se asumen identitariamente como asesores acerca de sus prácticas de asesoramiento en materias de convivencia escolar. Para ello hemos puesto en cuestionamiento nuestro aporte a la transformación del espacio escolar como facilitadores/as de instancias de encuentro e indagación acerca de aquellos factores que nos oprimen y nos mantienen en un lugar de (im)posibilidad, tanto para la transformación educativa como en nuestras propias vidas.

En esta indagación recordamos nuestros aciertos y fracasos, tanto aquello que nos molesta e indigna en la escuela como aquello que nos esperanza en una pedagogía que rescata los sueños inéditos y viables de cambio social y escolar (Freire, 2005). Así, en estas líneas aparecen reflejadas nuestras historias, nuestros intereses y tensiones con respecto a las formas de vinculación que soñamos en el espacio de la escuela.

Asesorar en convivencia escolar implica hacernos cargo de cómo contribuimos a reproducir o a transformar las formas de relación que se dan en la escuela, las que también se comprenden en el espacio micropolítico de la asesoría. En este contexto, el capítulo busca generar una lectura crítica de aquello que hemos estado realizando como asesores, reflexionando particularmente sobre las relaciones sociales que construimos con los distintos agentes educativos, así como también acerca de las implicancias que estas formas de relacionarnos tendrían respecto del modelo de sociedad que soñamos y deseamos alcanzar. De esta manera, sin el ánimo de posicionar un discurso de eficacia, buscamos compartir con el lector elementos que orienten la práctica de asesoramiento en convivencia escolar.

Lamentamos decir que no existen recetas para una práctica de asesoramiento en convivencia escolar que sea en sí misma crítica, sino más bien, esta se construye como posibilitadora de conciencias en la medida que constituye un espacio social diferente al hegemónico, desde el cual los y las sujetos cotidianamente puedan pensar y creer que es posible la transformación social. Tal como mencionaba Giroux (1985), no existe una práctica crítica en sí misma y, según pensamos,

mucho menos un asesoramiento crítico-liberador, sino que existiría más bien la posibilidad de concienciación que surge en los vaivenes de la vinculación humana de sujetos históricamente situados.

Lo que sí haremos en estas páginas será luchar teóricamente contra los principios implícitos en los lineamientos que pretenden orientar nuestro quehacer como asesores, aquello que han depositado sobre nuestro rol asignado, y que hoy pareciera nublar las posibilidades de concretar relaciones sociales diferentes.

El asesoramiento educativo surge para dar respuesta a una necesidad de mejoramiento de la escuela en una arquitectura educacional neoliberal. Las prácticas de asesoramiento han contribuido con el constante proceso de tecnificación de sus agentes (Assaél, et al., 2011; Bellei, 2010), deshumanizando sus relaciones toda vez que implementa técnicas de control de eficacia para la mejora escolar.

Al final de cuentas son los principios y valores del neoliberalismo (Gentili, 2013; López, & Flores, 2006) los que inducen la búsqueda de una solución inmediata acerca de lo que se debe realizar en la escuela, *despedagogizando* su misión, así como la labor de sus agentes, limitándola a una cuestión de gestión empresarial (Mejía, & Ondas, 2010), en el entendido de que, mientras se demanda al asesoramiento una solución sobre “el qué y cómo hacer” en educación, perdemos la posibilidad de agenciar una respuesta propia y local sobre “lo que queremos o deseamos hacer” en la escuela.

Junto con lo anterior, siguiendo a Mejía y Ondas (2010), el propio neoliberalismo actúa creando subjetividades en la escuela que terminan en la desesperanza respecto del cambio educativo y social, vinculado a la creencia de que el cambio no es posible sin una modificación previa de las estructuras socioeducativas. En términos de Freire (2005) se podría asociar a una *conciencia ingenua* acerca de cómo ocurren las cosas, en tanto se piensa que el cambio ocurre exclusivamente en los vaivenes de las políticas educativas y no en las relaciones que se construyen en el espacio cotidiano (Bolívar, 2000).

En este contexto, al igual que otros agentes escolares, quien asesora debe asumirse como un sujeto político con capacidad de agenciarse (Freire, 2010), para transformar las condiciones objetivas y la propia subjetividad que lo mantienen en una posición restringida, sin posibilidad para poner en sus acciones aquellos sentidos que nos permiten creer que aún es posible una educación diferente, cada día más justa, democrática e inclusiva.

El asesoramiento educativo y el espacio de transformación de la escuela

Entenderemos el asesoramiento educativo como una práctica social cotidiana desarrollada por diferentes agentes escolares –internos y externos–, los cuales producen elementos de una cultura escolar, así como reproducen otros del contexto político, social y educativo (Domingo-Segovia, 2003, 2012). En esta construcción surgen como elementos relevantes para iniciar un proceso de asesoría educativa aquello que quién asesora y quiénes son asesorados han vivido como experiencia escolar, así como sus ideales respecto de los Qué y Para Qué de la educación. De este modo, la práctica de asesoramiento debería implicar un diálogo constante entre lo que se construye cotidianamente en la escuela a nivel microsocioal y las relaciones dialécticas que se establecen con factores macrosociales. En otras palabras, se hace necesario el develamiento y la vigilancia respecto de aquello del contexto macrosocioal que, subjetiva e intersubjetivamente, estaríamos encarnando en nuestras prácticas de asesoramiento.

En coherencia con lo anterior, el asesoramiento aparece como un proceso de formación y colaboración entre diferentes agentes en pos del desarrollo de capacidades internas para leer y comprender el contexto cotidiano y su vínculo con los procesos de cambio y transformación socioeducativa. Para Imbernón (2007), en el asesoramiento escolar existirían dos extremos: el asesor académico y el asesor de procesos. El primero sería un asesor experto que sabe qué es lo que necesita hacer la escuela para cambiar. En este extremo, el cambio se orienta desde afuera, con un currículum oculto que subordina las prácticas de saber local a las prácticas de saber del asesor. Diferente al asesor de procesos, que se centraliza en cómo los agentes escolares van continuamente cambiando. En este otro extremo, el cambio se orienta desde afuera en el fortalecimiento de los procesos de reflexión de cómo estamos cambiando. En ambas posiciones el asesor resulta ser una figura que facilita procesos de cambio desde un cierto saber, ya sea desde el problema que tendría la escuela o desde la interpretación del momento histórico procesual en el que se encuentra la institución.

Ambos extremos del proceso de asesoría ponen al asesor/a en la tensión entre aquello que sabe y analiza respecto de la escuela y las posibilidades de iniciar junto con otros/as un proceso de transformación escolar. Para Carrasco y coautores (2015), el desafío estaría puesto en la posibilidad de generar relaciones de colaboración entre los diferentes agentes escolares, lo que implica la construcción de relaciones de simetría, sin supeditación jerárquica entre saberes complementarios que circulan en la práctica de asesoramiento. Sin embargo, este desafío tiene sus particularidades cuando pensamos un acompañamiento

en materias de convivencia escolar, pues el tipo y forma en que se establecen las relaciones de colaboración se vuelven claves para pensar las posibilidades de vivir con otros/as en el espacio social de la educación. Es decir, si se realiza una propuesta de colaboración desde un modelo unidireccional o vertical por parte del asesor/a, esto impactaría también en las situaciones reales que viven los actores educativos en la construcción de nuevas formas de relación al interior de la escuela.

En otro sentido, cuando el poder que el asesor/a tiene como experto o facilitador de procesos se pone al servicio de la construcción de una sociedad más justa, democrática e inclusiva a partir de la escuela, se estaría contribuyendo simultáneamente al desarrollo de valores que también guían el accionar en convivencia escolar. De esta manera, el poder atribuido y muchas veces deseado por el/la asesor/a, estaría siendo productor de relaciones justas, democráticas e inclusivas mientras facilita la discusión acerca de la convivencia escolar soñada en el establecimiento educacional. El saber, entonces, del asesor/a debería estar focalizado en facilitar reflexiones sobre las necesidades que se construyen en el espacio escolar, favoreciendo su resignificación desde necesidades alienantes a otras más radicales orientadas hacia los cambios sociales y la transformación escolar desde el agenciamiento humano (*human agency*) (Giroux, 1985).

Sin embargo, con los planteamientos anteriores corremos el riesgo de caer en un ejercicio de poder que hegemoniza el saber del asesor, en lugar de facilitar relaciones de justicia, democracia e inclusión en la escuela. Por cierto, el asesor/a tiene poder asociado a un saber acerca de cómo la escuela cambia, así como también asociado a la disciplina desde la cual se posiciona (Domingo-Segovia, 2003). El punto es que todos tenemos un saber y con ello un poder para participar en las decisiones acerca de aquello que vivimos en la escuela, lo que implica entonces que la práctica de asesoramiento involucra un ejercicio constante de circulación del poder al interior de las relaciones que se construyen con los sujetos escolares, con el fin último de brindarnos un espacio para ser un sujeto colectivamente distinto (Foucault, 1982; Zemelman, 2010). Para ello, el asesor debe implicarse en la construcción de relaciones que validen el saber del otro, en la medida en que se negocia acerca de los significados de la práctica de asesoramiento, la que no está dada a priori sino, por el contrario, emerge desde la cultura de la escuela la que (re) producimos en nuestras prácticas cotidianas.

Para diversos autores (Bolívar, 2005; Carrasco, 2008; Romero, 2003) resulta crucial el posicionamiento de los agentes escolares respecto de los sentidos que asignan a la educación y a la escuela, pues estos ideales serían los que catalizan e inician diversos procesos de cambio y transformación de la escuela. Si bien quien asesora debe posicionarse como un sujeto activo en relación con las

transformaciones educativas y sociales, en este ejercicio debe, a la vez, resguardar los sentidos y saberes del otro/a, en un proceso que sea coherente también con la sociedad y educación que se pretende construir. Nos preguntamos entonces, ¿Cuál es el lugar de lo que sentimos, pensamos y creemos que debería ocurrir o se debería vivir en la escuela en un proceso de asesoría?

Como aspecto transversal para esta respuesta, es importante señalar que lo que siente, piensa y cree el/la asesor/a es tan válido como las vivencias de los demás agentes escolares, ya sean asesorados o no asesorados. Entonces, su práctica puede volverse dinamizadora de demandas colectivas, que rescatan vivencias compartidas de aquello que acontece en la escuela. En este sentido, lo que siente, piensa y cree el asesor debería ser un elemento articulador de un proceso de asesoría, poniendo en diálogo auténtico con el grupo de asesorados las formas en que se está siendo y que queremos ser. Es decir, el asesoramiento no solo resulta desde el saber acerca de cómo cambia y mejora la escuela (Bolívar, 2005), o desde el saber disciplinar (Baltar, Carrasco, Jensen, Villegas, & Tapia, 2012), sino también desde la experiencia de ser sujeto, que implica haber sido estudiante, padre, madre e hijo/a, pareja, amigo/a, trabajador/a, y ciudadano/a. Este saber de vida se encuentra con otros saberes en las vinculaciones que son facilitadas en el espacio de asesoría, y desde el cual aparece un colectivo humano que articula en algún momento del trabajo un elemento de sentido del qué y para qué de la educación.

La pregunta antes planteada no se resuelve únicamente en la individualidad del asesor/a, sino en la intersubjetividad emergente desde historias personales y colectivas que confluyen en el proceso de asesoría. La asesoría así se transforma en un proceso de vinculación humana en la que tenemos espacio para sentir, pensar y creer auténticamente junto con otros/as. En este marco, el poder y saber que tiene el asesor se asume como un a priori de la compleja red de relaciones humanas que se dan entre los diferentes agentes escolares. Para ello, debemos ser concientes de aquello que somos, cuestionando junto con ellos lo que de nosotros también han sido y hecho (Calviño, 2002).

Permítannos poner un ejemplo con respecto a nuestra práctica cotidiana. En un liceo municipal, en el cual estamos trabajando como asesores en temáticas vinculadas con la diversidad del estudiantado y la gestión de una escuela más inclusiva, aparece una acción de exclusión del propio equipo con respecto a uno de sus miembros, que resulta ser muy distinto a la visión hegemónica que ostentaba parte del equipo con respecto a la diversidad del estudiantado. Es decir, se excluía en el propio grupo aquella visión que parecía muy diferente a la que tenía la mayoría, y que había sido consensuada previamente en una instancia en la que dicho miembro se encontraba con licencia médica.

El asesor descubre aquello y se cuestiona si es necesario devolver en ese momento lo que sentía y pensaba con respecto a la situación. Sabía que devolver esto provocaría un conflicto y estancamiento de lo avanzado, pues se debería volver a revisar la visión que habían acordado en sesiones anteriores. Sumado a esto, ya quedaban pocas sesiones de trabajo directo con el equipo, lo que ponía en riesgo los objetivos formulados para la asesoría. El asesor reflexiona, además, acerca de las consecuencias que, en términos de vinculación, generaría esta acción con el equipo, pues para él sería entorpecer el proceso realizado hasta ese momento, imponiendo una visión que el grupo no necesariamente tenía.

A pesar de todos estos cuestionamientos, decide devolver aquello que siente en la siguiente sesión, preparando además un material para que el equipo reflexionara respecto de lo sucedido. El material que construye tiene una intención, que en ningún caso es neutral, al igual que su interés por que los/as otros/as develaran lo que había pasado. El asesor, a partir de este cuestionamiento, posibilitó un espacio de indagación con el grupo, involucrándose en el diálogo entre distintos saberes sobre lo que estaba ocurriendo.

En el ejemplo, vemos dos niveles de intervención: en lo explícito, la facilitación de un espacio de encuentro auténtico que considera las propias visiones, habiendo, en lo implícito, un proceso que le permitía a sí mismo y a los otros (re)significar aquella experiencia colectiva, en el entendido que el silenciamiento acerca de lo que ocurría también generaba formas de relación que excluían y segregaban a la diferencia, pues no decir nada encubría paradójicamente una situación de injusticia en un espacio escolar que buscaba alcanzar lo inclusivo.

Con la vivencia anterior queremos dar cuenta de que el asesoramiento implica un proceso de encuentro humano, en el que se pone en diálogo las visiones de mundo que se validan y (re)producen en las prácticas cotidianas de sujetos históricamente posicionados. Es decir, el asesoramiento pasa por la generación de un espacio cotidiano en el que somos y nos constituimos como seres humanos, con aquello que sentimos, pensamos y creemos del espacio escolar y la educación. Por lo que el proceso de asesoramiento construye un mundo diferente al que vivimos en la medida que se distribuye permanentemente el poder/saber que se da en la práctica del asesoramiento (Foucault, 1982).

Nos parece oportuno precisar que la validación que se realiza del saber de las otras personas implica considerar tanto aquellas con las que compartimos intereses e ideales, como aquellas con las que no coincidimos. Es decir, se reconoce la otredad como válida, independiente de si tiene una relación directa de coherencia con nosotros mismos, partiendo aquí desde la confianza radical acerca de los

significados que el Otro posiciona sobre el espacio escolar (Montero, 2002). Lo anterior se logra en el reconocimiento de la condición de seres humanos y en la implicación histórica con una otredad que preexiste a las relaciones posibles de los sujetos cotidianos (Montero, 2010). Frente a esto, asesorar enlaza la articulación constante e inacabada entre los propios ideales, y los ideales del Otro que surgen en un contexto y momento particular del acontecer de cambio de la escuela.

En este marco el asesoramiento, al igual que otras acciones que se producen en el espacio escolar, implica un proceso histórico que se despliega por la confluencia entre seres humanos situados en un contexto particular y que interactúan entre sí desde historias personales y colectivas, lo que permite, a su vez, narrar aquello que sentimos, pensamos y creemos. Para Martín-Baró (2003), la historicidad se encontraría en el centro de las relaciones humanas e implicaría un proceso de dotación de sentido acerca de lo que se ha construido con respecto al sí mismo, y al nosotros.

A partir de lo anteriormente planteado, resulta importante entender los vínculos humanos a la luz de los procesos históricos que se articulan en la escuela, o sea, resultantes del entrecruzamiento entre las historias personales y colectivas de los sujetos que confluyen en la escuela. Estas relaciones no deberían ser de cualquier tipo, sino que deben nacer de una práctica de asesoramiento basada en la confianza radical, la empatía acerca de la vivencia y la autenticidad de la práctica del asesor en un proceso que se construye dinámicamente. Para Rogers (1973), los vínculos humanos comprenden relaciones horizontales en la que se es en la medida que somos. Entonces, asesorar implica un encuentro con otros/as, en aquello que somos, en nuestros aciertos y fracasos, desde nuestra historia en la escuela, así como también desde nuestros ideales acerca de la misma, en el fondo en la vivencia real de ser sujeto.

El asesoramiento en convivencia escolar: Una disputa de sentidos en la cotidianidad escolar

El asesoramiento en convivencia escolar, si bien guarda directa relación con lo que hemos planteado en los párrafos anteriores, presenta algunas particularidades que son necesarias de tener en cuenta como elemento inicial del proceso de descubrir(se) como asesor/a en convivencia escolar. Algunas de ellas ya fueron mencionadas en los párrafos anteriores, a saber, el asesorar en convivencia escolar implica acompañar desde los sentidos acerca de sí mismo, y de las formas de vinculación posibles de construir en el espacio cotidiano. Estas formas de relación aparecen inscritas como vínculos entre seres humanos en un momento y espacio determinado del acontecer histórico en la escuela.

A continuación desarrollaremos las particularidades que estimamos son propias del asesoramiento en temas relativos a convivencia escolar.

El asesoramiento educativo es, en primer lugar, una forma de relación social.

Como premisa inicial, nos parece relevante señalar que asesorar en convivencia escolar incluye necesariamente la revisión y reflexión acerca de la relación social que se construye entre asesor/a y asesorados/as. Es decir, no es tan solo la práctica discursiva de acompañar y construir relaciones entre humanos, sino además, de analizar cómo estas contribuyen -a reproducir y resistir- diferentes modelos de sociedad humana.

El espacio de asesoría emergería, desde esta premisa, orientado a la reflexión acerca de los Para Qué de la intervención, en tanto en dichos sentidos, se resguardan las formas de vinculación posibles relacionadas a las formas de asesorar. Es decir, en la asesoría en convivencia escolar debemos hacernos cargo de lo que decimos, cómo lo decimos, de lo que ocultamos, así como las implicancias éticas y políticas de esta práctica; en relación con la sociedad que se construye desde el espacio de asesoramiento. Esto último, si bien es compartido en los procesos de asesoría en general, resuena con mayor fuerza cuando trabajamos en convivencia escolar, en tanto el espacio de interacción posible dado y construido en el asesoramiento permite pensar formas diferentes de vivir con otros/as más allá de las establecidas por las normas explícitas e implícitas presentes en la escuela.

A modo de ejemplo, cuando caemos en la tentación de decir aquello que se debe realizar, no solo estamos imponiendo una forma de saber que arbitrariamente creemos que es la verdad, sino que además estamos generando una relación en la que el otro es un ente pasivo a la espera de una solución dada por un actor social con supuesto poder/saber. Lo anterior iría en contra de los principios de una sociedad que se democratice desde sus bases ciudadanas y que se transforma en la agencia de sujetos cotidianos. De ahí que negarse a dar soluciones, callar para comprender y facilitar un espacio grupal del que también me hago parte, implica un posicionamiento político consecuente con la sociedad que sueño construir. En el entendido de que, si se quieren, de alguna manera, cambiar las relaciones entre educación y sociedad haciendo que la educación realmente transforme la sociedad, tenemos que transformar nuestras propias relaciones con los actores educativos (Giroux, & McLaren, 1998).

Esta premisa, entonces, nos invita a vigilar epistémicamente la relación que se está construyendo y su vinculación con la sociedad que se desea construir, pues construimos la sociedad también en la escuela (Bourdieu, 2000; Tello, 2012). En esto conviene precisar que la escuela no es un laboratorio para una sociedad futura: en ella no se crean bolsones de resistencia para una sociedad

externa (Giroux, 1985), ni mucho menos es una producción o expresión de otra época (Tiramonti, 2005), sino por el contrario, es un espacio presente que crea y recrea la sociedad. Lo que implica entonces que, si se cambia en la escuela, se cambia al mismo tiempo la sociedad, pues los sujetos que la construyen no están por fuera de la sociedad cuando están en la escuela, por el contrario, están implicados entre sus paredes en los vaivenes que toma la sociedad en las calles.

A partir de lo anterior, la convivencia escolar es entendida como convivencia social, al igual que lo son los fenómenos de violencias en la escuela (Kaplan, 2006). De ahí que la propuesta humanizadora que se pone en el asesoramiento toma sentido en convivencia escolar; pues dichos sentidos contienen también un proyecto social deseado, y por el cual se lucha como una utopía de un mundo mejor, como aquel inédito viable del que nos habla Freire (2010), y el cual nos esperanza en la movilización social. En este marco, la pregunta que debe tener presente el/la asesor/a en convivencia es respecto de la sociedad que se quiere construir, y que surge en los vaivenes históricos de producción de la escuela, por lo que las relaciones que valido o resisto son una expresión de la validación o resistencia también de una sociedad particular.

En esta premisa, nos parece relevante señalar que para no dejar de luchar cuando enfrentamos un proceso de asesoría en convivencia escolar, debemos cuestionar la noción de que *aquello que se vive en la escuela es para un futuro venidero*. Nuestra primera lucha como asesores es con aquello que pasa en el aquí y ahora, en aquello que acontece en las prácticas cotidianas de la escuela. En el terreno de las cotidianidades se construyen la sociedad que criticamos y que nos mantiene en la desesperanza de la posibilidad de una relación social más humana, es decir, más justa, democrática e inclusiva.

Para Jackson (1992) y Cisterna (2002), sería en las prácticas del currículo oculto donde se produce la naturalización de la sociedad, y creemos el mantenimiento de un discurso de invariabilidad acerca de los acontecimientos de la escuela. Por lo que la lucha que aquí presentamos es la lucha por hacer del asesoramiento educativo una cuestión que indague colectivamente en las prácticas cotidianas, y que involucre la reflexión crítica de aquello que en el espacio escolar se está dando en vinculación con fuerzas sociales más amplias. En el fondo es la lucha por una práctica de asesoramiento en el aquí y en el ahora que emerge inscrita en las relaciones humanas que estamos construyendo.

El asesoramiento en convivencia escolar involucra una preocupación por la humanidad. Una segunda premisa relevante de poner en discusión es acerca del *vínculo de amor* que se establece entre asesor/a y asesorados/as, que implica un

ejercicio ideológico de construcción de sociedad que emerge en la interacción de seres humanos. La particularidad de este vínculo es que se construye sobre la base del amor por la humanidad, es decir por el hecho de que todos somos seres humanos.

El *vínculo de amor* aparece implicado en las nociones de convivencia escolar que los distintos agentes escolares ostentan en el espacio cotidiano y que configuran no solo un marco para las relaciones sociales, sino una mirada ontológica con respecto a la acción del sujeto. De ahí que asesorar en convivencia no solo involucra la producción de relaciones, sino una ontología con respecto a la labor posible de los sujetos escolares, en tanto se basa en una ontología del sujeto sobre sus posibilidades de agencia (Giroux, 1985), y su capacidad inagotable de cambiar y ser otro/a (Freire, 1993). La desesperanza de creer que no es posible cambiar es probablemente un síntoma de cómo nuestras relaciones han sido cooptadas por la desesperanza en una humanidad que no avanza y no es capaz de transformar su sociedad circundante.

En efecto, debemos sostener que consideramos que las relaciones afectivas establecidas en el asesoramiento escolar, más aún en temas de convivencia escolar, implican un posicionamiento desde lo humano y por lo humano. En la consideración de lo humano argumentamos que los individuos construyen su mundo en la medida que interactúan con los/as otros/as en una búsqueda constante de querer ser más, es decir de liberarse de las cadenas de opresión (Freire, 1993, 2010).

Aquí debemos señalar una diferencia radical con los posicionamientos posmodernos que argumentan que la liberación surge meramente del reconocimiento discursivo de las condiciones de opresión de los sujetos, como si fuera suficiente la visibilización de las situaciones de injusticia para posibilitar la liberación. Para diversos teóricos críticos en educación (Freire, 2005; Montero, 2002), en Latinoamérica los procesos de concientización son distintos, pues no basta con la visibilización de aquello que nos oprime, sino más bien la reflexión se vuelve una práctica en la medida que se lucha a través de estrategias que rompan con aquello que nos oprime. Boaventura de Sousa Santos (2010), nos señala que, a diferencia del pensamiento eurocéntrico, el sujeto latinoamericano escucha sus cadenas cuando lucha por una vida más justa, encontrando en el colectivo la posibilidad para concientizar aquello que los oprime.

Los procesos de concientización surgen, entonces, desde una praxis acerca del mundo que se construye en la medida que se interactúa con otros. Sobre esto, Freire (2005) argumenta que la liberación de conciencias surge en el encuentro humano —ético— con otros/as diferentes, en pos de un sueño societal mayor, lo que para el caso de la convivencia escolar sería la disputa por un proyecto de sociedad diferente. El

problema está en que convivencia escolar actúa como un *significante vacío* (Laclau, & Mouffe, 2004), disputado en las veredas de los movimientos sociales al igual como ocurre entre las paredes de la escuela. La disputa ideológica y política que se hace de ella, visibiliza las producciones que la escuela y sus agentes hacen en pos de la inculcación de un arbitrario de comprensión y análisis del mundo cotidiano.

Para Delors (1994), vivir con otros es un pilar de aprendizaje que la escuela debiera abordar, sobre todo pensando que serán dichos niños/as y jóvenes, los ciudadanos que construirán la sociedad del mañana. Respecto de este planteamiento, López (2014), señala que la convivencia escolar es un fin de la escuela, y esta, muchas veces, es significada y actuada como medio para la consecución de otros fines, como por ejemplo los aprendizajes o la ciudadanía del futuro. En coherencia con la autora, somos categóricos en pensar que la práctica de asesoramiento en convivencia escolar emerge como una posibilidad concreta y presente para repensar las formas en que nos encontramos con otros/as distintos, construyendo una sociedad más humana desde las interacciones cotidianas de la escuela.

La lucha que el/la asesor/a está llamado a tener es entonces por la revitalización de un proyecto societal que se base en los vínculos humanos, es decir, en relaciones sociales basadas en el amor. Lo que se traduce en una práctica de asesoramiento que nazca de la confianza auténtica y radical en que será una interacción de amor la que produzca una sociedad distinta.

El amor al que nos referimos no se trata del amor romántico o condescendiente, que envuelve el idealismo de lo que espero en las relaciones humanas sino, por el contrario, implica un amor genuino porque el otro es tan humano como yo, con las virtudes y los defectos que todos/as tenemos, en la negociación como en los conflictos, en la similitud como en la diferencia.

Entonces, la convivencia escolar no sería un medio para construir una ciudadanía futura distinta, o bien la formación de ciudadanos activos, sino, por el contrario, la convivencia implica la construcción de una forma de vinculación cotidiana distinta, la cual se basa en principios del amor y confianza por la humanidad en su conjunto. Desde esta premisa, debemos estar atentos a cuando las relaciones que generamos en la escuela se transforman en condescendientes, y caen en el romanticismo que las idealiza y despoja justamente de lo que posee de humano.

Cuando construimos una vinculación que idealiza al otro, lo hacemos en base a la expectativa que tengo de lo que el otro debiese ser: cómo debiese ser un/a director/a, o un profesor/a, un apoderado/a o un/a estudiante, y no a partir de lo que el Otro realmente ha estado siendo, construyendo en ello, una Otredad a

partir de uno mismo/a (Montero, 2002). Frente a esto, como planteamiento ético (Montero, 2010), tenemos que ser no solo concientes de lo que generamos, sino también de aquello que dejamos entrever en nuestras relaciones, y que se relaciona con nuestra propia identidad. De ahí que la reflexión sobre nuestra práctica no debe volverse un ejercicio de mero racionalismo académico, sino en uno de reflexión crítica sobre el mundo que producimos y validamos en nuestro accionar cotidiano.

Algunos autores vinculan este posicionamiento ético y político con las funciones del *amigo crítico* en educación (Imbernón, 1994, 2007), planteando que el proceso de acompañamiento se realiza desde un vínculo de amistad en el que la relación afectiva permite el desarrollo de una práctica de colaboración en los aciertos y en las dificultades. Se desarrolla así una interacción de participación, de auténtica colaboración y construcción conjunta desde las posibilidades que la interacción permite. Siendo este tipo de vínculo el que puede desatar o abrir espacios de transformación más allá del establecimiento de una relación institucional entre asesor/a y asesorados/as. Cuando se asesora se está frente y con personas, lo que trasciende el rol o función designado en la escuela, ya que implica el encuentro con su historia de vida la que se encuentra con la historia del asesor/a en un contexto histórico común.

Discusión

En estas últimas líneas queremos invitarlos a defender aquello en lo que creen, con la esperanza de que sueñen con la construcción de relaciones más justas, democráticas e inclusivas en nuestras prácticas de asesoramiento en la escuela. Para crear una sociedad diferente debemos ser capaces de construir relaciones sociales diferentes, las cuales se constituyan en un proceso histórico de vinculación amorosa entre sujetos que piensan y reconstruyen la convivencia en la vida cotidiana de sus escuelas.

Para lograrlo debemos hacernos cargo de nuestra historia personal y de su implicación en una historia colectiva de la educación. Lo anterior, resulta siempre ser lo más difícil pues implica vernos y distinguir lo que somos, lo que queremos ser, así como lo que han hecho de nosotros, ya que no deberíamos hacer de nuestra práctica de asesoramiento una práctica sin historia, sino más bien una práctica que reviva su pasado (personal, colectivo e histórico) en un presente en el que no podemos dejar de luchar por nuestros sueños educativos y sociales.

Cada vez que caemos en la tentación de pensar nuestra práctica de asesoría sin ver y escuchar a aquellos sujetos cotidianos que se transforman junto a nosotros/as, estamos en serio riesgo de bajar los brazos frente al futurismo de la escuela,

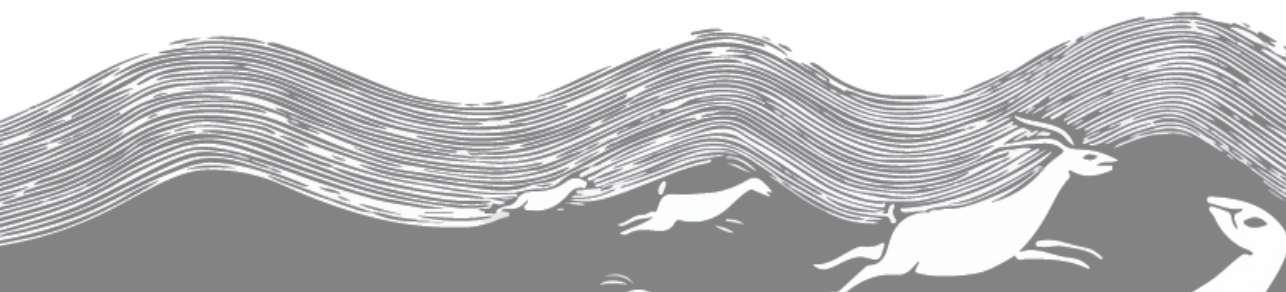
y/o el romanticismo del amor. Nuestra propuesta e invitación es a vivir nuestras prácticas de asesoramiento desde una visión esperanzadora, más no ingenua del mundo, con el propósito de dotar de nuevos sentidos a las formas de relación social que se producen en la cotidianidad escolar.

Referencias

- Assaél, J., Redondo, J., Sisto, V., Contreras, P., Palma, E., & Campos, J. (2011, diciembre). La experiencia de implementación de asesoría técnica educativa en el marco de la ley de subvención escolar preferencial: ¿Cambios en la identidad docente? En *¿Contribuye la asistencia técnica educativa a la profesión docente? Evidencia desde las escuelas*. Seminario realizado en Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Baltar, M. J., Carrasco, C., Jensen, D., Villegas, C., & Tapia, N. (2012). El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: Estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología*, 21(2), 187-213. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.25842>
- Bellei, C. (2010). *Asistencia técnica en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: FONDEF.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300008>
- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Calviño, M. (2002). Ser psicóloga hoy (y mañana...). *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), 3-8. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n1/01.pdf>
- Carrasco, C., Baltar, M. J., Bastidas, N., Calderón F., Contreras, D., Gálvez, V., ..., & Vigorena, N. (2015). Las posibilidades de un asesoramiento colaborativo en el actual contexto nacional. En N. Moncada, & M. S. Vargas, (Eds.), *Encuentro CLACSO-Chile, Valparaíso 2013* (pp. 47-74). Santiago, Chile: CLACSO.
- Cisterna Cabrera, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC*, 1(1), 41-55. Disponible en <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/281/287>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra*

- un tesoro (pp. 91-103). México, D. F.: El Correo de la UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Domingo-Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 1-7. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42270/24216>
- Domingo-Segovia, J. (Ed.). (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, España: Octaedro.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2013). *Política educacional, ciudadanía e conquistas democráticas*. São Paulo, Brasil: Fundação Perseu Abramo.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. Disponible en <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num44.html>
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Miño y Dávila Editores.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir: El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 145-152. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10106/10216>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Kaplan, C. (Ed.). (2006). *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *redie-Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-14. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-lopez.html>
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *UNESCO Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*, 4(1), 1-14. Disponible en www.unesco.org/new/fileadmin/.../FIELD/.../APUNTE04-ESP.pdf

- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid, España: Trotta.
- Mejía, M. R., & Ondas, P. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2), 58-101. Disponible en <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41-51. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901604>
- Montero, M. (2010). De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología. *Postconvencionales*, 1, 83-97.
- Rogers, C. (1973). Grupos de encuentro. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Romero, C. A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-26. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5345>
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355-366. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>



Evolución de las políticas de convivencia escolar 2000-2018 en Chile

Tabata Contreras, Paula Ascorra y Verónica López

El presente capítulo consiste en una descripción analítica sobre la evolución que han tenido en Chile las distintas políticas de convivencia escolar, desde sus inicios hasta el día de hoy. De este modo, se presentará de forma sintética una contrastación de las tres políticas más relevantes: comienzos de la década del 2000, finales de la misma década y mediados de la siguiente. Para comenzar, se realizará una contextualización de la normativa que actualmente rige en Chile en materia de convivencia escolar. Este capítulo recoge algunos elementos derivados del estudio denominado “Marco de acción de los equipos de convivencia en la actual política de convivencia escolar” encargado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y Unesco en el año 2018.

