

Retorno presencial a clases: Recomendaciones para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia escolar

Verónica López, Juan Pablo Álvarez
y Macarena Morales

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Cecilia Rosales

Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar
PACES PUCV

Antecedentes

Síntesis

El retorno presencial a clases ha estado marcado por situaciones de violencia escolar en establecimientos educativos de todo el país, que se ha expresado en agresiones físicas, violencia verbal y sexual, que han puesto en alerta a las comunidades educativas, las autoridades y la opinión pública. En efecto, el volver a encontrarnos en los espacios educativos ha implicado retomar antiguas rutinas, que se enfrentan a nuevos esquemas sobre cómo relacionarnos, lo cual implica reajustes para aprender a convivir. El proceso es complejo, considerando el peso de los efectos de la pandemia y del confinamiento en la salud mental tanto de los/as estudiantes, como de docentes, asistentes de la educación y las familias. Así también, incide la crisis social y económica, mundial y local, en la que estamos inmersos.

Abordar este escenario crítico no puede reducirse solo a una explicación individual y psicologizante de los episodios de violencia y agresión, sino que deben ser abordados desde una perspectiva sistémica y formativa, que nos permita construir una paz colectiva y duradera. Ello implica un trabajo intersectorial, con todos los estamentos de las comunidades educativas, mediante acciones promocionales, preventivas y de atención individual, con especial protagonismo y participación de las y los estudiantes.

En el presente documento, junto con presentar una lectura del fenómeno actual, compartimos lineamientos de acción basados en evidencia, inspirado en el modelo comprensivo de escuela total, dirigidos a distintos niveles del sistema educativo.

- La pandemia por COVID-19 y el confinamiento que implicó la interrupción de las clases presenciales, junto con afectar gravemente el bienestar y salud mental de los actores educativos, puso en evidencia las brechas sociales pre-existentes expresadas en la crisis social, política y económica de los últimos años.
- El retorno presencial a clases presenciales se ha vivido de manera crítica por las comunidades educativas, con dificultades en su convivencia escolar y episodios de agresión, acoso y violencia entre estudiantes y hacia profesores/as.
- Promover el bienestar socioemocional y prevenir la violencia escolar requiere superar un enfoque punitivo-individual, hacia un modelo formativo-colectivo, a través de cambios respecto de las condiciones organizacionales-administrativas, pedagógico-curriculares y socio sanitarias con todos los estamentos para generar una paz duradera.
- La literatura basada en evidencias recomienda el Enfoque de Escuela Total el cual, mediante estrategias promocionales, preventivas y de atención individual, permite fortalecer la capacidad de respuesta de las comunidades educativas para la promoción del bienestar y prevención de la violencia escolar.
- Se presentan una serie de propuestas, a partir del Enfoque de Escuela Total, para los distintos niveles del sistema educativo: políticas públicas, nivel intermedio (sostenedores), gestión educativa, docentes y equipos de apoyo psicosocial.

1 de abril de 2022

Efectos de la pandemia y el confinamiento en las comunidades educativas

La interrupción de la educación presencial provocada por la pandemia por COVID-19 y los efectos del confinamiento y distanciamiento social han provocado múltiples implicancias socioeducativas y socioemocionales. Las escuelas, liceos, jardines y universidades han debido adecuar sus dinámicas de trabajo constantemente, desde formas de educación virtual, híbrida y presencial, para mantener la continuidad del proceso educativo, con especial atención y preocupación sobre el bienestar de las comunidades escolares.

La pandemia y el confinamiento han provocado un serio deterioro en la salud mental de los actores educativos. En el caso de las y los estudiantes esto se ha reflejado en la agudización de trastornos alimenticios, patrones del sueño, además de la aparición/aumento de la sintomatología ansiosa y depresiva (Cancino et al., 2021). Esta situación ha afectado particularmente a las y los jóvenes, quienes producto de las cuarentenas y la suspensión de clases presenciales han visto afectadas sus relaciones afectivas significativas en un período fundamental para la construcción de sus identidades (Asún et al., 2021).

Por su parte, las y los profesores y directivos han visto afectado su bienestar psicológico, debido a la sobrecarga e intensificación del trabajo docente, el debilitamiento de los vínculos laborales, el aumento del individualismo y la dificultad en la diferenciación entre la vida privada y la actividad profesional, siendo Chile uno de los países con docentes más afectados en Latinoamérica (Figueroa & Gontijo, 2021). Esta situación además recrudece en el caso de las profesoras, docentes con pocos años de experiencia docente, aquellos que tienen a cargo cuidado de

menores y adultos o profesores y profesoras que trabajan en establecimientos con mayores niveles de pobreza (Cabezas et al., 2022; López et al., 2021).

Las familias, por su lado, debido a la suspensión de clases y la implementación de educación remota, han vivido situaciones de estrés y agotamiento debiendo afrontar el desafío de responder de manera simultánea a las demandas laborales, educativas y de cuidado (Bhamani et al, 2020). Esta situación ha afectado principalmente a mujeres, debido a la desigual distribución de tareas al interior de los hogares, entre ellas la labor de acompañamiento escolar (Arteaga-Aguirre et al., 2021).

Los sostenedores del área pública, especialmente los municipios, jugaron un papel destacado en la gestión de la pandemia, generando políticas locales con pertinencia contextual. No obstante, dada la desigualdad socioeconómica que caracteriza al sistema educativo chileno, dicho sector enfrentó con recursos acotados, y muchas veces insuficientes, la modalidad de educación a distancia, híbrida y el retorno presencial (Aspeé et al., 2020).

Junto con afectar a los distintos actores educativos, la pandemia ha develado y expuesto la brecha educativa pre-existente tanto en nuestro país como en otros sistemas educativos, la cual se ha reflejado en el acceso a la tecnología, en la diversidad de capacidades de las familias y cuidadores/as para apoyar el proceso pedagógico y socioemocional de los/as estudiantes; diversidad en la capacidad de respuesta de escuelas y sistemas educativos; y en aquellos grupos más vulnerables, la potencial alteración de sus trayectorias educativas (Ruiz-Cuéllar, 2020). Lo anterior da cuenta de que la pandemia del Covid-19 no solo ha sido un problema sanitario, sino que además económico, educativo y social (Hernández en Asún et al., 2021), mostrando

las inequidades de nuestra sociedad, de la cual el sistema educativo es parte, y que se viene evidenciando con los movimientos sociales de las últimas décadas, y en particular, durante el estallido social de octubre de 2019 (Quiroz, 2020).

En este contexto, el regreso a clases presenciales sin aforo y de manera continua y con Jornada Escolar Completa desde el año 2022 ha sido vivido como un **cambio abrupto** para la mayor parte de las comunidades educativas, las que habían regresado a formas híbridas y graduales de presencialidad desde el segundo semestre del año 2021. Estos cambios han traído fuertes implicancias en el ámbito de la convivencia escolar, con situaciones de agresión verbal y física entre estudiantes, acoso sexual, ciberacoso y agresiones a docentes, como se ha comunicado en los medios de prensa y en redes sociales a lo largo del país.

