

UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Paula Ascorra y Verónica López (Eds.)

VICERRECTORÍA
ACADÉMICA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Paula Ascorra y Verónica López (Eds.)

 EDICIONES
UNIVERSITARIAS
DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

prohibida su reproducción

 EDICIONES
UNIVERSITARIAS
DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

ESTE LIBRO HA SIDO SELECCIONADO EN EL CONCURSO DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, VICERRECTORÍA ACADÉMICA.

SERIE ARBITRADA

PROYECTO FINANCIADO POR EL FONDO NACIONAL DE FOMENTO DEL LIBRO Y LA LECTURA.

CONVOCATORIA 2019. REGIÓN DE VALPARAÍSO.

MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO.

GOBIERNO DE CHILE.

© Juan Pablo Álvarez González
© Paula Ascorra Costa
© Ron Avi Astor
© Rami Benbenishty
© Marian Bilbao Ramirez
© Marta Branada de la Barra
© Karen Cárdenas Mancilla
© Claudia Carrasco Aguilar
© Matías Costabal Belmar
© María Cecilia Fierro Evans
© Verónica López Leiva
© Abraham Magendzo Kolstrein
© Macarena Morales Pinochet
© Carmen Gloria Núñez Muñoz
© Sebastián Ortiz Mallegas
© Juan Carlos Oyanedel Sepúlveda
© Denise Oyarzún Gomez
© Paola Rodríguez Reyes
2019

Registro de Propiedad Intelectual N° 308.790

ISBN: 978-956-17-0843-3

Agradecimiento a los Proyectos: PIA CONICYT 160009, FONDECYT 1191883 y FONDECYT 1191267.

Derechos Reservados

Tirada: 500 ejemplares

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle Doce de Febrero 21, Valparaíso
Teléfono 32 227 3902
Correo electrónico: euvs@pucv.cl
www.euv.cl

Diseño: Alejandra Salinas C.
Corrección de prueba: Osvaldo Oliva P.

Impreso por Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

SOBRE LOS AUTORES

Juan Pablo Álvarez González

Psicólogo y Magíster(c) en Política Educativa. Coordinador del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV. Profesional de apoyo del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

E-mail: juan.alvarez@pucv.cl

Paula Ascorra Costa

Psicóloga y Doctora en Psicología. Investigadora Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Línea Convivencia y Bienestar en la Escuela). Directora de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora Alternativa del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar.

E-mail: paula.ascorra@pucv.cl

Ron Avi Astor

Psicólogo, Magíster en Trabajo Social y Doctor en Desarrollo Humano/Psicología Escolar. Académico de UCLA Luskin School of Public Affairs.

E-mail: astor@luskin.ucla.edu

Rami Benbenishty

Trabajador Social, Magíster en Trabajo Social y Doctor en Trabajo Social y Psicología. Académico de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Bar Ilan.

E-mail: ramibenben@gmail.com

Marian Bilbao Ramirez

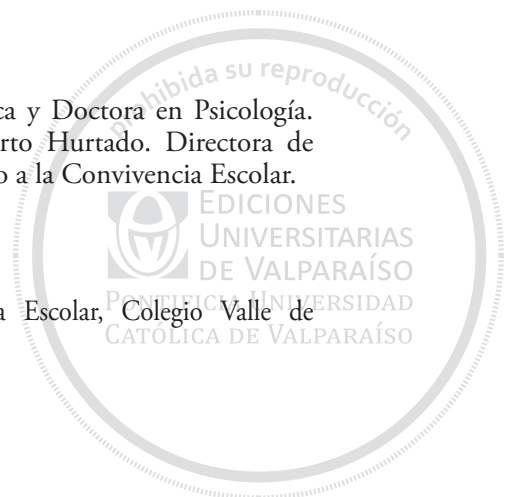
Psicóloga, Magíster en Salud Pública y Doctora en Psicología. Académica en la Universidad Alberto Hurtado. Directora de Investigación del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar.

E-mail: mbilbao.r@uahurtado.cl

Marta Branada de la Barra

Profesora. Encargada de Convivencia Escolar, Colegio Valle de Quillota.

E-mail: marta.branada@redq.cl



Karen Cárdenas Mancilla

Psicóloga. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Profesora Agregada Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: Karen.cardenas@pucv.cl

Claudia Carrasco Aguilar

Psicóloga, Magíster en Psicología Social, Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Universidad de Playa Ancha. Directora de Innovación y Asesoramiento del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar.

E-mail: claudia.carrasco@upla.cl

Matías Costabal Belmar

Psicólogo. Ejecutor Programa Habilidades para la Vida, JUNAEB-Red Q, Área de Promoción Social Estudiantil, DAEM Quillota.

E-mail: matias.costabal@redq.cl

M^a Cecilia Fierro Evans

Profesora, Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación, y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Académica e investigadora del Departamento de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana León.

E-mail: cecilia.fierro@iberoleon.mx

Verónica López Leiva

Psicóloga y Doctora en Psicología. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Directora del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: veronica.lopez@pucv.com

Abraham Magendzo Kolstrein

Profesor y Doctor en Educación. Académico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Integrante del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Derechos Humanos. Premio Nacional de Educación en Chile el año 2017.

E-mail: magendzoabraham14@gmail.com

Macarena Morales Pinochet

Psicóloga y Doctora en Psicología. Investigadora Joven del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: macarena.morales@pucv.cl

Carmen Gloria Núñez Muñoz

Psicóloga y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: carmen.nunez@pucv.cl

Sebastián Ortiz Mallegas

Psicólogo y Magíster en Psicología Educacional Universidad de Chile. Profesor Carrera de Psicología Universidad de Playa Ancha. Profesional Transversal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

E-mail: sebastian.ortiz@pucv.cl

Juan Carlos Oyanedel Sepúlveda

Sociólogo, Magíster en Teoría e Historia de Educación, Magíster en Educación y Ciencias Sociales, Doctor en Educación y Ciencias Sociales, y Doctor en Derecho. Director del Doctorado en Educación de la Universidad Andrés Bello. Investigador Principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

E-mail: juan.oyanedel@unab.cl

Denise Oyarzún Gomez

Psicóloga, Magíster en Psicología Social y Doctora en Psicología. Académica de la Universidad Central de Chile.

E-mail: denise.oyarzun@ucen.cl

Paola Rodríguez Reyes

Trabajadora Social. Encargada Comunal de Convivencia Escolar Red-Q, Área de Promoción Social Estudiantil, DAEM Quillota.