El sistema educativo chileno y su marco regulador en convivencia escolar

El sistema educativo chileno se compone de cuatro fases: 1) una educación inicial denominada educación parvularia; 2) una educación primaria, denominada educación básica; 3) una educación secundaria, denominada educación media; y 4) una educación superior conformada por Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales y Universidades -públicas tradicionales, privadas tradicionales y privadas-. Con el fin de regular la educación en todos sus niveles, existe un Ministerio de Educación, mientras que, específicamente en educación superior, esta labor es apoyada por el Consejo Superior de Educación (CSE), el cual debe pronunciarse sobre la solicitud de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales, verificar su desarrollo, establecer sistemas de examen selectivo y acreditación, recomendar sanciones y realizar estudios sobre la educación superior.

Los contenidos del currículum se encuentran regulados, de forma universal, por medio del Marco Curricular que define estándares de aprendizaje que den cuenta del logro de éstos, remplazando las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), por los Objetivos de Aprendizajes (OA), que anteriormente se dividían y eran conocidos como los Objetivos de Aprendizaje Verticales (OAV) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).

La Ley General de Educación (LGE) del año 2009 establece ciertas transformaciones. Entre estas, se regulan los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa y se fijan los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación, regulando el deber del Estado de velar por su cumplimiento con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. Además, contempla el cambio a una educación básica de seis años y la educación media también de seis años, con una renovada estructura curricular en que sus cambios en total se implementarán el año 2027. La Enseñanza Media (EM) actual abarca un periodo de cuatro años y es requisito indispensable haber aprobado 8° año básico para su acceso. Ésta se encuentra dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística. Este nivel de enseñanza, al igual que la EGB, es obligatorio para todos quienes tengan menos de 18 años. A pesar de no ser obligatoria para quienes hayan cumplido los 18 años, la licenciatura de 4° año, medio que se obtiene al término de la EM, es requisito indispensable para la gran mayoría de trabajos en Chile.

Tanto los centros educativos de EGB como los de EM pueden implementar Programas de Integración Escolar (PIE) financiados públicamente por el Estado y regulados por diferentes decretos nacionales, que permiten que un gran número de estudiantes con necesidades educativas especiales (NNEE) transitorias o permanentes puedan asistir a escuelas regulares. Este programa consiste en la presencia de un grupo de profesionales especialistas que apoya al estudiantado, a sus familias, y al profesorado en la integración e inclusión escolar, priorizando el trabajo dentro de la sala de clases. De todos modos, aún existen escuelas especiales que reciben a un estudiantado con NN.EE. que, por lo general son permanentes, con salidas laborales en el caso de la EM.

Para el sistema escolar, desde el año 2011, existe un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) que crea una nueva institucionalidad en educación. Ésta suma a los organismos ya existentes -Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación- dos nuevas instituciones, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Supereduc). Fue creado con la publicación de la Ley N° 20.529, promulgada el 11 de agosto de 2011 y su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todo el estudiantado del país mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente y el apoyo y orientación constante a los establecimientos. Esta ley también redefine algunas funciones del Ministerio de Educación, las que pasaron a ser desempeñadas íntegramente por la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar (Agencia de Calidad, 2017).

El Ministerio de Educación (MINEDUC), queda establecido así como el órgano rector del SAC, además de diseñar e implementar las políticas educacionales para todo el sistema educativo y estar mandatado a brindar apoyo técnico-pedagógico a los EE. por sí mismo o a través de las ATE. Por su lado, la Agencia de Calidad de la Educación tiene como fin evaluar los logros de aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2014), y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico, informando a la comunidad escolar de estos procesos. La Superintendencia de Educación, tiene la tarea de fiscalizar el uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional, atender denuncias y reclamos y establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren. Por último, el Consejo Nacional de Educación revisa y aprueba el currículo y el Plan Nacional de Evaluación entre otras tareas (MINEDUC, 2017a).

Para el sistema educativo escolar, el estudiantado es evaluado por medio del Sistema de Evaluación de Calidad de la Educación (SIMCE), que consiste en una prueba estandarizada que se aplica en diferentes cursos y materias y en todos los niveles. Asimismo, el profesorado es evaluado a través de un sistema de evaluación docente.

En materia de convivencia escolar, el marco normativo nacional actual (2019) se basa en un conjunto de instrumentos legales como la Ley No. 20.370 General de Educación (LGE), el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) 2 de Subvención a establecimientos educacionales, la Ley No. 20.536 sobre Violencia Escolar (LVE), la Ley No. 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado; la Ley No. 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (SAC); la Ley No. 20.609 que establece medidas contra la discriminación, la política de convivencia escolar (2015-2019), y ahora se agrega la Ley No. 21.128 Aula segura.

La Ley sobre Violencia Escolar instala un dispositivo de control a los procesos de convivencia escolar (Carrasco, López, & Estay, 2012), articulándose con otros dispositivos para dejar sentado un marco legal de acción. Así, el derecho a un buen trato para el estudiantado se encuentra resguardado a través de esta Ley No. 20.536/2011, mientras que, en relación con los profesionales de la educación, se encuentra previsto en el DFL 1/2011, que fija texto refundido,

coordinado y sistematizado de la Ley No. 19.070, que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.

La misma ley sobre Violencia Escolar define la convivencia escolar 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. 16A). Por su lado, la mencionada ley reconoce de forma explícita que los colegios pueden cancelar la matrícula de los y las estudiantes y/o expulsarlos a partir de lo que se indique en el Reglamento Interno del establecimiento, documento que expresa las normas en convivencia escolar. Asimismo, el Estatuto Docente (DFL1/2011) reconoce el derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, para lo cual, el art. 8° bis. señala lo siguiente: “Del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa”.

Por su parte, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) se encarga de normar el impacto de la convivencia en las pruebas estandarizadas nacionales, y de este modo, la convivencia escolar comienza a ser interpretada en Chile como una variable de calidad de la educación. El Estado pretende “asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles”, para lo cual se genera un sistema que debe “propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (art. 1, Ley No. 20.529/2011). Para ello se contempla un “conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación” (art. 2, Ley No. 20.529/2011). En este sentido, y respecto de la convivencia escolar, el SAC debiera apoyar, monitorear y fiscalizar que las acciones y protocolos de los establecimientos educacionales estén conforme a nuestra Constitución, y los tratados internacionales suscritos por nuestro país.

Una de las iniciativas con mayor impacto en convivencia escolar vinculadas con el SAC es la creación de la Super Intendencia de Educación (SUPEREDUC), la cual entró en funciones el 1 de septiembre de 2012. Tal como se expuso anteriormente, su objeto es fiscalizar, en conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que ella dicte, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte

estatal. Asimismo, su labor es promocionar, informar y educar, en el ámbito de su competencia, a todos los miembros de las comunidades educativas y ciudadanía en general, sobre la normativa educacional y el resguardo de derechos. También, debe dar a conocer los mecanismos disponibles en la institución para resolver consultas, solicitar mediaciones y atender denuncias o reclamos antes hechos que vulneren los derechos de estudiantes, docentes o asistentes de la educación. La Superintendencia es un servicio público, funcionalmente descentralizado y territorialmente desconcentrado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, y que se relaciona con la Presidencia de la República por intermedio del Ministerio de Educación (SUPEREDUC, 2017).

La creación de la SUPEREDUC permitió que un conjunto de irregularidades en el ámbito escolar pudiese comenzar a ser fiscalizado, así como abrió la posibilidad de denunciar situaciones que la comunidad educativa considera injustas, discriminatorias o violentas.

Por su lado, la Ley de Inclusión Escolar o Ley No. 20.845/2015 introduce importantes avances, ya que establece como principios del sistema educativo chileno la gratuidad, diversidad, integración e inclusión y la dignidad del ser humano. Que estos principios se hayan añadido a la legislación, significa que son características esenciales del sistema educacional, y por lo tanto, los usuarios de éste los deben asumir, comprender, usar y respetar, lo que se ve reflejado en los procesos de inclusión educativa.

La Ley No. 20.845/2015 de Inclusión Escolar señala los requisitos para que los establecimientos puedan impetrar el beneficio de la subvención, en concreto el artículo 6 letra D, que establece como requisito para ello que los establecimientos cuenten con un reglamento interno que contenga las normas de convivencia escolar (Decreto con Fuerza de Ley No. 2/1998 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley No. 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales). Si bien esto último guarda una estrecha relación con lo señalado en la normativa de la Ley No. 20.370 que establece la Ley General de Educación, la norma incorporada al DFL No. 2/1998 por la Ley de Inclusión Escolar es mucho más específica y restrictiva, estableciendo requisitos especiales y específicos al momento de aplicar medidas tales como la expulsión y cancelación de matrícula, así como imponiendo ciertos deberes y prohibiciones que, aunque en el caso de los colegios particulares pagados no serían vinculantes, lo son para todos los establecimientos educativos que reciban subvención. Estos requisitos vienen a regular cualquier arbitrariedad que pudiera estar ocurriendo en los procesos de expulsión y cancelación de matrícula, así como en los propios reglamentos de convivencia escolar.

La mencionada Ley No. 20.845/2015 de Inclusión Escolar indica que se “propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad y de religión” (art. 3, inciso 2°, Ley No. 20.370/2009 que establece Ley General de Educación), lo que se vincula con la definición de Unesco (1996) de aprendizaje como saber, hacer, ser y vivir juntos.

Pero todo esto tiene una historia, un contexto social previo que da origen a las transformaciones que hoy vemos en el sistema educativo en materia de convivencia escolar.

En Chile, y luego de una paulatina instalación de la democracia que comenzó en 1990, el MINEDUC, a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), buscó ubicar en el currículum un enfoque formativo que trascendiera los contenidos curriculares formales, hacia una reconceptualización del mismo, y así, incorporar nociones de convivencia ciudadana. Los OFT destacaron la formación intelectual, ética y socioafectiva del estudiantado, sentando las bases para la formación ciudadana y construcción de la convivencia escolar.

El año 2000 comienza a establecerse una relación entre convivencia y violencia escolar que empieza paulatinamente a impactar en el sistema educativo latinoamericano. La necesidad de mejorar la convivencia escolar comienza a ser destacada por los Ministros de Educación de toda América Latina y el Caribe (Unesco, 2000), que en Chile se comienza a instalar con la primera política de convivencia escolar (MINEDUC, 2002).

Marco de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2002

“Mejorar la convivencia social en las escuelas y liceos significa asegurar relaciones respetuosas entre los miembros de la comunidad educativa y superar las prácticas discriminatorias. Significa aprender y enseñar a los alumnos y alumnas a desenvolverse en una institucionalidad normada por reglas de colaboración, resolviendo los conflictos de manera justa y formativa.”

Marco de la Política de Convivencia. Unidad de Apoyo a la Transversalidad

Como marco inicial, encontramos que la Reforma Educacional puso énfasis en una educación de calidad para todos, en un marco de igualdad de oportunidades y de soportes eficaces para el aprendizaje y la formación de niños, niñas y jóvenes. Tal como se expuso anteriormente, se incorporaron en el currículum los objetivos fundamentales verticales, que dicen relación con

niveles exigentes de conocimientos, habilidades y destrezas; y los OFT, que apuntan a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos y alumnas.

Ante este contexto, se requirió formular objetivos, metas y planes de acción integrados que permitieran articular y potenciar las acciones por realizar; desde aquí, surgió la necesidad de diseñar una política de convivencia escolar, que constituyera una mirada unificadora de las diferentes acciones que estaban en marcha. Esta política vino a cumplir una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden en favor de la formación en valores de convivencia con un carácter estratégico, pues, por una parte, ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores.

A su vez, destacó la necesidad que la comunidad educativa esté dispuesta a construir y reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia, considerando la importancia que tiene la delegación de atribuciones; otorgando confianza y creando oportunidades de mayor protagonismo de los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos y en los canales de participación; estimulando una reflexión acerca de los valores que fundamentan las normas de convivencia y generando instancias de diálogo en torno al reglamento interno.

Aprender a vivir juntos conlleva, implícita y explícitamente, el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, como un espacio singular para el aprendizaje y valoración de la diversidad y pluralidad en las relaciones humanas. Estos dos elementos cobran particular sentido en la convivencia que tiene lugar a diario en los establecimientos escolares, ya que existen relaciones asimétricas y simétricas, aludiendo con ellas las diferencias entre las personas y sus responsabilidades en el proyecto común del establecimiento, y por otra parte, a la igualdad en dignidad y derechos de todos los actores educativos.

En este sentido, convivir democráticamente en la institución escolar requiere evidenciar los ámbitos de participación, de opinión y de deliberación de cada uno de los actores de acuerdo a los roles y funciones que desarrolla en la comunidad educativa. La transversalidad educativa de este principio permite afirmar que sólo participando de una convivencia escolar democrática, donde los valores compartidos se encarnan en la cotidianidad de la escuela, desarrollarán las competencias para ser ciudadanos participativos en una sociedad plural y democrática. Precisamente, en las vivencias y expresiones del diario convivir, la transversalidad de los valores es una cuestión ineludible, puesto que la escuela es el primer espacio público de aprendizaje de códigos de vida comunitaria fuera de la familia. Probablemente

la escuela es el espacio donde el tiempo se transforma en historia y las relaciones humanas allí experimentadas se transforman en modelo de convivencia social.

La Política de Convivencia Escolar del año 2002 (MINEDUC, 2002), visualizó dos mecanismos que adquieren máxima relevancia para la generación de óptimos estilos de convivencia al interior de las comunidades escolares: normativa escolar y procedimientos de abordaje pacífico de conflictos. Se esperaba que cada comunidad educativa defina cuáles son los marcos de acción y regulación para cada actor educativo en un proceso participativo y democrático. Teniendo en cuenta la relevancia que adquiere el proceso de construcción de estos marcos de acción y regulación, el Ministerio de Educación propuso un marco referencial para la Buena Convivencia Escolar con el fin de apoyar y orientar la definición de referentes de acción acordes con una sana convivencia al interior de los establecimientos educativos.

De esta forma, esta política se comprometió a mejorar la calidad de la convivencia, de la vida y de los aprendizajes de las personas que constituyen las comunidades educativas, buscando desarrollar personas íntegras, democráticas, participativas, solidarias y constructoras de su entorno individual, social e histórico, a través de un fortalecimiento en las interrelaciones de todos los miembros y los estamentos de las comunidades educativas. Dicho fortalecimiento debía estar inspirado en los valores y habilidades sociales de respeto, autonomía, diálogo, tolerancia y solidaridad, favoreciendo la búsqueda de identidad e integración social; la definición de los proyectos de vida; el logro creciente de autonomía y el desarrollo de actitudes democráticas de los estudiantes, junto con mejorar su desarrollo cognitivo.

Estos compromisos y resultados esperados de la Política de Convivencia Escolar se plantearon en el marco de acción que fue ejecutado por el MINEDUC (2003), y que define las actividades necesarias para lograr en forma efectiva el cumplimiento de las metas o resultados propuestos. Por medio de este instrumento institucional, se convoca a la comunidad educativa a hacerse parte de estas iniciativas y esfuerzos, integrando en su quehacer pedagógico los objetivos y procedimientos que llevarían a los resultados esperados.

Marco de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2011

En el año 2011 se entendió por convivencia la interrelación que se produce entre las personas, sustentado en la capacidad de vivir con otras personas en un marco de respeto y solidaridad recíproca (MINEDUC, 2011). En el ámbito escolar, esta capacidad se expresó en la interrelación armoniosa y sin violencia entre

los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa. Así, la convivencia escolar apareció como algo opuesto a la violencia.

Los estudiantes han aprendido a ser violentos ya que han sido expuestos a ambientes violentos, víctimas de agresión y carentes de figuras adultas consistentes que orienten y controlen su desarrollo. Los niños, niñas y adolescentes conocen de su existencia, ya sea porque han observado la violencia en su entorno o porque los medios de comunicación han exacerbado situaciones de este tipo. Desde esta perspectiva, el esfuerzo debía centrarse en enseñar a vivir en paz y armonía con otros, respetando sus derechos, fomentando la tolerancia, aceptando y valorando diferencias, y siendo solidarios, particularmente con aquellos que requieren de mayor apoyo para construir sus proyectos de vida. De este modo, aprender a convivir es la estrategia adecuada para eliminar toda forma de violencia física, psicológica o virtual.

La política nacional de convivencia escolar buscaba ser un apoyo a la institución escolar, en la materialización de un clima de respeto y armonía, poniendo en el centro a la persona y su proceso de formación personal y social como base para avanzar en conjunto con el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios propuesto en el currículum. Debe existir una correspondencia y una co-responsabilidad entre familia y escuela, ambas instituciones deben acordar el modo en que aborden el proceso formativo, unificando criterios y construyendo en conjunto el proyecto educativo institucional. Igualmente, los docentes, directivos, sostenedores y asistentes de la educación ocupan un lugar privilegiado para enseñar a vivir en armonía con otros y otras en la interrelación cotidiana.

Por otra parte, se agrega la distinción entre clima y convivencia escolar, que muchas veces son considerados como sinónimos; sin embargo, cada vez se hace más necesario distinguir entre ambos conceptos, tanto por lo que significa aprender en un entorno y en un ambiente organizado, distendido y amable; como por el valor de aprender a convivir de manera respetuosa y armónica, y las consecuencias que tiene aquello en los resultados de aprendizaje. De esta forma, clima escolar se entiende como el ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar, y contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum; por tanto sus énfasis, características y dinámicas posibilitan -o dificultan- el aprendizaje, como es la existencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento educativo.

A su vez, convivencia escolar se refiere a la calidad de las relaciones humanas que se dan entre los actores de la comunidad educativa. Definida así, si bien

asume la idea de fortalecer el clima escolar, supera el carácter instrumental de las normas, las rutinas, etc. y adquiere una visión más integradora y sistémica que se desarrolla formativamente y se intenciona como parte esencial de los aprendizajes que apuntan a la formación ciudadana. La importancia de tener clara esta diferencia radica en que muchas veces se asume que la convivencia escolar se está fortaleciendo a través del establecimiento de normas y reglamentos, cuando ello en realidad responde a la conformación de un ambiente organizado que facilita el aprendizaje de la convivencia, pero que no basta para su desarrollo. Por tanto, clima y convivencia escolar son conceptos distintos, pero complementarios entre sí, los que deben formar parte del quehacer cotidiano de la escuela/liceo abordándolos como un aprendizaje que debe ser gestionado y planificado desde la forma de enseñar y aprender, hasta el contenido que implica este proceso.

Respecto a las bases de la política, esta normativa sigue fundamentada en los objetivos transversales y la participación de toda la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centro de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento, estimulando y canalizando la participación, asegurando que los establecimientos sean espacios abiertos y promoviendo el ejercicio de la ciudadanía (MINEDUC, 2005).

De acuerdo a lo anterior, las normas dan cuenta de que el propósito de la educación es la formación integral, que articule y armonice el conocimiento del saber disciplinario con las habilidades sociales y el desarrollo personal, en el contexto de un establecimiento que se reconoce a sí mismo como una comunidad, en la que cada uno de los integrantes tiene roles y funciones definidas, y de quienes se espera la participación y la adhesión al proyecto educativo y a las normas de convivencia.

En este marco emergen nuevos desafíos para la educación, ya que se debe promover una convivencia que releve el respeto, la tolerancia, la participación social y democrática en una sociedad cada vez más múltiple y diversa. Además, se agrega la progresiva instalación de un enfoque de equidad de género, planteando el imperativo de generar condiciones de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, lo que constituye una condición necesaria para que todos y todas puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

En el mismo sentido, la instalación del enfoque de derechos situó a los niños, niñas y jóvenes en una nueva posición frente al estado, la sociedad y la familia, planteando desafíos que implican su reconocimiento como sujetos individuales con necesidades y requerimientos propios, frente a lo cual los adultos se vieron desafiados a re-mirar sus prácticas y formas de relacionarse. Un aspecto central

en estos cambios fue la globalización de la economía y la virtualización de las relaciones sociales, que aceleraron el ritmo de los contactos entre personas en un mundo informatizado, donde el uso de variadas y nuevas tecnologías de la comunicación es parte de sus vidas cotidianas, siendo la Internet un espacio de legitimación, producción y reproducción social. La comunidad virtual es el espacio donde se encuentran y construyen identidades, generando una brecha digital que constituye un desafío nuevo, por lo tanto, tal como se planteó, la integración ya no se trata de sumar a otro a un sistema aparentemente mayoritario y esperar que se adapte a él, sino que, más bien, se deben modificar las condiciones estructurales para que todas las personas puedan ser reconocidas y resguardadas en su dignidad, sin discriminación.

Por otra parte, se sumaron experiencias y estudios realizados desde la primera publicación de la política pública, los que revelaron que los programas que resultan más efectivos para superar los conflictos y la violencia escolar son aquellos en que la convivencia escolar es tratada como un aprendizaje, y donde se ha puesto al centro la dimensión formativa personal y social de los y las estudiantes, en que las y los adultos de la comunidad educativa se comprometen con el proceso y participan directa y responsablemente, asumiendo un rol garante de la formación ciudadana, articulando las experiencias y conocimientos provenientes de las disciplinas de estudio establecidas en los objetivos fundamentales verticales, con las experiencias y los conocimientos del ámbito personal y social propuestos en los objetivos fundamentales transversales, fomentando en todos los actores sociales y de la comunidad educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflicto y la violencia escolar.

Marco de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015

Actualmente nuestro país vive los efectos de una nueva reforma educacional, cuyo objetivo es avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos escolares. Ello supone un cambio de paradigma, ya que ahora la educación se comprende como un derecho social, donde se otorgan garantías ciudadanas de acceso, con fortalecimiento de la educación pública y estándares de calidad integral destinados a promover la inclusión y la participación. Por lo mismo, abordar la convivencia escolar en esta nueva etapa requiere de una transformación de los sentidos y de las prácticas escolares que aspiren a comprender y construir la convivencia no solo desde el cumplimiento formal de los instrumentos relacionados con ella, lo que nos lleva a resituarla desde un nuevo enfoque que no centra su acción solo en lo normativo -necesario para el funcionamiento de toda escuela y liceo-, sino que avance y se interrogue respecto de la acción e intención pedagógica, su vínculo con la cultura escolar y, por cierto, con la gestión institucional.

Este nuevo enfoque de la convivencia escolar implica relevar, en esencia, su sentido formativo, pues se enseña y se aprende a convivir con los demás a través de la propia experiencia de vínculo con otras personas. Se debe orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial.

Respecto a las bases de la política nacional de convivencia escolar del año 2015 (MINEDUC, 2015a), se agrega a) la Ley No. 20.536 sobre violencia escolar, promulgada el año 2011, la que regula jurídicamente la convivencia en los establecimientos educacionales mediante el diseño de estrategias de promoción de la buena convivencia y de prevención de la violencia escolar, estableciendo un Plan de Gestión y protocolos de actuación ante situaciones de violencia, incorporando la figura del encargado de convivencia y entregando nuevas tareas a los Consejos Escolares; b) la Ley No. 20.609 contra la discriminación, promulgada el año 2012, que busca resguardar el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión; c) se agrega el Decreto No. 381 de 2013, en el cual el Ministerio de Educación establece “Otros indicadores de calidad”, un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los estándares de aprendizaje, ampliando el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico, hoy llamados Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que buscan proporcionar antecedentes de áreas de desarrollo que presentan los estudiantes y entregan una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la información integral de los estudiantes; d) la Ley No. 20.845 de inclusión escolar, promulgada el año 2016, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado; prohíbe toda forma de discriminación arbitraria, permite sanciones disciplinarias solo si están contenidas en el reglamento interno, establece un plan de apoyo a la inclusión para fomentar la buena convivencia, obliga a reconocer el derecho a asociarse libremente); e) ese mismo año también se promulga la Ley No. 20.911, que crea el Plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales, el cual busca que los estudiantes cuenten con una preparación integral, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso, consideraciones adecuaciones para cada nivel educativo, fomentando en los y las estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa, dialogando directamente con lo

planteado en convivencia escolar; por último, encontramos la d) Ley No. 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública, el cual busca velar que el proceso educativo se desarrolle en los establecimientos educacionales dependientes de los Servicios Locales, entregando una educación de calidad, mediante actividades curriculares y extracurriculares, así como a través de la promoción de una buena convivencia escolar que prepare a los estudiantes para la vida en sociedad.

Para estos efectos, el Sistema deberá asegurar especialmente el respeto por la libertad de conciencia, garantizando un espacio abierto que fomente la democracia y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable con el medio ambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, apoyando a las funciones de los directores de los establecimientos en lo referido a la organización escolar, el clima de convivencia y el fomento de la colaboración profesional para el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a los enfoques, se agrega el enfoque formativo de la convivencia escolar al enfoque género propuesto inicialmente en el año 2011 y concretado junto al enfoque de derecho, enfoque de gestión territorial, enfoque participativo, enfoque inclusivo y el enfoque de gestión institucional, el año 2015.

En este sentido, la comprensión y quehacer de la convivencia escolar se ha complejizado, evolucionando en el tiempo y centrándose en el valor de la formación para la vida social y personal de los/as estudiantes. Esto quiere decir que la mirada cambia de la lógica instrumental, en que el estudiante es visto como sujeto de problemas (juicio patologizante y estigmatizador) y por lo tanto la convivencia asumida con medidas reactivas para “normalizar” al estudiante y su entorno (modelo de intervención individual), a la mirada que esta tiene como un valor en sí mismo, en que el énfasis está puesto en el estudiante como sujeto de derecho. Desde esta visión, la convivencia es vista como una condición para lograr buenos aprendizajes, y fundamentalmente, un aprendizaje que va desarrollando el estudiante a lo largo de su trayectoria escolar que requiere de una pedagogía (intención curricular, metodología y didáctica) de la convivencia para revalorar y resignificar la labor formativa de la escuela/liceo y cuya responsabilidad es de toda la comunidad educativa.

Así, se ha transitado de pensar la convivencia escolar únicamente como un resultado óptimo que se debe alcanzar a situarla como un proceso en el cual importa más la reflexión del quehacer pedagógico, de cuán intencionadas o no están las competencias relacionadas con la formación en convivencia en las prácticas pedagógicas y curriculares, cuáles son los modos de relación entre los distintos actores

de la comunidad educativa, cómo el quehacer cotidiano de la escuela/liceo produce y reproduce la cultura escolar, entre otras preguntas, que ponen el foco en la dinámica de la construcción permanente de la convivencia escolar y en su mejoramiento continuo, en que toda la comunidad debe ser responsable. En conclusión, la convivencia escolar se entiende, por tanto, como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento.

Respecto a las oportunidades para implementar la política en la escuela/liceo, encontramos que cada escuela/liceo posee su propia identidad y dinámica, en que las diferentes personas que convergen en el espacio escolar se convierten en actores (sean conscientes o inconscientes de ello) llamados a construir y reconstruir la comunidad educativa, la cual se conforma en función del rol principal de la escuela/liceo, esto es, la formación de los/as estudiantes, construyendo una oportunidad para preguntarse sobre los siguientes procesos:

En primer lugar, encontramos los desarrollos planificados de la convivencia escolar, que permiten quebrar la lógica instrumentalista y de cumplimiento sin sentido de las herramientas o programas existentes en la escuela/liceo, con el propósito de que el quehacer sea organizado y sustentable en el tiempo. Es así como surgen el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar y el Reglamento Interno, los cuales explicitan las normas de convivencia. Luego, se encuentra la apropiación curricular y pedagógica de la convivencia, que promueve aquellas prácticas docentes que permiten estimular un clima escolar apropiado para el aprendizaje, y aquellas prácticas pedagógicas que intencionen curricularmente los contenidos disciplinares que desarrollen competencias en convivencia escolar.

La promoción y resguardo de derecho con mirada inclusiva reconoce y valora la riqueza de la diversidad y las oportunidades de aprendizaje que estas brindan, como también garantiza la permanencia y progreso/promoción en la trayectoria escolar de todos/as los estudiantes, fomentando la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, fortaleciendo el clima y la convivencia escolar, avanzando de un simple principio declarativo a identificarse como una práctica diaria en la escuela/liceo, encontrándonos con la conformación de equipos clave de trabajo.

Finalmente, la nueva política de convivencia escolar nos habla sobre los ejes de trabajo para los próximos tres años, donde el primer eje pone atención en lo institucional y curricular-pedagógica de la convivencia escolar. Es decir, la convivencia escolar se gestiona, se planifica y da sentido

y ordenamiento a los sellos, sentidos institucionales y pedagógicos que la comunidad educativa ha definido participativamente en sus proyectos educativos. La representación de estos acuerdos colectivos brinda identidades, pertinencia y corresponsabilidad de lo expresado, y desarrollando e implementando medidas, acciones, protocolos y prácticas pedagógicas en clima y convivencia coherentes con el proyecto educativo y el plan de mejoramiento.

Continuando con la lógica de la política, el segundo eje es participación y compromiso de la comunidad educativa, el que busca promover la participación activa e intencionada de todos los actores, en la construcción de confianzas y el logro colaborativo de los objetivos institucionales de la escuela y el liceo, consiguiendo la conformación de una comunidad educativa fortalecida, cohesionada y con identidad institucional, donde cada una de las personas que a ella pertenecen tengan oportunidades reales de participar, de identificarse y responsabilizarse con la construcción colectiva, consiguiendo un proyecto educativo que considera a toda su comunidad en la toma de decisiones y construcción de instrumentos.

La formación en convivencia escolar y la promoción de climas adecuados para el aprendizaje es el tercer eje e implica el conocimiento y apropiación de estrategias, herramientas y competencias vinculadas a temáticas relacionadas con la convivencia y la gestión institucional y pedagógica de la práctica educativa. Por otra parte, es relevante establecer y fortalecer vínculos de trabajo colaborativo entre diferentes niveles y actores del sistema educativo, además de los distintos servicios del Estado presentes en el territorio, con el fin de lograr un alcance más integral, sistémico y ordenado de las acciones en convivencia escolar y los temas relacionados con ella. Los sistemas territoriales Son una propuesta de estructura de trabajo que busca desarrollar competencias de gestión articuladas y sistémicas en los diferentes niveles de la estructura (regional, provincial, comunal), con el fin de disponer espacios de construcción conjunta de grandes definiciones, acuerdos, áreas de acción, principios y políticas comunales, enriqueciendo y profundizando de esta manera la acción de la Política nacional de convivencia escolar con sentido territorial, en que se crea, aprende y comparte el conocimiento que sustenta la acción, pero también la acción en sí misma como experiencia de aprendizaje local, rescatando la cultura propia del territorio.

Continúa con la promoción, difusión y resguardo de derechos. Así, el Estado como las escuelas/liceos tienen un rol garante en la creación y generación de condiciones para la prevención, promoción y participación en el ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna, implementando mecanismos de resguardo y protección en caso de infracción. Por último, se destaca el rol de los encargados de convivencia escolar y las duplas psicosociales,

quienes establecen mecanismos y estrategias que permitan instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios.

Ahora, se debe sumar un nuevo actante en esta red de normativas, que viene a contradecir una perspectiva de inclusión y abordaje de la convivencia que se venía desarrollando, estamos hablando de la Ley No. 21.128/2018 de Aula Segura, donde se indica que se debe llevar a cabo un procedimiento sancionatorio en los casos en que algún miembro de la comunidad educativa (estudiantes, apoderados, profesores, asistentes de la educación, entre otros), cometa alguna conducta grave o gravísima (daño psíquico o físico, agresiones de carácter sexual, uso, porte y tenencia de armas, artefactos incendiarios, así como también actos que atenten contra la infraestructura del establecimiento educacional) establecida en el reglamento interno que ha construido la comunidad educativa. Frente a esta situación, el/la directora/a del establecimiento tendrá la facultad de suspender (como medida cautelar) a la persona que cometa aquel acto mientras se lleva a cabo el proceso de investigación del hecho, pero también puede llegar a determinar la expulsión o cancelación de matrícula de la persona que cometió la falta, ya que afecta gravemente la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en la ley.

Si bien se entrega un protocolo de los pasos a seguir, plazos y consideraciones como la presunción de inocencia, presentación de pruebas, reconsideración de medidas, posible reubicación del estudiante sancionado, entre otros, no podemos obviar el carácter punitivo que caracteriza esta ley, donde el estudiante se convierte en un ser imputable dentro del sistema educativo, con un sello claramente judicializante que puede terminar en una exclusión y expulsión, la que podría empujar a un grupo no menor de estudiantes fuera del sistema educativo. Es en este contexto, que no se están considerando las consecuencias a largo plazo de esta ley, ya que no se está abordando realmente el conflicto, solo se quiere reprimir cualquier expresión de violencia, pero no se está investigando el origen y complejidad del problema, limitando el actuar de la escuela y repercutiendo en las trayectorias de los estudiantes, que podría terminar en una seguidilla de expulsiones y segregando mucho más a aquellos estudiantes que no responden a lo establecido por la normativa (La Tercera, 2018).

Como se evidencia anteriormente, la promoción de la convivencia escolar en Chile no ha seguido un camino lineal. Observamos muchos avances, pero también, se vislumbran rectificaciones de ley que terminan por volver a rescatar el carácter punitivo de la ley. El avance en materia de convivencia escolar, ha sido fuertemente apoyado por la institucionalidad. Así, es posible observar un complejo corpus textual compuesto de leyes, políticas y orientaciones técnica que comienza en el año 2002 y se proyectan hasta la actualidad. La Tabla 1 nos viene a graficar

estos documentos, donde en primer lugar podemos ver el desarrollo histórico en cuanto a convivencia en materia de leyes, y el enfoque que las ha caracterizado.