Este documento tiene como objetivo entregar un marco comprensivo para abordar los hechos que están ocurriendo actualmente en los establecimientos educacionales, proponiendo una serie de medidas y estrategias en los distintos niveles del sistema, desde la perspectiva del bienestar colectivo y el modelo de escuela total.

Promoción del bienestar socioemocional y prevención de la violencia escolar desde el enfoque de escuela total

Cuando se habla del bienestar socioemocional usualmente se comprende como un atributo individual e intra-personal, a través del fortalecimiento de habilidades personales como la autoestima, la autorregulación y el optimismo, en detrimento de habilidades colectivas como la cooperación y la resolución dialógica de conflictos (Ecclestone & Rawdin, 2016). Las perspectivas

individuales de bienestar tienden a abrumar a los profesores y profesionales de la educación, exigiéndoles ser responsables de aumentar el optimismo y autoestima de los miembros de la comunidad escolar, a través de atenciones individuales a estudiantes en riesgo. Este enfoque de intervención resulta tanto estigmatizante como inefectivo, pues no logra reducir los conflictos interpersonales (Gather-Thurler, 2004). En contraste, una perspectiva colectiva del bienestar interpreta el bienestar ligado a la comunidad, a un territorio y a un determinado momento histórico (Ascorra et al., 2021; Wyn et al., 2015).

Abordar el bienestar colectivo de la comunidad educativa requiere una visión sistémica de cómo proporcionar las condiciones y oportunidades para sostener y fortalecer el bienestar colectivo de la comunidad escolar a través de las interacciones entre las condiciones materiales/físicas, los valores dentro y entre grupos, y las interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad. Esto significa revisar las condiciones institucionales (tiempos, y espacios), como curriculares que prioricen el contacto y vínculo entre estudiantes, y con sus profesores; la generación de un clima emocional positivo, sin presiones para el rendimiento académico como por ejemplo las pruebas estandarizadas (López et al., 2022).

Aunque escasos, algunos estudios han comenzado a abordar una perspectiva colectiva del bienestar durante la pandemia por COVID-19. Rivero y Bahena (2021) en México, encontraron que el bienestar de las comunidades educativas está ligado a la interacción de los diferentes actores educativos, y que esto puede ser positivo, incluso en entornos virtuales, en confinamiento y en plena crisis. En los países africanos, Ebersohn (2020) identificó el surgimiento de un fenómeno que llamó "resiliencia colectiva", el

cual consistía en formas de apoyo social y colectivo espontáneo dentro de las escuelas, destinados a promover el bienestar colectivo. El autor sostiene que el bienestar colectivo en los países pobres sólo es posible si el apoyo se activa en todas las direcciones e incluye a todos los actores en el sistema escolar.

En Chile, López et al. (2022) estudiaron el bienestar colectivo de escuelas en sectores de pobreza durante la crisis por COVID-19 y encontraron que la principal preocupación de las comunidades educativas era el apoyo mutuo, múltiples formas de coordinación entre profesores-profesionales de apoyo-equipo de gestión, y la diversificación de estrategias pedagógicas. Las estrategias para lograr este sentido de apoyo mutuo fueron a través de una estrecha conexión y coordinación con las familias; el trabajo en equipo coordinado en la escuela; las adaptaciones curriculares y diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el apoyo emocional para estudiantes, maestros y familias; y el fortalecimiento de las redes de apoyo, incluyendo los programas Habilidades para la Vida y SENDA.

En las escuelas estudiadas, esto fue posible primero acercando al personal de la escuela juntos a través de lo que los participantes llamaron **trabajo en equipo coordinado**, a partir del cual se desplegaron estrategias para **conectar con las familias** a fin de alcanzar y conectarse con los estudiantes. Las escuelas dieron múltiples ejemplos de cómo una educación que resguarde el bienestar requiere la **adaptación curricular y el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas diversificadas** para atender a las distintas condiciones de los estudiantes, incluso asumiendo formas de innovación curricular gracias al abordaje comunitario coordinado (Salamó & Gallardo, 2021). Adicionalmente, señalaron que una

condición que favorecía las posibilidades que ellas tenían para resguardar el bienestar socioemocional, era a través del **fortalecimiento de las redes de apoyo**, las que les ayudaban a generar diversos materiales pedagógicos y actividades grupales para entregar **apoyos emocionales tanto a los estudiantes como a sus familiares y a los propios profesores** (López et al., 2022).

Por lo tanto, el retorno a clases presenciales implica tener estas condiciones muy presentes y retomarlas para comprometer afectiva y motivacionalmente a las y los estudiantes con la experiencia educativa. Los resultados de los estudios chilenos se condicen con aquellos encontrados en México por Gómez y Chaparro (2021) sobre convivencia escolar en contextos de pandemia, quienes dan cuenta de los avances respecto a las formas de solidaridad y comunicación dentro de las comunidades educativas, siendo las adaptaciones curriculares y las acciones de apoyo a familias allí también factores claves. En el estudio de Gómez y Chaparro (2021), las y los docentes ya pronosticaban dificultades dentro de las relaciones entre estudiantes en el retorno presencial, con posibles situaciones de discriminación y bullying, además de las condiciones de vulnerabilidad emocional debido a la pérdida de seres queridos u otras consecuencias asociadas a la pandemia.

De allí que, en este retorno presencial a clases tras un período largo de educación a distancia y educación híbrida, es necesario recurrir a los principios que subyacen a las estrategias que funcionaron durante el período de confinamiento por COVID-19: flexibilidad curricular, múltiples apoyos a todos los miembros de la comunidad escolar, pertinencia curricular, organización de tiempos y espacios para una pedagogía convivencial. Todos estos elementos se condicen con la estrategia

psicosocial basada en la intervención en crisis y la educación en emergencia (Kagawa, 2005), a través de la cual se busca movilizar recursos propios de las comunidades para afrontar las consecuencias de escenarios como el actual (MINSAL/JIICA, 2011; Universidad de Chile, 2020).