E-mail: paola.rodriguez@redq.cl



ÍNDICE

Prólogo	
<i>M^a Cecilia Fierro</i>	11
De la violencia a la convivencia escolar: Una década de investigación.	
<i>Verónica López, Paula Ascorra, Rami Benbenishty, Ron Avi Astor, Marian Bilbao y Claudia Carrasco</i>	15
Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en América Latina: Algunas lecciones que sacar.	
<i>Paula Ascorra y Macarena Morales</i>	51
Bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile: Una revisión sistemática.	
<i>Denise Oyarzún</i>	83
Bienestar subjetivo y logro escolar: Rol del bienestar social y la satisfacción con la vida.	
<i>Marian Bilbao, Juan Carlos Oyanedel, Paula Ascorra, Verónica López y Karen Cárdenas</i>	103
Gestión de la convivencia escolar en escuelas vulnerables con altos resultados PISA: Convivencia disciplinaria v/s convivencia democrática.	
<i>Paula Ascorra, Sebastián Ortiz, Verónica López, Carmen Gloria Núñez, Claudia Carrasco y Marian Bilbao</i>	139
El Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar PACES-PUCV: Una experiencia de transferencia a la política pública.	
<i>Verónica López, Marian Bilbao, Paula Ascorra, Claudia Carrasco, Rami Benbenishty, Ron Astor y Juan Pablo Álvarez</i>	161
Experiencia de monitoreo del clima de aula 2016-2018 mediante el Programa Habilidades para la Vida en el Colegio Valle de Quillota.	
<i>Marta Branada, Matías Costabal y Paola Rodríguez</i>	187
Epílogo	
<i>Abraham Magendzo</i>	199

PRÓLOGO

Este libro presenta el proceso seguido a lo largo de 10 años de investigación sobre la violencia escolar en escuelas chilenas. Por sí sola la recuperación sistemática de este tipo de procesos representa un aporte sumamente valioso para quienes compartimos el interés por este tema, pero lo es aún más cuando vemos madurar de forma honesta y generosa las búsquedas y los hallazgos con sus entusiasmos y decepciones; los ensayos, aciertos y equivocaciones (que nunca son tan graves como para no recoger de ellas también los aprendizajes que proveen) y la continuación redoblada de los esfuerzos. Así, compilar la trayectoria investigativa de un equipo por más de 10 años es un aporte que puede contribuir a enriquecer el conocimiento de investigadores, pero también y, principalmente, de los actores que trabajan directamente con la escuela.

La violencia escolar es un asunto que cobró particular relevancia como objeto de estudio hacia la década de los 90 del siglo pasado. Desde entonces se han llevado a cabo infinidad de estudios los cuales han opacado con mucho, el interés por el estudio de la convivencia escolar. Como era de esperar, el asunto ha generado polémica y debate sobre las causas y consecuencias, así como sobre cuáles son las estrategias pertinentes para prevenir o combatir esta problemática.

Con una mirada constante en el rendimiento académico, los distintos resultados de investigación presentados –clima escolar, bienestar subjetivo, violencia, bullying, segregación escolar, etc.– logran brindar una comprensión amplia de la problemática y, sobre todo, realizar propuestas tanto para el cambio escolar como para la construcción de políticas públicas de intervención.

No se trata, sin embargo, de un conjunto estrictamente articulado de objetivos de investigación, marcos de referencia y, por lo mismo, resultados que aporten a un gran enfoque de los asuntos estudiados. De hecho, aquí y allá encontrará el lector diferencias importantes y aún posturas encontradas sobre asuntos puntuales. Sin embargo, los grandes trazos que impulsaron las distintas búsquedas y el espíritu de colaboración que las animó son profundamente afines.

Un elemento del contexto escolar chileno, compartido sin duda por casi todos los países de Latinoamérica, es la segregación socio-económica, que en el ámbito educativo se expresa en diferencias significativas entre las escuelas públicas –municipales y subvencionadas en el caso de Chile– y las privadas. En lo que se refiere a la temática aquí investigada, interesa la diferencia en el trato de los docen-

tes y el personal directivo hacia los alumnos, caracterizado en las dos primeras por el autoritarismo y las faltas de respeto e incluso la violencia verbal, mientras que en las instituciones privadas, donde el alumnado corresponde a un nivel socioeconómico alto, el trato es mucho más considerado y respetuoso. De estas condiciones diferenciadas se deriva una brecha en el desempeño educativo y una brecha socioemocional, ambas estrechamente relacionadas.

Otro elemento asociado a este enfoque segregacionista es el relativo a un sistema de evaluación con enfoque high-stakes testing mediante el cual se evalúa con fines de promoción o sanción a personas e instituciones sometidas a cierto tipo de pruebas. Las escuelas subvencionadas por el Estado pueden sufrir la suspensión de los apoyos recibidos e incluso el retiro del reconocimiento oficial, lo que conduce a su cierre.

Las investigadoras transitan en los distintos subproyectos desde enfoques personalistas y subjetivistas hacia los que denominan social-ecológico o simplemente modelo ecológico, que enriquecen su perspectiva analítica para encontrar que "... la percepción de los estudiantes no sólo se compone de la experiencia que viven con sus pares, sino que también involucra la agresión de profesores, climas escolares tóxicos y contextos socioculturales que van en detrimento del bienestar psicológico de los estudiantes" (p. 14) o que "la atribución externa, en la que las prácticas escolares no fueron vistas como parte de los problemas de violencia escolar, fue denominado "individualización de violencia escolar" o "psicologización del problema". Esto es, el entendimiento de la violencia escolar como un problema del individuo, percibiendo al estudiante como problemático debido a rasgos psicológicos internos y/o debido a familias negligentes. Ello a la larga se asociaba con prácticas de "externalización de responsabilidades" de la escuela frente a la violencia que emerge en sus aulas" (p. 17) y que "no es posible comprender las formas de interacción en el contexto de aula sin comprender cómo éstas son propiciadas desde la organización del sistema escolar en términos institucionales y macroestructurales" (p. 108).

La consideración de aspectos estructurales y de gestión modifica de manera fundamental la comprensión del fenómeno de la violencia escolar ya que se resignifica el papel que juega el manejo del conflicto. Una visión negativa del mismo, que lo equipara sin más con la violencia, puede dar lugar a intervenciones que terminan por comprometer el derecho a la educación de los estudiantes, tal como lo señalan López y otros cuando refieren que "acciones en cadena que inician con la derivación del estudiante al psicólogo escolar o al orientador, terminan con su suspensión o expulsión, primero de la sala de clases, y finalmente de la escuela" (López et al., 2011). En este sentido, como bien se señala en el texto, la falta de instancias para un diálogo genuino entre los actores educativos, el liderazgo proclive a la autoridad enfocado en el director y una concepción de convivencia escolar asociada estrechamente a la disciplina escolar, son algunos de los datos evidenciados por las escuelas

y que revelan la necesidad de desarrollar un conjunto de herramientas relativas al manejo del conflicto, de parte de los agentes educativos.

La mirada de gestión alerta, así, contra el riesgo potencial de reducir la evaluación de la vida escolar a los índices de violencia que prevalece en los planteles, lo cual termina como se señaló, por alentar políticas punitivas que a la postre justifican y refuerzan diversas formas de violencia institucional hacia los estudiantes.