Tabla 1

Contraste de políticas de convivencia escolar

Documento oficial	Enfoque
Política de Convivencia Escolar 2002	De derechos; formativo; desarrollo ciudadano; democrático; consistencia ética; igualdad.
Ley de Violencia Escolar 2011	Mayoritariamente punitivo y centrado en el control formativo.
Política de Convivencia Escolar 2012	Formativo; de participación; de derechos.
Política de Convivencia Escolar 2015	Formativo; integral; de mejoramiento continuo.
Ley Aula Segura 2018	Punitivo, centrado en oprimir cualquier expresión de violencia, y en la expulsión de los estudiantes que cometan este tipo de actos.

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, podemos agregar que, actualmente, diferentes iniciativas han ido dando forma a un conjunto de apoyos que podemos denominar “La” política de convivencia escolar, más allá del documento emanado del Mineduc que lleva por título este nombre. La Unidad de Transversalidad del Mineduc ha dispuesto una serie de documentos que sirven de apoyo a los procesos vinculados con las interacciones dentro de la escuela y el aula, así como a los procesos de desarrollo personal y social del estudiantado chileno. A continuación, se presenta un resumen que muestra estos documentos organizados temática y cronológicamente. En la Tabla 2 podemos encontrar los documentos complementarios en cuanto a gestión propuestas por el ministerio, para terminar con la Tabla 3, donde encontramos las orientaciones complementarias que fijan los campos de acción y comportamiento en las escuelas.

Tabla 2

Documentos en materia de convivencia escolar

Política 2002	• Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para las escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación (MINEDUC, UTE, 2004).
Política 2011	• Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas (MINEDUC, 2010). • Orientaciones para la elaboración y actualización de los reglamentos de convivencia escolar. (MINEDUC, 2011-diciembre). • Orientaciones ante situaciones de maltrato y abuso sexual infantil. Guía para la elaboración de un protocolo de actuación en establecimientos educacionales. (MINEDUC, 2013-marzo). • Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. (MINEDUC, 2013-septiembre) • Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo. (MINEDUC, 2011).
Política 2015	• Orientaciones para la elaboración y actualización de los reglamentos de convivencia escolar actualizados a la Ley de Inclusión escolar. (MINEDUC, 2016-abril) • Política Nacional de Convivencia Escolar, 2015-2018. (MINEDUC, 2015a). • Maltrato, acoso, abuso sexual, estupro en establecimientos educacionales. Orientaciones para la elaboración de un protocolo de actuación. (MINEDUC, 2017b). • Set de herramientas metodológicas para la gestión de la convivencia escolar. (MINEDUC,

2017a, b).

- Orientaciones para la confirmación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo. (MINEDUC, 2017).
- Orientaciones Técnicas aulas del bien estar. (MINEDUC, 2015).
- Herramienta metodológica 1: Liderando la convivencia escolar.
- Herramienta metodológica 2: Mirando la gestión de la convivencia escolar.
- Herramienta metodológica 3: Fortaleciendo los equipos de convivencia.
- Herramienta metodológica 4: Construyendo sentidos compartidos I.
- Herramienta metodológica 5: Construyendo sentidos compartidos II.
- Materiales sobre diversidad sexual, prevención del suicidio y bullying. (MINEDUC, 2016).
- Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. (MINEDUC, 2017a).

En espera del plan 2019

- Compromiso con la sana convivencia escolar, manual de distinción. (MINEDUC, 2018-noviembre).
 - Orientaciones prácticas contra el ciber acoso. (MINEDUC, 2019-marzo).
-

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Documentos complementarios para el abordaje de la convivencia escolar

Documentos en materia de sexualidad, afectividad y género

- Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud. (MINEDUC, 2010-junio).
- Enfoque de género en el espacio educativo. (MINEDUC, 2012).
- Orientaciones para la prevención del abuso sexual infantil desde la comunidad educativa. (MINEDUC, 2012-agosto).
- Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género. (MINEDUC, 2015-noviembre).
- Tercer marco para la acción contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes 2017-2019. (MINEDUC, 2017-diciembre).

Documentos en materia de seguridad escolar

- La escuela y el desminado humanitario. (MINEDUC, 2013b).
- Orientaciones a las comunidades educativas en la prevención de accidentes escolares. (MINEDUC, 2013a).
- Autocuidado y prevención de riesgos. Terremotos en Chile. (MINEDUC, 2014).
- Niños y niñas nos cuentan su Valparaíso. (MINEDUC, 2015-marzo).
- Seguridad en la escuela: Orientaciones para la comprensión de los riesgos en las comunidades educativas. (MINEDUC, 2017a).
- Decreto 15, que aprueba estatutos de funcionamiento de la defensoría de los derechos de la niñez. (MINEDUC, 2018).
- Manual del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos. (MINEDUC, 2018).

Documentos en materia de desarrollo sustentable

- Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable. (MINEDUC, 2013c).
- Promoción de la salud en el marco de la educación para el desarrollo sustentable. (MINEDUC, 2013c).
- Educación para el desarrollo sustentable en educación parvularia: ¿Qué tipo de hombre y mujer, y por lo tanto qué niño/a queremos ayudar a ser y a crecer? (MINEDUC, 2013a).
- Plan de acción nacional de cambio climático 2017-2022.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La política de convivencia escolar se instala a principios del año 2000 y expresa una relación entre la orientación que adquiere la política y los eventos sociopolíticos que vivía el país. En este sentido, se comprenden las políticas como situadas y contextuales.

En el contexto socio-histórico chileno, la política de convivencia escolar aparece con menos fuerza explicativa que en el resto del continente. La primera política, formulada el año 2002, nace al alero de condiciones externas; esto es, la declaración de las Naciones Unidas como la década internacional de la “Cultura de la paz y la No Violencia” (UNESCO, 2000) y los dictámenes del Banco Mundial de instalar sistemas de evaluación y medición de la educación, entre ellos de la convivencia escolar. La vinculación entre variables internas nacionales y convivencia escolar se fundamentó en una serie de evaluaciones realizadas por órganos del Estado (MINEDUC, 1999). Es llamativo que la política de convivencia escolar no integre los procesos históricos vividos por el país a partir de la reforma de la educación de 1965. Esta reforma buscó fortalecer “formas de participación en el proceso educacional de la comunidad educativa” (Echeverría, 1983, p. 183). Así, temáticas como la participación y la democratización, si bien se encuentran explicitadas en las políticas de convivencia escolar, no se encuentran integradas históricamente. De todos modos, hubo un antecedente relevante, que consiste en el surgimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y su posterior actualización a Objetivos de Aprendizaje Transversales OAT; ya que

éstos buscaron instalar la noción de ciudadanía nuevamente en el currículum de manera transversal. El hecho de que Chile no retomara la historia de políticas impulsadas antes de la dictadura militar se explica en la crudeza de la misma, la que instaló culturalmente un conjunto de maneras de comprender la vida social que hasta ahora no se habían visto en el país. Asimismo, el modelo de mercado que comienza a llevarse a cabo en dictadura se acrecentó en los gobiernos posteriores, y no fue hasta mediados de la década del 2000 que éste fue cuestionado.

Sumado a lo anterior, es posible evidenciar la presencia de una política de convivencia escolar con características híbridas que se expresó en la coexistencia de un enfoque punitivo y un enfoque formativo de la convivencia escolar. Así, es posible identificar significados y prácticas educativas que confrontan un enfoque formativo que vela por el desarrollo de valores y capacidades, principalmente democráticas y participativas, con un enfoque punitivo que castiga y excluye la violencia de la escuela. En Chile, diversos autores han manifestado el carácter híbrido de la política de convivencia escolar (Carrasco, López, & Estay, 2012). Mientras, por una parte, se promueve el desarrollo formativo del estudiantado, por otra, se sanciona a las escuelas por diversas razones, creando, para ello un sistema complejo que involucra una Superintendencia de Educación, que, como se expuso, es el organismo que busca fiscalizar las irregularidades, y que en la actualidad continua con estas contradicciones que impactan en la gestión de la convivencia escolar, en su abordaje y comprensión tanto de los conflictos, como de la violencia. Además, podemos seguir reflejando la hibridación de este marco normativo por la diversidad de fuentes desde las que emanan los distintos documentos que repercuten en su construcción.

Este carácter híbrido se expresa además en la coexistencia de un enfoque disciplinar y uno participativo. Es posible identificar que la convivencia escolar se significa, por una parte, como orden y disciplina al interior de la sala de clase y, por el otro, como participación y ciudadanía. En Chile los reglamentos de convivencia escolar son instrumentos exigidos por ley. El análisis de dichos reglamentos identifica como un punto central el énfasis que las escuelas chilenas ponen sobre el control disciplinar del comportamiento y del cuerpo del estudiantado, en temas tales como uniforme, largo de la falda, etc., a la vez que convive con la valoración de la participación del estudiantado, que supere una mera asistencia, donde efectivamente pueda ser parte de espacios consultivos y resolutivos en la escuela.

Un enfoque disciplinar por sí mismo no se opone a un enfoque participativo. De hecho, en el contexto anglosajón existen variables centrales de la construcción de relaciones al interior de la escuela, tanto la disciplina como la participación estudiantil (Berg & Cornell, 2016). El problema se presenta cuando la disciplina es

significada como obediencia, en vez de ser significada como respeto, lo que ocurre en diversos escenarios latinoamericanos (Hofstede, 2001). Así, al estudiantado se le demanda orden y obediencia, lo que sí se podría contraponer a un enfoque de respeto y participación.

No obstante lo anterior, en la política pública de convivencia escolar se ve una focalización tanto en reducción de toda expresión de la violencia como en el fortalecimiento de la participación. Es preciso mencionar que durante el año 1999, con anterioridad a la formulación de la política de convivencia escolar, el MINEDUC ya había propuesto un enfoque de reducción de la violencia. Esto se ve reflejado en los documentos “Prevenir situaciones de violencia escolar: orientaciones para la acción”. Durante el año 2011, se promulga en Chile la Ley de Violencia Escolar, que viene nuevamente a tensionar la discusión entre reducción de la violencia y bienestar escolar.

Finalmente, el carácter híbrido de las políticas de convivencia escolar se aprecia en la coexistencia de un enfoque de convivencia transversal al currículum v/s convivencia como una práctica independiente. Existe una tensión entre concebir la convivencia escolar como una práctica transversal al currículum e integrada al quehacer pedagógico, versus concebirla como acciones independientes del currículum formal y que promueven el buen clima escolar, las relaciones, valores de respeto, entre otros.

Asimismo, un componente que viene a complejizar el actual escenario de política de convivencia escolar se relaciona con la medición de la misma, así como con su fiscalización, lo que se viene a sostener en un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias, tanto para las escuelas como para los y las estudiantes. Chile presenta un “ambiente de política pública” amenazante, donde una escuela puede ser cerrada en caso de no mejorar su rendimiento o expulsar aquel que atente contra sus reglamentos. “Chile es un caso excepcional en este sentido ya que ha implementado estos mecanismos de mercado a escala nacional y de manera universal durante más de tres décadas” (Verger, Bonal, & Zancajo, 2016, p. 5).

El enfoque de altas consecuencias está directamente asociado al modelo político-económico de un país. Chile en su constitución se plantea como un estado subsidiario de educación; dicho subsidio sigue el modelo de oferta a la demanda, lo que significa que se asignarán los recursos educacionales en función de la demanda que las familias expresen por matrícula escolar. Esto sugiere que el Estado garantiza la debida subvención, pero no el derecho a la educación. La Ley de Inclusión Escolar aprobada el año 2016, pone fin al co-pago y la selección de estudiantes, garantizando, así, el derecho al acceso en igualdad de condiciones.

Por lo tanto, comprender la educación desde un enfoque de derechos es un tema reciente en nuestro país, que seguirá puesto a prueba con la implementación de la Ley No. 21.040/2017 que crea el Sistema de Educación Pública, que busca proveer una educación pública, gratuita y de calidad, con una nueva gestión integrada en los servicios locales de Educación Pública transitando a la desmunicipalización del sistema educativo. Por otra parte, y vinculado con el modelo político económico, es necesario mencionar que Chile organiza su sistema educacional a través de un modelo de *accountability performativo* (Falabella, & De la Vega, 2016). Lo anterior sugiere que los resultados de aprendizaje se miden por estándares indicativos de desempeños y que la rendición de cuentas impacta a todo el sistema y en todos los niveles posibles. Aquellas escuelas que no cumplan con los estándares y que, en un plazo de cuatro años no mejoren sus resultados, arriesgan ser cerradas.

Como consecuencia de la rendición de cuentas, se ha instalado paulatinamente un sistema de judicialización de la convivencia escolar, que se ve encarnado en los nuevos proyectos de ley en el marco educativo. Si bien Chile garantiza por ley el derecho a la participación y a la voz, ha introducido con mayor fuerza instancias de regulación del conflicto escolar vía administración extraescolar.

Este análisis presenta algunos desafíos a la política pública nacional en materia de convivencia escolar. Se vuelve urgente historizar la convivencia escolar y su relevancia, articulándola no solo con el proyecto ciudadano deseado sino con el origen de este proyecto. Asimismo, la política evidencia un modelo de rendición de cuentas y la investigación evidencia que, en la aplicación de la política, es el estamento docente el que se ve mayormente afectado en su identidad (Ascorra, et al., 2018). Por ello, es crucial incorporar el bienestar docente como dimensión central de la convivencia escolar. Finalmente, la articulación entre los saberes escolares de la mano del currículum y la convivencia escolar es aún débil, por lo que es menester de la política asegurar que la formación del estudiantado en diferentes áreas se encuentre atravesada por un contexto propicio para el aprendizaje, que además, intencione un determinado modelo social.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de los proyectos FONDECYT 1140960, FONDECYT 1191267, FONDECYT 1191883 y PIA CONICYT 160009.

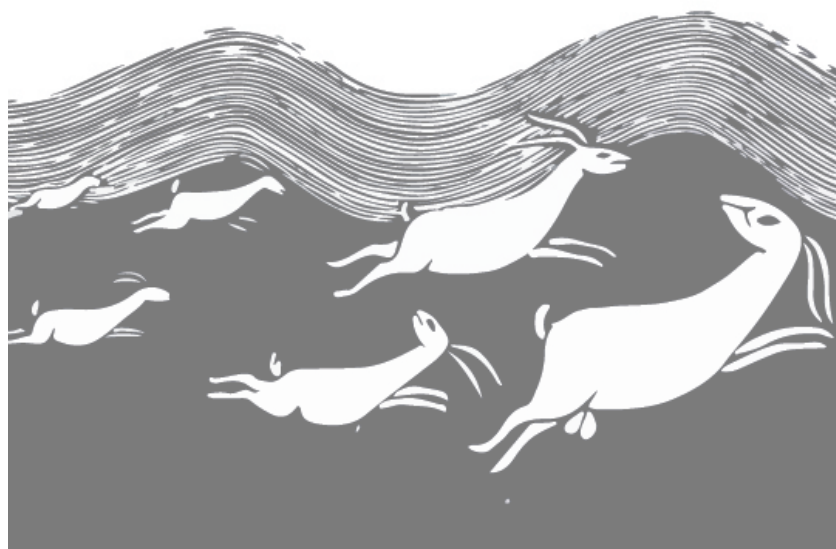
Referencias

Agencia de Calidad de Educación. (2017). *Indicadores de desarrollo personal y*

- social*. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., Pizarro, I., Cuadros, M. O., & Núñez, C. G. (2018). Significados de convivencia escolar atribuidos por los equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Berg, J., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/228/233>
- Echeverría, R. (1983). Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. *Revista Mexicana de Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO*, 181-210.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Berkeley, CA: Sage.
- La Tercera (2018). Combatir la violencia escolar con la expulsión no es la vía correcta. Disponible en: <https://www.latercera.com/opinion/noticia/combatar-la-violencia-escolar-la-expulsion-no-la-via-correcta/333864/>
- Ley General de Educación No. 20.370. (2009). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley de Violencia Escolar No. 20.536. (2011). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ley de Inclusión Escolar No. 20.845. (2015). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley que crea el Plan Formación Ciudadana No. 20.911. (2016). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ley que crea el Sistema de Educación Pública No. 21.040. (2017). Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Desktop/LEY-21040_24-NOV-2017.pdf
- Ley Aula Segura No. 21.128. (2018). Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1127100>
- MINEDUC. (2002). Política nacional de convivencia escolar. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://www.convivenciascolar.cl/>
- MINEDUC. (2003). Política de convivencia escolar. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <https://is.gd/AaPbXu>

- MINEDUC. (2005). Decreto No. 24 que aprueba reglamento de consejos escolares. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2011). Reformulación política nacional de convivencia escolar. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://www.convivenciaescolar.cl>
- MINEDUC. (2013a). Desarrollo sustentable en educación parvularia: Experiencias de aprendizaje en NT1 y NT2. Santiago, Chile: MINEDUC, UTE. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309271451060.EDS-Parvularia.pdf
- MINEDUC. (2013b). La escuela y el desminado humanitario. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201310031444120.EscuelayDesminadoHumanitario.pdf
- MINEDUC. (2013c). Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201304191710290.comunidad_educativa_sustentable.pdf
- MINEDUC. (2014). Fundamentos: Otros indicadores de calidad educativa. Santiago, Chile: MINEDUC, UCE. Disponible en <https://is.gd/gTaMl6>
- MINEDUC. (2015a). Política nacional de convivencia escolar (2015-2018). Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://www.convivenciaescolar.cl/>
- MINEDUC. (2015b). Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf
- MINEDUC. (2016). Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de CONVIVENCIAESCOLAR. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Orientaciones-para-la-revisi%C3%B3n-de-Reglamentos.pdf>
- MINEDUC. (2017a). Orientaciones para la inclusión de las personas, lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/LGBTI_27_04_2017.pdf
- MINEDUC. (2017b). Seguridad en la escuela. Orientaciones para la comprensión de los riesgos en las comunidades educativas. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2017/Orientaciones-para-la-comprension-de-los-riesgos.pdf
- SUPEREDUC. (2017). Rendición de Cuentas. Disponible en: <https://ptf.>

- supereduc.cl/procesos-declarativos/rendicion-de-cuentas/
- UNESCO. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París, Francia: Santillana-Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2000). Manifiesto 2000 para una cultura de la paz y la no violencia. Disponible en http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm
- UNESCO. (2002). Cultura de paz en la escuela: Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile: Salesianos Impresores. Disponible en <https://is.gd/1QbcwE>
- UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Santiago, Chile: UNICEF. Disponible en <http://unicef.cl/web/convencion/>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>



El rol de socio estratégico de la Superintendencia de Educación en la Región de Valparaíso: Un análisis situado del acompañamiento a las comunidades educativas

Hugo Díaz, Sara Sanhueza, Paulina Cisternas, Francisca Palacios,
Mario Sandoval y Patricio Cerda

Contexto

El 1 de septiembre del año 2012 podría considerarse como una fecha relevante en lo que respecta a la instalación del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad del sistema educacional chileno, considerando que tras la publicación de la Ley No. 20.529 se crea la Superintendencia de Educación (en adelante Superintendencia), y es a partir de tal fecha que se instala y comienza su funcionamiento. Este hito marca un punto de inflexión en lo que respecta al funcionamiento del sistema educacional en búsqueda de un actuar acorde a un marco legal que contribuya a una mejor gestión e impacte en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Dicha ley en su artículo 47 señala: “Créase la Superintendencia de Educación, en adelante ‘la Superintendencia’, servicio público funcionalmente descentralizado y territorialmente desconcentrado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación”.

El objeto de su existencia es fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, en adelante “la normativa educacional”, así como también, fiscalizar la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal. Respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad en caso de denuncia o por mero acto administrativo de oficio, según lo dictamine la autoridad. Además, se destaca que una de sus acciones es proporcionar información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atender las denuncias y reclamos que estos formalicen.

Visto lo anterior, entre algunas de las funciones que se le confieren por ley, destacan: 1) Absolver consultas, investigar y resolver denuncias que los

distintos miembros de la comunidad escolar presenten; 2) Aplicar e interpretar administrativamente la normativa educacional cuyo cumplimiento le corresponde vigilar, e impartir instrucciones fundadas de general aplicación al sector sujeto a su fiscalización, sin perjuicio del ejercicio de las facultades propias del Ministerio de Educación y 3) Asesorar técnicamente al Ministerio de Educación y a otros organismos en materias de su competencia. Este tipo de funciones, en una interpretación amplia, comprometen el desarrollo de estrategias que vayan en directa relación a acompañar procesos de gestión educativa con el objetivo de que cada comunidad escolar actúe bajo el alero de la normativa educacional, para resguardar derechos de sus integrantes con especial interés en los niños, niñas y adolescentes.

Desde su génesis y funcionamiento, esta entidad emerge simbólicamente (Bourdieu, & Passeron, 2001) como un organismo fiscalizador y preponderantemente “sancionador”, dado el carácter de su actuación asociado a visitar escuelas, verificar el cumplimiento de la norma y constatar irregularidades que implican procesos administrativos con sanciones, condición que desde los sujetos de fiscalización, siempre genera estados de tensión, propios de los procesos introspectivos que implican ser evaluado (y potencialmente sancionados).

Esta noción contribuye necesariamente a generar climas de incertidumbre y temor en las escuelas y sostenedores, inclusive generando discursos que sobrepasan las atribuciones del servicio como despidos laborales, disminuciones de sueldos, cierres de escuelas, etc., reduciendo las múltiples funciones que se desarrollan, a la exclusiva lógica de “vigilar y castigar” desde la perspectiva de sometimiento al poder, que, de acuerdo a Foucault, implica “Una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones” (Foucault, 2001, p. 253).

En esta misma línea teórica, Brown y Gilman (1960) señalan que se puede decir que una persona (institución) tiene poder sobre otra (escuela-sostenedor) en la medida en que es capaz de controlar (fiscalizar) la conducta de ésta. Para a esos autores, el poder “es una relación siempre a lo menos entre dos personas, siendo desigual, en tanto ambas no pueden tener poder en la misma área de conducta” (Brown, & Gilman, 1960, citados en Tannen, 2008, p. 36). Visto lo anterior, y en consideración del presente análisis, existe una percepción colectiva en la cual una institución fiscaliza y castiga y otra que es fiscalizada y atemorizada.

Bajo esta construcción ideológica de las comunidades educativas respecto del rol de la Superintendencia de Educación, se define a nivel regional un desafío superlativo desde la Unidad de Comunicación y Denuncias, la cual, si bien tiene por objeto acoger requerimientos que se generan con la finalidad de

investigar situaciones, en las que se presumen una vulneración a la normativa escolar, se apuesta no solamente a cumplir esta función, sino principalmente a desarrollar una propuesta tendiente a romper los esquemas de representaciones sociales de una “Superintendencia que castiga” por una que “colabora, educa y apoya” con la lógica de contribuir a los procesos de gestión y mejora continua.

Lo anteriormente señalado se basa en la convicción de instalar procesos de acompañamiento y trabajo técnico con las comunidades educativas, intencionando que aquellos que deben liderar dichos procesos de gestión (equipos directivos y docentes) comprendan el sentido de la normativa educacional, su correcta aplicación y el enfoque de derecho que la subyace.

Desde este desafío, se intenciona de manera sistemática y persistente la implementación de una propuesta metodológica regional que permitiese colaborar y apoyar a todas las comunidades educativas con información relevante y pertinente a la labor pedagógica que cumplen los establecimientos, teniendo como elementos contextuales:

- Necesidad de informar sobre roles y funciones de la Superintendencia de Educación.
- Clarificar e intencionar la comprensión de obligaciones y bienes jurídicos.
- Instalar capacidades prácticas en la aplicación y sentido de la normativa vigente, a través de instrumentos de gestión pedagógica establecidos por ley.
- Desarrollar acciones en consideración de la estadística (nacional y regional) obtenida de las visitas de fiscalización, denuncias y procesos administrativos, que dan cuenta de nudos críticos en el sistema escolar de la región.
- Desarrollar una línea de acción de acompañamiento en los ámbitos de gestión escolar, considerando el modelo de gestión SACGE que opera en el sistema educacional chileno.

En consideración de todo lo anteriormente mencionado, emerge de manera paulatina, silenciosa, pero sólidamente sostenida en los estudios y la ideología de un enfoque pedagógico (MINEDUC, 2016), la hipótesis que a mayor acompañamiento de la interpretación o aplicación de la normativa educacional, mayor posibilidades de mejoras en la gestión escolar pueden tener las escuelas. Este supuesto, justificado en virtud de lo señalado por diversos autores (Bellei, 2014; 2010; Ilich, Salgado, & Sandoval, 2013; Martínez, 2006), se sostiene que no es posible desarrollar procesos de mejora sin un acompañamiento y apoyo real a las comunidades educativas, el cual deber realizarse de manera coherente, ordenada y pertinente a sus necesidades, sumado a que por el hecho de existir un organismo fiscalizador, se genera *per se* la necesidades de hacer bien las cosas.

Visto todo lo anterior, se detecta como necesidad imperiosa trabajar en un área que desde las cifras y experiencia profesional, dieron pistas y elementos evidentemente necesarios de hacerse cargo: Convivencia Escolar. La convivencia escolar será entendida como:

(...) un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento (MINEDUC, 2016, p. 25).

La convivencia escolar se asume, por una parte, como un macro desafío, en el entendido que debe ser abordado por distintas instituciones, en áreas tales como; normativa educacional, curricular, praxis, evaluación, monitoreo, etc., mientras que desde una perspectiva micro, se otorga especial relevancia a la gestión escolar, visto que la escuela es un espacio privilegiado en el que se determina su calidad, y cómo ello impacta en los aprendizajes.

En específico, los datos arrojados por la Superintendencia de Educación dan cuenta que, en promedio desde el año 2013 al 2017, cerca del 60% de las denuncias que se formalizan se relacionan directamente con temáticas que afectan la convivencia escolar, tales como maltrato hacia y entre estudiantes, maltrato a docentes y asistentes de la educación, discriminación, medidas disciplinarias, expulsiones y negación de matrícula, entre otras.

Tales antecedentes, dan cuenta de conflictos y problemáticas que se generan en el espacio escolar y que afectan a alumnos, apoderados, directivos, asistentes de la educación y sostenedores, hechos que, más que analizarse como cifras, son casos que tienen un nombre, rostro, generan dolor e impactan gravemente en la formación integral de niños, niñas y adolescentes, en un espacio definido a ser garante de la seguridad, formación y apoyo de todos/as los/as estudiantes.

Frente a este escenario es que surge, entre otras dudas, ¿cómo apoyar desde la Superintendencia de Educación a las escuelas (y sus actores) sin ser considerados como un factor “amenazante”?, ¿cómo hacerse cargo o aportar desde el ámbito normativo a la convivencia escolar? Vistas las cifras de maltrato y el fenómeno de la violencia escolar, ¿necesario trabajar con todos o discriminar positivamente un tipo de establecimiento en favor de otros?

En virtud de todas estas interrogantes es que un primer logro a nivel regional (y osadamente nos atrevemos a decir a nivel nacional) fue instalar la necesidad de desarrollar espacios de encuentro con actores de la comunidad educativa a través de

talleres, seminarios, charlas expositivas e incluso reuniones de trabajo presencial en las propias escuelas. Complementaria y estratégicamente, se formalizan protocolos de colaboración con Universidades de la región, bajo la necesidad de articular una red de apoyo técnico recíproco que permita dar solidez teórico-conceptual a iniciativas regionales, producto de lo cual se establece, entre otras, una alianza con la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Producto de esta estructura, y definido el ámbito de acción, el año 2013 comienza un arduo trabajo con todos los 1.260 establecimientos de la región, bajo la consideración que el cumplimiento de la normativa y la mejora de la convivencia escolar debe ser apoyada en todo tipo de comunidad educativa, por cuanto el tener escuelas, liceos o colegios con ambientes propicios para el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, que contribuya a erradicar la violencia y educar en la solución pacífica de conflictos, es un deber ético e institucional que no debe tener distinción por tipo de dependencia o nivel socioeconómico del cual provengan los y las estudiantes.

Los primeros pasos

Las principales estrategias que se desarrollaron el año 2013, a propósito de instalar prácticas de acompañamiento y apoyo a establecimientos educacionales, para efecto de contribuir a la gestión escolar, destacan:

Jornadas de asesoría en protocolos de actuación y aplicación de medidas.

Acción de carácter informativa dirigida a actores de todas comunidades educativas en razón de elementos diagnósticos que daban cuenta que durante el 2012 y años anteriores, el índice de mayor casos denunciados en la región apuntaban a temáticas vinculadas a convivencia escolar. También, tras actividades previas de socialización de la Superintendencia de Educación y producto de la aplicación de encuestas evaluativas, equipos directivos y docentes, demandan la necesidad de contar con capacitaciones en esta área. El objetivo de esta actividad fue capacitar a los Encargados de Convivencia Escolar de Colegios Particulares Subvencionados, Pagados, DAEM y Corporaciones Municipales de la Región de Valparaíso, en la construcción de protocolos de acción y la elaboración y aplicación correcta de medidas pedagógicas y disciplinarias en el marco de la adecuada implementación de la Ley de Violencia Escolar.

En lo específico, se definió como temáticas a trabajar la elaboración, revisión y correcta aplicación de Protocolos de actuación y sanciones (pedagógicas y disciplinarias), en razón del debido proceso que debe establecerse en los manuales de convivencia escolar. Esta actividad permitió capacitar a 538 establecimientos

particulares subvencionados que representan el 77% a nivel regional, 32 DAEM/Corporaciones que representan el 84% regional (447 establecimientos educacionales) y 70 establecimientos particulares pagados con una representatividad del 65%. En resumen, el total de establecimientos beneficiados con esta actividad fue de 1055.

La Evaluación de esta actividad consideró los ítems de: Contenidos normativos, Contenidos teóricos; Aplicabilidad; Objetivos del taller; Instrucciones; Dominio de las temáticas y Percepción de la preparación de las actividades, aplicando una escala Likert cuyos rangos fueron desde 2 (muy de acuerdo) a -2 (en total desacuerdo). El promedio general de evaluación dio cuenta que los asistentes valoraron de forma muy positiva la realización de las actividades desarrolladas, con matices particulares en cada encuentro que van desde 1,39 la evaluación más baja a 1,77 la más alta, considerando que ambos números están sobre la media, lo cual denota la buena calificación obtenida.

Seminario buenas prácticas en material de convivencia escolar y cumplimiento de la normativa: Esta iniciativa realizada con la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se interpreta como un hito fundamental y fundacional en la lógica de la promoción de escuelas promotoras de la convivencia escolar, en la que se definió como objetivo fomentar buenas prácticas de convivencia en escuelas de la región de Valparaíso, acordes a la normativa educacional vigente y en consideración de las experiencias de los propios actores ejecutantes de tales iniciativas. Se desarrolló el 28 de noviembre del año 2013 con una participación de 186 asistentes provenientes de establecimientos educacionales, asociaciones de escuelas, universidades e instituciones públicas. Participaron como exponentes 7 instituciones escolares que dieron a conocer sus buenas prácticas, más la asistencia de cinco expertas, cuyo rol consistió en comentar dichas prácticas asociado a un modelo teórico de análisis.

Se logró preseleccionar 20 prácticas de las cuales se seleccionó siete de las siguientes instituciones escolares: Scuola Italiana Arturo Dell'Oro, Viña del Mar-Valparaíso; Escuela Arauco de Quillota; Corporación Municipal de Quilpué; Escuela Paul Harris de Viña del Mar; Escuela Claudio Gay de los Andes; Departamento de Educación Municipal de Santo Domingo y Escuela Especial Germina.

Como invitadas del ámbito académico participaron: Dra. Verónica López L. (PACES-PUCV), Dra. Isidora Mena E. (Valoras UC), Mg. Victoria Valenzuela

1 Ver noticia en : <http://www.psiucv.cl/2013/11/superintendencia-regional-de-educacion-y-escuela-de-psicologia-pucv-organizan-seminario-sobre-buenas-practicas-en-convivencia-escolar/>

S. (UNESCO), Dra. Monica Llaña M. (FACSO-U.de Chile) y Mg. Luisa Castaldi (Esc. Psicología- PUCV). Producto de este encuentro se elaboró un material interactivo en el cual se plasmaron 20 buenas prácticas, las cuales fueron distribuidas en distintas escuelas y sostenedores. Por otra parte, se logró, a través de esta iniciativa, la aprobación de parte del Centro de Investigación Aplicada para la Educación (CIAE) de un libro sobre las buenas prácticas en nuestra región.

Para la selección de las buenas prácticas se consideró los siguientes criterios: Vinculación de las actividades con la aplicación de la normativa vigente; periodicidad en cuanto a las prácticas instaladas en las escuelas; factibilidad de réplica considerando variables insumo-producto; impacto de las actividades (constatación de resultados cualitativos o cuantitativos); temáticas a presentar (se priorizó que exista una amplia gama de temas); nivel educacional o modalidad (se dio relevancia a que existiesen buenas prácticas en niveles de pre-básica, educación básica y enseñanza media, así como también en las modalidades de educación especial o educación de adultos); nivel de participación de la comunidad educativa en las prácticas.

Definidos tales criterios, los establecimientos que obtienen el puntaje más alto, son aquellos que se presentan en el Seminario, las cuales posteriormente son comentadas por académicos o profesionales con experiencia en el ámbito. Las presentaciones que realizan los establecimientos son asesoradas por profesionales del equipo regional, para efecto de dar énfasis a aspectos vigentes en la política educacional y temática de relevancia para los asistentes. Los académicos que participan se les invita a dar énfasis a relacionar los temas desarrollados por las escuelas, con elementos teóricos-conceptuales.