Estos principios fueron recogidos en el documento Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020), realizado por un equipo de trabajo coordinado por académicos y académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, el cual contenía una serie de propuestas hacia el sistema educativo en sus diferentes niveles para promover y afrontar la crisis sanitaria. El eje sobre "Apoyo al bienestar socioemocional de las comunidades educativas", propuso una estrategia basada en los enfoques de escuela total (*whole school approach*) recogidos por la literatura sobre violencia escolar, convivencia escolar y clima escolar, y orientación escolar (*school counselling*), que a su vez están basadas en el enfoque de salud pública y salud mental comunitaria recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y la Inter

Agency Standing Committee (IASC) (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

Este modelo consta de tres niveles:

- Promoción y prevención primaria: acciones indicadas para todos que permita reforzar factores protectores y disminuir aquellos de riesgo. Esto implica la mantención y fortalecimiento de las condiciones que aseguren el bienestar de la comunidad escolar en el contexto de crisis.
- Focalización o prevención secundaria, consta del diseño e implementación de apoyos específicos a grupos en riesgo de interrumpir sus trayectorias educativas, con dificultades psicosociales y/o de salud mental.
- Prevención terciaria o atención individual, para aquellos casos que no hayan respondido a las acciones de los niveles anteriores y que, por tanto, requiera apoyo profesional especializado (Dimmit & Robillard, 2014) (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo propuesto por el equipo de trabajo interuniversitario en Educación (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020)



Este modelo es conocido en Chile, a partir de los diseños de programas gubernamentales como el Programa Habilidades para la Vida (HpV) de JUNAEB (Murphy et al., 2017) y el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) (Hawkins y Catalano, 1992). Sin embargo, la política educativa en nuestro país durante la pandemia no recogió de manera comprensiva este marco y propuesta estratégica, sino que definió y entregó tuvo apoyos y acompañamiento con una perspectiva centrada en el bienestar individual por sobre el fortalecimiento colectivo de las comunidades, cuya expresión más clara fue la llamada “Bitácora de Bienestar Docente” (López et al., 2021).

No obstante, algunos establecimientos educativos sí recogieron las recomendaciones de la Mesa Social Covid19 en el eje de bienestar socioemocional de las comunidades escolares. Durante el año 2021, tuvimos la oportunidad de sistematizar algunas experiencias que han utilizado el enfoque de escuela total propuesta por la Mesa Social Covid19, evidencia resultados positivos en términos de avance hacia una perspectiva de bienestar colectivo. Las acciones estratégicas que estos establecimientos han llevado a cabo han sido la reflexión y espacios de cuidado

colectivos con docentes, el seguimiento y monitoreo cercano de los estudiantes para poder conocer sus posibilidades de acceso, permanencia y participación en el currículum durante pandemia, y la consiguiente generación de estrategias en los distintos niveles ya descritos, y con un fuerte énfasis en el carácter formativo en el abordaje del bienestar socioemocional (López et al., 2021).

Estos aprendizajes en pandemia deben insumar la manera en que el sistema educativo en su conjunto, y cada escuela/colegio/liceo en particular, aborda el retorno presencial a clases durante el año escolar actual. Atender de manera reactiva los episodios de violencia directa que hemos presenciado en las últimas semanas, sin atender las condiciones y causas que la genera pueden llevarnos a lograr una paz efímera centrada en lo individual. Como recoge la investigación en convivencia y violencia escolar, para avanzar hacia una paz colectiva y duradera, además de contener la violencia directa, debemos “atenuar en lo posible las consecuencias de la violencia estructural, así como cuestionar y erradicar la violencia cultural, es decir, las creencias que justifican la violencia estructural y la violencia directa” (Fierro, 2021; ver Figura 2).



Figura 2. Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal & Fierro, 2020).

Abordar los fenómenos de violencia escolar que hemos visto las últimas semanas desde una perspectiva centrada en los individuos, usando estrategias punitivas o exclusivamente basadas en el cumplimiento de los protocolos y reglamento interno, tienen el riesgo de invisibilizar el rol de la escuela y negar el complejo contexto en el cual estamos hoy inmersos (López et al., 2011). Por ello, la recomendación es trabajar en los tres niveles del Enfoque de Escuela Total, abordando el ámbito pedagógico-curricular, las condiciones organizativas-administrativas, así como el aspecto socio-comunitario, relativo a la participación de las familias y cuidadores, así como de otros miembros e instancias de apoyo a la escuela (Fierro, 2021).

A continuación, presentaremos una serie de recomendaciones, basadas en el Enfoque de Escuela Total como marco comprensivo, en los ámbitos señalado y para cada uno de los.

Lineamientos estratégicos para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia en el sistema educativo

Como se ha mencionado anteriormente, afrontar las consecuencias para el bienestar de las comunidades educativas, así como generar formas de prevención para el fenómeno de violencia escolar que se ha visibilizado con el retorno a clases presenciales, requiere un abordaje multidimensional (condiciones organizacionales-administrativas, pedagógico-curriculares y socio-comunitarias) que requieren de esfuerzos en los diferentes niveles del sistema educativo para que puedan llevarse a cabo.

A continuación, presentamos una serie de estrategias e iniciativas para cada uno de los niveles que promuevan una perspectiva de bienestar colectivo, así como una forma de prevención de la violencia escolar, en el marco de las consecuencias

producidas por la pandemia en las comunidades educativas:

Políticas Públicas

Las políticas educativas en convivencia escolar han estado marcadas por la tensión entre una perspectiva punitiva en su gestión, asociado a sanciones y formas de vigilancia a las escuelas a través de las pruebas estandarizadas y el rol de la Superintendencia de Educación, respecto a una perspectiva formativa, menos desarrolladas y con menor claridad respecto a los apoyos para su mejora continua (Ascorra et al., 2019).

Esto en el marco de una forma de gestión centrada en la rendición de cuentas, donde la convivencia se concibe como una serie de protocolos y acciones debidamente planificadas y reportadas respecto a los estándares exigidos y medibles (Morales & López, 2019), y que obligan a las comunidades educativas a concentrar sus esfuerzos en responder a demandas externas dificultando la construcción de sentido de sus propios proyectos educativos (Assáel et al., 2014).

En este sentido, las acciones de la política educativa durante la pandemia adolecieron de apoyos y acompañamiento suficiente a las escuelas; con un foco predominante en la entrega de estrategias de bienestar individual por sobre colectivo (López et al., 2021). No obstante, aunque con controversia y demora, se fijaron nuevos criterios para el cálculo de la subvención escolar -que no considerase la asistencia- se suspendió la aplicación del SIMCE tanto en 2020, como 2021, se diseñó una priorización curricular y flexibilizó el uso de los fondos SEP para adquirir equipamiento de acceso universal a TICs. Estos elementos de ajuste estructural del sistema educativo permitieron “bajar la presión” a directivos y docentes y concentrar los tiempos y recursos en

facilitar el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes al currículum en pandemia.

A partir de lo anterior, hemos aprendido que la estrategia a nivel central para promover la convivencia escolar y la prevención de la violencia, debe considerar: a) la disminución de políticas de rendición de cuentas a las comunidades educativas, que les permita enfocarse en la promoción del bienestar colectivo y la reconstrucción de su proyecto educativo; b) entregar condiciones, tiempos, recursos, orientaciones, acompañamiento y formación para que las comunidades educativas puedan desplegar acciones para el bienestar socioemocional de los distintos estamentos; c) dar continuidad a formas de flexibilización como la priorización curricular, que permita a las comunidades educativas planificar pedagógicamente el año en relación a las características y condiciones de sus estudiantes, además del trabajo pedagógico de la convivencia y el bienestar escolar; y d) generar una estrategia intersectorial que aborde desde una perspectiva multidimensional el bienestar de las comunidades educativas, especialmente la trayectoria de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, que incorpore aspectos pedagógicos, de salud mental, recreativos, entre otros.