El presente libro propone una visión distinta del conflicto, como fenómeno presente en toda relación y espacio de interacción humana, lo cual lleva a abordar los inevitables conflictos interpersonales que se presentan en el espacio escolar, como oportunidades formativas. Esto último supone poner en juego todo un conjunto de dispositivos que contemplan el diálogo y la negociación a través de procesos de mediación, los cuales tienen aún mayor fuerza si son conducidos entre pares. Tal como señalan las autoras: "...más allá de que la convivencia escolar favorezca los aprendizajes, se vuelve relevante saber vivir y compartir con otros, respetar la diversidad, apoyar la inclusión y la vida pacífica" (p.).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia central que tiene la pregunta formulada en el texto: ¿cómo se gestiona la convivencia escolar?, y consecuente con ello: ¿cómo contribuir empíricamente para que las escuelas mejoren su convivencia escolar y logren reducir la violencia escolar, sin culpabilizarlas ni penalizarlas en el proceso? Y sin ahondar los procesos de estigmatización y segregación de grupos sociales que enfrentan mayor desventaja.

A esta tarea se han abocado diversos grupos de investigadores latinoamericanos ocupados de analizar y favorecer la convivencia, entendida como el conjunto de procesos orientados al desarrollo de formas de vida al interior de las escuelas que permitan construir una paz duradera, a través del desarrollo de prácticas pedagógicas y de gestión basadas en: el reconocimiento de las diversas identidades y necesidades de los alumnos y la creación de un sentido de identidad y pertenencia comunitarias en el aula y la escuela; en la atención pedagógica efectiva a partir de necesidades y capacidades individuales para asegurar el logro académico y el acceso al conocimiento social, por parte de todos los estudiantes; la generación de espacios de participación que permitan hacer oír la voz de los estudiantes sobre asuntos que interesan a su vida escolar y personal y, el manejo de los conflictos con un enfoque formativo que permita desarrollar competencias para el diálogo, la reflexión, la negociación el respeto a acuerdos y la asunción de responsabilidad sobre las propias acciones (Fierro & Carbajal, 2018).

Como se señala a lo largo del presente texto, esta mirada sobre la convivencia escolar pone en evidencia la necesidad de atender a formas pacíficas de vida social en ambientes turbulentos y segregados. Y es que la convivencia escolar tiene un

propósito social y político que dice relación con instalar en nuestro continente latinoamericano formas de vida que atiendan a la diferencia y la inclusión a partir de valores democráticos de participación. No es casual que ya desde el clásico Informe Delors (1996), se plantee que el cuarto pilar de la educación del siglo XXI “aprender a vivir juntos, aprender a convivir” sea además de un pilar en sí mismo, condición de posibilidad para hacer efectivos los otros tres.

Esta es la tarea. Sin duda el presente libro ofrecerá a los lectores valiosas reflexiones, hallazgos de investigación pero sobre todo, nuevas preguntas para enriquecer y revisar el propio quehacer educativo, sea desde la investigación, la docencia, la formación o la formulación de políticas públicas.

M^a Cecilia Fierro Evans

Junio 2018



DE LA VIOLENCIA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN

Verónica López, Paula Ascorra, Marian Bilbao, Claudia Carrasco

INTRODUCCIÓN

Reconstruir la trayectoria trazada por nuestra línea de investigación durante más de diez años, nos lleva a repasar aspectos destacados de la producción de conocimientos de nuestro equipo de investigación asociados al diseño y ejecución de proyectos de investigación significativos. También nos permite recordar las motivaciones e intereses profesionales que caracterizan a quienes integramos el equipo de trabajo y nos demuestra que el diálogo académico ha tenido un lugar destacado entre nosotros. Ser “amigos críticos” y apoyarnos en el quehacer investigativo ha favorecido los puntos de inflexión y de encuentro necesarios para investigar entre diversos modelos conceptuales y metodológicos. Las principales apuestas con las cuales nos comprometimos han sido desarrollar análisis complejos de la convivencia en las escuelas con el fin de producir conocimientos relevantes para el desarrollo de los actores educacionales y contribuir a la transformación del sistema escolar. Así, nuestra perspectiva de investigación ha estado orientada a la acción, es decir, al quehacer que posibilita la transformación de lo social. Al mismo tiempo, la difusión contextualizada del conocimiento obtenido al quehacer de la escuela forma parte del desafío investigativo: no basta con investigar, es necesario buscar nuevas formas de transferir el conocimiento a la escuela, de dialogar con ella y de transformarla desde y con los actores educativos.

En este capítulo intentamos hacer una síntesis del camino que hemos recorrido durante estos diez años en nuestras investigaciones sobre violencia y convivencia escolar. Nos hemos dado cuenta de que, con el paso de los años, los distintos estudios han ido conformando un verdadero “programa de investigación”, en la medida en que hemos ido desarrollando y consolidando una perspectiva, una particular mirada respecto del fenómeno, a la vez que hemos ido descubriendo y creando aproximaciones teórico-metodológicas para analizar las prácticas y las políticas en materia de violencia y convivencia escolar.

La primera etapa de nuestra línea de investigación se centró en las discusiones sobre la relación entre el clima escolar y el desarrollo de habilidades metacomprendivas lectoras. Era el inicio de la década del 2000, cuando tanto la investigación como la política pública hablaba de “clima escolar”. Actualmente en el continente Latinoamericano hablamos de “convivencia escolar” (López Ascorra, Litichever & Ochoa, 2019).

Esta primera distinción es relevante y vale la pena que nos detengamos a diferenciar el “clima escolar” de la “convivencia escolar”. El constructo *school climate* (clima escolar) –de origen anglosajón–, es una transferencia directa del constructo *organizational climate* (clima organizacional) al mundo de la educación. Es decir, la lógica empresarial –caracterizada por presentar una racionalidad económica que busca maximizar la eficiencia y la eficacia– se instala ahora en la escuela. En efecto, durante la década de 1980, el clima escolar fue considerada la variable más importante en los estudios de efectividad escolar (Anderson, 1982), pues mejores climas escolares posibilitarían mejores ambientes para el aprendizaje. Así se comienza a interpretar el clima escolar como el aspecto que posibilita mejorar aprendizajes, mejorar el bienestar, reducir la deserción escolar, etc.

Esta concepción eficientista, estratégica y de racionalidad económica ha sido ampliamente cuestionada, ya que el clima escolar no debe interpretarse únicamente como la moneda de cambio para la mejora escolar; sino más bien como un fin en sí mismo (López, 2014).

La construcción de una escuela pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias es un derecho que todo niño y niña tiene y no tan sólo un medio para obtener determinados fines que persigue la política pública (Carbajal, 2013).

El constructo “convivencia” de origen latino y sin traducción al inglés, ha sido ampliamente utilizado en Iberoamérica. Se usa –por primera vez– en la Edad de Oro española, cuando judíos, cristianos y musulmanes debían compartir un mismo territorio (Carbajal, 2013). Así, desde sus inicios la convivencia se vinculó al saber vivir con otros en la diferencia.