Para poder detallar el proceso del seminario, este contempló las siguientes etapas:

- (1) *Planificación*: Implica como estrategia la definición de los objetivos y acciones vinculantes, para lo cual se define un plan de trabajo que consigna los siguientes ítems: definición de objetivos, actores a convocar, coordinación con universidades para participación de estudiantes de pre-grado en labores de apoyo administrativo y logístico, definición de roles y funciones por parte del equipo para el día del evento, definir locución y música, definición de fecha (agosto o septiembre), lugar y horarios, material a entregar, evaluar disponibilidad de recursos; consulta y confirmación de disponibilidad de recursos, coordinación con Unidad de Administración para realizar compras, determinación e invitación de experto o académico (*ad honores*), definir tipo de evaluación, instrumentos e indicadores.
- (2) *Invitación a presentar Buenas Prácticas (BP)*: Redacción de invitación, aprobación de autoridad de la invitación propuesta, envío invitación a colegios

particulares subvencionados, particulares pagados, escuelas municipales, DAEM/Corporaciones, notificación e información a colegios sobre la convocatoria, clarificación de dudas y reiteración de convocatoria.

- (3) *Revisión y Selección de BP*: Pre-evaluación de prácticas asignadas a integrantes el equipo y evaluación acorde a criterios técnicos definidos, presentación y selección definitiva de escuelas, preparación de CD interactivo de BP, coordinación con informático SIE, solicitud de compra de calcomanía del CD, envío de información y elaboración de CD, contacto con experto para dar a conocer las practicas a mostrar en el Seminario, envío de invitación.
- (4) *Gestión logística*: Coordinación de local: Solicitud de costos (local, alimentación, café, TICS), gestión de compra y confirmación con encargado/a de local detalles de ejecución, visita previa a local donde se realiza evento, preparación de material para entregar (afiche, dípticos, bolsas, entre otros), coordinación con JUNAEB, específicamente con el Programa de Alimentación Escolar, para entrega de colación para alumnos asistentes.
- (5) *Invitación*: Enviar invitación vía e-mail, ratificar telefónicamente a los invitados, coordinación con MINEDUC para informar y reforzar invitación, conformación de experto/s invitado/s.
- (6) *Coordinación con escuelas seleccionadas*: Visita o agendar reuniones con establecimientos seleccionados para orientar sobre presentación de su trabajo y preparación de material para feria educativa (énfasis, tiempos, material de difusión, participación de integrantes de la comunidad, etc).
- (7) *Realización de la actividad*: Donde se ejecutan las tareas y roles de cada integrante en función de planificación de actividad (recepción, inscripción, coordinación con alumnos en práctica etc.). Grabación y edición que implica realizar cotización, cancelar servicio, formalizar el producto a solicitar y entrega de CD. Coordinación con periodista invitación de prensa, registros fotográficos y participación de autoridades.
- (8) *Evaluación*: Entregar, recolectar y sistematizar de evaluaciones. Reunión técnica para conocer resultados y levantar aspectos cualitativos de la iniciativa. Elaboración de informe final.

Esta actividad, desde el sentido de colaboración y aprendizaje situado, permitió un acercamiento distinto a las comunidades educativas, evidenciando un aporte a la labor que desarrollan desde la vinculación académica y principalmente desde el relevar el rol que ejercen las escuelas en materia de convivencia escolar.

Avanzando hacia la instalación de una práctica

Con la experiencia adquirida del primer año, se instala fuertemente la necesidad de apoyo a comunidades educativas de la región, donde se hace necesario revisar

y analizar datos de las denuncias, encuesta de evaluación, necesidades manifiestas de equipos directivos y política educación vigente, que en su conjunto permiten identificar dos grandes líneas de trabajo: jornadas de trabajo y seminarios.

Capacitación “Enfoques y Aplicación de los Manuales de Convivencia”, el Segundo Seminario Regional de Convivencia Escolar y Mesa de Apoyo Psicosocial: La capacitación “Enfoques y Aplicación de los Manuales de Convivencia”, tuvo como objetivo entregar lineamientos técnicos en materia de Manuales de Convivencia y aplicación de medidas con énfasis en el enfoque formativo, para efecto de lograr que los establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, abordarán aquellas situaciones conflictivas entre los integrantes de su comunidad escolar acorde a las directrices establecidas en la Política de Convivencia Escolar. En cuanto a la Metodología de trabajo se realizaron jornadas de carácter expositivo y estrategias de taller bajo la modalidad de análisis de casos, para lo cual fueron seleccionados dos, ambos sirvieron de ejemplo para profundizar y aplicar una pauta de trabajo directamente relacionado con el tema.

Los resultados de su ejecución, en cuanto a cantidad de colegios que recibieron los contenidos aplicados, se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1
Resultados de la ejecución

Dependencia	Total de asistentes	%Regional
Particulares Subvencionados	558	82%
Particulares Pagados	50	48%
Municipales	23	60%
DAEM/Corporaciones		

Fuente: Elaboración propia

Los criterios evaluados para esta segunda actividad fueron: pertinencia del taller; claridad de objetivos; claridad instrucciones; aporte de la actividad; tiempo; dominio del tema; preparación de la actividad; participación grupal y flexibilidad a las necesidades del grupo. La calificación promedio de las 9 actividades realizadas, se consideró “muy de acuerdo”, en consideración de una escala Likert cuyos rangos fueron desde 2 (muy de acuerdo) a -2 (Total desacuerdo).

El Segundo Seminario Regional de Buenas Prácticas de Convivencia Escolar², se propuso el mismo objetivo que el primero, pero recogiendo las observaciones de mejoras realizadas el año anterior. En esta actividad se contó con la participación de cuarenta establecimientos educacionales de toda la región de Valparaíso, quienes enviaron a la Dirección Regional de la Superintendencia de Educación Escolar sus iniciativas en el área de convivencia escolar, de las cuales se seleccionaron cinco para ser presentadas el día del evento. Todas las experiencias recibidas se agruparon en un CD que se entregó a los asistentes a la jornada.

Para la selección de las buenas prácticas se consideraron los mismos criterios que el año 2013. Como resultado del proceso de revisión y análisis de las prácticas en convivencia escolar que se recopilaron, el equipo de atención de denuncias de la Región de Valparaíso, en conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, seleccionó a los colegios que se pueden apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Establecimientos educativos seleccionados en segundo seminario

Establecimiento Educacional Normativa	Buena Práctica	Vinculación con la Educacional
Escuela la Parva de Viña del Mar.	El partido de la convivencia, la Parva juega de local.	LGE N° 20.370 y su modificación art. 46 por la Ley Sobre Violencia Escolar.
Liceo Tecnológico de Villa Alemana.	Mesa de Diálogo: construcción de una política de convivencia participativa	LGE N° 20.370 y su modificación art. 46 por la Ley Sobre Violencia Escolar. Decreto 24 sobre Consejos Escolares.
Escuela Almirante Luis Gómez Carreño de Viña del Mar.	La escuela en contexto socio ambiental: 3 prácticas sobre convivencia escolar.	LGE N° 20.370 y su modificación art. 46 por la Ley Sobre Violencia Escolar. Decreto 170.

² <http://www.ucvradio.cl/bsite/2014/09/26/en-intendencia-se-realizo-el-segundo-seminario-buenas-practicas-y-aplicacion-de-la-normativa-educacional/>

Escuela Gaspar Cabrales de Valparaíso.	Plan Integral de Convivencia Escolar y Habilidades Sociales.	LGE N° 20.370 y su modificación art. 46 por la Ley Sobre Violencia Escolar.
Escuela Luis Cruz Martínez de Quilpué.	Convivencia Escolar y PME SEP.	LGE N° 20.370 y su modificación art. 46 por la Ley Sobre Violencia Escolar. Ley SEP N° 20.248.

Fuente: Elaboración propia

Complementariamente, y para profundizar los temas presentados por los establecimientos educacionales, desde elementos teórico-conceptuales asociados a la convivencia escolar, participaron como comentaristas docentes y autoridades vinculadas a educación, asistiendo en esta oportunidad la Dra. Auristela Hormazábal, docente de la Universidad de Playa Ancha; Mg. Eusebio Najera, docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; María Isabel Toledo, Docente de la Universidad Diego Portales, Mg. María Teresa Urbina, Jefa del Departamento de Educación de la Secretaría Regional Ministerial de Educación y la Dra(c) Ximena Bugueño, jefa de la División de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación. Junto con estos actores, se contó también con la presencia de Don Gabriel Salazar, premio Nacional de Historia, quien dio una charla sobre hechos históricos vinculados a educación, participación y convivencia.

Respecto de la mesa de apoyo psicosocial³, esta nace como una iniciativa liderada por la SEREMIA de Educación, producto del siniestro acontecido en la comuna de Valparaíso, en la cual esta superintendencia estuvo desde el primer día al servicio de las acciones a planificar y posteriormente gestionar. Desde un punto de vista técnico, las acciones a contemplar implicaron la atención de necesidad de organización y planificación de apoyos a mediano y largo plazo, en el área psicosocial y pedagógico para las comunidades educativas y actores claves del sistema escolar afectados por la catástrofe, con recursos locales.

3 http://www.supereduc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1054:direccion-regional-participa-de-mesa-tecnica-psicosocial-para-colegios-afectados-por-el-incendio-de-valparaiso&catid=363&Itemid=157
<http://citre.cl/jornada-de-trabajo-de-la-mesa-de-apoyo-psicosocial-y-pedagogico-con-los-establecimientos-educacionales-afectados-por-el-incendio-de-valparaiso/>

Como objetivos de esta mesa, se definieron: 1) Implementar estrategias de apoyo psicosocial y pedagógico para las comunidades educativas y actores claves del sistema escolar afectados por la catástrofe, con recursos locales; 2) Implementar una Mesa de Trabajo del área Educación, de carácter permanente y 3) Elaborar un Modelo de Atención para el Enfrentamiento de Emergencias y Desastres en el sector Educación, con énfasis en el trabajo intersectorial e interdisciplinario.

En cuanto a las instituciones participantes, destacaron: Ministerio de Educación; Corporación Municipal de Educación de Valparaíso; Superintendencia de Educación; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; Consejo Nacional de Infancia y Adolescencia; Ministerio de Desarrollo Social; Junaeb (Programa Habilidades Para la Vida); PUCV (Escuelas de Trabajo Social, Psicología, Geografía y Pedagogía); UV (Escuela de Psicología) y Universidad de Playa Ancha.

Producto de esta iniciativa, en la cual se apoyó desde un ámbito técnico, en la materia de convivencia escolar se logró trabajar personalmente con todas aquellas comunidades educativas que directa o indirectamente fueron afectadas por el siniestro, dando cuenta de una capacidad interinstitucional de organizar y entregar apoyo a los establecimientos que requerían de manera prioritaria la colaboración de organismos públicos.

Logros nacionales se institucionalizan. Una práctica regional en todo el país

El año 2015, la Superintendencia de Educación, a nivel nacional, pone de manifiesto la relevancia de la promoción y acompañamiento a las escuelas. En primer lugar, al definirse como un socio estratégico de las comunidades educativas, y en segundo, por establecer en el marco de las metas de Alta Dirección Pública⁴, la construcciones de Planes de Promoción de Derechos, donde la definición de acciones no queda delimitada a la proactividad de cada región, sino más bien se institucionaliza una forma de trabajo que la región de Valparaíso lideró desde un principio y que ahora implica una formalización y respaldo institucional a esta labor de acompañamiento, en el desarrollo de acciones promocionales.

Lo mencionado anteriormente demuestra que aquellas lógicas de trabajo sustentadas en la necesidad de apoyar a las comunidades educativas se hicieron en una vía correcta y pertinente a lo que posteriormente se materializó a nivel país, motivo que significa revalorar aún más la labor de la Superintendencia de Educación como un aliado de las comunidades educativas.

⁴ Esta corresponde a una meta asociada a la gestión de los Directores regionales de la Superintendencia de Educación.

En virtud de esta relevancia institucional, entre el año 2015 y 2017, se reestructura el Seminario Regional de Buenas Prácticas con estrecha colaboración del Ministerio de Educación.

Esta nueva estructura del seminario, implicó mantener las ponencias de escuelas, sumando un espacio denominado Feria Educativa, la cual se desarrolla en una instancia paralela a las ponencias, donde se presentan en stands un promedio de 15 a 20 escuelas, Liceos y Jardines Infantiles, para dar a conocer, dialogar y conversar de sus iniciativas con otras escuelas y actores asistentes, lo que incluye, además, la preparación de material técnico y de difusión para ser socializado con el público, que en su mayoría son equipos de gestión y convivencia escolar (ver Figura 1).

La Feria Educativa es definida como un espacio de intercambio de experiencias, bajo la lógica de comunidades de aprendizaje donde se potencia el sentido de colaboración entre establecimientos educacionales y diálogo reflexivo sobre la implementación de buenas prácticas, que sirvan de modelo para ser replicadas y adaptadas al contexto de las comunidades educativas.

Cabe destacar que, dentro de los resultados de esta iniciativa, destacan la participación 40 establecimientos como expositores y se logran realizar dos feria regional que tuvo la presencia de el premio Nacional de Educación 2017 Sr. Abraham Magendzo, el Investigador de Educación Sr. Cristian Bellei y más de 1.000 asistentes, quienes reconocen y validan un espacio de colaboración y aprendizaje entre pares:

“Felicitaciones por la oportunidad de compartir buenas prácticas en beneficio de todos” (Directivo)



Figura 1.

Seminario regional 2017

Fuente: propia.



Figura 2. Libro “*Nosotros sí podemos*”
Fuente: López, Díaz y Carrasco (2015)

En el año 2016, junto con el seminario y capacitaciones en diversas comunas de la región, se publica el primer libro de Buenas Prácticas en conjunto al Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar de la Escuela (PACES) de la Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, denominado “¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar”, en el que se realiza un análisis de buenas prácticas en convivencia escolar (ver Figura 2).

Dicha publicación se entiende como el esfuerzo de considerar que es tremendamente necesario relevar el conocimiento y práctica que acumulan los establecimientos educacionales y hacen necesario generar puentes de acercamiento y promoción de iniciativas que permitan relevar el rol de las escuelas en la formación de los alumnos y cómo gestionan la convivencia escolar,

desde una lógica de comunidades de aprendizajes que comparten conocimiento y no que compiten entre sí, bajo lógicas mercantilistas y segregadoras.

A través de este libro, la Superintendencia demuestra y da señales que son las escuelas quienes tienen expertise en el tema de convivencia escolar y es con ellos, y para ellos, a quienes se les debe apoyar para una mejor gestión de sus procesos y cumplimiento de la norma.

Desafíos futuros y sello regional: potenciar la convivencia escolar y articular un trabajo en red que sea un aporte real a las comunidades educativas

Ya habiendo transcendido el quinto año desde que la Dirección Regional de Valparaíso asume la tarea de apoyar a los establecimientos de la región, aún se entiende que el camino está en una etapa inicial, y por lo mismo, deben trazarse horizontes y desafíos audaces por los cuales seguir enmarcando la tarea de contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La reforma Educacional presenta, a su vez, nuevas demandas y tremendas oportunidades para soslayar aquellos nudos críticos de discriminación y arbitrariedades que se generan en el sistema, siendo este contexto uno óptimo para definir nuevas rutas en las cuales se entiende (desde este servicio) que *la escuela es el centro* y para quienes se debe mancomunar la mayoría de los esfuerzos, en mérito del resguardo de derechos y bienes jurídicos asociados, así como también el fin último que es la formación integral de los niños niñas y adolescentes.

El contexto de reforma educacional, al unísono de lo que señala la Política de Convivencia Escolar, supone un nuevo enfoque, en tanto: “comprende la educación como un derecho social, donde se otorgan garantías ciudadanas de acceso, con fortalecimiento de la educación pública y estándares de calidad integral destinados a promover la inclusión y la participación” (MINEDUC, 2016, p. 4), desafíos que requieren ir instándose mediante procesos en los cuales las comunidades educativas se sientan respaldadas y orientadas, entre otros aspectos, de los marcos legales que guían su accionar.

Lo anterior conlleva propiciar una concepción y comprensión más integral de Educación de calidad, enfatizando el enfoque formativo, apertura a espacios de diálogos entre sus actores e instalación de procesos de participación democrática.

Desde este escenario, surge la necesaria convicción de trabajar por mejorar la convivencia escolar como uno de los actuales sellos institucionales de la

Dirección Regional de la Superintendencia de Educación de Valparaíso, como variable fundamental para mejorar los aprendizajes (OREALC/UNESCO, 2009; Agencia de la Calidad de la Educación, 2013) a través de la articulación de redes institucionales, lo que en términos prácticos implica realizar tareas en conjunto a otros servicios, sostenedores y escuelas, bajo la convicción que “mejorar la calidad de la educación en Chile es tarea de todos” y es un imperativo ético como sociedad.

Para avanzar en este desafío, que definimos simbólicamente “quijotesco”, la senda de nuestra institución se ha focalizado en potenciar tres grandes áreas:

- (1) Acompañar a las escuelas y sus actores en todo el proceso de Reforma Educacional y cambios de paradigmas culturales que conlleva la implementación de nuevas leyes mediante instancias de capacitación, seminarios, talleres, difusión de información, entre otros. Todos plasmados en actividades de un Plan de Promoción de Derechos.
- (2) Formalización de convenios con “socios estratégicos” del sistema como los son las universidades, quienes representan la institucionalidad del saber y son fundamentales como contraparte técnica y retroalimentadora de los procesos que se desarrollan, dada toda la información que sistematizan y que disponen producto de sus múltiples investigaciones en materia educacional. Desde este punto, se destacan dos grandes alianzas a la fecha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Playa, con quienes se ha intencionado diversas iniciativas tales como el Plan Piloto de Buen Trato que se ejecuta a través de 21 Oficinas de Protección de Derechos de la Región, mediante un programa de trabajo a dos años y que cuenta con la participación de ambas casas de estudios.
- (3) Instalar a nivel regional el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Esta instancia, tremendamente relevante, conlleva la necesidad de articular y coordinar de manera coherente y ordenada las acciones que la Superintendencia de Educación, Ministerio de Educación y Agencia de la Calidad desarrollan con las escuelas y sostenedores, para efecto de generar una estrategia clara, sistemática e interrelacionada que apunte al objetivo central de este sistema, los aprendizajes de los alumnos y gestión educacional de los establecimientos.

Estas líneas de acción, junto a un sinnúmero de otras acciones complementarias, no son más que un aliciente sempiterno en la razón de ser la Superintendencia de Educación, que busca, sobre todo, apuntar su accionar en relación a los procesos de aprendizaje y protección de derechos de todos y cada uno de los integrantes de las comunidades educativas.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación, Chile. (2013). *Clima de convivencia escolar según los estudiantes de II Medio. Apuntes sobre la Calidad de la Educación*, 1(10), 1-18 Disponible en https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Papers/2013_10_Clima_de_convivencia_escolar_según_los_estudiantes_de_II_medio.pdf
- Bellei, C. (2010). *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: Ocho libros.
- Bellei, C.; Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM, Universidad de Chile, UNICEF.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (Eds.). (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-8). Madrid, España: Editorial Popular.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In T. Sebeok, (Ed.), *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. (2001). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ilich, S., Salgado, I., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cuadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- Ley No. 20.370. (2009, 17 agosto). Ley General de Educación [LGE]. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ley No. 20.536. (2011, 8 septiembre). Sobre Violencia Escolar. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://bcn.cl/1uvxm>
- Ley No. 20.529. (2011, 27 agosto). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ley No. 20.845. (08-SEP-2015). Inclusión escolar. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://bcn.cl/1uv1u>
- López, V., Díaz, H. & Carrasco, C. (2015). *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Santiago, Chile: CIAE.
- Martínez, A. (2006). *La asesoría a las escuelas: Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México, D. F.: Subsecretaría de Educación Básica de México, Secretaría de Educación Pública en colaboración, OEI.
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2016). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <https://epja.mineduc.cl/pagf/politica-de-convivencia-escolar-2015-2018/>
- Tannen, D. (2008). La relatividad de las estrategias lingüísticas: repensando

el poder y la solidaridad en el género y en la dominación. *La manzana de la discordia*, 3(2), 91-105. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v3i2.1466>

OREALC/UNESCO. (2009). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*: Reporte técnico. Santiago, Chile: OREAL/UNESCO, LLECE. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>

La asesoría en convivencia escolar desde la perspectiva del Ministerio de Educación: El caso de los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar

Sergio Salamó y Denisse Gallardo

Un antecedente necesario: El Programa de Convivencia Escolar Democrática (PCED, 2008-2010) y sus proyecciones hasta hoy (2011- 2017)

Como parte de la Política Nacional de Convivencia Escolar del año 2015 (MINEDUC 2015) se definió un componente orientado al desarrollo de redes de trabajo en convivencia escolar en el territorio, denominados Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar (STGCE), para lo cual cada Departamento Provincial debía definir el modo en que materializaría dicho componente de la política en su propio territorio. Junto con lo anterior, en el caso de la Región de Valparaíso, desde la Coordinación Regional de Transversalidad del Departamento de Educación, se elaboró un documento base con un diagnóstico sintético (“situación de la convivencia escolar en la región”), principios orientadores, objetivos estratégicos 2015-2018 y líneas y ámbitos de acción 2015-2018. Con base en este documento regional, el Departamento Provincial (DEPROV) del Ministerio de Educación, DEPROV Valparaíso e Isla de Pascua introdujo modificaciones que recogieran la experiencia y desarrollos posteriores del mencionado programa regional (PCED); este documento provincial fue entregado en las sesiones de constitución de todos los sistemas territoriales.

Ya que los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar (STGCE) son uno de los componentes de la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (MINEDUC) en Chile, para entender por qué adquieren características particulares en la jurisdicción del Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua, integrado por las comunas de Valparaíso, Casablanca, Viña del Mar, Concón, Quintero, Puchuncaví, Quilpué, Villa Alemana, Isla de Pascua e Isla Juan Fernandez, es necesario incorporar algunos elementos relativos al mencionado programa regional diseñado y ejecutado durante los años 2008 a 2010.

A principios del año 2008, y en la Coordinación Regional de Transversalidad Educativa en la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso, llegamos al convencimiento de que era necesario diseñar e implementar un programa que asumiera los desafíos de la convivencia escolar de forma integral y profunda; así surgió el Programa de Convivencia Escolar Democrática (de aquí en adelante PCED), el cual fue concebido a tres años plazo (2008-2010). El programa se fundó en dos constataciones: 1) que está comprobado que la convivencia tiene un importante impacto en los aprendizajes y no es posible implementar estrategias para mejorarlos sin incorporar la convivencia como factor esencial para el logro de esas metas, 2) la creciente preocupación de la opinión pública en torno a la convivencia escolar, confundiéndola con la violencia escolar y más tarde bullying.¹

Para sustentar el programa y definir su diseño se hizo una extensa y profunda revisión de investigaciones y estudios, junto con recopilar experiencias y herramientas que constituyeron una amplia recopilación que, en la actualidad, es la línea de base sobre la que se van incorporando estudios más recientes y nuevas herramientas cada año; no nos referiremos aquí al detalle de los trabajos recopilados, revisados y considerados para la línea de base, tanto como a los aspectos conceptuales definitorios del programa mismo, ya que esto puede ser consultado tanto en el documento base de los STGCE en su versión DEPROV 2015, como en la ponencia titulada “El programa de Convivencia Escolar Democrática de la Región de Valparaíso (2008-2010) y su pervivencia (2010-2013)”, presentada al V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar (Salamó, 2013a). Hemos seguido madurando y desarrollando tanto el concepto de convivencia surgido del PCED como sus derivaciones en términos de reflexión y práctica en torno a la convivencia (Salamó, 2011), el liderazgo pedagógico (Salamó, 2013b) y la educación inclusiva (Salamó, 2015). Todo ello se constituye en sustrato y fundamento del concepto de convivencia que se plasma en la propuesta provincial abordada en los años posteriores al programa formal citado, esta nueva etapa informal quedó recogida en una ponencia presentada al V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar del año 2013 en Santiago, Chile.

En esa etapa 2008-2010, a partir de la línea de base levantada desde los diagnósticos y estudios catastrados, surgieron nuestros aliados institucionales: UNESCO (Hirnas, 2009), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educacional (LLECE) de OREALC/UNESCO (Valdés, 2008), UNICEF (Casas, 2008), Fundación Paz Ciudadana (Varela, 2007), Centro de Investigación y Desarrollo Poblacional de Achupallas (CIDPA), entre otros. Este antecedente ya es un dato relevante en cuanto a la forma de abordar la estrategia de trabajo sobre este concepto profundizado y ampliado a partir de los estudios

¹ La ley introdujo el término “acoso escolar” pero el de uso cotidiano sigue siendo bullying.

citados. Esta forma privilegió un trabajo en redes de colaboración y gestión del programa, así como de diversas iniciativas en el territorio regional y luego provincial (en el contexto del Programa de Convivencia Escolar Democrática).

Se diseñaron y probaron instrumentos específicos², los que en el periodo posterior al 2010 se alinearon con las políticas centrales de la asesoría MINEDUC, dando cuenta especialmente de los cambios de las prácticas del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Con base en esto, se elaboró lo que fue entregado en un pendrive en los STGCE 2015³, siendo no solo una selección de herramientas y materiales, sino una “acción continua, vale decir, no aislada ni puntual, sino que se inserta en una política más amplia que tiene objetivos, fases y acciones concretas” (De La Fuente, 2010, p. 11).

El trabajo en redes como característica de las políticas del Ministerio de Educación en el período 2015-2018

Para la comprensión del trabajo de los STGCE es necesario señalar que la organización Ministerial es una estructura que responde a un orden jerárquico donde, en primera instancia, se encuentra el Nivel Central, que está organizado en divisiones; allí la División General de Educación es quien define las políticas que llegaran directamente a los territorios y a los establecimientos. Existe un nivel intermedio en el MINEDUC que son las Secretarías Ministeriales, quienes administran y coordinan el trabajo que realizarán en el territorio las Direcciones Provinciales. Estas tienen como misión bajar al territorio y a los establecimientos a través de sus profesionales los “Supervisores Educativos”, quienes tienen la función de ser los enlaces de las políticas nacionales, el territorio y las escuelas. Para la implementación de los STGCE los supervisores han sido los encargados de convocar y coordinar; esta tarea ha sido relevante para comenzar el trabajo en el territorio, empoderando a los actores en la participación activa.

Dicho lo anterior, es necesario indicar que, según las orientaciones del MINEDUC, la División de Educación General definió dos estrategias de trabajo de las Supervisiones; la Asesoría Directa (visita a escuelas priorizada cada 15 días) y asesoría en Red para la Mejora Educativa (constitución de redes de apoyo 10 escuelas por territorio).

2 Dos de los principales de ellos son: una matriz Excel para realizar el autodiagnóstico institucional de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) asociados a la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y un set de talleres para abordar el diseño y ejecución de los PME.

3 Esto ha sido actualizado constantemente en tres discos duros virtuales y un pendrive para cada establecimiento municipal para entregar al cierre del proceso 2015-2018.

La Modalidad de Asesoría Directa a Equipos de Gestión de establecimientos educacionales realizada por cada Supervisor(a) Técnico-Pedagógico(a), tendrá como propósito fundamental avanzar de manera concreta y contextualizada hacia el desarrollo y movilización de capacidades de los directivos de los establecimientos educacionales. Esto, además, requiere definir cómo y cuándo será pertinente enlazar el ciclo de mejoramiento de cada establecimiento con la difusión de políticas educativas (Modalidad de Asesoría Directa en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa División de Educación General, Abril 2016).

Así mismo se indica como objetivo el desarrollo de capacidades en los Equipos de Gestión de los establecimientos, para ello, la asesoría debe: 1) establecer el nivel de condiciones en el plano de la gestión organizacional y técnica en que se encuentra el establecimiento, y a partir de esto, 2) comprender el nivel de articulación con los problemas fundamentales y/o nudos críticos que es necesario abordar, para así 3) establecer la ruta de trabajo, en la planificación de apoyo técnico pedagógico, poniendo al servicio los aprendizajes en la práctica y la experiencia de cada supervisor.

La Modalidad de Asesoría en Red para la Mejora Educativa consiste en la constitución de redes de un número aproximado de 10 establecimientos por territorio u otros criterios de organización como nivel educativo. Estas se reúnen con el apoyo y asesoría de un supervisor y definen un plan de trabajo y sesionan una vez al mes con el propósito de lograr ser una comunidad de aprendizajes.

Una de las características definitorias de los lineamientos de la asesoría ministerial⁴ a contar del año 2014 fue privilegiar el trabajo en red por sobre la asesoría directa (un supervisor a un establecimiento). De este modo podemos apreciar que esa definición se alineaba con la misma característica del diseño estratégico del PCED y se vio reforzada por el componente nuevo y específico de los STGCE recogidos en la política y lineamientos ministeriales desde el año 2015 (MINEDUC, 2015). También cabe señalar que, si bien la estrategia fue planificada por el nivel central, adquirió pertinencia en conjunto con el nivel regional gracias a una excelente coordinación regional. En este contexto, como Departamento Provincial hicimos una serie de reflexiones y trabajo de taller para abordar la perspectiva de asesoría en red, revisando una serie de autores entre los que se encuentran Muijs (2010), Sloep (2011), Veugelers

4 La asesoría ministerial es el proceso mediante el cual el Ministerio de Educación, a través de los equipos de supervisión de los Departamentos Provinciales de Educación, acompaña a los establecimientos para asegurar la implementación de sus políticas anuales y periódicas, así como colaborar en el logro de los resultados definidos para el Sistema Educativo Nacional (en este caso en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad).

(2002) y Domenech (2003); desde esta reflexión con miras a la praxis de la asesoría surgieron ciertas características a considerar, reconocer y/o propiciar.

A continuación hemos de hacer una breve revisión de algunos elementos surgidos en el acompañamiento a la puesta en marcha de esta estrategia de ampliación y articulación de las redes de asesorías, presentando el “estado del arte” de la constitución y gestión de los STGCE; para lo cual enumeramos a continuación algunos de los aspectos que dan cuenta de las particularidades de estas redes de asesoría ministerial:

- a) Concebir la instancia constitutiva de una red por parte del Ministerio de Educación, no como una mera estrategia a desplegar en el territorio, sino como una oportunidad para reflexionar acerca del Qué, Cómo y Para Qué de las redes en educación (véase los autores antes citados). Este aspecto no pudo ser abordado en la sesión primera (de constitución) de cada STGCE, pero sí fue incorporado en la segunda.
- b) Si bien el foco de estas redes es la mejora escolar, también se ha de considerar las oportunidades de interrelación y el compartir recursos, entre otros factores susceptibles de volverse objetivos o ámbitos de trabajo de las redes escolares (Muijs, 2010). Estos elementos surgieron de la propia reflexión de los actores convocados en los STGCE, así como en los objetivos propuestos para ellas.
- c) Considerar una mirada de corto, mediano y largo plazo (Muijs, 2010). La convocatoria de los STGCE consideró -en su documento base- objetivos para cuatro años plazo (2015-2018).
- d) Entre los elementos específicos de una red educativa o escolar estarían: un “andamiaje constructivista” y la construcción de capital social (Muijs, 2010). El despliegue discursivo y la voluntad del Departamento Provincial de Educación, es concordante con ambos elementos, por lo cual, si bien se funda en la experiencia previa y ciertas definiciones derivadas de ella, está abierto a una construcción colectiva específica para cada STGCE y territorio.
- e) Un correlato interesante es el que nos plantea Sloep (2011) en cuanto a la distinción entre redes de aprendizaje y aprendizaje en red; esta cuestión es un asunto pendiente en el caso de la experiencia general de asesoría en red y específicamente de los STGCE. En la experiencia referida en este texto se puso a disposición herramientas digitales que permitieran desplegar la construcción de la red de aprendizaje en un diseño de aprendizaje en red. Más adelante diremos algo respecto a qué ocurrió y cuánto se pudo avanzar en este sentido.
- f) Aprender unos de otros y revisar las prácticas en un aprendizaje en red son dos elementos clave de las redes educativas; “dominio compartido” y “profesionalidad ampliada” son dos conceptos que dan cuenta de ello

(Veugeliers, 2002). En cuanto a estos aspectos, especialmente el de las prácticas efectivas, es algo que no solo se propuso desde la convocatoria a constituir los STGCE, sino que surgió con fuerza desde la reflexión en ellos mismos y la proyección de trabajo para el 2016.

- g) La participación de otras instituciones tales como servicios públicos que trabajan con centros escolares y especialmente las universidades son dos cuestiones relevantes (Veugeliers 2002; Domenech, 2003). Este aspecto tuvo un antecedente clave en la experiencia del PCED, tanto en cuanto al establecimiento de espacios de trabajo como avances en alianzas concretas de articulación con otros servicios públicos y universidades.

Constitución de los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar (2015)

Los Principios Orientadores a proponer⁵ para el trabajo de estas redes fueron ocho, respecto de los cuales presentamos siete, a los que incorporamos consideraciones que establecen de qué modo se recogió la experiencia del PCED en esta reformulación de la propuesta regional para los STGCE de nuestra jurisdicción.

- (1) ***Participación de actores de la comunidad educativa***, con especial énfasis en todos los actores reconocidos en los Consejos Escolares⁶, y dando especial relevancia a la incorporación efectiva los propios estudiantes (esto, si bien se propuso, no se ha realizado aún en ningún STGCE por varias razones que no alcanzamos a exponer). Consideraciones: esto era un elemento definitorio de la concepción de convivencia y estrategia de implementación del PCED.
- (2) ***Inclusión educativa*** como condición para el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza más ricos; entendiendo inclusión educativa en un concepto amplio (Salamó, 2015). Este es a su vez uno de los ejes de la Reforma Educacional actual.
- (3) ***Una convivencia escolar orientada a la formación de ciudadanos***, entendiendo esta como habilidades ciudadanas (Chaux, 2004). Consideraciones: este fue uno de los aprendizajes del PCED 2008-2010 y especialmente sus implicancias se implementaron en la asesoría ministerial en la Deprov Valparaíso en el periodo 2011-2013, surgiendo en 2016 como una política del MINEDUC

⁵ A proponer ya que debían ser discutidos y ratificados por los convocados a las respectivas redes.