A continuación, recomendamos las siguientes acciones a **nivel central**:

- Orientar la estrategia hacia la reparación de los deterioros biopsicosociales que la gestión de la pandemia ocasionó a nivel social y educativo, comenzando por generar conocimiento al respecto, que permita orientar acciones de reconocimiento y de reconstrucción de confianza entre la población y la gestión gubernamental.

- Conectar la estrategia con los movimientos sociales que las y los estudiantes han impulsado desde los años 2018 y 2019 a la fecha (Sol et al., 2021), los cuales apuntan a formas justas y equitativas de relacionarse y convivir entre géneros, generaciones y clases sociales. Esto implica revisar y redefinir en conjunto roles, participación, reglamentos y el currículum escolar con miras a un mayor reconocimiento, redistribución y representación de las diversas culturas juveniles, para cursar las modificaciones que sean necesarias en el corto y mediano plazo en esta línea.
- Mantener la suspensión de la aplicación del SIMCE, priorizando el trabajo de las comunidades educativas respecto de sus propios resultados en la dimensión de bienestar socioemocional en el marco de la aplicación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes, u otros instrumentos de medición e información, para la planificación del PME a lo largo del año.
- Mantener la priorización curricular durante el año 2022, enfatizando en la transversalización del trabajo con habilidades socioemocionales desde el currículum, y avanzar en una nueva propuesta curricular, que considere las visiones de los distintos actores educativos, así como sus propuestas. Al respecto, recomendamos la nuclearización de aprendizajes presentada por el Colegio de Profesores y Profesoras de Chile (2020) durante el inicio de la pandemia.
- Considerar y desarrollar estrategias para implementar las recomendaciones del documento “Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis” (Propuestas Mesa Social Covid-19, 2021), especialmente todos los aspectos relativos a lo socioemocional consignados en dicho documento. Poner énfasis en la flexibilidad de las evaluaciones curriculares, pues un alto grado de rigidez pone presión en los estudiantes.
- Conformar una mesa de trabajo intersectorial que agrupe universidades, centros de investigación, alcaldes, sostenedores, movimientos sociales y gremiales de la educación, federaciones y centros de estudiantes; junto a las autoridades y organizaciones de Salud, Género, Cultura, además del Instituto Nacional de la Juventud.
- Disponer de tiempos y espacios para el reencuentro educativo, que permita la generación de una identidad colectiva y contención con cada estamento, así como con la comunidad educativa en general. Esto refiere a actividades de recreación, jornadas de reflexión, de revisión de planes y protocolos, así como de planificación para el año escolar tanto respecto a las condiciones sanitarias, bienestar, organización y colaboración entre estamentos.
- Desarrollar, promover y/o difundir instancias de formación, así como la disposición de recursos educativos, por parte de MINEDUC, CPEIP, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación respecto de formas de aprendizaje activo como ABP, primeros auxilios psicológicos, contención emocional, resolución pacífica de conflictos, abordaje pedagógico del bienestar socioemocional para directivos/as, docentes y asistentes de la educación.
- Establecer orientaciones para el acompañamiento que realizan las y los Supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación, así como funcionarios de la Agencia de Calidad de la Educación y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación, para el acompañamiento a las escuelas respecto de los temas críticos identificados a partir del retorno a clases presenciales.

- Desarrollar orientaciones específicas para el abordaje del bienestar de estudiantes con necesidades educativas especiales, migrantes, LGTBIQ+, entre otros grupos históricamente excluidos.
- Presentar iniciativas de ley que fortalezcan los espacios de deliberación democrática al interior de las comunidades educativas, como la resolutivez del Consejo Escolar, así como en los niveles intermedios.
- Proporcionar apoyos a los niveles intermedios, especialmente a aquellos sostenedores que cuentan con más escuelas a su cargo, y que por tanto presentan mayores niveles de complejidad en su gestión, como por ejemplo los Servicios Locales de Educación (Ascorra et al., 2021).
- Catastro material de las escuelas para el recibimiento de los estudiantes en un contexto de pandemia (insumos, apoyos materiales y económicos, etc.).

A continuación, recomendamos las siguientes acciones para **sostenedores**:

Dentro de la configuración vigente del sistema educativo chileno, es fundamental el rol que cumple el nivel intermedio, en tanto funciona como un eje articulador a nivel territorial, el cual implica implementar y traducir las políticas nacionales a las condiciones y características de las comunidades educativas sobre las cuales tiene injerencia (Anderson et al., 2010). Su rol es clave para entregar los apoyos necesarios que se hagan cargo de las brechas generadas en contextos de crisis y que afectan mayoritariamente a las y los estudiantes más vulnerables (Murillo & Duk, 2020; Pavez et al., 2020).

- Diseñar estrategias diferenciadas para brindar apoyo a las escuelas, en orden de los niveles de

necesidades que presenten (Morales, 2019). Brindar medidas e instructivos generales puede contribuir en difundir lineamientos comunales y nacionales, no obstante, es necesario conocer con objetividad las problemáticas y fortalezas específicas de los equipos profesionales para realizar su trabajo. En base a ello, es recomendable acordar medidas específicas que ayuden y acompañen a concretar las intervenciones y ajustes con los establecimientos que lo requieran. A su vez, es valioso respaldar la autonomía y el respeto por las decisiones preventivas y promocionales que las comunidades educativas tomen democráticamente en materias sanitarias y de convivencia.

- Conocer y difundir junto a las comunidades educativas los roles y funciones de los encargados y equipos de convivencia escolar, en relación a los distintos grupos y estamentos de las comunidades educativas.
- Fortalecer la formación, capacidades y estabilidad laboral de quienes gestionan la convivencia escolar a nivel intermedio. Esto permite mejorar la respuesta a las necesidades de las comunidades educativas, lo cual marca una diferencia al momento de gestionar la convivencia, impactando positivamente en las y los estudiantes, así como sus familias (Ascorra et al., 2021).
- Generar espacios de formación para los diversos estamentos de las comunidades educativas, además de propiciar espacios de encuentro entre establecimientos para que puedan compartir las dificultades y estrategias desplegadas durante el retorno a la presencialidad.
- Promover el funcionamiento y fortalecimiento de los espacios de participación democrática tanto a nivel del territorio como dentro de cada

comunidad educativa, que permita canalizar, proponer y resolver las necesidades e inquietudes de los diversos actores. En este sentido, conforme a la normativa vigente, recomendamos que el sostenedor dentro de sus facultades establezca la resolutivez de los consejos escolares.