Durante la segunda mitad del Siglo XX, el autoritarismo caracterizó la forma de gobierno de los países Latinoamericanos. El continente experimentó insurrecciones civiles, dictaduras y alzamientos militares que se tradujeron en un deterioro de la vida democrática. La idea de reconstruir la democracia y alcanzar la paz fue recogida por Unesco (2008). Se instala así el derecho de vivir en ambientes libres de violencias (Furlán, 2012). Por lo tanto, el constructo de convivencia escolar se articula en función de una matriz de participación social democratizadora y se propone como meta, la paz y el bienestar de las comunidades.

Como veremos en el Capítulo 2 del presente libro, la política pública de los distintos Estados Latinoamericanos ha propuesto finalidades distintas para el desarrollo de la convivencia escolar, entre ellas: un enfoque de seguridad que pretende reducir la violencia; un enfoque de salud mental que se propone detectar tempranamente situaciones de trastornos mentales; un enfoque de bienestar que se propone potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales individuales y sociales, y un enfoque de rendición de cuentas, donde la convivencia escolar es medida a través de indicadores públicos con diferentes consecuencias.

Estos vaivenes en la conceptualización, tanto del clima escolar como de la convivencia escolar también se observan en las investigaciones que reportamos en este libro. Es evidente que toda investigación está situada histórica y socialmente, y no puede escapar a sus tiempos. Así, el lector avanzará desde investigaciones con un enfoque más reducido de la convivencia escolar, es decir, desde investigaciones sobre clima escolar como medio de mejora de aprendizaje y violencia escolar, a concepciones más amplias, donde la convivencia escolar –además de incorporar las variables anteriores–, se aboca al bienestar no sólo del individuo, sino de comunidades completas (Fierro, 2013).

VISIÓN REDUCIDA	VISIÓN AMPLIA
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental: mejora de aprendizajes, reducción de violencia, evitación del conflicto. • Estratégica: medio para lograr fines pre establecidos por la política pública. • Racionalidad económica: mejorar la eficiencia y eficacia de los procesos educacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesual: un fin en sí misma que se interpreta como un proceso de aprendizaje siempre en curso. • Comunitaria: es interpretada a la luz del bien común y valores colectivos. • Racionalidad dialógica social: comprender la diferencia y construir formas de vida en la diferencia.

Volviendo a nuestras primeras investigaciones, nos propusimos identificar en qué medida un buen clima escolar posibilitaría el desarrollo de estrategias metacomprendivas lectoras. Entendemos por estrategias metacomprendivas la representación o conocimiento que los sujetos tienen de su propio ejercicio lector. Este saber es crucial porque determina la forma en que el lector llevará a cabo la tarea de leer. Así, las metas y las expectativas de un lector inicial serán diferentes a las de un lector experto, ya que uno privilegiará el reconocimiento de las letras y la comprensión de cada palabra (estudiantes de básica), mientras el otro buscará captar las ideas de unidades textuales mayores (estudiantes de media) (Quaas, Ascorra, & Bertoglia, 2005). Mediante un estudio cuantitativo, se correlacionó el clima de aula con la metacomprensión lectora.

Si bien la correlación entre el clima y la metacomprensión fue nula, sí observamos una correlación baja pero significativa entre la subdimensión de “dificultad del instrumento” para medir clima de aula y la “metacomprensión lectora”. Una posible explicación para estos resultados podría ser que la subdimensión “dificul-

tad” se refiere a la percepción que tiene el estudiantado acerca de las características de la tarea y en este sentido, pareciera estar más involucrada con los quehaceres académicos en los cuales la lectura (y por ende la metacompreensión lectora) juega un rol fundamental. Podría decirse que en las percepciones medidas bajo el rótulo “dificultad” priman las relaciones entre el profesorado y el estudiantado donde el contenido aparece como un mediador fundamental. No ocurre lo mismo en las otras subdimensiones, donde el énfasis pareciera estar puesto en el eje relacional, ya sea en la interacción entre estudiantes (competitividad, fricción y cohesividad), y la que se establece entre ellos y el profesor (satisfacción). Así, el clima de aula sólo gravita en el desarrollo de la metacompreensión si está involucrado con aspectos académicos, observados en la investigación mediante la correlación significativa entre dificultad y metacompreensión. Si por el contrario, el profesor sólo busca contener afectivamente a sus estudiantes, gesto que se evidencia en las áreas más afectivas-relacionales –como satisfacción, fricción y cohesividad–, los resultados de metacompreensión no se ven favorecidos¹.

APRENDIZAJES

1. La literatura actualizada confirma los datos presentados en la investigación anterior. Los estudios no son concluyentes en establecer una relación directa entre clima escolar y aprendizaje. Mientras algunos estudios exhiben correlaciones directas, otros exhiben relaciones indirectas, donde el clima escolar actúa como mediador (Berkowitz, Moore, Avi-Astor, & Benbenisthy, 2016).
2. La variable clima escolar debe ser explorada de manera más compleja, ya que podría estar actuando como variable moderadora o moduladora de aprendizaje.
3. Sí se observa relación entre concepciones de clima escolar que indagan sobre el apoyo que profesores brindan a estudiantes en la tarea académica y metacompreensión. Esto pone de relieve la importancia de vincular el clima al aprendizaje.
4. Una concepción únicamente relacional del aprendizaje (interacciones positivas, contención) no redundará en resultados de aprendizaje.

Avanzando en nuestro recorrido investigativo, profundizamos en los estudios de la violencia escolar producidos desde la vereda de la cognición social².

La primera etapa de trabajo remonta al año 2008, desde el paradigma socio-cognitivo. La cognición social se refiere al campo de estudio en que los individuos procesan la información relacionada al mundo social (Devine, Hamilton, & Ostrom, 1994; Fiske, & Taylor, 1991; Houdé, Kayser, Koenig, Proust, & Rastier,

¹ Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt N 1110319. Investigadora Responsable Nina Crespo; co-investigadoras: Cecilia Quaas y Paula Ascorra.

² Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt 11080055, “¿Es la cognición social mediadora del comportamiento adaptativo? Evidencias en alumnos y alumnas de 7° y 8° básico con conductas de intimidación (bullying) y victimización, y aportes para la prevención e intervención psicoeducativa” (años 2008-2010). Investigadora Responsable: Verónica López. Ayudantes de investigación Macarena Morales, Alvaro Ayala, Joedith López, Michelle Karny. Participaron en la fase de análisis de datos Marian Bilbao y Claudia Carrasco.

2003). Dos elementos contemplan principalmente esta perspectiva teórica: por una parte, los procesos cognitivos y estrategias involucradas en el procesamiento de información y resolución de problemas de la esfera social; y por otra parte, la forma en que actúan las personas frente a situaciones cotidianas (Beaudichon, & Plumet, 2003; Vonk, 1999; Wyer, & Srull, 1989).

La cognición social alude a estudios de conocimientos, creencias, juicios y prejuicios que interactúan con emociones, afectos, intenciones y motivos propiciando determinado tipo de acciones.