⁶ Los Consejos Escolares son una instancia organizativa dentro de las escuelas que fueron creados mediante la Ley No. 19.532 (1997) de Jornada Escolar Completa, luego ratificados en la Ley No. 20.248 (2008) de Subvención Escolar Preferencial y la Ley No. 20.370 (2009) General de Educación.

en el Plan Nacional de Formación Ciudadana (que entronca con nuestro esfuerzo de un abordaje integral y articulado de las políticas ministeriales).

- (4) ***Trabajo colaborativo y en redes a nivel territorial con mirada comunal.***
Consideraciones: a partir de los vínculos establecidos en la Mesa Intersectorial de Educación de los años 2009-2010, instancia en que se abordó la articulación de las iniciativas y programas públicos en el ámbito de la Convivencia Escolar; al respecto, se continuó un trabajo colaborativo con varios de los servicios públicos (SENDA, JUNAEB-HPV principalmente) e instituciones universitarias (UPLA y PUCV principalmente) con expresión en las acciones en el territorio. Siendo esta la estrategia fundamental de asesoría ministerial a contar del año 2014.
- (5) ***Articulación***, dentro del PME (prácticas entre las áreas, área de Procesos y Resultados, Proyecto Educativo Institucional-Plan de Mejoramiento Educativo, Plan de Desarrollo de la Educación Municipal, y Proyecto de Mejoramiento Educativo, etc.). Consideraciones: este aspecto fue también uno de los desarrollos principales, resultantes de la aplicación del modelo de la Matriz de Indicadores de Convivencia de UNESCO al Modelo PME y las sucesivas revisiones el mismo entre 2009 y 2015, un hito importante queda recogido en la ponencia presentada al V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar titulada “PEI y PME: la convivencia como articulador fundamental” (Salamó, 2013a).
- (6) ***Articulación intersectorial (Red Intersectorial de Educación).***
Consideraciones: la participación de este DEPROV en la reeditada Red Intersectorial de Educación a partir del año 2015 se inscribió en toda la experiencia de gestión y liderazgo de la Mesa Intersectorial de Educación de los años 2009-2010 y la continuidad de trabajo ya mencionada en el punto 4.
- (7) ***Otro principio (de los ocho regionales) era la pertinencia territorial,***
el cual fue un énfasis central de nuestro diseño, expresado en la decisión de constituir estas redes en relación con la unidad territorial COMUNA, con lo cual se definieron 9 sistemas territoriales: Quilpué, Villa Alemana, Puchuncaví, Casablanca, Quintero-Concón (unidos), Valparaíso (dividido en 2) y Viña del Mar (dividido en 2). Quintero y Concón se constituyeron en un solo STGCE en razón de estar estructurados de esa forma en su Red de Asesoría para la Mejora de Educación Básica, mientras que tanto Valparaíso como Viña del Mar se constituyeron en dos sistemas cada uno para propiciar espacios de diálogo y participación más cercanos, y no trabajar con grupos muy grandes en las sesiones que se convocaría. Esta situación cambió levemente el año 2016 en que las comunas de Quintero y Concón decidieron funcionar como STGCE independientes, respondiendo a la lógica original propuesta por la DEPROV de: 1 Comuna = 1 STGCE. Esta lógica responde principalmente a dar cuenta de las particularidades de cada

territorio, especialmente considerando que, de todas las redes de asesoría ministerial existentes estas (los STGCE) son las únicas donde se encuentran representados todos los establecimientos municipales de cada comuna. En cuanto a cómo el PCED influyó en esta consideración, cabe señalar el trabajo con los encargados comunales extraescolares en dicho diseño regional, los cuales, para efecto de esta nueva estrategia (STGCE) fueron reemplazados por los coordinadores comunales de convivencia.

En cuanto a quiénes convocar, se determinó que fuesen los encargados de convivencia y un representante de las duplas psicosociales de cada establecimiento, a lo cual se podía sumar otro actor que el sostenedor determinara importante de convocar; derivado de este último punto hubo participación aleatoria de directores en varios STGCE y de todos los establecimientos en los STGCE de Quilpué, Casablanca y Puchuncaví. Debido al extenso paro docente de 2015, lo que había sido concebido como un proceso de varias sesiones en el año, debió quedar resumido a dos sesiones que al menos permitieran generar la visión de inicio de un proceso y no concebirse como un evento puntual. La primera sesión permitió constituir cada STGCE y conocerse, para lo cual se encargó a los equipos de Habilidades para la Vida (HPV) de JUNAEB realizar un trabajo con los asistentes a cada STGCE mediante el cual se produjera cercanía entre las personas, y al mismo tiempo, comenzáramos a reflexionar y relevar elementos definitorios de la convivencia desde los propios actores. Cada sesión de constitución se abrió con el momento denominado “Tejiendo Redes Conversacionales”, para pasar a un segundo momento donde compartimos nuestra visión del trayecto recorrido, el punto en que nos encontrábamos y el camino que proponíamos recorrer. En un tercer momento presentamos los contenidos del pendrive ya mencionado, en el cual se incorporaron nuevos aportes de nuestros aliados institucionales históricos y nuevos; se cerraba cada sesión de constitución con algún aspecto definido por el equipo de convivencia de cada comuna.

En la primera sesión se presentó (en todos los STGCE) un esquema que da cuenta de los cinco niveles de articulación necesarios de visualizar y conectar, estos son: escuelas (las cuales se pueden organizar en redes locales espontáneas -por ejemplo escuelas de Playa Ancha-), los territorios organizados en algunas comunas (por ejemplo Viña del Mar y Valparaíso, o redes funcionales -Red mediadores en Quilpué o Duplas Psicosociales en Villa Alemana-), las redes de asesoría ministerial (por niveles y modalidades, comunales e intercomunales/provinciales), los STGCE y la Red Intersectorial de Educación. Enfatizamos que eran distintos actores los que participaban de estas instancias y que en todas ellas el tema convivencia era abordado, lo cual quitaba presión a lo que podía ser los temas que debía asumir esta instancia STGCE, permitiendo concentrar en algunos y

especialmente focalizando en la capacidad de tener una mirada territorial y de articulación comunal (que no se daba en los otros), pero también planteando el desafío de la necesaria (y ausente) comunicación al interior de la escuela.

En el intertanto de la sesión de constitución y la de evaluación 2015 y proyección 2016, decidimos sostener una reunión conjunta con todos los equipos comunales de convivencia. Esta instancia generaría en 2016 la constitución de la Red de Equipos Comunales como una instancia complementaria a los STGCE. Dos objetivos relevantes fueron abordados en este nuevo espacio de diálogo y gestión: evaluar en conjunto la constitución y trazar los objetivos de la sesión siguiente, permitiendo visualizar también el horizonte 2016-2018. Esta instancia se constituiría en 2016-17 en la Red de Encargados Comunales de Convivencia (RECCE) que articularía toda la estrategia de trabajo de los STGCE y otras redes, además del conjunto de acciones vinculadas a Transversalidad Educativa⁷.

En las nueve sesiones de constitución se contó con dos momentos en que pudimos conocer algunas impresiones y opiniones que nos permitieron elaborar un listado de 19 cuestiones a considerar al momento de definir los perfiles generales (de todos) y específicos (de cada uno) de los STGCE para el periodo 2016-2018. La siguiente es una síntesis de ello, trabajada en la instancia intermedia con los equipos comunales, que se presenta en cuatro categorías: Quiénes, Qué, Cómo y Para Qué.

¿Quiénes?

La convivencia escolar es relativa a todos los actores de la comunidad educativa, por tanto, requiere un trabajo con todos ellos. En varios casos no existe articulación en los aspectos y personas relacionados del trabajo de convivencia. Como quedó relevado en distintas situaciones y aspectos relevados en las sesiones de constitución de los STGCE, en cuanto al conocimiento y tipo de relación entre encargados de convivencia y duplas psicosociales. Se hace muy necesario establecer estrategias y espacios de comunicación y coordinación entre los distintos profesionales involucrados en la convivencia docentes, psicólogos/as, sociólogos/as, asistentes/trabajadores/as sociales, psicopedagogos/as, entre otros y otras. La pregunta central: ¿Quién se hará cargo de que esto funcione? Aparecemos solos, la función y los responsables no son relevados suficientemente. En este aspecto es fundamental la articulación dentro de la escuela, con otros (redes) y entre niveles (los 5 niveles identificados en la instalación de los STGCE). Desde allí, se distinguen dos necesidades: Necesidad de contar con duplas psicosociales como elemento básico de la estructura escolar. Necesidad de mayor protagonismo de los directores.

⁷ Esta red fue motivo de un estudio piloto por parte del Programa de Educación Continua (PEC) de la Universidad de Chile por encargo del nivel nacional del MINEDUC.

¿Qué?

Se mantiene una preeminencia del “Manual de convivencia escolar”, reglamentos y protocolos como instrumentos que dan cuenta de lo central de la convivencia en la escuela. Sin embargo, esto no da cuenta de los seis enfoques de la Política Nacional de Convivencia, de las prácticas del Área y Dimensiones de la Convivencia en el PME, del Área de Mejora y sus políticas, plan y componentes o los Otros Indicadores de Calidad (OIC) y las Condiciones de Calidad de la Educación Pública. Es necesario producir instancias de reflexión y capacitación en torno a temas tales como: qué es el conflicto, relación entre aprendizaje y convivencia, dimensiones preventiva y formativa de la convivencia (distinciones), entre otros. Es necesario abordar la relación entre convivencia y aprendizaje, específicamente desde la perspectiva de las habilidades (cognitivas, comunicativas y emocionales); esto mediante un desarrollo conciente e intencionado (no intuitivo e individual) en equipo, incorporado en el PEI; se destaca que ello es posible y necesario de considerar en todas las asignaturas. Existe una necesidad de conocer cómo es posible incorporar esta mirada y definiciones de la convivencia en las distintas áreas, programas y acciones que tiene la escuela (“dentro de y no además de”).

¿Cómo?

La convivencia ha sido puesta en un lugar central de lo escolar, pero al mismo tiempo no se articula, desde la escuela, con procesos centrales como el PME o la gestión, por ejemplo, al considerar quiénes son los integrantes de los equipos de gestión. Es interesante que este año 2016 la División de Educación General haya enviado un documento titulado “Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar” (MINEDUC, 2016) donde se consigna que los encargados de convivencia integran el equipo de gestión de los establecimientos. Se hace evidente la necesidad de contar con una cantidad garantizadas de horas para los encargados de convivencia, pero también de perfiles de funciones y responsabilidades, del mismo modo que una visión articulada de los mismos en el contexto de las prácticas de la escuela; junto a ello también es importante velar por la continuidad de funciones versus la rotación de quienes se encuentran en este cargo, asegurando que sus horas no estén supeditadas a cantidad de alumnos. La necesidad de capacitación es una cuestión recurrente, así como la necesaria incorporación de la convivencia en la formación de pregrado.

La necesidad de articulación entre actores y entre niveles de acción a efecto, tanto de una mejor gestión de los recursos como del logro de objetivos; en este sentido, se hace necesario contar con mapas que nos permitan esa articulación

(mapas de prácticas o mapas de organizaciones y personas). La relevancia de la reflexión como parte del trabajo escolar, especialmente en cuanto a la convivencia y su relación con el aprendizaje en todas sus dimensiones; ello debiera impactar el PEI y el PME, tanto en lo relativo a cómo se constituyen los equipos de gestión de los mismos como a sus objetivos, contenidos y desarrollo. Existe una necesidad de contar con una instancia comunal periódica y permanente de los equipos de convivencia para compartir experiencias, reflexionar y aportar a la gestión de la convivencia. Queda claro que es necesario ampliar y sostener en el tiempo espacios de conversación que permitan construir miradas y criterios comunes que se expresen de forma concreta en la acción escolar.

¿Para qué?

Se vuelve necesario generar un espacio de diálogo entre los distintos actores involucrados en la convivencia en la escuela, y con la escuela, ayudándoles a no sentirse como una isla y propiciando que en este espacio logren sintonizar y compartir con otros para contrarrestar el aislamiento. Avanzar en una mirada articulada permite disminuir la tensión y aumentar la efectividad en el trabajo, relativo tanto a la convivencia escolar como a los aprendizajes; esto pasa por el foco en el PME y basado expresamente en el PEI. En este sentido, se requiere avanzar en pro de la necesidad de contar con una política comunal de convivencia escolar.

Al finalizar el año 2015 se produjo la sesión de evaluación y proyección, donde se establecieron perfiles distintivos por cada STGCE y se constituyeron representantes de los establecimientos que actuarían en conjunto con los equipos comunales de convivencia y el equipo provincial de convivencia y participación de la DEPROV. También se acordó, en general en todos los STGCE, propiciar más espacios de intercambio de prácticas efectivas y se les invitó a apropiarse de este espacio, ya no como uno convocado desde el nivel provincial, sino desde el propio territorio, y principalmente, los establecimientos educacionales.

En esta misma sesión se aplicó dos encuestas para conocer el grado de apropiación y socialización del documento base y pendrive entregado en las sesiones inaugurales. A partir de dichos cuestionarios, así como lo apreciado en el diálogo de la segunda sesión, se pudo concluir lo siguiente:

- i. Se presenta un porcentaje significativo de rotación entre los representantes de los establecimientos (20%) y con una bajísima o nula transmisión de elementos básicos de continuidad respecto de lo que había acontecido con quienes participaron en la primera sesión; sin embargo, este fenómeno es una problemática endémica respecto de los procesos en el sistema escolar.

- ii. Se evidenció a través de los cuestionarios -sumado lo anterior- una baja apropiación de los contenidos del texto y del pendrive (lo importante no es que no conozcan los contenidos del pendrive, sino que en general, desconocen elementos técnicos centrales, desde lo pedagógico y la gestión) incluso al grado de no tener acceso a ellos. Esto implicó que, en algunos casos, esta segunda sesión era su primera aproximación al tema y, por tanto, un inicio de proceso, lo que implicó tener que volver a abordar rápidamente algunas cuestiones sentidas por la escuela que ya habían sido tratadas. Este punto es clave al momento de lograr consolidar un proceso que avance a través de unas pocas sesiones (cuatro en el caso del 2016) en vista a desarrollo temporal de los objetivos 2015-2018.
- iii. A partir de las encuestas se obtuvo un resumen de opiniones que ha provisto de contenidos y orientaciones a las definiciones que hemos tomado para abordar la etapa 2016 de los STGCE, cuestión que no alcanzamos a abordar en este texto.

Producto de estos resultados, al cerrar el año 2015 insistimos en que se hiciesen cargo de la comunicación y articulación al interior de sus propios establecimientos; y respecto de esto último, reforzando lo ya expuesto en cuanto a la articulación de los distintos espacios de asesoría en que participan distintos actores de las comunidades escolares. También fuimos enfáticos en indicar que, de no darse un grado suficiente de apropiación de los STGCE por parte de los actores de los establecimientos educacionales, en cuanto a que les hiciera sentido, esta instancia se vería gravemente debilitada, ya que la literatura de redes en educación muestra que solo las redes surgidas desde los propios actores son las que se han sostenido en el tiempo (Domenech, 2003).

Evaluación de la Gestión Regional y Provincial 2015, y diseño del Plan Regional y Provincial 2016-17

Ente los meses de diciembre 2015 y febrero 2016 se produjeron reuniones de evaluación 2015 y planificación 2016 en forma conjunta entre el nivel regional y los cuatro Deprovs de la región. Como resultante de ello, se llegó a algunas constataciones en el Área de Convivencia, donde una de las acciones centrales fueron los Sistemas Territoriales de Gestión de la Convivencia Escolar (STGCE). Estas constataciones tomaron la forma de un diagnóstico compartido a nivel regional, que se expresa a nivel provincial del siguiente modo:

- Se constata un empobrecimiento del concepto de convivencia en la realidad escolar, lo cual se expresa en que el “Concepto Declarado” en la Política de Convivencia del MINEDUC, en los distintos instrumentos/ documentos del sistema escolar (PADEM, PEI, PME, otros) o en el discurso, se transforman en el “Concepto Operativo” que se observa y constata en la realidad, por ejemplo, de los PME y sus acciones, quedando situado esencialmente en el reglamento, protocolos y un conjunto de acciones diversas tendientes al clima y la participación.
- La consecuencia de este “Concepto Operativo” empobrecido, impacta directamente en las posibilidades de la articulación (dentro del PME, entre el PEI-PME y con otros instrumentos) para la Mejora Continua y de la formación integral; por tanto, de los resultados de eficiencia interna, de aprendizaje, educativos y en los Otros Indicadores de Calidad (OIC). Este año 2016 se abre también nuevas oportunidades de articulación con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD y LE) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

El proceso a través del cual se llegó a estas conclusiones fue parte del diseño para construir el Plan Regional 2016, para ello, cada Departamento Provincial de Educación se hizo parte de un diagnóstico compartido que llegara desde los datos cuantitativos y cualitativos a una síntesis regional mediante un proceso de revisión, discusión y acuerdos, hasta llegar a estas conclusiones mencionadas. En cuanto a la base desde la cual cada Departamento Provincial realizó su diagnóstico, podemos mencionar estadísticas de participación en los Sistemas Territoriales, cuestionarios cuantitativos y cualitativos aplicados a los participantes de cada STGCE, sesiones de evaluación 2015 y proyección 2016 STGCE, reuniones con profesionales de otras instituciones que participaron del proceso 2015, especialmente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, encuestas y reuniones de reflexión con los supervisores de las Deprovs, revisión de PMEs (como parte del proceso anual de Verificación del PME), entre otros.

En lo específico de los STGCE, y considerando todos los elementos objetivos y de apreciación de la constitución, cuestionarios y proyección de cada STGCE, así como las características de cada equipo comunal de convivencia y de los sostenedores, llegamos a la conclusión de un abordaje diferenciado de los territorios, donde cuatro de las ocho comunas fueron evaluadas como actores prioritarios por sus fortalezas para avanzar efectivamente en una nueva etapa, y las otras cuatro requerían todavía consolidar un “piso suficiente” o incluso reconstruirlo, tanto en términos de apropiación de sentido como de mecanismos de comunicación efectivos -específicamente respecto del nivel comunal-. Esta proyección se vio

modificada por las gestiones para retomar el trabajo en 2016, tanto de forma negativa en algunos casos (por desarticulación de los equipos comunales y de establecimientos) como positiva por un mayor grado de apropiación por parte de otros equipos comunales, con lo cual hoy tenemos dos comunas de las originales y dos nuevas comunas en las que nuestras expectativas son altas respecto a una nueva etapa de este proceso. Esto es avanzar en la autonomía de los STGCE. En las otras, nuestros objetivos son más modestos: transmitir la consolidación provincial del sello Convivencia como articulador de las áreas de mejora, propiciar un espacio de diálogo y compartir experiencias exitosas que puedan constituirse en prácticas efectivas.

El proceso de planificación 2017 incorporó como objetivo generar un espacio efectivo de mayor autonomía de los equipos comunales para definir dicho plan provincial, el resultado de ello fue un plan elaborado colaborativamente entre el equipo provincial y la RECCE, generando como resultado la consolidación de esta red como articuladora de los STGCE, la naciente Red de Profesores Asesores de Centros de Alumnos y como espacio de toma de decisiones para todas las iniciativas de las políticas del MINEDUC asociadas a Transversalidad Educativa. El resultado de todo ello es un plan provincial 2018 que surge esencialmente de las comunas en colaboración con el equipo de la DEPROV Valparaíso e Isla de Pascua.

Una última cuestión que nos parece relevante es el proceso que pondrá término a la llamada municipalización, el cual se funda en el proyecto de Nueva Educación Pública y la instalación progresiva de los Servicios Locales de Educación Pública, que creará nuevos sostenedores y una nueva institucionalidad asociada al territorio comunal. En este sentido, los STGCE serían una instancia que permite representar la identidad asociada al territorio comunal que no siempre se ve reflejado en las redes de asesoría ministerial actuales y tampoco coincidirá con la estructura de los nuevos servicios, adquiriendo un valor por sí mismos, siempre y cuando esto haga sentido al conjunto de establecimientos educacionales públicos de una comuna en el proceso trazado para los STGCE entre el 2015-2018.

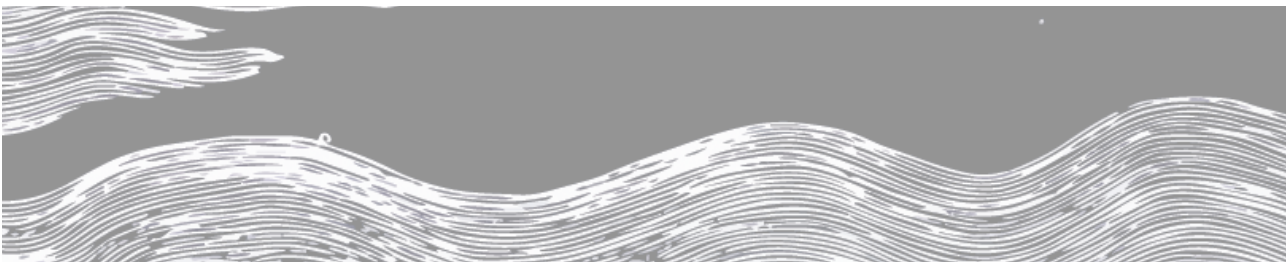
De todo lo mencionado en este artículo, quisiéramos destacar que los STGCE se constituyen en el único espacio donde el conjunto de establecimientos educacionales municipales de cada comuna se reúnen para compartir experiencias, reflexionar, conocer orientaciones, generar participación de otros actores distintos a los equipos de gestión (incluyendo también a directores en algunos de ellos) y, lo más importante, generando un espacio de efectiva participación a nivel de toma de decisiones por parte de los actores comunales con el nivel provincial del MINEDUC. De este modo, creemos que no solo avanzamos en dotar de pertinencia territorial a las políticas educativas nacionales, sino que también aportar a la sustentabilidad de procesos de mejora que requieren periodos

de tiempo mayores a los que determinan los tiempos de las políticas públicas susceptibles de cambios en cada nuevo gobierno nacional.

Referencias

- Casas, L. (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación: Estudio de reglamentos escolares*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Chaux, E. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Departamento Provincial del Ministerio de Educación de Chile (DEPROV). (2015). Sistemas territoriales de convivencia escolar. Viña del Mar, Chile: DEPROV. Disponible en <http://sinvivenciaescolar.blogspot.cl/2015/09/sistemas-territoriales-de-gestion-de-la.html>
- De la Fuente, L., & Raczyński, D. (2010). *Estudio de evaluación de la situación de los consejos escolares*. Santiago, Chile: Asesorías para el Desarrollo.
- Domenéch, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica: La experiencia de la coordinación de escuelas 3-12 en Catalunya. *Tabanque: Revista Pedagógica* 17, 99-110.
- Fundación Paz Ciudadana (2005). *Soluciones para la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Hirmas, C. (2009). Matriz de indicadores para la evaluación de la formación en convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En: *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana para Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago, Chile: IDEA.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2013). Documento de trabajo. Análisis de proyectos educativos de establecimientos educacionales chilenos. Santiago, Chile: MINEDUC, UTE, DEG.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015a). Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar. Santiago, Chile: MINEDUC, DEG.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015b). Política nacional de convivencia escolar. Santiago, Chile: MINEDUC, UTE, DEG. Disponible en http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203262303500.PoliticadeConvivenciaEscolar.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2015c). Plan Regional de Convivencia Escolar. Viña del Mar, Chile: Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso, UTE.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016a). Condiciones de

- calidad para la educación pública escolar. Santiago, Chile: MINEDUC, Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa, DEG.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016b). Modalidad de asesoría directa en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Santiago, Chile: MINEDUC, Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa, DEG.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Salamó, S. (2011). Convivencia escolar. Una simplificación empobrecedora, una precisión necesaria. En C. Figueroa, & M. García, (Eds.), *La escuela frente a los actuales cambios sociales: Una mirada desde la convivencia escolar* (pp. 221-252). Valparaíso, Chile: Puntágenes.
- Salamó, S. (2013a). Historias breves de liderazgo: Teoría y praxis. En C. Figueroa, & M. García, (Eds.), *Experiencias educativas en el aula desde la perspectiva del liderazgo docente* (pp. 127-155). Valparaíso, Chile: Puntágenes.
- Salamó, S. (2013b). El programa de Convivencia Escolar Democrática de la Región de Valparaíso (2008-2010) y su pervivencia (2010-2013). Ponencia para el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/112/53>
- Salamó, S. (2015). Liderar (diseñar) la paradoja de la educación inclusiva en un Sistema de Aseguramiento de la Calidad. En C. Figueroa (Ed.), *Liderazgo pedagógico: Desafíos en el marco de la diversidad educativa* (pp. 111-130). Valparaíso, Chile: Puntágenes.
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. Learning Networks, Networked Learning. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 19(37), 55-64. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-05>
- Time Research (2004). *Convivencia en el ámbito escolar*. Santiago, Chile: Time Research.
- Valdés, H. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO
- Varela, J. (2007). *Convivencia escolar: Recopilación de experiencias nacionales*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2002). Redes de escuelas: Una herramienta poderosa. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 64-68.

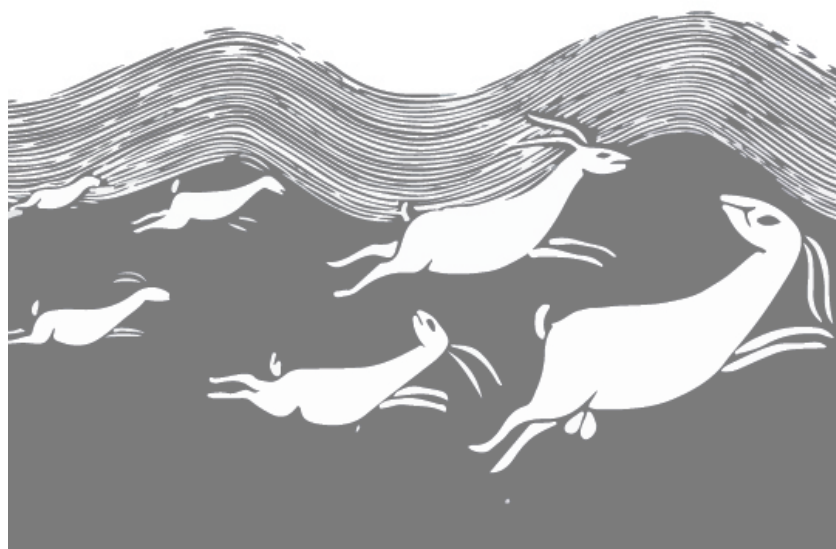




PARTE 2

APROXIMACIONES EMPÍRICAS
SOBRE EL ASESORAMIENTO
EN CONVIVENCIA ESCOLAR





Introducción a la segunda parte

Claudia Carrasco y Verónica López

La convivencia escolar es un fenómeno construido socialmente, ya que posee un contexto social, histórico y político específico que exige un análisis situado para comprenderla. Los significados en torno a este concepto son múltiples (Ascorra, et. al., 2018) ya que se encuentra en un permanente debate público. Su relación con la violencia y/o con la ciudadanía se establece en virtud de componentes propios de cada país y de cada comunidad educativa, por lo que se debe definir en relación dialéctica con hechos, relaciones, órdenes e interacciones sociales. Por ejemplo, si comprendemos la convivencia escolar como un proceso social, esta perspectiva se aleja de nociones normativas y prescriptivas, concentrándose en las interacciones cotidianas en la escuela (Chaparro, Caso, Fierro, & Díaz, 2015). Si la definimos como variable que influye sobre los aprendizajes, queda establecida, más bien, como clima escolar (Espinoza, 2006; López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya & Morales, 2012; Toledo, Magendzo, & Gutiérrez, 2009; Valdés, et al., 2008). Si la definimos en torno a su estructura y establecemos que se compone por variables necesarias para desarrollar una vida democrática (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2002), la estaremos describiendo como un aspecto obligatorio para la ciudadanía. Si la definimos como la valoración y reconocimiento de la diversidad en la sociedad y en el contexto escolar (Hirmas, & Ramos, 2013), la estaremos describiendo como inclusión. Es por ello que las investigaciones empíricas en torno a convivencia escolar se vuelven claves, ya que permiten dilucidar lo que ocurre con ella en el contexto educativo contemporáneo.

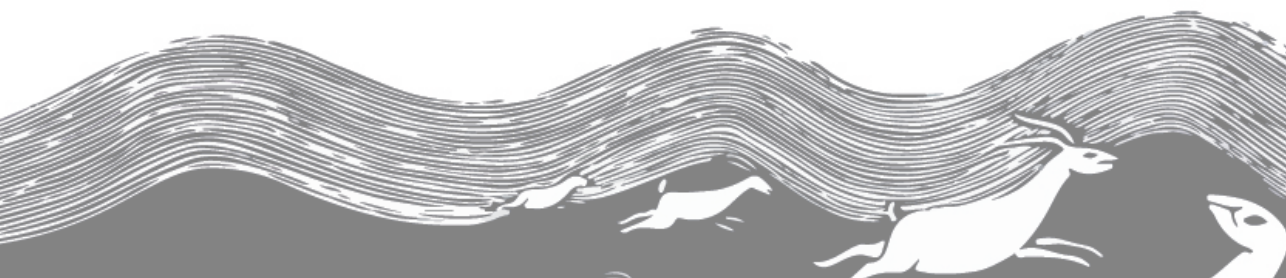
Sin embargo, no basta con analizar, comprender y/o describir la convivencia escolar para poder desarrollar estrategias de apoyo de la misma. Apoyar a quienes apoyan, y apoyar sobre la base de una política educativa de rendición de cuentas en convivencia escolar, nos arroja hacia una paradoja. Si la convivencia escolar requiere de un ambiente de bienestar, pero se promueve en un contexto de ambiente punitivo, los y las profesionales que se encarguen de su promoción deberán resolver un entrampamiento propio de su quehacer. ¿Cómo se pueden generar ambientes inspiradores que faciliten el desarrollo de una convivencia ética, inclusiva, contextual y orientada al bienestar de la comunidad? La investigación empírica nos permitirá responder, en parte, a esta pregunta, ya que podremos aprender de las experiencias reales y cotidianas, formas y estrategias para apoyar.

Este apartado contiene tres estudios cualitativos sobre asesoramiento en convivencia escolar. El primero nos invita a destacar el lugar situado del asesoramiento en la escuela a partir de la perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora. El segundo, nos muestra el lugar clave que ha tenido -y sigue teniendo- la gestión en convivencia escolar a partir de la administración educativa, es decir, desde el lugar de sostenedores. Los sostenedores públicos representan el nivel intermedio necesario para la implementación de las políticas educativas, que traduce los diseños macropolíticos nacionales. Finalmente, el tercer capítulo nos muestra una sistematización de experiencias de un equipo asesor en convivencia escolar en un contexto altamente complejo: la ruralidad como escenario de construcción identitaria del rol del propio agente asesor.

Referencias

- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados de convivencia escolar atribuidos por los equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro-Evans, M., & Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238.
- Hirmas, C., & Ramos L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. Colección Somos Maestros. México D. F: SM Ediciones.
- 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. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios. pp. 49 – 94.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., & Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Informe Final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- UNESCO. (2002). *Cultura de paz en la escuela: mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M.; Carrillo, S.; Costilla, R., ..., Pardo, C. (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina*

y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.



El asesoramiento situado en la escuela: La perspectiva del agenciamiento colectivo para acompañar los procesos de mejora

Carolina Urbina

*La educación se ve obligada a propiciar las cartas náuticas
de un mundo complejo y en perpetua agitación y,
al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él*
Jacques Delors

He comenzado este capítulo con una cita de Jacques Delors (1996) que sintoniza con la idea de complejidad y cambio tan presentes en el trabajo que realizamos día a día en nuestras escuelas. El trabajo de asesoramiento debiera ser lo suficientemente hábil para acompañar y colaborar con la escuela en el ajuste de la brújula que necesita para navegar, para la construcción de las cartas náuticas que le permitan a esa comunidad trazar coordenadas estratégicas hacia el mejor camino de mejora que puedan construir juntos.

En educación, las líneas de investigación relacionadas con mejoramiento escolar intentan conocer cómo se generan los procesos de cambio en las escuelas que permiten un progreso en su calidad, y con ello, el logro de aprendizajes de sus estudiantes y de su comunidad (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014). Con ello, se entiende que no todo proceso de cambio necesariamente constituye una mejora (Murillo, 2004) y que el asesoramiento educativo puede ser una herramienta inductora y mediadora en dicho proceso (Domingo Segovia, 2003).

La forma de generar mejora educativa no es un tema simple. Es sabido que para generarla, las comunidades escolares, de manera conjunta, deben apropiarse de las ideas y del proceso de transformación (Murillo, 2004), por tanto, toda mejora constituye un cambio planificado (Murillo, 2002). Es así que, para estudiar los procesos de mejoramiento escolar, hay que atender una gran cantidad de elementos que se interrelacionan intensa y dinámicamente, puesto que el sistema escolar contiene en sí mismo distintos niveles o subsistemas: contexto, escuela, aula y persona (Bronfenbrenner; 1989; Creemers, 1999). Como todo sistema complejo, la emergencia de nuevas configuraciones es, a la vez, causa y consecuencia de las interacciones entre sus niveles y sus integrantes. En este escenario, ¿cómo descubrir alguna básica configuración del funcionamiento de

las escuelas para acompañar su transformación y colaborar en la búsqueda de su mejor camino?, ¿cómo lograr -desde un asesoramiento situado- ubicar luces sobre los elementos estratégicos del territorio que se quiere recorrer?

Tal como plantea Yanes (2015) “La sociedad hoy ha incrementado la complejidad del mundo. Comprenderlo, analizarlo y vivirlo implica construir, desde la alteridad, una nueva forma de pensar lo pensado” (Yanes, 2015, p. 13). Es por ello que el foco de este capítulo está puesto en el análisis de los procesos colectivos y sistémicos subyacentes a las prácticas escolares desplegadas en las escuelas para desarrollar procesos satisfactorios de cambio, lo que hemos denominado *agenciamiento colectivo* (Urbina & López, 2014). El agenciamiento colectivo en la escuela puede desplegarse con diferentes configuraciones (Urbina & López, en preparación) las cuales dependen del “enjambre de interacciones” (Yanes, 2015) que se despliegan en ella intra e inter nivel (contexto, escuela, aula, persona).