- Entregar y distribuir de manera oportuna los recursos y adecuación de infraestructura ante las necesidades de las comunidades educativas.
- En el caso de Municipios y Servicios Locales de Educación, establecer canales de apoyo psicosocial especializado (en coordinación con el sistema de atención en salud mental) para la derivación y seguimiento de casos, en las situaciones que esto sea necesario.
- Promover y desarrollar planes de acompañamiento y monitoreo para estudiantes desde un foco psicosocial y de bienestar colectivo.

A continuación, recomendamos las siguientes acciones para **equipos de gestión escolar**:

En contextos de crisis las instituciones educativas tienen un rol fundamental para promover el bienestar de quienes las componen, en tanto junto a entregar una rutina estable de actividades, permite formas de expresión y comunicación, especialmente para los estudiantes respecto a adultas y adultos significativos (Kagawa, 2005). Por ello, es relevante que las comunidades educativas puedan planificar estrategias que les permita fortalecer su capacidad de respuesta, potenciando su capacidad de resiliencia y aumentando el sentido de pertenencia que les permita afrontar situaciones complejas como las que hemos visto actualmente (MINSAL/JIICA, 2011).

A partir de las experiencias estudiadas durante los años anteriores, y como fue desarrollado en el primer apartado, las comunidades que lograron resguardar el bienestar colectivo de sus integrantes lo hicieron a partir de un equipo coordinado en el establecimiento; una estrategia de comunicación y coordinación con las familias; la adaptación del currículum y estrategias pedagógicas diversificadas, el fortalecimiento de las redes de apoyo, así como la entrega de apoyos emocionales para estudiantes, familias y funcionarios (López et al., 2022).

Para la promoción del bienestar colectivo desde el nivel de gestión de la institución educativa, recomendamos:

- Plantear una estrategia de corto y mediano plazo para realizar ajustes a reglamentos, rutinas y currículum con los distintos estamentos de la comunidad escolar, considerando a estudiantes de distintos ciclos. Ello, con miras a asegurar que los ambientes, metodologías y contenidos sean relevantes y pertinentes.
- Revisar de manera participativa tanto el proyecto educativo institucional, la planificación estratégica y los protocolos ante situaciones de acoso y violencia escolar.
- Fortalecer los espacios de trabajo colaborativo y reflexión pedagógica tanto con docentes, como con asistentes de la educación, que permita la construcción colectiva de respuestas ante los diferentes desafíos que la comunidad educativa pueda estar enfrentando.
- Dentro de las facultades de los equipos directivos, entregar condiciones laborales que además de posibilitar la continuidad del trabajo presencial de la escuela, pueda tener niveles de flexibilidad especialmente respecto de aquellos/as docentes que cumplen labores de

- cuidado.
- Generar espacios de cuidado y contención con las y los adultos de los establecimientos educativos.
 - Formar y relevar el rol de asistentes de la educación que cumplan tareas durante los recreos, en pasillos y patios, especialmente respecto de formas de actuar ante situaciones de agresión y/o violencia verbal entre estudiantes, entre otras situaciones.
 - Incorporar activamente a las familias, ya sea a través de los Subcentros y/o el Centro General de Madres, Padres y Apoderados, en las planificaciones y programación de actividades anual, en donde se valore y releve los saberes y conocimiento de cada una de ellas, así como también se genere un compromiso con la comunidad educativa.
 - Establecer canales y mecanismos de comunicación regulares, cordiales y cercanos con las familias y cuidadores/as de las y los estudiantes.
 - Identificar necesidades o problemáticas que puedan estar afectando la trayectoria de estudiantes, en ciertos cursos/niveles o respecto de ciertas características. Para este trabajo es fundamental el uso de evidencias como la información entregada por el Diagnóstico Integral de Aprendizajes u otros insumos.
 - En coordinación con las orientaciones, apoyos y material dispuesto por el nivel intermedio y central, realizar espacios de formación a docentes y asistentes de la educación respecto a elementos centrales de contención emocional, además de establecer mecanismos claros respecto de qué hacer ante situaciones más complejas.
 - Fortalecer el vínculo entre el estudiantado y el cuerpo docente, planificando actividades en donde exista un espacio lúdico para plantear

opiniones, creencias, perspectivas y puntos de vista sobre diferentes situaciones de la contingencia. En particular, respecto al rol directo de orientación y acompañamiento que realizan las y los profesores jefes.

- Establecer sistemas de monitoreo y seguimiento de estudiantes, respecto de diversos ámbitos, que permita identificar individuos o grupos que requieran apoyos específicos o de atención individual. Estos sistemas permiten una comprensión más profunda de la situación de los estudiantes y sus posibilidades para acceder, permanecer, y participar integralmente en la vida escolar tras el regreso presencial a clases.
- En el marco de las políticas nacionales, generar adecuaciones a los sistemas de evaluación de las asignaturas para el bienestar de las y los estudiantes. Por ejemplo, durante el confinamiento el estudiantado experimentó principalmente entregas de trabajos o pruebas con un periodo de horas para su resolución. Con el retorno a las clases presenciales, las pruebas durante la clase sin duda han significado un elemento ansiógeno de las y los estudiantes, el cual requiere un proceso de adaptación.
- Generar espacios para la organización de las y los estudiantes, además de posibilitar formas de expresión de la cultura juvenil en la escuela, tanto desde la planificación de las asignaturas como de espacios institucionales de las comunidades educativas.

A continuación, recomendamos las siguientes acciones para **docentes**:

Durante la administración educativa anterior, quedó de manifiesto la intención de retomar una supuesta normalidad con foco en el rendimiento académico estudiantil y en el monitoreo del trabajo de docentes y directivos respecto de indicadores cuantitativos

(González et al., 2020). Esto a pesar que durante el confinamiento y las clases a distancia las y los docentes hicieron todo lo posible para la continuidad del proceso educativo, invirtiendo sus propios recursos y con escaso apoyo institucional (Figueroa & Gontijo, 2021).

Estudios como el desarrollado por López et al. (2021), dan cuenta que las y los docentes se posicionan como agentes que pueden favorecer el bienestar socioemocional de sus estudiantes (UNESCO, 2020), lo que es coherente con las perspectivas de autonomía profesional, que manifiestan que durante la pandemia las y los docentes han logrado adecuar procesos educativos por medio de estrategias para responder a situaciones inciertas para apoyar a estudiantes y sus familias (González et al., 2020).