Uno de los programas que tuvo la mayor resonancia en el estudio de la cognición social fue el desarrollo de habilidades de inferencia de estados mentales en la gente, conocido como “teoría de la mente” o la capacidad para inferir estados mentales de otros, como por ejemplo, la posibilidad de darse cuenta de los estados emocionales de las personas (lo que ellas sienten) y relacionarlos con sus producciones verbales (lo que ellas dicen) para inferir estados mentales complejos como la ironía y el doble sentido (lo que ellas quieren decir).

En los inicios de la década de 1980, la teoría de la mente comenzó a estudiarse —de manera incipiente y tímida— la relación entre habilidades mentalistas y agresión (Hughes, & Leekam, 2004). Se probó que los procesos socio-cognitivos, como el sesgo de atribución y las habilidades de resolución de problemas, están disminuidos en niños y adolescentes agresivos (Lochman, & Dodge, 1994). Por ello, la primera etapa de nuestro trabajo consideró la hipótesis de que los niños con comportamiento de bullying presentarían medidas de desempeño de la teoría de la mente, habilidades sociales y de resolución de problemas, significativamente más bajas que las medidas en niños con desarrollo típico y mismo sexo, similar nivel socio económico (NSE) y nivel educativo. La literatura revisada tanto de Norte América (Campart, & Lindstrom, 1997; Lowry, Sleet, Duncan, Powell, & Kolbe, 1995), como de Europa (Debarbieux, & Blaya, 2001) y también de Sudamérica (Berger, & Lisboa, 2009) mostraba que los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes son un factor determinante que marca diferencias en la percepción de victimización.

Por lo tanto, y atendiendo a investigaciones previas, se consideró que la cognición social por sí misma no podría explicar lo intrincado y complejo del fenómeno de bullying. Por lo mismo, incluimos una aproximación teórica de tipo interaccional, con la hipótesis de que las habilidades de cognición social actuarían como mediadoras de la relación entre variables macro-estructurales como NSE y variables micro-estructurales como el clima de aula sobre el bullying escolar.

La literatura internacional muestra que los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes son un factor determinante que marca diferencias en la percepción de victimización.

Entonces, la tesis inicial se concretó en la cognición social actuando como factor de mediación del comportamiento adaptativo en niños y adolescentes, así también como mediador de la influencia de factores sociales como NSE (nivel socioeconómico), clima de aula y clima familiar. De ahí que el objetivo original fue la comprensión de la influencia del nivel socioeconómico, como variable macro-estructural; del clima de aula y del clima familiar, como variables relacionales; y finalmente, del nivel de cognición social, como variable individual, en los comportamientos de bullying y victimización de estudiantes de 7° y 8° año básico de Chile, para así identificar elementos de intervención y prevención.

Metodológicamente, usamos un diseño de investigación mixto organizado en dos estudios complementarios. El Estudio 1, de carácter cuantitativo, buscó la caracterización del bullying, operacionalizado como perpetración entre pares y victimización entre pares de séptimo y octavo año básico. En la primera fase, administramos instrumentos a 1667 estudiantes de 7° y 8° básico de escuelas urbanas en una comuna de la Región de Valparaíso, Chile. En la segunda fase, trabajamos con tres escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo, identificadas a través de los instrumentos cuantitativos aplicados. Con los cursos de estudiantes identificados en la Fase 1 como perpetradores y víctimas de bullying, se administraron, los instrumentos de medición de clima de aula (Villar, 1992, adaptado por Ascorra y Cáceres, 2002) y de clima social familiar (Moos, 1987). Con el grupo de estudiantes identificados como “matones” (*bullies*), víctimas, y no-bullies o víctimas, administramos instrumentos específicos de cognición social, medida como teoría de la mente (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore & Robertson, 1997; Happé, 1994).

El Estudio 2 fue definido como un estudio cualitativo, orientado a identificar y caracterizar las prácticas discursivas y simbólicas del día a día en la interacción entre los actores que influyen la violencia escolar en la sala, en contextos de bajo nivel socioeconómico. Se trató de una aproximación de tipo etnográfica en una de las escuelas participantes del Estudio 1. Durante dos semanas llevamos a cabo observaciones en salas de clases y lugares específicos durante el tiempo del recreo. Al mismo tiempo, realizamos entrevistas en profundidad con profesores jefe y de asignaturas, estudiantes de séptimo y octavo básico, padres, apoderados y cuidadores de estudiantes en estos niveles, personal escolar, directores y administradores.

Los resultados de la fase cuantitativa mostraron que, mientras el 47% del estudiantado de las escuelas reportó haber recibido algún tipo de agresión de sus pares el año anterior, sólo el 9% del total de la muestra reconoció haber sido víctima de bullying por sus compañeros “muchas veces” o “casi a diario” durante el

año escolar. Los estudiantes indicaron que, durante la semana previa a la encuesta, habían participado activamente en aproximadamente diez actos de agresión hacia otros estudiantes. Encontramos un 9% de actos de agresión persistente en el tiempo (muchas veces o casi a diario), cifra consistente con los rangos de prevalencia mundial respecto del bullying medido como conductas de agresión entre pares persistente en el tiempo, que va entre 10 a 15% (Olweus, 1993; Ortega-Ruiz, & Mora-Merchán, 1997). Los lugares donde se presentaban los comportamientos asociados a bullying fueron la sala de clases (47%) y el patio (23%), en momentos que el profesor estaba ausente.

Los lugares y tiempos donde más ocurren las conductas de agresión entre estudiantes que solemos denominar como “bullying” son, primero la sala de clases cuando un adulto no está presente; y segundo, el patio de recreo cuando un adulto no está presente. Estos resultados llaman a re-mirar el papel de los adultos en la escuela como figuras de protección y prevención del bullying.

Respecto a las diferencias por nivel socioeconómico, los estudiantes de NSE medio bajo no se reportaron como más agresores, pero sí como más víctimas de bullying, especialmente física, que los estudiantes de NSE medio-alto y alto.

La agresión verbal directa, también entendida por los participantes como “abuso psicológico”, se mostró más frecuente que la agresión física (insultar o ridiculizar: 27%; reírse de alguien: 21%; daño físico: 12%). El uso de medios virtuales como mensajes de texto, así como e-mails (33%), arrojaron cifras especialmente altas. Los estudiantes varones participaban más en actos de agresión física que las mujeres, pero también recibían más agresión de sus pares. Los participantes eran usualmente varones que actuaban en grupos (30%) o solos (17%). No encontramos diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en las conductas de agresión de tipo verbal.

Este estudio no mostró significativas en agresión verbal entre niños y niñas, pero sí mayor agresión física ejercida y recibida por estudiantes varones. Por ello, los estudiantes varones, actuando en grupos o solos, se vuelven un actor relevante a ser considerado por las escuelas para abordar el bullying.

Los resultados del estudio cualitativo también mostraron al bullying como un fenómeno grupal, pero con un aspecto particular: los perpetradores de comportamiento de bullying justifican su comportamiento en grupo, tildándolo de estar “sólo molestando” y no legimitándolos como actos de agresión. Esto permite

apreciar una minimización de los comportamientos violentos, y una consecuente naturalización de los mismos por parte de los propios estudiantes.