El agenciamiento colectivo

El agenciamiento colectivo es aquel proceso dinámico que describe el empoderamiento y la participación conjunta de dos o más agentes de la escuela para alcanzar metas comunes de mejora en cualquiera de sus niveles -contexto, escuela, aula o personal- (Urbina & López, 2014). Es un concepto que atiende a la dimensión estratégica del cambio (Hopkins, West, & Ainscow, 1996) puesto que involucra las formas en que se entrelazan la selección de las prioridades de mejora, la secuencia de acciones que despliega para alcanzar el cambio y los resultados obtenidos luego del proceso.

Independientemente de si la estrategia de mejora se centra en uno de los niveles del sistema escolar (por ejemplo, en el aula), el concepto de agenciamiento colectivo reconoce fundamentalmente que el despliegue de dicha estrategia estará influido -y a la vez influirá- el resto de los niveles. Por ello, la comprensión del proceso de agenciamiento colectivo se nutre de los desarrollos teóricos realizados desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989), la teoría general de sistemas sociales (Luhmann, 2005; Von Bertalanffy, 1993) y la teoría de redes complejas (Newman, Barabási, & Watts, 2006).

En este sentido, para la comprensión del agenciamiento colectivo, debemos ubicarnos en un contexto y en un cuerpo. Esto es importante porque, al ubicarnos en un contexto el agenciamiento colectivo tiene sentido en una perspectiva de sistema. Un sistema complejo -como es la escuela- está compuesto por varias partes interconectadas, cuyos vínculos tienen información adicional y oculta al

observador y cuya interacción da resultados que no pueden explicarse a partir del análisis aislado de sus partes (Cárdenas, 2014; Newman, Barabási & Watts, 2006).

Al situarnos en un cuerpo, la mirada del agenciamiento colectivo invita a reconocer nuestra ontogenia basada en las emociones. De esta manera, tal como plantea Maturana (2004) son las emociones que sustentan una relación las que le otorgan el carácter social a las relaciones humanas, y la escuela se construye en base a relaciones humanas, por tanto, toda comunidad es una red interconectada de procesos, encuentros y emociones que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir. Estar en un contexto y en un cuerpo nos sitúa ineludiblemente en relación con otros(as), en interacción con otros(as); nos ubica de cara a la diversidad inherente a la condición humana; nos emplaza en nuestras dimensiones física, biológica y psíquica pero también en nuestras dimensiones cultural, social e histórica (Morin, Ciurana, & Motta, 2003).

En consecuencia, el concepto de agenciamiento colectivo lo hemos desarrollado (Urbina & López, 2014) al alero del modelo social y de los principios de la educación inclusiva, concebida como proceso continuo de innovación y mejora (Ainscow, 2004). La educación inclusiva involucra una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la misión de no hacer de ellas un obstáculo sino una oportunidad (Echeita & Sandoval, 2002), orientándose a detectar y tratar de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje, la presencia o la participación en la escuela (Echeita, 2007). De esta forma, una perspectiva inclusiva no hace sino revelar la manera en la cual el sistema escolar debe crecer y mejorar para dar una adecuada respuesta a las necesidades de todos los integrantes de su comunidad.

El agenciamiento colectivo sugiere que la mejora sostenible en el tiempo no puede respaldarse solamente en las ideas proyectadas dentro de un plan de mejora, sino que debe sostenerse, estudiarse y comprenderse a partir del análisis de las prácticas (acciones) de sus agentes, principalmente atendiendo a la configuración de las relaciones que sostienen dichos agentes entre sí al planificar, ejecutar y evaluar el resultado de las estrategias de mejora propuestas.

De esta manera, sería la configuración de las relaciones entre los agentes la que instala las *regularidades* dentro del sistema-escuela, *regularidades* a las cuales podemos acceder a través de la observación y reflexión sobre sus prácticas, es decir, considerando las maneras en que los integrantes de la escuela funcionan, se organizan y se comunican para llevar a cabo sus estrategias de mejora.

Hacia una metodología para desvelar estilos de agenciamiento colectivo en las escuelas

Perspectiva cualitativa. Según plantea Edgar Morin, que es uno de los principales teóricos del pensamiento complejo en el área de las ciencias sociales, las temáticas a indagar son las que “imponen” el marco desde el cual iniciar su estudio (Morin, et al., 2003). En este sentido, pareció adecuado investigar sobre los procesos de agenciamiento colectivo en las escuelas desde una tradición holística y cualitativa (Urbina & López, 2014).

La tradición cualitativa es por definición “humanista, transdisciplinar y ética” (Tójar, 2006). Humanista porque se preocupa por aspectos relacionados con el ser humano desde la perspectiva del ser humano, desde cómo nosotros mismos nos vemos, nos entendemos y nos explicamos a nosotros mismos. Transdisciplinar, porque admite que ninguna disciplina por sí misma permite comprender la globalidad de un fenómeno social o complejo. Ética, porque la tradición cualitativa implica un compromiso ético con el tema de estudio y su contexto, relacionado con un compromiso con el bienestar de las personas y los contextos participantes (Tójar, 2006).

En la indagación sobre el agenciamiento colectivo, ha sido decisivo contar con métodos de investigación que permitan al mismo tiempo flexibilidad y sistematicidad, características que sin duda ofrece la perspectiva cualitativa. Puesto que el estudio del agenciamiento parte desde la observación y reflexión sobre las prácticas de la escuela, el desvelar y evidenciar dichas prácticas es un proceso cuidadoso, planificado, ordenado, participativo y recursivo, el cual se construye a través del tiempo. Por ello, el ejercicio del asesoramiento situado, desde esta perspectiva, consiste en acompañar al sistema escolar en su proceso de planificación, ejecución y evaluación de sus prácticas de mejora, de manera ordenada y metódica, facilitando la sistematización a partir de las evidencias que la propia escuela construye a través de sus prácticas de mejora. Un asesoramiento situado en las particularidades de ese sistema escolar, pero con una visión compleja y colectiva.

El asesoramiento situado en las particularidades de cada sistema escolar.

En este capítulo se sugiere una metodología para desarrollar un asesoramiento situado en la escuela, considerando elementos del concepto de agenciamiento colectivo. Esta metodología se ha comenzado a construir en base a un estudio de casos múltiple de escuelas de la región de Valparaíso, de corte longitudinal. Este estudio ha implicado la observación, reflexión, seguimiento y evaluación de las prácticas que dichas escuelas han utilizado en el despliegue de sus estrategias de mejora (Urbina, & López, 2014). La comprensión global respecto al agenciamiento

colectivo que se ha construido a partir de este estudio -en relación al nivel “escuela”- continúan actualmente en preparación, aun cuando en este capítulo se describe y fundamenta la metodología que nos ayudó a dar los primeros pasos en esta comprensión, la cual, además, se ha ido profundizando con el pasar de los años.

Asímismo, si algún lector se interesa por conocer resultados preliminares (relacionados con el nivel “aula”, por ejemplo) puede revisar un estudio realizado en relación con las prácticas de co-docencia (Urbina, Basualto, Durán, & Miranda, 2017) o sobre las relaciones sociales entre pares (Urbina, López, & Cárdenas, 2018).

Entonces, para desarrollar un asesoramiento situado, considerando la perspectiva del agenciamiento colectivo en los procesos de mejora, no habría que perder de vista dos claves fundamentales: escuchar la voz de los agentes de la comunidad y relevar la reflexión sobre las propias prácticas.

Escuchar la voz de los agentes de la comunidad. La primera clave se refiere a la valoración genuina de la *voz de los participantes* en el análisis de sus prácticas. Esta perspectiva ha sido ampliamente trabajada en los últimos años desde el ámbito de la educación inclusiva (Moriña, 2010; Susinos, & Parrilla, 2008; Parrilla, 2010), acentuando el compromiso político de los procesos de indagación al adoptar una posición crítica emancipadora que amplifica la ‘voz’ de aquellos que tradicionalmente no la han tenido (Moriña, 2010).

De esta manera, para identificar las maneras sistemáticas en que una escuela se organiza y se comunica para planificar, ejecutar y evaluar una mejora (es decir, el cómo se agencia colectivamente), debemos escuchar a los agentes de su comunidad y también a los productos de esa comunidad. Esto parece tan evidente, pero en la práctica no lo es, pues suele ocurrir que durante el sesoramiento nuestras propias concepciones sobre el cambio, sobre la escuela o sobre los agentes de esa escuela nos orquestan de antemano las acciones a implementar, pero debemos estar atentos y utilizar múltiples canales que nos permitan atender las prácticas cotidianas de la escuela y sus integrantes, identificar sus hábitos y descubrir sus regularidades. Las rutinas de una escuela suelen ser las mejores instancias para observar su funcionamiento, pues constituyen aquellos caminos donde suelen transitar y en donde podemos ver desplegadas los estilos de agenciamiento que posee.

Atender las voces no está referido sólo en un ámbito literal, es decir, relacionado con escuchar lo que dicen que hacen. Hay otras claves que permiten escuchar las voces de una escuela: su ornamentación, sus documentos formales, sus hábitos cotidianos de saludo o despedida, sus formas de informar y tomar decisiones, su apertura a la comunidad, su relación con nuestro asesoramiento, la sistematicidad

de sus reuniones, sus celebraciones importantes, etc. es decir, cualquier acción, evento o documento que *encarne* una regularidad o sistematicidad propia del funcionamiento, organización y comunicación en dicha escuela.

Reflexión sobre las propias prácticas. Para un asesoramiento situado no basta con la identificación de regularidades desde las voces, sino que hay que mirar las acciones concretas. Desde el estudio del agenciamiento colectivo suscribimos a lo que varios autores del ámbito educativo ya han planteado: la importancia fundamental de la reflexión sobre la propia práctica (Maturana, 2004; Perrenoud, 2004; Pozo, 2006; Schön, 1998).

Según Perrenoud (2004), la noción de reflexión sobre la práctica remite a la importancia de la construcción de una práctica reflexiva sistemática, convirtiéndose en una llave que abre puertas a la forma en que se despliega la participación en la escuela.

Por ello, la reflexión conjunta en un sistema escolar, es decir, los momentos compartidos por dos o más agentes de la comunidad para la consideración detenida y en profundidad sobre alguna regularidad detectada, abre las puertas para la construcción tanto de una planificación estratégica como de una ejecución y evaluación efectiva de la mejora.

Nuestro papel como asesores es acompañar ese proceso. La reflexión conjunta sobre las regularidades en el funcionamiento, organización y comunicación del sistema escolar nos permitirá acompañar la identificación de los elementos a mejorar y también el reconocimiento colectivo de los caminos más transitados. De esta manera, identificar colectivamente los aciertos y los errores que la escuela ha desplegado para el alcance de una mejora -desde la perspectiva del agenciamiento colectivo- permitirá conocer cuáles de las formas sistemáticas de funcionamiento, organización y comunicación del sistema colaborarán o dificultarán el logro de nuevas metas de mejora, lo que debemos considerar estratégicamente para asesorar la planificación y ejecución de la transformación soñada.

El análisis de dispositivos de la escuela como metodología. Para avanzar en la comprensión de los estilos de agenciamiento presentes en un sistema escolar, hemos partido desde el análisis de uno de los dispositivos con los que cuenta la escuela para su mejora: los planes de mejoramiento educativo (PME). El uso de los dispositivos, como estrategia investigativa, busca abordar concreta y empíricamente los instrumentos de gestión como prácticas (Sisto, & Zelaya, 2013). De esta forma, esta estrategia de acercamiento permitiría facilitar la comprensión de las redes de acción que se tejen en la escuela para desplegar sus procesos de mejora.

Intentar comprender un sistema escolar a través de alguno de sus dispositivos puede facilitar al asesor la generación y acompañamiento en la reflexión sobre las prácticas inherentes al sistema donde está inserto, en tanto el dispositivo puede referirse a eventos, experiencias, artefactos, documentos o espacios físicos de la escuela factibles de convertirse en un punto de partida para la reflexión. Lo interesante que propone el uso de los dispositivos para comprender las dinámicas de agenciamiento en el sistema escolar es que dichos instrumentos son construcciones que el mismo sistema ha cimentado, es decir, en este caso un PME no es azaroso ni casual, al contrario, en sí mismo *encarna* de alguna manera las regularidades y los hábitos del sistema escolar que lo creó.

La reflexión sobre las prácticas se vería entonces facilitada gracias al análisis de un dispositivo “real” que posibilita escuchar la “voz” de los agentes del sistema escolar y situar sus acciones en un contexto y cuerpo determinados. En este sentido, y tal como señalan Sisto y Zelaya (2013), un dispositivo no solo porta las prescripciones con las que fue diseñado, sino que actúa moviéndose y conectándose -en lo local- con la red de acciones que lo sostiene.

Plan de Mejoramiento Educativo de una escuela como dispositivo para la comprensión del agenciamiento en un sistema escolar. El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es un dispositivo de planificación y gestión de la mejora educativa en la escuela, a través del cual se pretende alcanzar el horizonte formativo y educativo declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Muñoz, 2015). El PME contiene objetivos, metas y acciones específicas propuestas por la propia escuela para su mejora. Este tipo de documento supone un impulso para las escuelas, quienes, a través de ellos, debieran poner en marcha programas de mejora a través de su planificación detallada.

En general, los procesos de mejora están conformados por fases tradicionales del cambio escolar (Murillo, 2002). Por tanto, se puede decir que todo plan de mejora, al menos, considera las siguientes fases: valoración de las necesidades, diagnóstico previo, selección de las áreas prioritarias, planificación de las acciones, aplicación de los planes y evaluación hasta la institucionalización.

En Chile, el PME es elaborado por cada escuela como un proyecto de 4 años y debe partir del análisis y reflexión que la comunidad educativa tiene acerca de su PEI (MINEDUC, 2018). Posee dos fases, la primera contiene el análisis estratégico y autoevaluación institucional de cada escuela, lo cual se relaciona con los objetivos y metas estratégicas del plan. La segunda fase contiene la descripción de los objetivos anuales de mejora y el diseño e implementación de las acciones para alcanzarlos. En la metodología propuesta en este capítulo para la comprensión

del agenciamiento colectivo de una escuela, a partir del análisis del PME como dispositivo, nos centraremos específicamente en la segunda fase del PME.

Tanto los objetivos como las actividades propuestas en el PME enlazan las acciones concretas a través de las cuales los diferentes agentes de la escuela se conectan para el logro de una mejora planificada. Es claro que el sistema escolar intuitivamente trazará sus coordenadas hacia la mejora, pasando por sus caminos conocidos, es decir, sus regularidades en el camino de mejora. En esta primera parte, analizamos el dispositivo creado por la escuela que “dice” lo que ella ha de realizar para lograr su mejora.

Para analizar los PME desde una perspectiva de agenciamiento colectivo, se propone realizar un análisis de contenido simple, poniendo especial atención a la configuración que emerge al mirar en conjunto y en interacción los siguientes elementos:

- a) Énfasis del plan.
- b) Participantes/beneficiarios.
- c) Niveles de acción.
- d) Duración.
- e) Responsables.
- f) Sofisticación metodológica.

Para su mejor comprensión, en la Figura 1 se presentan los elementos a analizar de manera esquemática y a modo de preguntas que pueden guiar el análisis.

Tabla1
Esquema para analizar PME

a) ¿Cuál es el énfasis del plan?

La mirada tradicional del ámbito de la salud¹ también se ha permeado a la educación y en función de ella se pueden identificar lógicas de funcionamiento, organización y comunicación dentro del sistema escolar.

Por ello, identifique en los objetivos y actividades propuestas cuál es el énfasis predominante: promoción, prevención o tratamiento.

Identifique el énfasis en cada una de las actividades y objetivos que se proponen en el PME y luego mire el conjunto. ¿El énfasis predomina en el análisis de casos y derivación de problemas? ¿Contempla actividades promocionales con toda la comunidad? ¿Se centra en uno o conviven los tres tipos de énfasis a lo largo del plan?

b) ¿Quiénes son los participantes / beneficiarios del plan?

Identifique dentro del PME a quién o quiénes van dirigidos cada uno de los objetivos y las actividades que se proponen.

Luego de identificar estos contenidos, analice el conjunto de respuestas, reflexione:

¹ Tradicionalmente, desde el enfoque de la salud, se ha propuesto organizar los planes de acción de acuerdo al énfasis en la promoción, prevención o tratamiento que este tenga. Gran parte de la diferencia entre una y otra se deriva de la cantidad de personas que participan y la estrategia propuesta. Las actividades de “promoción” están organizadas para toda la población y su énfasis está en el fortalecimiento de las adecuadas condiciones para la salud o el desarrollo. La “prevención” incorpora actividades solo para algunos, especialmente los que se encuentran en riesgo de presentar en el futuro algún problema o enfermedad. Las actividades de “tratamiento” están destinadas a quienes ya presenten un problema o enfermedad, incluyendo estrategias reparadoras o de sanación.

¿Cuáles agentes del sistema son los que pueden participar del plan? ¿Hay integrantes de la escuela que están excluidos de los objetivos o las actividades? ¿Hay integrantes que acaparan la mayoría de las actividades propuestas? ¿Qué tipo de participación se espera de los integrantes de la escuela?

Hasta ahora tiene dos elementos que mirar en cada objetivo y actividad: el énfasis y los participantes. Analice cómo interaccionan estos dos elementos, por ejemplo, ¿Hay algunos participantes que sólo se convoquen a un tipo de actividad?

c) ¿Cuál es el nivel donde pretende desplegarse la actividad?

Fíjese en los niveles del sistema escolar (contexto, escuela, aula, personal) que son abordados por los objetivos y las actividades planificadas en el PME.

¿Qué espacios serán los principales escenarios? ¿Interactúan diferentes niveles para la consecución de los objetivos? ¿Hay mayor concentración en algún nivel específico?

Hasta ahora cuenta con tres elementos que analizar para cada objetivo y actividad: énfasis, participantes y nivel de acción.

d) ¿Cuál es la duración de las actividades propuestas?

Fíjese en la duración de las actividades propuestas y en su sistematicidad. Este punto es importante porque las mejoras no suelen ser provocadas por actividades anecdóticas.

En este sentido evalúe: ¿Las actividades propuestas son sistemáticas en el tiempo o son actividades puntuales? ¿Son actividades cíclicas? ¿Son anecdóticas? ¿La duración de cada actividad es acorde al objetivo que persigue?

e) ¿Quiénes son los responsables del plan?

Este punto es importante porque se relaciona con el liderazgo y su distribución para el desarrollo de las mejoras en la escuela. Ponga atención en las personas o grupos que son señalados como los responsables del desarrollo y éxito de los objetivos y actividades propuestos en el plan.

¿Quiénes son? ¿Se repiten siempre los mismos? ¿Comparten las responsabilidad distintos agentes de la escuela?

Este es un elemento que indica una posición ‘agenciada’ del integrante que se responsabiliza de la actividad de mejora planificada, pues su responsabilidad esta señalada dentro de un documento formal de la escuela, tal cual es el PME, respecto de la actividad de mejora señalada.

Fíjese entonces que hasta ahora puede tener una panorámica general del agenciamiento en la escuela, al analizar estos distintos elementos y relacionarlos entre sí.

f) ¿Le parece adecuada la metodología propuesta?

Finalmente, este elemento es transversal al plan y se relaciona con las capacidades instaladas de la escuela.

La sofisticación metodológica utilizada para la construcción del PME es relevante en tanto indica el nivel de los conocimientos aplicados para el diseño y la planificación de la mejora. Tiene que ver con las capacidades técnicas instaladas en el sistema escolar.

Ponga especial atención a la existencia y adecuación de actividades de evaluación dentro del plan, sus medios de verificación.

Atienda a lo apropiado de los indicadores de cumplimiento de objetivos propuestos. También pregúntese:

¿Los objetivos propuestos pueden cumplirse con las actividades asociadas? ¿Los objetivos están redactados como objetivos y no como actividad? ¿Todos los objetivos cuentan con actividades asociadas?, etc.

Fuente: Elaboración propia

En función de la mirada de sistema e interactiva entre los diferentes contenidos identificados en relación con estos elementos mencionados, usted puede construir pistas respecto a la configuración del agenciamiento colectivo de esa escuela. Fíjese en la relación entre los agentes de la escuela, identifique las formas más comunes de organización y las maneras en que se comunican.

Atienda las *regularidades* del entramado de relaciones que se pone a disposición del desarrollo de la mejora. Ponga atención en lo que esta tejido en conjunto.

Ejemplo de análisis de objetivo. Con el fin de clarificar la metodología propuesta, a continuación se presenta un ejemplo de análisis tomado de un caso real. Por razones de espacio sólo se considera el análisis de una descripción de una actividad (Ver Tabla 2).

Tabla 2
Ejemplo de análisis de contenido de dispositivo PME desde la perspectiva del agenciamiento colectivo

Extracto de PME	Observaciones
Descripción: El Equipo de Convivencia Escolar y el equipo directivo organizan dos (2) Jornadas de Reflexión Docente por semestre, para concordar rutinas y procedimientos que permitan regular acciones y situaciones cotidianas, que faciliten el desarrollo de las actividades pedagógicas. Realizando un análisis	Énfasis de la actividad: promocional Participantes: docentes. * Nivel de acción: escuela y aula. Duración: 4 jornadas en el año académico. Responsable: equipo de convivencia y equipo directivo. Sofisticación metodológica: énfasis

para rectificar los procesos según resultados, incorporando a todos los estamentos de la comunidad a través de una orgánica de coordinación.

promocional pero con duración insuficiente (4 veces en el año) considerando los objetivos que se enuncian; poca claridad en la forma de concordar acciones en conjunto, rectificación o coordinación institucional.

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo citado, la actividad programada consta de cuatro jornadas de reflexión docente. Si se fija en los objetivos que se desprenden de su descripción, es una actividad promocional, puesto que pretende regular de forma global las rutinas y procedimientos en las actividades pedagógicas cotidianas entre los profesores de la escuela. En función de eso, piense en el tiempo que se planifica para lograr tal coordinación: ¿Le parece suficiente? Piense además en el tipo de participación que se busca de los docentes de la escuela para lograr este fin. Finalmente reflexione, por ejemplo, de la adecuación de las actividades propuestas respecto de los objetivos que se desprenden (concordar rutinas, regular acciones, facilitar actividades pedagógicas, rectificar procesos, incorporar a todos los estamentos de la comunidad).

Al mirar cada una de las áreas del PME y la relación de los elementos sugeridos a lo largo de todo el plan, se pueden descubrir ciertas regularidades. Por ejemplo, podemos adelantarle que en el análisis de este PME se llegó a la conclusión de que más del 80% de las actividades propuestas tenían como responsable al equipo directivo de la escuela y menos del 5% a las familias (Urbina & López, en preparación). En este sentido, ¿qué se podría decir del agenciamiento colectivo para la mejora en esta escuela?

Conclusiones

Si bien cada experiencia de cambio escolar es única e irrepetible (Murillo, 2004), se considera que es posible identificar algunas claves que colaboren en la labor de asesorar y acompañar a distintas organizaciones escolares en sus procesos de mejora.

No todas las escuelas tienen los mismos recorridos de mejora (Bellei, et al., 2014). Por ello, en este capítulo se ha introducido el concepto de agenciamiento colectivo y algunas claves que sugieren una metodología sobre cómo identificarlo y considerarlo para el trabajo de asesoramiento educacional. El estudio de agenciamiento tiene que ver con el empoderamiento de las comunidades, de este conjunto de personas que comparten una meta común y que, al momento de plantearse mejorar se organizan

para lograrlo, normalmente suelen ser de las maneras que le son más conocidas. La labor del asesor está justo ahí: en ayudarles a reconocer esos caminos recorridos y tomar una decisión respecto al siguiente paso. Identificar nuevos caminos o asfaltar los ya construidos en función de la mejora propuesta, pero también de los aprendizajes colectivos, en función de su contexto, de sus relaciones, y claro está, de las emociones que emergen a partir de la configuración de ese tejido social.

¿Cómo acompañar, por ejemplo, a un sistema escolar en donde el responsable de todas las actividades de mejora es el director(a)? ¿Cómo acompañar en la mejora a un sistema escolar que se plantea actividades que nada tienen que ver con sus objetivos? ¿Cómo acompañar a un sistema escolar cuyo plan de mejora sólo se concentra a nivel escuela? Afortunadamente no hay ninguna respuesta-receta para esas preguntas porque todas son diferentes según la escuela implicada.

La perspectiva del agenciamiento colectivo para el asesoramiento educacional considera que los efectos de largo alcance, derivados de procesos de mejora, deben nutrirse de sinergias colectivas dentro de la escuela. Las iniciativas individuales (o individualistas), por muy “buenas” que se consideren (según el “individuo” que las ejecuta), requieren demasiada energía para mantenerse y no debilitarse en el tiempo, por lo tanto, es difícil que se conviertan de manera efectiva en un proceso de mejora escolar, y muchas veces pueden estar equivocadas. Para la mejora la construcción desde la génesis debe ser en conjunto.

Estas claves que el estudio del agenciamiento colectivo puede brindar al asesoramiento educacional permiten abrir el análisis sobre lo que cambia en la escuela y las condiciones para facilitar cambios que resulten en una “mejora” desde el punto de vista de las propias comunidades educativas. Es así que es mucho mejor que los participantes del plan de mejora sea el conjunto de actores de la comunidad educativa, que exista un énfasis en la promoción por sobre prevención y tratamiento, que se recorran diferentes niveles en la estrategia de mejora, que se resguarde la coherencia entre objetivos y actividades programadas, que se utilice la evaluación de las actividades como estrategia de monitoreo y mejora continua y que se prefiera la planificación de actividades participativas con alta orientación a la transferencia de capacidades a la comunidad completa.

La educación puede ser transformadora, siempre y cuando esté conciente de ciertas conexiones importantes entre los fenómenos (Bula, 2010). De esta manera, los cambios y los *no cambio* no corresponden a una casualidad. Al contrario, responden, y a la vez son causa, de las maneras más frecuentes de operar de la escuela, de sus regularidades, tanto para el intercambio de información,

como para la toma de decisiones y, por supuesto, de las relaciones personales y humanas que entretengan cada una de las individualidades dentro de ella.

En la medida que se tome la oportunidad de convertir el estudio de las prácticas en conocimiento, se estará en condiciones de tomar mejores decisiones y, por tanto, mantener la esperanza de reconstrucción hacia un mundo más inclusivo cobra razón, corazón y sentido. La práctica de reflexionar sobre las propias prácticas colectivas puede ser una manera de provocar un cambio, y desde el asesoramiento educativo, entregar un contexto de análisis en función de los efectos que tiene la forma en que se organiza la escuela. La práctica puede entregar las evidencias necesarias para sostener reflexiones y decisiones colectivas. El uso de evidencias pone la realidad enfrente, sobrepasa el nivel de la costumbre respecto a cómo se favorece una mejora, permite pasar a la acción, a una nueva acción, a una acción que entregue experiencias que permitan incorporar, mejorar, reconstruir alguna nueva regularidad del sistema-escuela.

Tal como plantea Capra (1993, citado en Yanes, 2015), en los sistemas complejos nada está aislado. Asimismo, continúa el autor, cada partícula en el universo está vinculada a otra partícula de alguna manera, pero perteneciendo a la totalidad del sistema puede ser localizada en una parte del mismo, con capacidad, además, de manifestar sus particularidades independientemente del sistema. Debido a esto, y en relación a lo que plantean autores como Fernando Atria (2012), gran parte de la calidad de los procesos que se desarrollan en educación va a depender de la forma en que el sistema está organizado.

Debemos avanzar en la construcción de un sistema escolar más inclusivo y participativo desde una visión amplia (no reduccionista), que asuma que “el todo es más que la suma de sus partes” y que, a la vez, cada parte contiene en sí misma su propia particularidad, pero conectada a las demás. También hay que considerar que, para desarrollar un asesoramiento situado, debemos involucrarnos en las prácticas concretas de sus agentes (no sólo en lo que “dicen que hacen”) y mirar desde ahí cómo el entramado de relaciones -que tejen en el despliegue de sus actividades cotidianas orientadas a un cambio positivo en la escuela- se relacionan con una configuración colectiva (Urbina & López, en preparación) que no siempre es fácil de identificar y comprender. La invitación es a mirar lo complejo, que muchas veces no es evidente a simple vista (Cárdenas, 2014). Lo complejo, es decir, lo que está tejido en conjunto (Yanes, 2015).

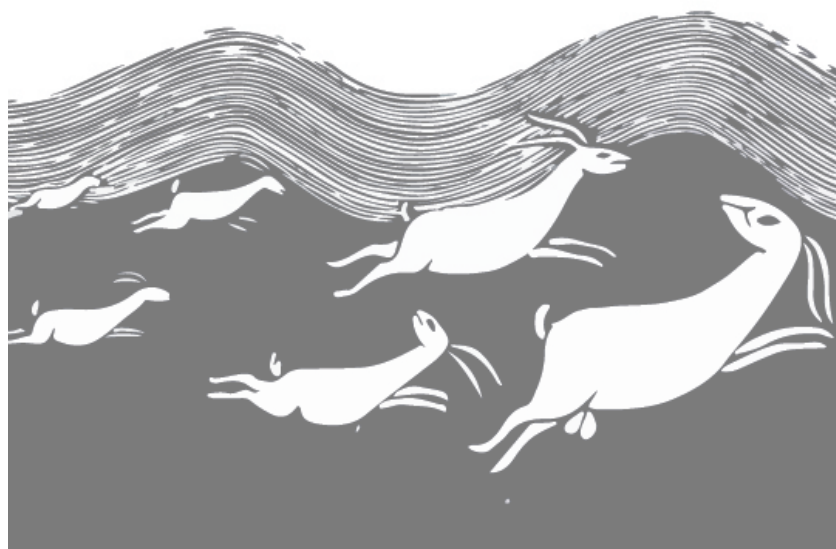
Agradecimientos

Se agradece el apoyo del Proyecto de Postdoctorado FONDECYT 3140204.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Atria, F. (2012). *La mala educación*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vianni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bula, G. (2010). Las conexiones ocultas. *Polis*, 9(25), 41-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100003>
- Cárdenas, J. P. (2014). Complejidad: Una aproximación desde la teoría de redes. En E. Bustos, P. Marquet, & A. Palacios, (Eds.), *Las rutas de la complejidad* (pp. 49-85). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Creemers, B. (1999). Educational effectiveness and improvement in developing societies: Some experiences from the Primary Education Quality Improvement Project in Indonesia. *Journal für Internationale Bildungsforschung*, 5, 32-51.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En Unesco, *La educación encierra un tesoro*, pp. 91-103. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Domingo Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7, 1-7.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Luhmann, N. (2005). Organización y decisión: *Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, España: Anthropos.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). Plan de mejoramiento educativo 2015-2018. Disponible en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/plan-de-mejoramiento-educativo-2015-2018>.
- Muñoz, G. (2015). Presentación. En X. Vanni, (Coord.), *Escuelas que mejoran:*

- Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela, ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”* Santiago, Chile: PIA-CIAE-UNICEF.
- Murillo, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo, & M. Muñoz-Repiso, (Coords.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 15-26). Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Newman, M., Barabási, A. L., & Watts, D. (2006). *The structure and dynamics networks*. Oxford, NJ: Princeton University Press.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos y el estudio de los instrumentos de rendición de cuentas como prácticas. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354.
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva: Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Urbina, C., & López, V. (2014). *El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora escolar*. Proyecto FONDECYT 3140204 (2014-2016).
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017) Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Urbina, C., López, V., & Cárdenas, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: Un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, 40(160), 83-100.
- Yanes, J. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. Santiago, Chile: RIL Editores.



Sostenedores asesorando en convivencia escolar

Macarena Morales

Las escuelas tienen mayores probabilidades de mejorar cuando cuentan con asesoramiento técnico (Baker, Curtis & Benenson, 1991; Domingo-Segovia, 2010). En materia de convivencia escolar en Chile, las evidencias muestran que este tipo de apoyo es escaso. Se debe considerar que la oferta general de asistencias técnicas educativas desde fuera de las escuelas —universidades y organismos independientes— sería insuficiente, especialmente en zonas más aisladas del país (Bellei, Osses, & Valenzuela, 2010). De todas ellas, el 16% se dedica a temas de convivencia y de clima escolar (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013). Para todos los casos, la calidad y efectividad serían inciertas, ya que no se evalúan sistemáticamente (Bellei, et al., 2010).

A su vez, desde dentro de las escuelas, las capacidades técnicas de los profesionales docentes para intervenir y manejar información en el área presentarían brechas (Ávalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010; Espínola, & Silva, 2009) y los equipos de gestión escolar declaran contar con poco tiempo para abocarse al tema (Mena, Becerra & Castro, 2011). Muchos de los profesionales de apoyo psicosocial que trabajan dentro de la escuela atenderían casos individuales de violencia escolar, quedando al margen de los procesos técnico-pedagógicos (Bastidas, & López de Aréchaga, 2014; López, Carrasco, Morales, & Ayala, 2011). En línea similar, muchos sostenedores de establecimientos educacionales no tendrían dentro de sus prioridades la mejora en convivencia escolar (Donoso-Díaz, & Benavides, 2017; Raczynski, 2012). La evidencia nacional es preocupante, considerando que las políticas educativas en la actualidad han delegado protagonismo y responsabilidad a los directivos y sostenedores escolares (Donoso-Díaz & Benavides, 2017; Falabella, & De la Vega, 2016) para mejorar la calidad de la convivencia (López, et al., 2013). Este capítulo se propone analizar los casos de dos sostenedores municipales que se han propuesto asesorar a las escuelas de su dependencia en materia de convivencia escolar.