El regreso presencial a clases desafía a las comunidades educativas en general, y en particular a las y los docentes, a volver a construir formas de relación que permitan re-aprender a convivir juntas/os físicamente. Esto significa ajustar formas de interacción y consensuar límites dentro de las relaciones que se dan entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Esta discusión interpela el rol y forma en que docentes ejercen su autoridad en la sala de clases, lo que Carrasco-Aguilar y Luzón (2019), han definido que suele cursar entre los polos de autoritarismo-obediencia, por un lado, y de valoración-reconocimiento-cercanía, por otro. Desplegar formas de acción autoritarias durante el retorno presencial a clases, además de ser poco efectivas en el tiempo (Fierro, 2013), significan un gran costo emocional para el profesorado (Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019). En contraste, el despliegue de estrategias de valoración-reconocimiento-cercanía construye la figura del/la docente como mediador/a de aprendizajes, restituyendo su estima y respeto social, como lo que pudimos percibir durante el

confinamiento y la educación a distancia.

Para disminuir las acciones de violencia entre estudiantes, entre estudiante y profesores y en general, para cuidar y fortalecer el bienestar colectivo de las comunidades educativas, recomendamos a las y los docentes diseñar e implementar el currículum en aula desde una posición de valoración-reconocimiento-cercanía (Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019). Esto implica el reconocimiento de las inquietudes y expresiones de las y los estudiantes, el abordaje pedagógico del bienestar y la co-construcción de normas y formas de interacción.

- Valorar las actividades de aprendizaje lúdicas, recreativas y artísticas que favorezcan la interacción, el encuentro y el intercambio entre los participantes. Unos pocos minutos al iniciar, desarrollar o cerrar las clases que generen emocionalidad positiva (risas, sonrisas, humor) puede hacer una gran diferencia para muchos estudiantes.
- Generar espacios de discusión, reflexión y co-construcción de normas de interacción en el aula, en el cual se exprese de manera auténtica el parecer de las y los estudiantes, mediante metodologías acordes para cada uno de los niveles.
- Implementar metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan la expresión de intereses de los/as estudiantes, así como la contextualización del contenido (Feeney, 2020), mediante procesos de reflexión-acción y aprendizaje activo, como por ejemplo el Aprendizaje basado en Problemas (Barrows, 1986) o Proyectos (Madueño y Serrano en Solís-Pinilla, 2021).
- Dar continuidad y consolidar la relación docente-familia durante el confinamiento, para

ello es fundamental la comunicación, establecer canales formales, desde una propuesta de interacción cordial que supere la mera lógica informativa.

- Además de las iniciativas que se desarrollen en las asignaturas de Orientación y Consejo de Curso, es fundamental incorporar de manera transversal Objetivos de Aprendizaje que aborden aspectos de bienestar socioemocional, para lo cual deben generarse los apoyos necesarios a nivel central, intermedio y en trabajo coordinado con duplas psicosociales.
- Problematizar junto a las y los estudiantes conflictos sociales, mundiales y locales, actuales, para desarrollar una comprensión crítica y una elaboración colectiva respecto de la contingencia.

A continuación, recomendamos las siguientes acciones para los profesionales de los **equipos de apoyo psicosocial y programas de apoyo externo**:

Tanto las y los profesionales de apoyo psicosocial respecto al trabajo en convivencia escolar han estado usualmente ligados a niveles de intervención individual por sobre intervenciones de carácter grupal (Barraza, 2015), sin generar espacios o instancias de cooperación profesional con docentes producto tanto de condiciones institucionales como culturales (Ortiz-Mallegas & López, 2020).

Situar el trabajo sobre convivencia y bienestar en el contexto del retorno a clases presencial solo en los equipos de convivencia escolar o las duplas psicosociales, sin realizar acciones recomendadas a nivel promocional o preventivo con todos los estamentos del establecimiento, puede colapsar su quehacer y por tanto no ser efectivos para los propósitos esperados (López et al., 2021).

Para lograr desplegar una estrategia desde el Enfoque de Escuela Total es fundamental que los equipos de apoyo psicosocial dentro de las escuelas (PIE, duplas psicosociales u otros profesionales) trabajen coordinadamente con los esfuerzos institucionales en los siguientes niveles.

- A nivel promocional, acompañando la generación de estrategias para toda la comunidad escolar o para todo un estamento, poniendo en diálogo la perspectiva pedagógica con una mirada de salud mental comunitaria. Para ello se debe contar con espacios, tiempos y medios de trabajo con equipos directivos y docentes para la planificación e implementación de acciones.
- Desarrollando instancias de cuidado de equipo y contención para adultos/as de las comunidades educativas.
- Apoyando a las y los docentes en la identificación de niveles, cursos, grupos o individuos que requieran formas de apoyo focalizado o especializado.
- Colaborando en el seguimiento y monitoreo de estudiantes y sus familias, para identificar posibles situaciones que afecten la trayectoria de las y los estudiantes, y requieran de mayores niveles de apoyo o derivación.
- Articulando la red de apoyo del establecimiento, así como la coordinación de programas de apoyo externos (como el Programa Habilidades para la Vida, SENDA y otros) para la consecución de la planificación trazada por el establecimiento, o -para los casos en que corresponda- derivar a programas y/o profesionales especialistas para abordar situaciones específicas.

Conclusiones

Abordar las situaciones de acoso y violencia escolar que hemos observado con el retorno a clases presencial, implica necesariamente hacernos cargo de las condiciones organizativas-administrativas, pedagógico-curriculares y socio-comunitarias de las comunidades educativas, superando una lógica de bienestar meramente individual, fortaleciendo la capacidad de los propios actores para generar respuestas ante las consecuencias y desafíos que ha significado la crisis sanitaria, social, política y económica que hemos vivido como país en los últimos años.

Las medidas a implementar no pueden replicar las políticas de rendición de cuentas, que responsabilizan a las escuelas y a las y los docentes respecto del éxito o fracaso dentro de una cierta concepción de "calidad educativa". Por el contrario, que las comunidades puedan articular respuestas autónomas a la crisis, significa que todos los niveles del sistema educativo deben generar adecuaciones para eliminar formas de presión/agobio, y fortalecer mecanismos de apoyo, acompañamiento y formación para que directivos/as, docentes y asistentes de la educación puedan impactar positivamente en el bienestar de las y los estudiantes, así como de sus familias.

Esto requiere de una estrategia planificada, que no basta con una sumatoria de acciones aisladas. Para ello, el Enfoque de Escuela Total entrega nociones de cómo organizar los distintos ámbitos de acción, desde estrategias para toda la comunidad educativa, para grupos que estén en riesgo, y en última instancia para personas que requieran atención individual especializada.