Los análisis cualitativos también revelaron que las víctimas de bullying eran identificadas por los estudiantes y sus profesores como estudiantes que eran “marcados” por los demás debido a sus diferencias socioeconómicas, físicas o étnicas, así como otras condiciones personales. En este sentido, se exhibió un ciclo de perpetración y victimización en el cual los estudiantes que eran victimizados ocasionalmente, buscaban a su vez victimizar a los estudiantes “marcados”, como una manera de “pasar la marca” a otro(s).

Los estudiantes y profesores reconocen que quienes son víctimas de bullying son “marcados” por ser diferentes: son más pobres, tienen algún impedimento físico o son de etnias/pueblos originarios. Estos resultados se condicen con la literatura internacional sobre justicia social, donde el nivel socioeconómico bajo, la condición de discapacidad, la pertenencia a pueblos originarios, las orientaciones sexuales e identidades de género no cisgénero, entre otros, son justamente entendidas como “marcadores sociales” o “marcadores de diferencias” que aumentan el riesgo de bullying.

Los resultados del estudio cuantitativo sugirieron que la mayor percepción de victimización entre pares por los estudiantes de escuelas con nivel socioeconómico medio-bajo, podría deberse a variables relacionales y contextuales. Hacemos notar que los estudiantes de NSE bajo y medio-bajo se concentran mayoritariamente en escuelas públicas (municipales), debido a la segregación socioeconómica que caracteriza al sistema educacional chileno.

Por su parte, los hallazgos del estudio cualitativo mostraron la dificultad de investigar el fenómeno de bullying en las escuelas. Por una parte, los participantes —especialmente los adultos—, nos mostraban múltiples estrategias para evitar, esconder o incluso negar que ocurre el bullying, especialmente en las escuelas particular-pagadas. Muchos no estuvieron dispuestos a aceptar otras formas de violencia escolar, tales como la desvalorización de los estudiantes por parte de profesores y el personal del colegio, violencia basada en categorías de discriminación social por etnicidad, clase social, género, etc. En nuestras observaciones en la sala de clases, fuimos testigos de formas explícitas y también sutiles de discriminación y desvalorización de los estudiantes, por parte de algunos profesores, debido a su condición de ser más pobres, más morenos, con diferentes ritmos de aprendizaje, señalados como “menos aseados (limpios)” que sus compañeros, y combinaciones de las anteriores.

Dada esta situación, iniciamos un enfoque complementario mientras se realizaba el trabajo de campo: empezamos a seguir el “caso” de un estudiante que comenzaba a ser materia directa de intervenciones individuales debido a problemas serios de conducta, y comenzamos a seguir, a acompañar, el día a día de los profesores y profesionales que lideraban estas acciones, tratando de identificar la “ruta” que seguía el estudiante como “caso”: partiendo por el profesor de aula, quien solicitaba primero al asistente de la educación encargado de velar por el comportamiento en el patio y luego al inspector general que “se hiciera cargo” del alumno señalado como con mal comportamiento, desobediencia y/o irrespeto. La trayectoria semanal del estudiante incluía múltiples visitas a la psicóloga de la escuela y luego a la oficina de la directora, quien además lo había llevado, y planificaba volver a llevarlo, a la oficina de la dirección municipal para que ellos “se hicieran cargo” de quien estaba siendo catalogado como alumno problema. Esta aproximación metodológica, que luego supimos que se llamaba *shadowing*, resultó muy útil para entender las prácticas escolares hacia la violencia escolar. Los datos fueron analizados utilizando el Análisis Pragmático del Discurso (Edwards & Potter, 1992), y sus resultados se encuentran publicados en un artículo científico (López et al., 2011). Estos análisis se organizaron de acuerdo a las siguientes preguntas analíticas: ¿Cómo se significan a los sujetos de la escuela en relación a la violencia escolar? ¿Qué relaciones son consideradas como importantes en relación a la violencia escolar? y ¿A quién/ quiénes se responsabiliza de la violencia escolar?

Los resultados mostraron que algunos estudiantes eran significados como ‘alumnos problema’ debido a problemas de comportamiento, bajo desempeño escolar y baja asistencia. Además, encontramos que profesores y personal de la escuela entregaban claves sutiles de estigmatización a los estudiantes. El supuesto compartido de forma implícita y cotidiana, era que como la educación pública municipal era considerada de baja calidad, entonces debieran esperarse malos resultados académicos y altos niveles de violencia escolar. La relación entre estudiantes y profesores era construida entorno a los valores educativos de la clase trabajadora. Es decir, el supuesto compartido era que los alumnos debían aprender a ser buenos trabajadores (obreros) obedientes y respetuosos ante su futura jefatura. En este contexto, una buena convivencia escolar se asociaba con el respeto de los estudiantes, entendido como la obediencia a las normas establecidas por los adultos. Esto explicaba por qué las acciones por parte de los estudiantes que buscan mayor participación en las decisiones escolares, y con ello mayor agencia, eran reprimidas al ser consideradas como irrespetuosas e insolentes. En este sentido, el ejercicio de la autoridad pedagógica bajo la forma del “lo haces así porque yo lo digo” por parte de los profesores podía ser entendido como una forma de violencia simbólica. Por ejemplo, cuando un estudiante se quejaba de que:

A veces (los profesores) no dejan a nadie hablar. O ellos no dejan, o quizás lo hacen retando, porque el niño va a entender si lo retan, ellos piensan que nosotros enten-

demos cuando nos retan pero el niño también debería decir su opinión, porque a veces no escuchan la otra versión de los hechos (estudiante de 7º básico).

Las distintas formas de bullying o victimización entre pares están ligadas a estructuras y mecanismos sociales que operan en la escuela. Éstas guardan relación con formas más profundas e históricas de discriminación social, racial, y de clase, que atraviesan la escuela y se reproducen en ella.

Otro resultado relevante fue la construcción de estudiantes y sus familias como deficitarias: “nosotros (los adultos de la escuela) debemos darles valores a los niños, porque sus padres no se los dan” (entrevista a profesora). Un hallazgo importante en relación a esto fue la atribución externa y psicologización de la violencia escolar, depositada en las características psicológicas de los estudiantes (i.e son victimizados porque son tímidos; son agresores porque son agresivos) así como también apelando a eventuales características disfuncionales de los padres. A este fenómeno que conjugaba una atribución externa –el depositar el problema en el estudiantes y su familia, y no en las prácticas escolares o en la interacción entre ambas– y una consecuencia de dicha atribución –el depositar la solución en los especialistas psicosociales para que “curen” al niño/a bajo una perspectiva clínica, y no en el profesor de aula para que lo aborde educativamente– lo denominamos “individualización de violencia escolar” (López et al., 2011).

La “individualización de violencia escolar” es el entendimiento de la violencia escolar como un problema del individuo, percibiendo al estudiante como problemático debido a rasgos psicológicos internos y/o debido a familias negligentes. Ello a la larga se asociaba con prácticas de “externalización de responsabilidades” de la escuela frente a la violencia que emerge en sus aulas (López, Carrasco, Morales, Ayala, Karmy, & López, 2011).