Asesorar con perspectiva comunal

Elacqua, Martínez y Aninat (2010) señalan que la gestión escolar de los sostenedores puede fortalecer las escuelas en la medida que el sostenedor establezca una relación cercana con los integrantes de las escuelas, basada en el reconocimiento y la comprensión de sus realidades. Es posible establecer un

compromiso colectivo con la mejora, conectando distintas escuelas, instituciones del entorno local y programas de cobertura nacional. Esta configuración puede beneficiar potencialmente a la comunidad local completa, favoreciendo la confianza en el sistema escolar.

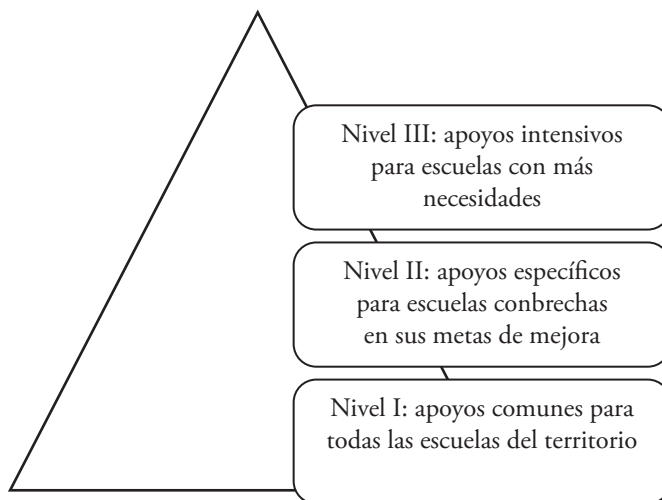
A nivel internacional, las investigaciones destacan que los administradores educacionales que logran impulsar mejoras en sus escuelas lo hacen en base a un conocimiento de las escuelas de su territorio (Benbenishty, Astor, & Zeira, 2003; Pickeral, Evans, Hughes & Hutchison, 2009). En Chile, López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos y Ayala (2013), reportaron una experiencia de desarrollo de una panorámica comunal de la convivencia escolar con un sostenedor municipal. Para ello fue aplicada una batería de encuestas a estudiantes, profesores y apoderados de las escuelas municipales de la comuna, elaborándose reportes de resultados para cada una de ellas, además de un informe de resultados a nivel de comuna. El objetivo era brindar herramientas para el asesoramiento del sostenedor en la elaboración de diagnósticos informados sobre la convivencia con cada escuela.

Para Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park (2012), este tipo de diagnósticos resultan relevantes para que los administradores educacionales organicen las intervenciones que se desarrollarán en sus escuelas. Los autores señalan que la autoridad educacional de una localidad requiere considerar tres niveles de asesoramiento, desde acciones comunes y similares para todas sus escuelas, hasta apoyos más intensivos para las escuelas que requieren enfrentar dificultades específicas.

- Nivel I. Comprende apoyos comunes para todas las escuelas. Estos corresponden a la difusión de conocimientos generales, a la formación de habilidades básicas y a la distribución de recursos necesarios para implementar el currículum.
- Nivel II. Se trata de brindar apoyo adicional a las escuelas que sean identificadas con necesidades y brechas en su implementación curricular.
- Nivel III. Se circunscribe a las escuelas con necesidades de mayor complejidad, por cuanto presentan problemas persistentes para alcanzar sus metas de mejoramiento. Se trabaja con ellas de manera más intensiva, indagando causas y diseñando abordajes que pongan en juego nuevos conocimientos y prácticas.

Figura 1. Niveles de intervención para escuelas de un territorio

Fuente: Elaboración propia en base a Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park (2012).



Como se puede observar en la Figura 1, los tres niveles antes descritos son complementarios y no excluyentes, es decir, se espera que un sostenedor o administrador educacional diseñe estrategias para los tres niveles simultáneamente. El carácter piramidal de la figura se relaciona con la cantidad de escuelas que abarca cada nivel. El Nivel I comprende a la totalidad de las escuelas, en tanto que el Nivel II a ciertas escuelas con necesidades específicas y el Nivel III a escuelas identificadas con problemas persistentes dentro de la comuna.

Esta manera de plantear el asesoramiento permite tener una panorámica comunal y un dimensionamiento de su complejidad, apuntando a atender no sólo a las escuelas con problemas más complejos y urgentes, sino también a prevenir la emergencia de nuevos problemas con aquellas escuelas que están en riesgo en su gestión institucional y a promover un estándar básico de gestión escolar para el general del territorio.

En torno a esta temática, este capítulo se propone responder las preguntas ¿Qué acciones de asesoramiento implementan los sostenedores en materia de convivencia escolar? ¿De qué manera se abordan los distintos niveles de intervención?

Método

Para abordar las preguntas de investigación se realizó un estudio empírico cuyo diseño correspondió a un estudio cualitativo de tipo etnográfico de casos múltiples. Siguiendo a Willig (2008), el estudio de casos permite lograr una descripción detallada de un fenómeno en su contexto. Según Rodríguez, Gil y García (1996) el diseño de casos múltiples puede considerarse más robusto que el de caso único por cuanto permite contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. En este estudio se consideraron dos casos correspondientes a unidades de gestión de la convivencia de sostenedores municipales de la región de Valparaíso. Para conformar los casos, se establecieron criterios muestrales en función de la revisión de la literatura (Quintana, 2006), validados por expertos del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Los criterios fueron: (a) poseer una trayectoria de al menos dos años en la gestión de la convivencia desde el nivel comunal, (b) poseer hitos en su trayectoria de trabajo que manifiesten el foco en la gestión de la convivencia, y (c) la existencia de declaraciones oficiales de la institución sostenedora respecto del foco en la gestión de la convivencia escolar (por ejemplo, misión, discursos públicos y emisión de materiales de apoyo a la gestión, entre otros).

Selección de participantes

El proceso de selección consistió en entrevistas a informantes clave, quienes conocían de la gestión de la convivencia realizada por distintos sostenedores y escuelas de la región de Valparaíso. Estos fueron: tres psicólogos que trabajaban como asesores técnicos de convivencia escolar para escuelas y sostenedores municipales; una doctora en psicología que desarrolló un proyecto de investigación en convivencia escolar con un sostenedor y una encargada de convivencia de establecimientos de un sostenedor municipal.

Fueron seleccionadas cuatro unidades de convivencia de Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM). La selección fue sometida a una validación en la que participó un académico de la Universidad de Playa Ancha y asesor de la Secretaría Regional Ministerial Valparaíso. Se descartó a uno de los sostenedores seleccionados por encontrarse enfrentando un sumario referido a irregularidades administrativas. Se extendió la invitación a las otras tres instituciones, solicitando una reunión con el gestor encargado de convivencia de la comuna, previa extensión de una carta formal de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. De las tres instituciones sostenedoras que realizaron la reunión de invitación, dos aceptaron participar del estudio. La institución

que no aceptó la invitación argumentó que había comenzado un proceso de investigación con un programa de asesoría técnica de la misma universidad.

Aspectos éticos

Se solicitó la firma de un consentimiento informado de todos los participantes, declarando conocer los objetivos del proyecto de investigación, su carácter voluntario y confidencial, con posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento.

Técnicas de producción de información

Al interior de cada caso se realizaron observaciones no participantes (Pérez Serrano, 1994) a instancias de trabajo en convivencia escolar del sostenedor, que fueron registradas en notas de campo. También se llevaron a cabo entrevistas individuales no estructuradas. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), se utilizó un esquema abierto y flexible de tópicos para indagar, adecuando el ritmo del diálogo al contexto de interacción de entrevistador y entrevistado. Las entrevistas fueron registradas con una grabadora digital y posteriormente transcritas a texto en formato doc. Por último, se recolectaron documentos relevantes para la gestión de la convivencia del sostenedor municipal. Según Atkinson y Coffey (2006), en los contextos sociales actuales, los registros documentales, ya sean en formato escrito u otros, revisten gran importancia. Por tanto, la investigación cualitativa debe poner atención a la recolección y análisis de realidades documentales. Se solicitaron documentos de producción original de cada sostenedor, tales como material de capacitación, actas de reuniones entre sostenedor y escuela, e informativos para difusión. La mayor parte de los documentos fueron recibidos en formatos digitales (pdf o doc). Los que se encontraban impresos, fueron transcritos a formato doc.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de contenido categorial temático (Vázquez, 1994). El análisis se realizó al interior de cada caso, y a su vez, se contrastaron las categorías en un análisis entre ellos, con el propósito de comparar y refinar los resultados obtenidos de forma parcial con cada uno. Para el análisis intercaso, fueron consideradas las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996) y de Yin (1989) en torno a buscar la replicación, entendida como la capacidad de contestar y contrastar las respuestas a las preguntas de investigación, las cuales se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. Se buscó tanto lo que los autores denominan replicación literal, indagando resultados similares entre los casos, como también la replicación

teórica, distinguiendo los resultados que son particulares de cada caso. Se utilizó el software Atlas.ti 7 como herramienta de apoyo para el análisis.

Procedimiento

La producción de información procedió contactando, en primer lugar, a las DAEM, concertando una reunión. En estas reuniones se presentó el proyecto de investigación y se solicitó la colaboración para el estudio. Con las instituciones que accedieron a colaborar, se concertaron las fechas de observaciones y entrevistas.

Los documentos incluidos en el estudio fueron obtenidos en papel o formatos digitales a través de los gestores de convivencia comunal. Estos correspondieron a materiales que los gestores consideraron instrumentos clave para su trabajo y también a los que fueron mencionados como importantes en las entrevistas realizadas al resto de los participantes.

Participantes

Los nombres de los municipios sostenedores y de las personas participantes fueron reemplazados para garantizar el anonimato. Los sostenedores fueron denominados según su zona de emplazamiento geográfico Del Litoral y Del Valle.

La Tabla 1 muestra características similares entre ambos sostenedores. Administraban alrededor de 20 establecimientos. Su matrícula bordeaba los 6,000 estudiantes, manteniendo cifras similares en los últimos cinco años. La cantidad de profesores era cercana a 560. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) a nivel de la comuna era cercano al 70%. Este índice se construye a partir de criterios socioeconómicos y socioeducativos (JUNAEB, 2017, sección Indicadores de vulnerabilidad). Durante el transcurso del estudio, el sostenedor Del Litoral participaba de un proyecto piloto multisectorial de intervención psicosocial. El sostenedor Del Valle, a su vez, formaba parte del piloto del Sistema Territorial de Gestión de la Convivencia Escolar, ejecutado por el Ministerio de Educación y del piloto de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar ejecutado por una universidad.

Tabla 1
Antecedentes de los sostenedores

Indicadores	Del Litoral	Del Valle
Establecimientos 2017	24	18
Matrícula		
2017	6,128	6,032
2016	6,058	5,906
2015	6,105	5,971
2014	6,194	5,825
2013	6,202	6,118
Profesores 2017	566	557
IVE Comunal % 2016	68.8	74.8

Fuente: Elaboración propia a partir de bases a datos MIME MINEDUC y JUNAEB

La Tabla 2 resume los sujetos que participaron en cada caso. En el sostenedor Del Litoral participó el Alcalde, el Director de la DAEM y los tres profesionales que componen la unidad gestora de la convivencia en la DAEM. En el caso Del Valle participó el Director de la DAEM y la gestora de convivencia DAEM.

Tabla 2
Participantes por cada caso

Cargo	Del Litoral	Del Valle
Alcalde	1	0
Director DAEM	1	1
Gestor de convivencia DAEM	3	1
Total	5	2

Fuente: Elaboración propia

A modo de contextualización, al año 2015 las unidades de gestión comunal de la convivencia llevaban dos años de funcionamiento en cada sostenedor (DAEM). Su génesis fue vinculada por los participantes con la recepción de denuncias por parte de padres y apoderados sobre violencia y maltrato en sus escuelas. En ambos casos, el abordaje comunal se abocó a orientar a las escuelas en las normativas vigentes en

convivencia escolar, supervisando su implementación. Al respecto, ambas DAEM tomaron como referencia el modelo de operación de la Superintendencia de Educación Escolar, institución que entró en vigencia paralelamente a las unidades de gestión comunal de la convivencia a partir de la promulgación de la Ley N°20.529 sobre el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación escolar.

Resultados

Para instalar las unidades de gestión comunal de la convivencia, los directores de ambas DAEM nombraron a personas de su confianza para estar a cargo. Los encargados de convivencia comunal de ambos casos eran de profesión trabajadores sociales. Fueron escogidos por tener experiencia en gestión escolar, ser reconocidos por los directivos de las escuelas y tener formación en convivencia escolar. En el caso Del Litoral, el encargado de convivencia comunal ocupaba otro cargo en calidad de pago contra boleta de honorarios, pasando a estar a contrata por jornada completa para desempeñarse en la unidad. Contaba con un equipo compuesto por una psicóloga y una trabajadora social, las cuales trabajaban a honorarios. En tanto, en el caso Del Valle, la encargada comunal de convivencia era una funcionaria de la planta municipal, quien no contaba con un equipo de apoyo con dedicación exclusiva en la unidad. No obstante, ocasionalmente solicitaba ayuda a personal de la DAEM, particularmente a un profesional del programa Habilidades para la Vida, a la jefa de Recursos Humanos y a secretarías de la DAEM.

Con el objetivo de caracterizar el asesoramiento que las unidades de convivencia comunal de las DAEM implementaban con sus escuelas, se referirán cuatro dimensiones de gestión: la atención de denuncias sobre violencia escolar, el uso de evidencias sobre la convivencia en las escuelas, difusión y capacitación dirigidas a los gestores escolares de convivencia, y reforzamiento del uso de instrumentos de gestión de la convivencia.

Dimensión 1. Atención de denuncias sobre violencia escolar

Buscando acoger y dar una respuesta adecuada a los apoderados que acudían a la DAEM, en los dos casos estudiados se estableció un procedimiento de recepción de quejas y denuncias sobre problemas de convivencia en las escuelas. El procedimiento de atención se encontraba escrito, de tal modo que, si el encargado comunal de convivencia no podía realizarlo, otra persona de la DAEM pudiera reemplazarlo, ajustándose a la pauta esperada.

El primer paso del procedimiento era verificar si la situación declarada ya había sido atendida en la escuela de proveniencia de quien acudía a la unidad. Ello, por

cuanto las DAEM se consideraban siempre una segunda instancia de acogida para quienes no encontraron respuesta satisfactoria en su establecimiento educacional. De proceder la atención, registraban lo declarado, informaban al director de la escuela y le solicitaban una reunión para que ofreciera una nueva instancia de resolución. Los profesionales de las unidades participaban como mediadores en dicha reunión de considerarse necesario. Cada semestre las unidades atendían alrededor de 40 denuncias.

“Hoy día llega la persona a la oficina de partes, de atención de público, se le pregunta a qué viene, y si viene por un reclamo, pasa directamente a hablar con (nombre de la gestora encargada de la unidad de convivencia DAEM). Ella recoge, o alguno de sus colaboradores, porque hay un equipo ahí. Dos asistentes sociales más, un psicólogo, está el equipo del HPV, cualquier miembro de ese equipo atiende. No puede haber que venga un apoderado y se le diga “no, no está la persona a cargo”. Alguien va a acoger a esa persona. Va a recoger ese reclamo, va a hacer la contención si es necesario, y si es posible le va a dar la solución de inmediato. Si no, se va a seguir el conducto regular.” (Entrevista individual a Director DAEM, caso Del Valle, paréntesis añadido).

Una característica particular del caso Del Valle era que, si el reclamo o denuncia se trataba de agresión y/o abuso, la encargada abría un expediente de investigación, reuniendo y respaldando evidencias de los hechos e intervenciones. En tanto, de encontrarse ante denuncias de agresión y/o abuso en el caso Del Litoral se realizaba una visita a la escuela para conversar directamente con la dirección sobre la situación. Además, en situaciones denunciadas que conllevaran vulnerabilidad psicosocial del o de los estudiantes involucrados, derivaban a instituciones de una red de intervención que sostenían.

Dimensión 2. Uso de evidencias sobre la convivencia en las escuelas

En ambos casos, los reclamos y denuncias recibidos en las unidades de convivencia comunal eran considerados datos para informarse sobre el estado de la convivencia en las escuelas. De manera complementaria, se buscaba tener otros datos de las escuelas para determinar los resultados de gestión de la convivencia. En el caso Del Valle, se utilizaban datos de encuestas que les brindó una universidad como parte del pilotaje de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar, con los cuales trabajaron sus PME y Planes de Gestión de la Convivencia. En tanto, en el caso Del Litoral, utilizaron los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) del SIMCE, informando vía correo electrónico a los gestores de convivencia de las escuelas —que denominaban *duplas psicosociales*— sobre sus resultados.

Dimensión 3. Difusión y capacitación dirigidas a los gestores escolares de convivencia

En ambos casos, los gestores de la convivencia DAEM difundían información mediante correo electrónico a los gestores escolares de convivencia y a los directores de las escuelas. Los contenidos eran sobre actividades y programas de intervención que pudieran resultar útiles para ellos. Por su parte, en el caso Del Litoral, la unidad de convivencia comunal organizaba reuniones y seminarios hasta dos veces al año para los gestores escolares de convivencia, en las cuales compartían informaciones, resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los Estudiantes (IDPS) en el SIMCE, y abrían espacios para el intercambio de experiencias sobre mejora de la retención y la asistencia.

En tanto, en el caso Del Valle, la unidad de convivencia comunal brindaba entrenamiento a los encargados de convivencia sobre uso de instrumentos de gestión en el área y sobre habilidades de escucha y comunicación efectiva. Dichas habilidades eran consideradas como claves para atender mejor los conflictos y reclamos en las escuelas, de acuerdo a la gestora de convivencia DAEM.

De toda la vuelta que me he dado, yo creo que la... el hacer mejor convivencia, el fortalecer la convivencia, lejos, pasa por fortalecer competencias personales. Porque son cuestiones tremendamente básicas. Hay cuestiones muy marcadas que pasan por la forma de trato, digamos' (Entrevista individual a gestora de convivencia DAEM, caso Del Valle).

Dimensión 4. Reforzamiento del uso de instrumentos de gestión de la convivencia

En ambos casos se observó que las unidades de gestión de la convivencia de las DAEM realizaban acciones que promovían el dominio de instrumentos de gestión de la convivencia considerados por las políticas nacionales. En el caso Del Litoral, los profesionales de la unidad de convivencia comunal elaboraron dos documentos que denominaron protocolos: uno era una guía para formular el plan de gestión de la convivencia que respondía al artículo b de la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, que exige a las escuelas contar con un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. Otro protocolo era para convocar consejos escolares extraordinarios, el cual se atenía a la Ley N° 19.979 de creación de Consejos Escolares. Se trataba de realizar una instancia para reunir antecedentes y opiniones de la comunidad escolar en caso de ocurrir faltas al manual de convivencia, con las cuales pudieran informarse las decisiones que tomara el director de la escuela para sancionarlas.

Figura 2.

Extracto de documento “Protocolo de Acción: para convocatoria a Consejo Escolar Extraordinario”, caso Del Litoral.

ARTÍCULO 5

El Director/a deberá previa citación a Consejo Escolar Extraordinario, abrir un expediente que contenga la descripción detallada de los hechos o situaciones que ameritaron el llamado a Consejo Escolar Extraordinario.

En el caso del Artículo N°2 letra b), la carpeta de expediente deberá contener a lo menos:

- Copia del registro de Entrevista al alumno/as.
- Copia de registro de Entrevista al apoderado del alumno/as, estas históricas y donde conste notificación por escrito de los hechos sucedidos (en caso de cartas certificadas copia del comprobante de correo enviado a domicilio del apoderado).

En tanto, en el caso Del Valle, la profesional encargada de la unidad de convivencia DAEM realizaba una revisión de los manuales de convivencia y de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME), guiándose por pautas que ella misma construyó. La finalidad era comprobar que los instrumentos estuvieran completos y elaborados según la estructura esperada por las políticas nacionales. Además, hacía sugerencias en cuanto a contenidos y coherencia de la planificación. Durante el transcurso del estudio, el sostenedor Del Valle fue parte del pilotaje de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar ejecutado por una universidad, el cual aportó datos que fueron incluidos en los PME y en los Planes de Gestión de la Convivencia.

Por otra parte, en ambos casos las unidades gestoras de convivencia DAEM se encontraban preparando una guía para el desempeño de los gestores de convivencia de las escuelas. En el caso Del Valle, su elaboración contaba con la colaboración de una ATE contratada para ello.

Discusión y conclusiones

Los casos incluidos en este estudio fueron sostenedores que, a pesar de la escasez de herramientas en el entorno, apostaron a organizar unidades de convivencia, poniendo a cargo a gestores con altas capacidades. Ellos efectivamente lograron instalar iniciativas e intervenciones para gestionar los cambios en las políticas de convivencia escolar. Cabe destacar que los sostenedores buscaban dar soporte a la gestión de la convivencia en las escuelas, entregando más que los recursos básicos para llevarla a cabo. Los gestores de convivencia de las DAEM participantes determinaron que en las escuelas se necesitaba guía y apoyo técnico en el área de convivencia y se organizaron para brindarlo.

Si bien las unidades de gestión de la convivencia DAEM lograban levantar y sostener intervenciones con las escuelas, el trabajo era aplicado de modo generalista (a todas las escuelas por igual), a través de actores educativos particulares (dúplas psicosociales o encargados de convivencia). Siguiendo el modelo de Anderson y coautores [REVPSI1](2012), en los dos casos analizados se estaría abordando únicamente el nivel I de intervención con las escuelas de la comuna, en el cual se difunde información y se forman habilidades de base para el general del territorio.

No se observaron espacios sistemáticos de acoplamiento entre las unidades de gestión de la convivencia DAEM y las necesidades específicas de los establecimientos. En cuanto a la atención de denuncias, su finalidad era velar para que los procesos administrativos fueran correctamente aplicados en las escuelas. No era parte de la atención de denuncias el asegurar las capacidades de prevenir la ocurrencia de problemas.

Respecto a la difusión y capacitación, se observó que, en ambos casos, desde las unidades de gestión de la convivencia DAEM se planificaban jornadas de capacitación o de información, dirigiéndolas a una audiencia general. Si bien los gestores de las DAEM conocían los proyectos educativos y los planes de gestión de convivencia de las escuelas, los temas y metas expresados en dichos documentos no fueron un insumo para diseñar las jornadas. Tampoco recurrían a algún levantamiento de necesidades de aprendizaje sobre convivencia en las escuelas, sino que se guiaban por sus intuiciones respecto de las denuncias que recibían. De haber considerado datos y diseños acoplados a los desafíos de las escuelas en materia de convivencia escolar, probablemente se hiciera más relevante lo aprendido para los gestores y equipos participantes (Massell, 2000).

En lo referente al uso de datos, las unidades de gestión de la convivencia DAEM hacían uso de resultados estandarizados para que las escuelas informaran

algunas decisiones -IDPS del SIMCE en un caso y batería de encuestas en otro-. En ambos casos los indicadores fueron contruidos por entidades externas a la escuela, sin garantizarse que los gestores escolares ni los demás actores educativos los comprendieran y validaran. Además, los procesos de toma de decisión en base a los resultados de dichos indicadores tenían por protagonistas a los gestores escolares, lo que no aseguraba que los demás actores educativos (y en definitiva la escuela completa) aprendieran a partir de ellos. La validación colectiva de indicadores y el diseño de aprendizajes (y no sólo de decisiones) en base a evidencias favorecen el compromiso entre los administradores y las escuelas en torno a la mejora (Finnigan, Daly, & Che, 2013; Lee, Louis, & Anderson, 2012; Wayman, Jimerson, & Cho, 2012).

Considerando los resultados y las implicancias antes referidas, se sugiere que los sostenedores necesitan apoyo y oportunidades de desarrollo para gestionar la convivencia de las escuelas bajo su dependencia. Se destacan los esfuerzos observados por dar cobertura a las políticas nacionales en materia de convivencia. No obstante, el rol articulador del sostenedor podría potenciarse de considerar los desafíos y dificultades que cada escuela presenta en su proceso de desarrollo institucional (Anderson, 2017; Campbell & Fullan, 2006; Elacqua, Martínez, & Aninat, 2010; Raczynski, 2010; Supovitz, 2008). Al respecto, el modelo de asesoramiento en tres niveles que plantean Anderson et al. (2012) puede ser una herramienta útil para lograr diseños integrales de apoyo comunal a la convivencia escolar.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento de los proyectos FONDECYT 1140960, FONDECYT 1191267, FONDECYT 1191883 y PIA CONICYT 160009.

Referencias

- Anderson, S. E. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N°1, 2017. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Anderson, S. E., Mascall, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(4), 403-430. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9189-y>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2006). Analyzing documentary realities. En D. Silverman, (Ed.), *Interpreting qualitative data*. London, UK: Sage.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios*

- Pedagógicos*, 36(1), 253-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Baker, P. J., Curtis, D., & Benenson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools: A study on the impact of educational reform on the schools*. Bloomington, IL: Illinois Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bastidas, N., & López de Aréchaga, J. (2014). *Comprendiendo la construcción de identidad laboral de un psicólogo educacional en una comunidad educativa de la Quinta Región* (tesis de grado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago, Chile: Editorial Ocho libros.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2003). Monitoring school violence: linking national-, district-, and school-level data over time. *Journal of School Violence*, 2(2), 29-50. https://doi.org/10.1300/J202v02n02_03
- Campbell, C., & Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile (JUNAEB). (2017). Sección: Indicadores de vulnerabilidad. Disponible en: <http://junaebabierta.junaeb.cl>
- Domingo-Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, 31(111), 541-560. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200013>
- Donoso-Díaz, S., & Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), 115-128. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62372>
- Elacqua, G., Martínez, M., & Aninat, C. (2010). ¿Cómo fortalecer la educación municipal? Capacidad y responsabilidad política. En: S. Martinic, & G. Elacqua, (Eds.), *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 101-129). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, OREALC UNESCO.
- Espínola, V., & Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta. *En Foco Educación*, 3, 1-33.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Finnigan, K. S., Daly, A. J., & Che, J. (2013). Systemwide reform in districts under pressure: The role of social networks in defining, acquiring, using,

- and diffusing research evidence. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 476-497. <https://doi.org/10.1108/09578231311325668>
- Lee, M., Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652125>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/3413/3631>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53(Número especial Bullying).
- Massell, D. (2000). *The district role in building capacity: Four strategies*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Mena, I., Becerra, S., & Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán, (Ed.), *Psicología Educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes, Métodos (Vol. I)*. Madrid, España: La Muralla.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. & Hutchison, D. (2009). *School climate guide for district policymakers and educational leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery, (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Raczynski, D. (2010). Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 131-157). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile y OREALC UNESCO.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). Santiago, Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. Disponible en <http://www.>

- rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art8.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Supovitz, J. (2008). Melding internal and external support for school improvement: How the district role changes when working closely with external instructional support providers. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 459-478. <https://doi.org/10.1080/01619560802222426>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Bracelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the Data-Informed District. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159-178. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652124>
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research methods in psychology*. Maidenhead, UK: McGraw Hill.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. *Applied social research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.

Asesorando en convivencia en contexto rural

William Araya, Nancy Alfaro, Camila Bustos y Héctor Opazo

En este capítulo se describe y analiza una experiencia de asesoramiento en convivencia escolar en un contexto rural de la región de Valparaíso, cuyo principal objetivo era empaquetar y transferir un modelo para el monitoreo de la convivencia escolar a través de la figura de Asistencia Técnica Educativa (ATE).

Para ello, se realizó un análisis documental de las sistematizaciones del equipo de asesores más un grupo focal que nos permitiera recoger nuestra experiencia, aquellos elementos que se constituyen en los principales aprendizajes y lecciones que favorecieron y/o dificultaron la implementación y desarrollo de la experiencia de asesoramiento propiamente tal.

En un primer momento caracterizamos los elementos programáticos y del contexto con el fin de situarnos en la experiencia. Posteriormente se analiza la experiencia del proceso de asesoramiento a la luz de la evidencia teórico-conceptual, a través una propuesta metodológica que incluye los aportes de la *Sistematización de Experiencias* de la FAO y de la Investigación Situada. Finalmente se comenta las principales lecciones aprendidas y aprendizajes derivados de la implementación del proceso de asesoramiento, el rol del asesor como articulador de los niveles de influencia y problematizador de las relaciones micro y macropolíticas al interior de los microcentros, relevar la instancia del microcentro rural como un espacio político en disputa y constante tensión, lo que nos da las principales pistas sobre qué mirar al momento de abordar un asesoramiento en contexto rural.

Caracterización de la experiencia

La experiencia de asesoramiento en convivencia escolar se desarrolló en una comuna de la región de Valparaíso y comprendía a 16 escuelas rurales municipales. Estas son escuelas públicas administradas por los gobiernos locales (municipios), quienes reciben sus recursos vía *vouchers*. (Leiva, 2014) Se caracterizan como uni-docente, bi-tri-docentes y rurales con funcionamiento urbano, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización administrativa de las unidades educativas que participaron.

Tipo	Nº Establecimientos	Características
Uni-bi-tri-docente	10	Escuelas que cuentan con 1, 2 o 3 docentes que ejercen funciones pedagógicas, administrativas y directivas.
Funcionamiento urbano	6	Escuelas que contaban con más de tres docentes y que contaban con equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia.

Estas características, sumadas a aspectos de tipo geográfico-territorial, permitía la agrupación de las diversas unidades educativas en torno a cuatro microcentros rurales¹. Este espacio de trabajo tiene entre sus objetivos el desarrollo de instancias que promuevan la reflexión profesional, la evaluación de situaciones de aprendizaje de las escuelas integrantes, el intercambio de experiencias, la programación de estrategias y criterios de mejoramiento y recibir apoyos específicos de la asesoría técnica del Ministerio de Educación y/o de las ATEs², de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley No. 20.248 sobre la Subvención Escolar Preferencial SEP³ (Ahumada, 2010; Montecinos, Sisto, & Ahumada, 2010) En este proceso se agrupaban dos tipos:

1 El microcentro rural es aquella instancia creada a través del Programa de Educación Básica Rural del Ministerio de Educación (Miranda, & Araya, 2003), y formalizada a través del Decreto Exento N° 968, con la finalidad que las escuelas rurales logren mantener la reflexión profesional, la evaluación de situaciones de aprendizaje de las escuelas integrantes, el intercambio de experiencias, la programación de estrategias y criterios de mejoramiento, y por ende, es aquella instancia donde las escuelas reciben todos los apoyos específicos.

2 Las Asistencias Técnicas Educativas (ATE) corresponden a un apoyo externo, contextualizado, específico y transitorio, orientado a apoyar el mejoramiento continuo de los aprendizajes, de carácter sustentable, que debe aportar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Debe permitir la generación de un trabajo colaborativo con la comunidad educativa y transferir conocimientos y/o habilidades que dejen capacidades instaladas en el establecimiento educativo.

3 Ley No. 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial promulgada en junio de 2008. Tiene como fundamento el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada en Chile. Este sistema de financiamiento de la educación se asocia a la entrega de recursos por prestación del “servicio educativo” y a los resultados que alcanzan las y los estudiantes, comprometiendo en ello a toda la comunidad escolar.

Tabla 2

Caracterización administrativa de los microcentros que participaron.

TipoN°	Microcentros	Características
Microcentro Uni-bi Tridocente unidades	2	Cada uno conformado por 5 o educativas con características uni, bi o tridocente. Nombrado como Microcentro chico por parte del equipo de asesores.
Microcentro de Funcionamiento urbano	2	Cada uno conformado por 3 unidades educativas con características de funcionamiento urbano. Nombrado como Microcentro grande por parte del equipo de asesores.

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta de asesoramiento: sistema de monitoreo y formación de asesores para la convivencia escolar

El foco del presente capítulo está puesto en el proceso vivenciado por los asesores y en ciertos hitos identificados en el proceso, que, a nuestro parecer, son importantes de caracterizar y describir. Si bien cada microcentro es único en su particularidad, al momento de sistematizar la experiencia, logramos encontrar ciertos elementos comunes dignos de compartir.

El Modelo de asesoramiento que se encuentra a la base (López, et. al., 2013) está fundado en la perspectiva de la toma de decisiones basadas en evidencias para la gestión de la convivencia escolar.

Como se trata de decisiones basadas en evidencia, el proceso de asesoramiento se enmarca en un sistema de monitoreo de la convivencia escolar que consiste en un apoyo al mejoramiento de la misma que se adapta a una escuela específica y busca involucrar a todos los componentes en el ambiente escolar, así como con una perspectiva de autorevisión y asesoría crítica (Bolívar, 2001, 2010, 2012; Domingo-Segovia, 2003, 2010).

Bajo esta perspectiva, y referido específicamente a la experiencia de asesoramiento vivenciada en los microcentros, existe como supuesto la consideración de este espacio como una posible vía de sutura hacia el proceso de autorevisión de las escuelas en sus procesos de gestión, considerándose como una oportunidad para la reflexión pedagógica desde el enfoque de comunidades de aprendizaje, ya que, indirectamente, se desarrollan ciertas dinámicas de colaboración, de reflexión, de intercambio de experiencias y de conocimiento, elementos considerados clave en la literatura revisada (Domingo-Segovia, 2005, 2016).

En base a ello, la línea programática del asesoramiento consistió en sesiones colectivas en los diversos microcentros, considerándolo una oportunidad para acompañar procesos de mejoramiento escolar, es decir, fue necesario aprovechar las estructuras internas disponibles para problematizar, construir un espacio de reflexión docente, instalar un asesoramiento colaborativo y un sistema de apoyo integrado.

De esta manera, y en base a los elementos conceptuales planteados anteriormente, se generó un plan de trabajo que permitiera facilitar diversos procesos de reflexión colaborativa, la construcción de un sueño y la decisión informada, además de intencionar los cambios educativos necesarios para la mejora de los procesos internos. Este plan de trabajo contempló la autorevisión de sus instrumentos de gestión: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y los instrumentos de gestión de convivencia escolar. Esto con la finalidad de analizar las situaciones cotidianas y su implicancia en el comportamiento y el aprendizaje, donde, en un segundo momento, se profundizó sobre temáticas curriculares y pedagógicas.