Valoramos positivamente el tono y la disposición a la construcción colectiva de respuestas por parte de las nuevas autoridades educativas, con participación de diversos actores educativos, así como medidas que ya se han adoptado, como por ejemplo las jornadas para el Reencuentro Educativo o para tratar la educación no sexista. Junto a los anuncios realizados, es necesario desplegar, a corto plazo, una estrategia nacional de formación y acompañamiento para directivos/as, docentes, asistentes de la educación y profesionales de los equipos psicosociales, enfocadas en el bienestar socioemocional y la resolución pacífica de conflictos considerando la situación actual de las familias y las/os estudiantes; suspender todas aquellas medidas que impliquen formas de presión o agobio a las comunidades; y fortalecer los espacios democráticos dentro de las comunidades, que les permita identificar, proponer y deliberar respecto de aquellos aspectos que sean necesarios, con los apoyos respectivos a nivel central e intermedio. Mientras que, a mediano plazo, se deben revisar y construir nuevas propuestas, que transformen la manera en que nos relacionamos en los espacios educativos; lo que aprendemos, cómo y para qué; además de la relación de los centros educativos en relación a las familias y sus territorios.

La crisis social y sanitaria ha evidenciado profundas grietas e inequidades de nuestras sociedades. Abordar el bienestar colectivo y la posibilidad de construir una paz colectiva, implica generar profundas transformaciones del sistema educativo tradicional, a corto y mediano plazo.

Recursos Educativos

Junto con las estrategias propuestas, ponemos a disposición del sistema educativo los siguientes recursos educativos. Estos no son presentados como "recetas", sino que se puede utilizar como material de consulta o referencias respecto de algunas de las acciones sugeridas tanto a nivel de gestión escolar, como de aula; y como inspiración para que las comunidades educativas elaboren sus propios materiales y/o ajusten recursos disponibles.

- Libro "Convivir mejor juntos: recursos, estrategias y propuestas de estudiantes para la prevención del bullying desde la sala de clases" (López et al., 2021). Este libro corresponde a un conjunto de herramientas educativas (desde enseñanza básica a media) para trabajar la convivencia escolar, las cuales fueron diseñadas desde las voces y propuestas de las y los estudiantes. Cada herramienta contiene 1 recurso (una de las propuestas seleccionadas de la campaña) y una ficha didáctica con 2 o 3 actividades que el profesor o profesora puede utilizar durante las horas de Orientación o en otros espacios de formación. Emplear el trabajo creado por estudiantes puede estimular a sus pares a tomar parte en las respuestas oportunas al maltrato y en crear soluciones alternativas a los conflictos para una convivencia democrática e inclusiva. ([Enlace](#))
- "Comunidad Escolar: jugando para encontrarnos, reconocernos y transformar nuestras prácticas" (Ayala & López) El objetivo de este juego es ayudarnos a reflexionar acerca de nuestras relaciones en la escuela/colegio/liceo. Este juego se juega en grupos (mínimo 2, máximo 6 personas). Pueden participar mínimo 2 y máximo 6 grupos. Mejorar la convivencia escolar requiere poner atención en las propias prácticas docentes. En este juego se invita a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas, en relación a cuatro ejes de análisis: la relación del docente consigo mismo; la relación del docente con otros docentes; la relación del docente con sus estudiantes; y la relación y convivencia del docente con otros actores y dispositivos formales en la escuela. ([Enlace](#))
- Libro "¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar" (López et al., 2015). El libro describe y analiza siete experiencias de "buenas prácticas" en convivencia escolar desarrolladas por escuelas y sostenedores de la Región de Valparaíso, Chile, con la finalidad de dar cuenta de que sí es posible mejorar la convivencia escolar, a través de una gestión centrada en el desarrollo de relaciones positivas, la participación y el aprendizaje integral. ([Enlace](#))
- Videos de Buenas Prácticas en Convivencia Escolar. Serie de videos producidos por el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES y el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva que recogen prácticas de aula y de gestión que promueven una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. ([Enlace](#))

Agradecimientos

Agradecemos los aportes y comentarios de la Dra. Pamela Soto (EduInclusiva) y el académico y profesional del Departamento Provincial de Educación Valparaíso-Isla de Pascua, Sergio Salamó.

Este documento recoge los aprendizajes y recomendaciones de la línea de investigación "Convivencia Escolar" del Centro EduInclusiva, de los proyectos FONDECYT 1191267 "La inclusión excluyente: Prácticas de segregación y exclusión en escuelas chilenas" y FONDECYT 1191883 "Convivencia Escolar y su relación con la ciudadanía y la democracia", además del proyecto FONIDE "Acrecentando la desigualdad en las oportunidades educativas al interior de los colegios. Cómo las prácticas punitivas se relacionan con la segregación al interior de los establecimientos escolares " (FON1900118).

Referencias

- Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010).** Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327. <https://doi.org/10.1080/15700761003731492>
- Arteaga-Aguirre, C., Cabezas-Cartagena, V., & Ramírez-Cid, F. (2021).** Mujeres, teletrabajo y estrategias de cuidados en el contexto de pandemia en Chile. *Revista CS*, 35, 11-39. <https://doi.org/10.18046/recs.i35.4879>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. & Torres-Vallejos, J. (2021).** Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1),227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019).** Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., Morales, M., Cuadros, O., & Leal, F. (2022).** Bienestar sostenible y colectivo: De la comprensión individual a la comprensión colectiva. *Revista Docencia*, 66, 14-26. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2022/01/Docencia_66_1.pdf
- Aspée, F., Baxman, D., & Céspedes, R. (2020).** *Gestión de convivencia escolar de sostenedores particulares subvencionados en contexto de COVID-19* (Tesis de grado). Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Repositorio Institucional PUCV. <http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/75296>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014).** Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R., & Duarte, F. (2021).** El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423>
- Ayala, A. & López, V. (s/f).** Comunidad escolar: Jugando para encontrarnos, reconocernos y transformar nuestras prácticas. <https://recursos.paces.cl/wp-content/uploads/2021/04/Tablero-de-Juego-Comunidad-Escolar-PACES.pdf>
- Barraza, R. (2015).** Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/AIE.V15I3.21070>
- Barrows, H. S. (1986).** A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020).** Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. <https://journals.iobmresearch.com/index.php/JoEED/index>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022).** Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhé*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Cancino, I., Neumann, C., Salfate, C., & Sandoval, J. (2021).** Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños/as y adolescentes: Una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia*, 4(2), 53-58. <http://hdl.handle.net/11447/5595>

Carbajal P. & Fierro, C. (2020). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. Universidad Iberoamericana de León y Secretaría de Educación de Guanajuato.

Carrasco-Aguilar, C. & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>

Colegio de Profesores y Profesoras de Chile (2020). *Orientaciones para el trabajo pedagógico en tiempos de pandemia*. Departamento de Educación y Perfeccionamiento.

Dimmit C. & Robillard, L. (2014). Evidence-based practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 schools [Unpublished document]. Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst.