En conclusión, en este estudio identificamos y analizamos la individualización de la violencia escolar, como un escenario en el cual la violencia escolar se visualiza en niños agresivos, sin influencia de la escuela en su origen o solución. La individualización de la violencia escolar, a la larga, conllevaba diferentes acciones de externalización de la responsabilidad escolar (ver figura 1). Tales acciones, a su vez, creaban condiciones de riesgo en relación a segregar y marginalizar a los estudiantes difíciles de enseñar, asociados con “problemas de comportamiento”. Acciones en cadena que inician con la derivación del estudiante al psicólogo escolar o al

orientador y terminan con su suspensión o expulsión, primero de la sala de clases, y finalmente de la escuela (López, et al., 2011).

Por lo tanto, identificamos que un efecto de la individualización y externalización de la violencia escolar era la marginalización y exclusión de estudiantes “difíciles de enseñar” por parte de los profesores, quienes utilizaban estrategias explícitas reconocidas por los padres. Por ejemplo, un apoderado decía: “ella (la profesora) no es así con todos los otros papás, pero yo tengo una mala relación (con ella), y ella siempre se queja que la escuela es muy chica y que hay niños que sobran” (entrevista con apoderado) .

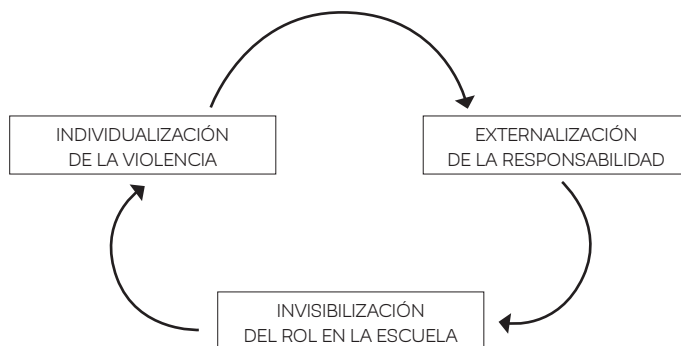


Figura 1. El ciclo de exclusión escolar en el abordaje de la violencia escolar. Fuente: López et al., 2011.

Diez años después, seguimos trabajando e investigando con escuelas y desde las escuelas en torno a las ideas claves que esbozamos en estos primeros años de investigación sobre el fenómeno del bullying y la violencia escolar. Por ejemplo, en uno de los últimos proyectos adjudicados³, estamos estudiando actualmente las prácticas de segregación y exclusión dentro y entre escuelas, de manera cuantitativa y cualitativa. En la línea 1 del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva⁴, estamos realizando investigación-acción participativa con dos escuelas que atienden a estudiantes de NSE medio-bajo, identificando con ellos prácticas

³ Investigación financiada por el Proyecto Fondecyt 1191267, “La inclusión excluyente: Prácticas de exclusión y de segregación en escuelas chilenas”, años 2019-2022. Investigadora Responsable: Verónica López. Co-investigadores: Paula Ascorra, Macarena Morales, Carolina Urbina, Juan Pablo Valenzuela. Ayudantes de investigación: Sebastián Ortiz, Andrea Ceardi, Fernanda Albuquerque. Tesistas de postgrado: Tábata Contreras, María Paz Raut.

⁴ Investigación financiada por el Proyecto PIA CONICYT CIE 160009. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva: Verónica López. Investigadora Responsable Línea Convivencia y Bienestar: Paula Ascorra. Investigadora emergente: Macarena Morales. Ayudantes de investigación: Sebastián Ortiz, Karen Cárdenas. Colabora en la línea Olga Cuadros, investigadora emergente de la línea 3, Motivación y compromiso con el aprendizaje, y Carolina Urbina, académica UNAB y miembro del equipo PACES.

de segregación y exclusión, y buscando junto a ellos prácticas transformadoras en la gestión de la convivencia escolar que permitan avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para los niños y niñas del país.

LA INVESTIGACIÓN SE ENCUENTRA CON LA POLÍTICA PÚBLICA: EL DEBATE PARLAMENTARIO RESPECTO DE LA LEY DE VIOLENCIA ESCOLAR Y LA ORGANIZACIÓN DE LA RED DE INVESTIGADORES EN VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

En el año 2010, justo antes de la presentación del proyecto de ley sobre violencia escolar, que luego fue aprobado el 2011, nos encontrábamos en la etapa de presentación de los resultados finales del proyecto de investigación anterior. En el informe final presentado a Conicyt, propusimos las orientaciones y lineamiento estratégicos que compartimos ahora, casi diez años después, con ustedes (ver recuadro).

En su momento y gracias a las gestiones de otros investigadores (mención especial al Dr. José Saúl Bravo y al Dr. Jorge Varela), tuvimos la oportunidad de presentar estas ideas ante la comisión de Educación de la Cámara de Diputados, durante la discusión parlamentaria en torno a la Ley de Violencia Escolar (LVE). No fuimos los únicos; también realizaron sus contribuciones, investigadores como la Dra. María Isabel Toledo, el Dr. Abraham Magendzo, la Dra. María Isidora Mena, y el Dr. Jaime Retamal, entre otros. Nos dimos cuenta de que los resultados de nuestras investigaciones eran en muchos puntos similares y/o convergentes, y llamaban a estrategias escolares de tipo formativas (y no punitivas) y de promoción y prevención (en vez de estrategias reactivas de tipo “apaga incendios” que llevan a la individualización de la violencia escolar).

Gracias a aportes de la Universidad de Playa Ancha, nuestras contribuciones quedaron registradas en un libro (Calderón, 2011), cuyo lanzamiento nos llevó a vincularnos un poco más como investigadores. Todos coincidíamos en que los resultados de nuestras investigaciones eran relevantes de cara al carácter punitivo de la LVE en su formulación original, y debiesen ser más conocidos y escuchados. En el año 2012, decidimos organizar juntos el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar (CIVES, cuyas ponencias aún están disponibles en la web www.cives.cl). Como veremos en las últimas páginas de este capítulo, diez años después la historia se repitió y nos volvimos a encontrar de cara a la política pública, reclamando y objetando el proyecto de ley Aula Segura, esta vez ya no solo hablando uno a uno con los parlamentarios, sino también y de manera colectiva con la opinión pública y los medios de comunicación.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Orientaciones y recomendaciones (año 2010, previo a la ley de violencia escolar y previo al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación)