Cabe señalar que esta autorevisión nos permitió instalar una serie de preguntas e interrogantes sobre cómo estamos entendiendo la convivencia escolar, para qué estamos realizando tales o cuales acciones y cómo la estamos desarrollando dentro del aula. Es decir, el sentido de las acciones que la escuela diseña donde se comienzan a ver algunas contradicciones en el análisis de la cotidianidad “lo que hago y lo que digo que hago”. Es decir, y tal como señala Domingo-Segovia (2010), el cambio con impacto es el que se arraiga en la escuela, en el aula y en el profesor, es decir el cambio es factible cuando los profesores comienzan a descubrir la existencia de conflictos en las teorías que guían su actuar; toman conciencia de que lo que están haciendo no es lo mismo que dicen que están haciendo, todo ello con el fin último que este proceso los lleve a modificar o crear nuevas acciones tendientes a la mejora de los procesos educativos.

Ahora bien, es importante señalar que el plan de trabajo contempló una serie de fases que no fueron simples estaciones de paso en un camino. En ellas se

desarrollan procesos internos que, de acuerdo con cada realidad, hay diferencias en su duración y profundización de procesos (Domingo-Segovia, 2010).

Análisis de la práctica en función de los elementos teórico- conceptuales

Tras caracterizar el contexto programático e institucional, se analiza la experiencia del proceso de asesoramiento a la luz de la evidencia teórico-conceptual, detallando la propuesta metodológica que permite la sistematización de la experiencia.

Metodología

Diseño

La presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo (Pérez Serrano, 1994). Con el fin de conocer y comprender las lecciones aprendidas sobre la base de una experiencia de asesoramiento a escuelas rurales, se llevó a cabo una Sistematización de Experiencias, la que corresponde a “(...) una metodología de investigación participativa iniciada por colectivos comprometidos con la Educación Popular en América Latina” (Verger, 2002, p. 2), que surge de corrientes renovadoras que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana “(...) los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces” (Jara, 2006, p. 6).

Para esta metodología de investigación, el concepto de experiencia se entiende como una parte del proceso histórico que es dinámica y cambiante, por lo que su sistematización implica comprender por qué el proceso se desarrolla de esa manera, reconstruyendo lo que sucedió en el mismo (Martínez, 2004), materializando la dimensión cualitativa del conocimiento sobre la realidad (Barnechea, González, & Morgan, 1998).

Participantes

El equipo asesor y sistematizador estuvo compuesto por un equipo de tres personas de diferentes disciplinas. El grupo se caracteriza en la Tabla 3.

Tabla 3
Caracterización del equipo

Profesión	Tramo etario	Sexo
Trabajo social	30-39 años	Femenino
Pedagogía en Historia	30-39 años	Masculino
Psicología	20-29 años	Masculino

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento de análisis

Esta investigación se basa en el procedimiento planteado por la FAO (2004), recogiendo elementos de la propuesta metodológica de Verger (2002), agregando una perspectiva democrática del conocimiento en cada una de las etapas de la investigación (Pérez-Serrano, 1994). Para ello, lo primero fue la conformación de un equipo investigador, el cual estuvo constituido exactamente por el mismo equipo asesor, dando cuenta además de una experiencia de investigación situada (Carrasco, & Baltar, 2015). Se desarrollaron tres fases:

- Fase 0: Conformación y consolidación del equipo investigador, cuya función fue asegurar que la construcción del conocimiento se haga de forma colectiva y participativa (Verger, 2002).
- Fase 1: Planificación del proceso: Esta fase implicó la reflexión grupal del equipo investigador, y giró en torno a los pasos metodológicos del diseño de sistematización (FAO, 2004).
- Fase 2: Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia: En esta fase comenzó el proceso de sistematización propiamente tal, a través de encuentros sistemáticos que buscaron ordenar la experiencia, analizarla, sintetizar los aprendizajes y elaborar un informe técnico que dé cuenta de la experiencia sistematizada y de los aprendizajes obtenidos (FAO, 2004).

Para efectos de este escrito, más que dar cuenta de la experiencia sistematizada, se analizan las lecciones aprendidas del proceso de asesoramiento, que a nuestro parecer, son importantes de relevar, ya que es un camino que nos dejó una serie de aprendizajes y lecciones, las cuales queremos compartir con ustedes y son el foco de este escrito (FAO, 2004).

Resultados

Las lecciones aprendidas como asesores

Al momento de sistematizar la información de los procesos vinculados a la experiencia del asesoramiento en territorio rural, reconocemos ciertos elementos que en el presente capítulo se proyectan como potenciales análisis. Estos aspectos resultaron característicos en la implementación del programa Formación de Asesores para la Convivencia Escolar, reconociendo que es posible establecer relaciones coherentes con ciertas temáticas transversales de la práctica del asesoramiento educativo.

Quisiéramos comentar que uno de los principales aprendizajes y lecciones aprendidas al comienzo del proceso de asesoramiento rural es la importancia de identificar el microcentro rural como un espacio de asesoramiento en sí mismo, principalmente porque los principios rectores del asesoramiento incluyen las nociones de aprendizaje colectivo con foco en la participación (Domingo-Segovia 2005, 2011; Imbernón, 2002, 2007; Leiva, 2014; Murillo, 2003, 2004; Murillo & Hernández, 2014), así como la consideración y valoración de los conocimientos que los profesionales y las escuelas han adquirido en su experiencia (Domingo-Segovia 2010; Escudero, Vallejos, & Botías, 2011). Por lo tanto, resulta fundamental considerar este espacio en la línea programática. “Nunca pensamos en las lógicas de gestión del microcentro, llegamos ahí porque era el espacio donde todas podían participar de una vez” (Asesor 1).

De esta manera, el Microcentro rural es un espacio de organización que, cumpliendo el objetivo pedagógico que desde la normativa emana en cuanto a ser aquella instancia de reflexión pedagógica (Decreto Exento No. 968), se caracteriza por ser un espacio donde confluyen todas las instituciones que acompañan a las escuelas (apoyo ministerial, comunal, programas de apoyo, etc.), lo que, en la práctica, provoca que se encuentre en constante disputa y tensión: “Al ser un espacio en permanente disputa y constante tensión, es necesario plantearse una serie de desafíos referidos a “qué mirar” al momento de iniciar un proceso de asesoramiento educativo en convivencia escolar” (Asesor 2).

La escuela es un espacio micropolítico en permanente disputa, en tanto son múltiples las influencias que se juegan de forma cotidiana dentro de la instancia escolar (Bardisa, 1997). Esto se hizo evidente durante el desarrollo del proceso de asesoramiento, lo que nos obliga a reflexionar sobre nuestro rol dentro de la asesoría, principalmente porque las expectativas, tanto de las autoridades comunales como de las escuelas, estaban puestas en generar consabidas recetas y guías de acción. Dichas expectativas entraban en tensión con la lógica de asesoramiento

colaborativo, donde se rescatan los saberes y aprendizajes que cada escuela ha desarrollado en sus propias experiencias de procesos educativos (Domingo-Segovia, 2010), siendo el foco proteger y visualizar la escuela como protagonista del proceso de asesoramiento. Lo anterior se aprecia en el siguiente párrafo:

- En algún minuto nos cuestionamos y dijimos representamos lo que otros quieren para el microcentro (Asesor 2).
- Vamos desde el DAEM, pero sin el DAEM lo que genera una confrontación en el microcentro, por la metodología de trabajo, el uso del espacio, el trabajo con las escuelas, donde DAEM define qué es lo que las escuelas necesitan, desde su mirada dirigiendo nuestro trabajo hacia donde ellos querían (Asesor 3).

Otra de las lecciones aprendidas es que conviene hacer la mirada del microcentro rural no solo como un “espacio de trabajo” sino que también como una plataforma en que se vinculan las vivencias de diferentes formas de hacer y construir comunidad escolar, ya que es un espacio de reflexión pedagógica que se tensiona a través de las relaciones de poder entre los actores que en él participan, lo que se evidencia en el siguiente registro:

No establecimos la alianza en el microcentro, (...) lo hace la coordinación (comunal), por lo que se expresaron las resistencias incluso en qué momentos trabajamos, en las horas de HPV, en las horas del DAEM, quién nos cede sus espacios para realizar nuestro trabajo, ¿cuál es el horario, las condiciones que hay, las expectativas que hay...? (Asesor 3).

En base a lo anterior, es necesario relevar especial importancia a la consideración del despliegue de una serie de estrategias por parte del asesor, para poder sostener los espacios y lógicas de asesoramiento dentro de la instancia del microcentro, ya que, si bien se establecieron alianzas iniciales, se hace difícil sostener tales acuerdos si es que no se realizan estrategias de renegociación y de clarificación de expectativas en el camino.

Este aprendizaje fue crucial durante la experiencia de asesoramiento, ya que, por momentos, adquiere ribetes críticos, haciendo que la tensión escale en variados niveles, como por ejemplo en el siguiente relato: “Nos reducían el espacio de 1 hora y media a 30 minutos y una vez nos cortaron la actividad (crisis) aludiendo a que ese ejercicio de autorevisión ya lo habían hecho” (Asesor 2).

En definitiva, y de acuerdo a lo planteado, surge como uno de los principales aprendizajes derivados de la experiencia la importancia de considerar no sólo de aquellos elementos técnicos y programáticos al momento de asesorar en el contexto

rural, sino que también aquellos elementos micro y macropolíticos. El principal desafío fue considerar aquellos planteamientos sobre qué mirar, el para qué del asesoramiento, cómo son las relaciones de poder al interior del microcentro. Preguntas que son indispensables para el despliegue de estrategias por parte del asesor.

Fue necesario entonces, mirar aquellos elementos micropolíticos al interior del microcentro, es decir aquellas dinámicas de relaciones de poder, y por ende, aliarse estratégicamente con quién o quiénes sostienen el poder dentro del espacio, con la finalidad de poder llegar a acuerdos comunes (Asesor 1).

Cabe destacar que las interrogantes planteadas sobre qué mirar y cuáles son las relaciones de poder que se generan y cómo esto finalmente influye en nuestro proceso de asesoramiento nos llevó a mirar las relaciones macro y micropolíticas en profundidad, donde nos aparece como un descubrimiento derivado de la experiencia de asesoramiento la importancia de considerar los distintos niveles de influencia presentes en las relaciones del microcentro.

De esta manera, logramos identificar y considerar en el proceso de asesoramiento el “nivel micro o de las comunidades escolares”. El nivel de influencia *micro* corresponde al espacio conformado por los centros educativos y la forma que estos tienen de relacionarse a través de los espacios de reflexión docente y capacitación en el contexto del microcentro rural. Desde la perspectiva del asesoramiento en ruralidad, el desafío en este espacio es la comprensión y el trabajo con la articulación propia del microcentro, en coherencia con la realidad de cada comunidad escolar que lo conforma.

En el microcentro abrí la discusión: el uso de la emocionalidad para favorecer la distensión relacional. El abordaje de “temas difíciles” para abordar las quejas/demandas del territorio rural respecto a la institucionalidad. Ya que lo institucional era castigador de la lógica del micro centro, se tuvieron que buscar estrategias más específicas y alojadas en las relaciones entre escuelas. Se administró generando alianzas hacia abajo, (...) con las escuelas (Asesor 2).

De este modo, aprendimos que la visibilización de lo micro se encuentra permanentemente limitada por quien “abre las puertas” del espacio, es decir, aquellas relaciones conformadas por los centros educativos y la forma que ellos tienen de relacionarse a través de los espacios de reflexión docente y capacitación en el contexto del microcentro rural.

Va a depender de cada realidad, quién es el agente/s claves o actor/es claves con los que se tiene que llegar a generar alianzas, negociar con quien administra el poder... Hay una salida en lo táctico... ya sea hacia lo macro o lo micro. En mi caso, el coordinador del microcentro era el agente clave (Asesor 1).

Desde la perspectiva del asesoramiento en ruralidad, el desafío en este espacio es la comprensión y el trabajo con la articulación propia del microcentro, en coherencia con la realidad de cada comunidad escolar y las necesidades que manifiestan. En este sentido, resulta fundamental acceder a la realidad educativa de las escuelas de manera particular, ya sea a través de un trabajo directo con cada una de las comunidades y/o mediante el recurrente análisis respecto a la forma en que, en las relaciones dentro del microcentro, se manifiestan las identidades locales de cada comunidad educativa.

Las expectativas del rol como asesor, (...) una intervención directa, (...) frente a una propuesta programática de asesoramiento colaborativo, ¿qué le ofrecemos a la comunidad? ¿Lo que me dice –nombra la institución– (a través del programa) o lo que las escuelas quieren? Lo que nos llevó a negociar los objetivos intermedios sin perder el modelo (Asesor 1).

En base a lo anterior, consideramos crucial mirar este nivel para comprender las resistencias del microcentro rural a las lógicas institucionales, la oposición a la figura del asesor es un elemento necesario de considerar en tanto pone en tensión el rol de quien asesora. La llegada del asesor desde la apertura de un espacio en la programación del microcentro se encuentra legitimada por la institucionalidad, de modo que la visibilización de lo micro se encuentra permanentemente limitada por quien “abre las puertas” del espacio.

Junto a lo anterior, un segundo nivel identificado e importante de considerar en el proceso de asesoramiento es el “Nivel meso o de la institucionalidad situada”, entendido como aquella instancia en que se pone en juego la institucionalidad derivada de los lineamientos ministeriales en el espacio situado del microcentro rural. En este sentido, es establecida una diferencia entre lo normativo de la institución ministerial y el modo en que esta se despliega en la práctica del microcentro. Tal diferencia es relevante desde el asesoramiento, puesto que lo que se resiste desde el espacio micro no es necesariamente entendido como la normativa educacional, sino que el modo en que esta disputa los espacios a través de un discurso de menor o mayor carácter autoritario. “Necesidad de visualizar las relaciones de poder en el microcentro...para profundizar en cómo asesorar, con quiénes...cómo instalar las capacidades...Ahí surge la alianza con las asesoras del DAEM” (Asesor 2).

Es por lo anterior que el rol del asesor, en este nivel debe ser el de articulador de los diálogos entre la institucionalidad situada y lo micro, implicándose en ello la profundización en la programación de los organismos representantes de la política pública educativa, así como la discusión en torno a la representación de la comunidad escolar, sus potencialidades y necesidades.

Nosotros tuvimos que irnos para arriba. (...) necesidad de generar un empalme con las escuelas, pero además con la institucionalidad que las acompaña. Vincularse con el nivel meso, la bajada de la institucionalidad, pero situada en el territorio de las escuelas. Hay tensiones y cómo fue administrada esa tensión... se administró generando alianzas hacia arriba (Asesor 1).

Esto fue un aprendizaje derivado de la práctica del asesoramiento, donde fue necesario resolver la tensión de ser reconocido como un extranjero, tanto desde las comunidades educativas como desde la institucionalidad situada, en tanto está posicionado desde el espacio académico en vínculo con el ámbito de la política educacional.

Finalmente, es importante considerar el nivel macro o del marco legal, programático e institucional en el proceso de asesoramiento, entendido como la política pública educativa, personalizada a través del representante del Departamento Provincial. Esta figura es definitoria de la plataforma de trabajo, tanto desde la legitimación del espacio como de los temas que en él serán abordados, lo cual es recibido, aceptado, problematizado y/o resistido desde las escuelas (nivel micro) y reinterpretado por los asesores comunales (nivel meso o de institucionalidad situada) “En la realidad no se reflexiona sobre la práctica escolar... hay una tensión entre lo que la política cree que necesitan y lo que ellos sienten que les hace falta” (Asesor 1).

Considerando que el asesoramiento en el territorio rural se encuentra legitimado desde la política pública educativa a través de convenios con la institución académica en calidad de “experto académico”, el rol del asesor no es neutro a la hora de desplegar sus herramientas. Al igual que en el nivel meso, es reconocido como un extranjero con poca comprensión sobre la realidad propia de la ruralidad, resistiendo de esta manera su presencia y las lógicas colaborativas de asesoramiento. “La política impone, pero –institución asesora- construye... eran como dos enfoques en contradicción” (Asesor 2).

Bajo esta perspectiva, y como una de las lecciones aprendidas, es que el asesor tiene como desafío reconocer los procesos generados previos al asesoramiento,

puesto que, si bien la política pública tiene elementos programáticos estandarizados, es necesario mirar aquellos puntos de inflexión donde los agentes macropolíticos establecen sus propias estrategias de trabajo, considerando la particularidad de cada microcentro, visibilizando aquellas potencialidades instaladas en las comunidades escolares y evitando así la sobre-intervención.

Discusión

Los aprendizajes y las lecciones aprendidas constituyeron un proceso de luces y sombras, donde, a través de la permanente reflexión sobre el proceso de asesoramiento en contexto rural, se generaron una serie de reflexiones importantes de compartir.

Habiendo especificado un “qué mirar” en el proceso del asesoramiento, existen aún elementos de la práctica del asesor que quedan sin mayor abordaje. Si bien podemos comprender la relevancia del “juego macro y micropolítico” en el microcentro rural, esto no necesariamente implicaría acceder a lo procedimental de la práctica del asesoramiento. De tal forma, resulta relevante para este capítulo no solo reconocer los aspectos de la realidad del microcentro que son articuladores de las relaciones, sino que, además, introducir propuestas que redireccionen (Bolívar, 2014; Brighouse, & Woods, 2001) el rol del asesor en coherencia con tales elementos.

De esta manera concluimos, en base a la experiencia de asesoramiento situado en lo rural, que hay una tensión permanente y recursiva asociada al modo en que se interrelacionan los niveles en que se expresa la cotidianidad del microcentro. Logramos identificar esta tensión como una demanda de influencias que transitan entre lo micro, lo meso y lo macro. Al respecto, se reconoce como un necesario objetivo intermedio en lo programático, la negociación y problematización constante de tales influencias en un proceso recursivo que ha sido denominado “fase 0” del proyecto, denominada fase de empalme. Durante esta fase es preciso desplegar diversas estrategias de negociación, entendido desde la óptica de Nicastro y Andreozzi (2006), quienes plantean que la negociación de la oferta y demanda debe ser un proceso de revisión constante y desarrollarse de manera transversal al asesoramiento.

Además de la tensión derivada de la interrelación entre niveles, el proceso de asesoramiento ha de considerar una importante instancia que de manera transversal interviene en el quehacer del asesor: la tensión entre lo que la comunidad en sus diferentes niveles demanda y el modo en que la oferta programática hace

eco de tales solicitudes, en coherencia con el objetivo de potenciar la autonomía del espacio escolar en la toma de decisiones vinculadas a la convivencia.

Esta forma de comprender el trabajo del asesor nos obliga a evitar las dicotomías entre la oferta programática y la realidad territorial, en tanto su práctica debiese ser entendida como la visibilización y problematización de las tensiones que se despliegan en el territorio del microcentro. Esto último para fomentar un análisis conciente de las condiciones relacionales, emocionales, materiales, u otras que intervienen de manera estructural en el modo de comprender, reflexionar e intervenir en convivencia escolar.

En definitiva, se comienza a trazar un rol del asesor como un articulador del conflicto situado, entendiendo al conflicto como un fenómeno o dificultad (Monereo, & Castello, 2016) que pone en tensión los procesos educativos, a la vez que posibilita los procesos de cambio y mejora a través de su gestión (Fullan, 2002a, 2002b; Leiva, 2014; Murillo, & Krichesky, 2012, 2015). Así, el rol queda vinculado a la devolución constante de la realidad compleja que se manifiesta en el espacio del microcentro y en que convergen de manera más o menos simbólica cierto tipo de relaciones, prácticas, emociones, diálogos, entre otras.

Finalmente, el asesor no tiene lugar. Su propuesta de trabajo se encuentra en los intersticios de aquellos discursos que dotan del “para qué” al espacio del microcentro. En este sentido, el rol del asesor como herramienta de facilitación del aprendizaje institucional es el de articulador de los niveles de influencia, y con ello, el de problematizador de las relaciones micropolíticas en tensión.

Esta constante reflexión favorece la sinergia entre las necesidades declaradas por las escuelas, los objetivos programáticos de la política pública y los objetivos propuestos programáticamente por el modelo a transferir, acogiendo las diversas necesidades manifestadas por los microcentros, sin perder de vista el objetivo de nuestro proceso de asesoramiento encaminado a potenciar las capacidades de monitoreo de la convivencia escolar en las comunidades escolares, facilitando la reflexión colaborativa y participativa en pro de intencionar procesos de mejoramiento escolar, y en definitiva, facilitar recurrentes, graduales y diversos procesos de reflexión colaborativa-deliberativa en el seno de los equipos de trabajo, rescatando los saberes y aprendizajes que cada escuela ha desarrollado en sus propias experiencias de procesos educativos.

Referencias

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un

- contexto rural. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 9(1), 111-123.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Barnechea, M., González, E., & Morgan, M. (1998). Taller permanente de sistematización: La producción de conocimientos en sistematización. Lima, Perú: Conocimientos en Sistematización.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo-Segovia, (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). La enseñanza y el aprendizaje en el foco de la mejora de los procesos. En A. Bolívar (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (pp. 191-219). Oporto: Fundação Manuel Leã,
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 33-57.
- Brighouse, T., & Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid, España: La Muralla.
- Carrasco, C., & Baltar, M. J. (2015). La psicología y las metodologías críticas de investigación educativa. *Memorias*, 12(21), 103-120.
- Domingo-Segovia, J. (2003). Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade, Campinas*, 31(111), 541-560. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200013>.
- Domingo-Segovia, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativo: Revisión del modelo de procesos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(17), 1-31.
- Domingo-Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- Domingo-Segovia, J., Gálvez, J. D., & Fernández, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2). 27-39.
- Escudero, J. M., Vallejo, M., & Botías, F. (2008). El asesoramiento en acción. ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-22.
- FAO. (2004). Guía metodológica de sistematización: Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA) en Centroamérica. Tegucigalpa, Honduras: FAO. Disponible en <http://www.fao.org/docs/eims/upload/190561/guia-met.pdf>

- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14.
- Imbernón, F. (2002). Calidad, ¿de qué hablan? Algunas reflexiones sobre la ley de calidad. *Barbecho: Revista de Reflexión Socioeducativa*, (1), 8-11.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir: El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *Piragua*, 23, 7. <https://goo.gl/Ftk91q>
- Leiva, M. (2014). Asesoramiento educativo ¿Qué necesitan nuestras escuelas? Viña del Mar, Chile: Altazor.
- López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, Ma.; Carrasco, C.; Morales, M.; Villalobos, B., & Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 26.
- Miranda, J., & Araya, L. (2003). Eficiencia económica en las escuelas del Mece/ Rural desde la perspectiva del análisis envolvente de datos (DEA). *Estudios Pedagógicos*, 29, 27-37.
- Monereo, C., & Castello, M. (2016). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badia, T. Mauri, & C. Monereo, (Eds.), *La práctica psicopedagógica en educación no formal* (pp. 61-94). Barcelona, España: UOC.
- 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, F. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en España. En F. J. Murillo, (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte* (pp. 319-352). Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/ supervisión. *Educare*, 2(5), 44-57.
- Murillo, J.; & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*,

- 3(2), 13-32.
- Murillo, J., & Krichesky, J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, J.; & Krichesky, J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: Métodos y técnicas. Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias, Editorial Docencia.
- Verger, A. 2002. Sistematización de experiencias en América Latina: Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Epílogo

Rosario Ortega-Ruiz

“Asesorar en convivencia escolar implica hacernos cargo de cómo contribuimos a reproducir o a transformar las formas de relación que se dan en la escuela, las que también se comprenden en el espacio micropolítico de la asesoría” afirman Claudia Carrasco y sus colegas de la Universidad de Playa Ancha y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Me parece tan densa y completa esa aproximación que me pregunto qué puedo aportar ya a un libro monográfico focalizado en la convivencia escolar y en la asesoría que esta demanda o impone.

Siempre me sorprendo de la complejidad del discurso educativo, cuando los que hablan (o escriben) son los llamados expertos. Porque, con frecuencia, si uno busca la práctica diaria de gestores, orientadores, asesores, maestros y maestras, niños y niñas (considerando que, cuanto más próximos a la práctica, más predomina el género femenino) el devenir de su vida diaria no es nada complejo ni la realidad de la actividad, las relaciones y los afectos tienen mucho de extraordinario. Como muy bien rescatan los autores y autoras de este bien fundamentado e interesante libro, en las palabras de Freire (2005) la escuela es, sobre todo, escenario de vidas humanas que sufren y sueñan y la institución escolar, a veces la expresión de un proyecto social de progreso humanístico y otras, la evidencia de la injusticia social y el desapego que los fuertes y poderosos tienen hacia los pequeños y necesitados, no es más que un escenario de actividad y esfuerzo humano, no siempre exitoso.

Cuando en 1998, y con motivo de buscar una expresión positiva para describir el proyecto en el que estaba inmersa, junto a las autoridades de mi pequeña comunidad andaluza, comenzamos a emplear la palabra **convivencia**, no podía imaginar que pasados veinte años, otras personas en otras comunidades, con registros teóricos distintos pero con metas y entusiasmos quizás semejantes, logran teorizar sobre la convivencia como hoy se está haciendo y cómo este libro pone en evidencia. En aquellos años, y casi siempre a lo largo de mi actividad académico-científica, he considerado la convivencia como el escenario personal y humano en el cual se entreteje la vida afectiva y social de todos los que forman la comunidad de una escuela. No es que esto sea poco, no que sea simple, pero ante el análisis socio-político y educativo de lo que hoy se argumenta sobre convivencia escolar, se queda sencillo. No despreciemos lo sencillo, pero gocemos del análisis de la complejidad.

El texto que ponen en la pantalla de mi computadora Claudia Carrasco, sus compañeros y compañeras, es apasionante, sofisticado, interesante, pero sobre todo parece estar atravesado por el esfuerzo que sus autoras y autores han puesto en teorizar la práctica de la asesoría desde la naturaleza, algo ambivalente y problematizada, de la tarea de ayudar a otros profesionales en su empeño por mejorar la calidad de la educación. De nuevo lo sencillo frente a lo complejo. Es difícil decir qué es la calidad de la educación, tomada esta como la institución social que es responsable de lograr que los niños y niñas se conviertan en ciudadanos y ciudadanas. Y todavía más difícil si además aspiramos a que, una vez adultos y adultas, sepan cómo ser felices, cómo ser prudentes, cómo ser honestos y cómo ganarse el sustento. Definitivamente es difícil enunciar metas de la educación si esta se asume como el motor del cambio social hacia un mundo más justo, más equitativo y más saludable. Tengo la impresión de que es eso lo que han pretendido los autores y las autoras de este interesante libro. Que yo piense en si logran o no su objetivo no es relevante, pero sí lo es que esa motivación parece estar impregnando la escritura.

No conozco a todos los autores y autoras de esta obra, pero sí a Claudia, de la cual he recibido esta encomienda. Su entusiasmo, la fuerza de los argumentos con los que justifica el deseo de que yo intervenga en alguna medida (epilogando) su trabajo y el de sus compañeros y compañeras me ha gustado tanto, que no he dudado en escribir estas líneas. Y como cuando el lector y la lectora llegue hasta aquí, ya tendrá más que formada una opinión sobre él, por lo que no me queda más que esperar aquí al encuentro con los que, una vez leído el libro, seguro que seguimos amando la educación y trabajando porque la vida de niños y niñas, maestros y maestras, directoras de centro, orientadoras, asesoras, supervisoras y políticas de la educación, sigan esforzándose por mejorar la educación en cualquiera que sea el papel que les haya tocado de esta tarea común.

Permítaseme terminar con otra idea ampliamente repetida en este trabajo: no existen recetas para la práctica del asesoramiento en convivencia escolar. Lo único de lo que estamos seguras es de que la convivencia se orienta participando honestamente en los proyectos de vida conjunta de los protagonistas de la comunidad escolar, porque la convivencia efectivamente solo adquiere su dimensión ética y educativa cuando se convierte en un proyecto social deseado, en el ideal de un mundo mejor. Un ideal utópico, pero imprescindible para realizar un proyecto de vida en común que de verdad merezca la ilusión de vivir juntos compartiendo actividad, afectos y valores.

Rosario Ortega-Ruiz. La Cala del Moral, Málaga. Verano de 2018

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (55 edición). México: Siglo XXI Editores.

Reseña de autores

Nancy Alfaro.

Trabajadora Social. Postítulo en Políticas Públicas mención Desarrollo y Pobreza, Universidad Alberto Hurtado. Profesional del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV. Actualmente se encuentra cursando el Master de Educación en Valores y Ciudadanía en la Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación son educación y ciudadanía, convivencia escolar, bienestar escolar y la función psicosocial en la escuela.

Juan Pablo Álvarez.

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente cursando Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado. Coordinador del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV, coordinador del Diplomado en Psicología Educacional PUCV y profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son políticas educativas, asesoramiento educativo, violencia y convivencia escolar.

William Araya.

Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa y Diplomado en Asesoramiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como Director en Liceo dependiente de la Corporación Municipal de Valparaíso. Sus áreas de interés son el asesoramiento y mejoramiento educativo, la gestión pedagógico-curricular y la convivencia escolar.

Paula Ascorra.

Psicóloga, Doctora en Psicología, Universidad de Chile. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde actualmente es Directora. Investigadora principal de la línea “Convivencia y Bienestar Escolar” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, y miembro directivo del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV. Sus líneas de investigación son la relación entre estados de ánimo, aprendizajes, gestión y convivencia escolar.

María Julia Baltar.

Psicóloga, Magíster en Educación mención Currículum, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora adscrita de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación son formación en psicología educacional y asesoramiento educativo.

Camila Bustos.

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Especialista en psicoterapia infanto-juvenil. Miembro de la Asociación Chilena de Psicoanálisis Relacional IARPP. Actualmente se desempeña en consulta privada y en ámbitos educativos. Sus áreas de interés son las necesidades educativas especiales, trastornos del ánimo y la conducta, necesidades de estimulación temprana y autoregulación emocional.

Claudia Carrasco-Aguilar.

Psicóloga, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Playa Ancha. Sus líneas de investigación son identidad docente, políticas educativas, asesoramiento educativo, violencia y convivencia escolar.

Patricio Cerda.

Administrador Público, Magister en Dirección Pública, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como profesional de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, Región de Valparaíso. Sus líneas de interés son normativa educacional, participación ciudadana y Liderazgo.

Paulina Cisternas.

Trabajadora Social, Diplomado en Programas de Mejoramiento Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como profesional de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, Región de Valparaíso. Sus líneas de interés son normativa educacional, convivencia escolar e inclusión.

Tabata Contreras.

Socióloga, Magister en Educación Mención Dirección y Liderazgo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación son convivencia escolar, política pública y educación para jóvenes y adultos.

Hugo Díaz.

Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social, Magister en Gestión de Políticas Nacionales mención Educación y Cultura, Universidad de Playa Ancha. Actualmente se desempeña como encargado de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, región de Valparaíso. Sus líneas de interés son normativa educacional, política educativa y convivencia escolar.

Jesús Domingo Segovia.

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad de Granada, España. Líneas de Investigación: asesoramiento curricular, profesional e institucional para la mejora de la calidad, la equidad y la democratización de la educación.

Denisse Gallardo.

Profesora de Educación Diferencial, cursando Magister Gestión de Políticas Nacionales mención Educación y Cultura, Universidad de Playa Ancha. Actualmente se desempeña en el Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de Valparaíso, Chile. Sus líneas de interés son las políticas educativas y la inclusión escolar.

Verónica López.

Psicóloga, Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV. Sus líneas de Investigación son la violencia escolar, la convivencia escolar, y la inclusión educativa.

Macarena Morales.

Psicóloga, Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son gestión de la convivencia escolar, análisis de políticas educativas, clima de aula.

Héctor Opazo.

Psicólogo, Diplomado en Convivencia Escolar, Pontificia Universidad Católica Valparaíso. Profesional del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV y Coordinador del Diplomado en Convivencia Escolar PUCV. Actualmente se encuentra cursando el Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son la gestión de procesos de transformación en comunidades educativas y de aprendizaje, el abordaje de la convivencia escolar y la inclusión educativa.

Rosario Ortega Ruiz.

Doctora en Psicología, Catedrática Universidad de Córdoba. Líneas de investigación: violencia escolar y cyberbullying

Sebastián Ortiz.

Psicólogo. Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son organizaciones docentes, asesoramiento educativo, violencia y convivencia escolar.

Francisca Palacios.

Educadora Diferencial, Diplomado en Trastornos Conductuales, Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX). Actualmente se desempeña como profesional de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, Región de Valparaíso. Sus líneas de interés son normativa educacional, educación especial y convivencia escolar.

Sergio Salamó.

Magíster en Historia, Mención Historia de la Cultura y el Arte, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña en el Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región de Valparaíso, Chile. Es además académico de la Escuela de Ingeniería Industrial y del Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; y del Magíster en Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje, Universidad de Playa Ancha. Sus áreas de interés son las políticas educativas, la convivencia escolar y la historia de la cultura y el arte.

Sara Sanhueza.

Psicóloga. Diplomado en Peritaje en Abuso Sexual, Universidad de Chile. Actualmente profesional de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, Región de Valparaíso. Sus líneas de interés son convivencia escolar, inclusión, prevención y reparación de abuso sexual.

Mario Sandoval.

Psicólogo especialización en Desarrollo Humano, Licenciado en Psicología, Universidad Viña del Mar. Actualmente se desempeña como profesional de la Unidad de Comunicación y Denuncias de la Superintendencia de Educación, Región de Valparaíso. Sus líneas de interés son neurociencia, convivencia escolar y cultura.

Carolina Urbina.

Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Investigadora de la Escuela de Psicología, Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello y colaboradora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES. Sus líneas de investigación son concepciones docentes, transformación educativa, convivencia escolar, crisis sociales e inclusión educativa.