Ebersohn, L. (2020). Resiliência coletiva ao desafio global: transformar uma agenda coletiva de bem-estar rumo a uma educação equitativa sustentada. *Práxis Educativa*, 15, e2016344, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16344.082>

Ecclestone, K. & Rawdin, C. (2016). Reinforcing the 'diminished' subject? The implications of the 'vulnerability zeitgeist' for well-being in educational settings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 377-393. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1120707>

Feeney, S. (2020). Los formatos del currículum por disciplinas y sus límites frente a la inclusión educativa. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 29-38. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60632>

Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 40, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47/39>

Fierro-Evans, C. (2021, 28 de julio). Una brújula para la convivencia escolar en el regreso a clases. *Pie de Página, Opinión Pluma Púrpura*. <https://piedepagina.mx/una-brujula-para-la-convivencia-escolar-en-el-regreso-a-clases/>

Figuroa, V. & Gontijo, A. (2021). Sistema educativo chileno y trabajo docente en el contexto de la pandemia: Nueva Gestión Pública e intensificación del trabajo. En D. Andrade Oliveira, E. Pereira Jr. & A. M. Clementino (Orgs.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: Una mirada regional latinoamericana* (pp. 95-128). Criatus e Design Editora.

Gather-Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. *Serie Organización y Gestión Educativa*, 194. Graó.

Gómez Gloria, J. & Chaparro Caso-López, A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57, e1276. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)

González, Á., Fernández, M. B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: Reconceptualizing Chilean educators 'professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 265-272. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0043>

Hawkins, J. D., & Catalano Jr, R. F. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. Jossey-Bass Publishers.

Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>

López, V., Álvarez, J. P., Calisto, A. J., Aguilar, G., Barrios, P., Cárdenas, M., Briceño, D., Vera, M., Marinao, H., Romero, B. & Leiva, M. (2021). Apoyo al bienestar socioemocional en contexto de pandemia por COVID19: sistematización de una experiencia basada en el enfoque de Escuela Total. *Revista Faro*, 17-44. <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/645>

López, V., Ayala, A., & Sapon-Shevin, M. (2021). *Convivir mejor juntos: Recursos, estrategias y propuestas de estudiantes para la prevención del bullying desde la sala de clases.* Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES PUCV y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. <https://recursos.paces.cl/violencia-escolar/convivir-mejor-juntos/>

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>

López, V., Díaz, H., & Carrasco, C. (2015). *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar.* Centro de Investigación Avanzada en Educación PUCV.

López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otárola, F., Aranda, I., Araneda, S., López-Concha, R., & Ávalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/2434/1513>

López, V., Ramírez, L., López-Concha, R., Ascorra, P., Álvarez, J.P., Carrasco-Aguilar, C., Jervis, P., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Contreras, T. & Opazo, H. (in press). Well-being of school communities in the context of COVID-19 pandemic: A qualitative study in Chilean low-SES schools. *Frontiers in Psychology*.

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Propuestas Educación: Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID19.* Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://educacion.uc.cl/listado-de-noticias/1403-descarga-informes-de-propuestas-educacion-de-la-mesa-social-covid-19>

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). Recomendación para una evaluación pertinente en tiempos de crisis. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://educacion.uc.cl/listado-de-noticias/1403-descarga-informes-de-propuestas-educacion-de-la-mesa-social-covid-19>

Ministerio de Salud de Chile /JICA (2001). *Manual para la protección y cuidado de la salud mental en situaciones de emergencias y desastres.* MINSAL/JICA. <https://www.minsal.cl/wpcontent/uploads/2015/09/Manual-para-la-proteccion-y-cuidado-de-la-Salud-Mental-en-situaciones-de-Emergencias-y-Desastres.pdf>

Morales, M. (2019). Sostenedores asesorando en convivencia escolar. En V. López y C. Carrasco (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 137-152). La Pataleta. <http://eduinclusiva.cl/?p=9173>

Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 5. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

Murillo, J. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202000010001>

Murphy, J. M., Abel, M. R., Hoover, S., Jellinek, M., & Fazel, M. (2017). Scope, scale, and dose of the world's largest school-based mental health programs. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(5), 218-228. <https://doi.org/10.1097/hrp.0000000000000149>

Ortiz-Mallegas, S. & López, V. (2020). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 29(42), 183-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>

Pavez, I., Poblete, D. & Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: Inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancia*, 4, 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>

Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e inequidad territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>

Rivero, E., & Bahena, A. (2021). Interrelaciones socioeducativas, educación en línea y bienestar durante el confinamiento por Covid-19. *Prisma Social*, 119-136. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4231>

Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19 Pensar la educación en un escenario inédito. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237.

Salamó, S. & Gallardo, D. (2021). Contextualización curricular a nivel escuela: Experiencias de dos escuelas municipales en pandemia. *Revista Faro*, 60-81. <https://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/647/631>

Sol, Alé, Duarte, K., & Miranda, D. (2021, Eds.). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre.* Fondo de Cultura Económica Chile.

Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Saberes Educativos*, 6, 76-94. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60710>

UNESCO (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Universidad de Chile (2020). *Salud mental en contexto de pandemia: Documento para Mesa Social COVID-19.* Universidad de Chile.

Wyn, J., Cuervo, H., & Landstedt, E. (2015). The limits of wellbeing. In K. Wright & J. McLeod, *Rethinking youth wellbeing* (55-70). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-188-6_4

¿Cómo citar este documento?

López, V., Álvarez, J.P., Morales, M. & Rosales, C. (2022). *Retorno presencial a clases: Recomendaciones para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia escolar.* Propuestas para Políticas Inclusivas: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Autores/as



Dra. Verónica López Leiva

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora, del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES PUCV. Miembro del claustro de profesores y profesoras del Doctorado en Psicología PUCV



Psi. Juan Pablo Álvarez González

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Asesoramiento Educativo PUCV. Profesor Agregado, Escuela de Psicología PUCV. Coordinador del Área de Incidencia en Política Pública, Desarrollo y Transferencia del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.



Dra. Macarena Morales

Psicóloga y Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se ha desempeñado como investigadora en temas como políticas y prácticas de gestión de la convivencia escolar, violencia escolar, clima escolar y de aula. Investigadora Emergente Línea "Convivencia Escolar".



Mg. Cecilia Rosales Tapia

Máster en Educación en Valores y Ciudadanía, Universidad de Barcelona. Magíster en Ambientes propicios para el Aprendizaje mención Convivencia Escolar, Universidad de Playa Ancha. Profesora de Educación General Básica, Universidad del Mar. Investigadora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES PUCV.

Centro Eduinclusiva

Buscamos desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizativos y de política necesarios para lograr una educación inclusiva de calidad; apoyar mediante la propuesta y la transferencia de intervenciones y estrategias basadas en la evidencia para una educación inclusiva; y formar capital humano avanzado para la investigación en educación inclusiva.

Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva desarrolla una serie de Policy Briefs, los cuales hemos denominado **"Propuestas para Políticas Educativas"**, los cuales tienen por objetivo aportar al debate público de los distintos actores sociales en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar
Campus Sausalito PUCV
ciecomunicaciones@pucv.cl
32 - 237 2575