- Abordar las intervenciones en el espacio escolar desde los climas de aula y los climas escolares. Esto evitará individualizar las acciones en “niños-casos” y favorecerá que los actores educativos tomen conciencia de su participación en la construcción de contextos educativos que potencian o despotencian la agresión entre escolares.
- Aun cuando las intervenciones individuales o focalizadas en grupos-riesgo (por ejemplo, varones agresores) pueden favorecer herramientas de resolución de conflictos, tener en cuenta que a) su poder predictivo sobre la agresión es menor que el de variables contextuales como clima de aula y clima familiar; b) tienen el riesgo de etiquetar y estigmatizar a los estudiantes que participan en ella, perpetuando la dinámica de victimización.
- Fomentar la autonomía de los equipos de gestión para planificar, implementar y evaluar planes de mejoramiento de la convivencia, que involucren el diagnóstico participativo de la comunidad educativa y contengan acciones de inclusión de los estudiantes que participan en agresiones a sus pares
- Evitar que los equipos de apoyo psicosocial (psicólogos, asistentes de la educación, psicopedagogos, orientadores), quienes por primera vez se están incorporando a la educación municipal con recursos de la Ley SEP, se conviertan en los únicos responsables de disminuir la agresión entre escolares, asumiendo un rol clínico mediante la evaluación y derivación de los “alumnos-problema”; por el contrario, desarrollar en ellos herramientas para transformarse en articuladores del bienestar de la escuela mediante un trabajo estrecho y en alianza con los profesores de aula regular
- Superar la lógica de acción reactiva y desde un enfoque exclusivamente legalista (por ejemplo, las denuncias ante Carabineros), pues éstas perjudican el clima escolar y no promueven la prevención. El desafío consiste en diseñar e implementar acciones desde una lógica de prevención, que apoyen a las escuelas a asumir su liderazgo en convivencia

NUEVO RUMBO: LA TEORÍA SOCIAL-ECOLÓGICA DE LA VIOLENCIA

Los resultados del estudio previo sugirieron que las variables contextuales como el clima de aula y el clima familiar tenían un mayor poder predictivo sobre el fenómeno de bullying y victimización entre pares, que las variables individuales como habilidades de cognición social.

Tomando seriamente en consideración estos resultados, nuestro programa investigativo tomó otro rumbo teórico, embarcándose en una aproximación social-ecológica para comprender el fenómeno de la violencia escolar en su complejidad⁵. La inspiración para adscribirse a este paradigma nació del libro de Rami Benbenishty y Ron Avi Astor (2005), “Violencia escolar en contexto”, en el cual se presentan resultados consistentes con los que arrojó el primer proyecto, y propone una perspectiva contextualizada para superar la triada teórica tradicional de agresor-víctima-testigo. Visitas internacionales nos permitieron iniciar una cola-

⁵ Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt 1110859 “El Malestar en la Escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar” (Inicio 2011– Término 2013). Investigadora Responsable: Verónica López. Co-investigadores: Paula Ascorra, Marian Bilbao. Colaboradores: Carolina Urbina, Felipe Jiménez. Participaron como ayudantes de investigación: Macarena Morales, Alvaro Ayala, Iván Moya.

boración mutua que lleva 9 años, cuyos frutos serán presentados en el capítulo de este libro denominado “El Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar PACES-PUCV: Una experiencia de transferencia a la política pública”.

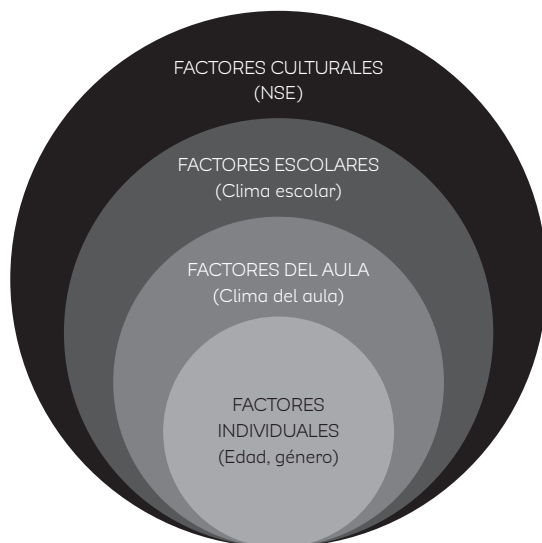


Figura 2. Modelo social-ecológico para estudiar la violencia escolar, adaptado de Swearer & Espelage 2004, 2010 y Benbenishty & Astor, 2005.

La Figura 2 plasma la reconstrucción del modelo teórico social-ecológico que realizó nuestro equipo de investigación. Este busca entender la violencia entre escolares desde una perspectiva compleja, donde los factores explicativos que refieren a las características individuales de agresores y víctimas se encuentran inmersos (*embedded*) en factores relacionales que forman parte de contextos mayores que están a su vez interrelacionados. Lo importante de esta perspectiva es que hace entender que los comportamientos individuales no se explican únicamente por factores de orden individual, pues éstos están insertos y son interdependientes de contextos. Desde allí, el estudiante –y el profesor– deben ser entendidos siempre en sus contextos.

Esta representación es una adaptación del trabajo de Benbenishty y Astor (2005) (ver también Khoury Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009; Swearer, & Espelage, 2010). Todo lo anterior, proviene del trabajo seminal de la Teoría de la Ecología Humana de Alan Bronfenbrenner (1989), quien postuló que cualquier fenómeno que afecta a un individuo no puede ser comprendido sin la consideración la influencia contextual de las dimensiones micro, meso y macro que confluyen entre sí como una ecología que incide en el desarrollo individual.

Así, la investigación se volcó a estudiar a la escuela y sus variables relacionadas con la violencia escolar (Benbenishty & Astor, 2005; Furlong, & Morrison, 2000).

En este punto, el interés se depositó en cómo influyen distintos factores del sistema escolar, no sólo en el fenómeno del bullying y las distintas formas de violencia en la escuela, sino-también, en el bienestar subjetivo y social de los actores educativos.

Basado en lo anterior, la tesis principal de esta investigación fue que la violencia escolar, como un fenómeno complejo, sólo podía ser entendida –y, por lo tanto, investigada–, tomando en consideración la relación entre variables de diferentes niveles analíticos. El estudio se adhirió formalmente a la visión social-ecológica y propuso un modelo teórico (Figura 1), que debía ser contrastado empíricamente. En este modelo se concibió la violencia escolar anidada en las dinámicas relacionales del aula y la escuela, conformando climas de aula y climas escolares, respectivamente. En el nivel micro, las dinámicas relacionales relevantes pertenecen a la relación de los estudiantes entre sí, así como con sus profesores. Para las relaciones entre compañeros de curso, se abocó el estudio de victimización entre pares y para las relaciones entre estudiantes y profesores, el estudio se enfocó en la victimización docente. En el modelo, estos tipos de violencia no serían independientes entre sí, sino que forman parte del clima socio-afectivo del aula y la convivencia escolar. Por lo tanto, el objetivo general del proyecto correspondió a determinar la relación entre violencia escolar, clima de aula y convivencia escolar en estudiantes de 6° a 8° básico, y a comprender la configuración de estas relaciones en escuelas identificadas con altos y bajos niveles de lo que denominamos “malestar escolar”.

En esta ilustración (ver Figura 2), el primer nivel de análisis se refiere a las relaciones entre estudiantes. Se trata de un nivel que a su vez está en el segundo nivel de análisis, denominado clima de aula. Consecutivamente, este nivel es parte del tercero, representado en el clima y la convivencia escolar. Finalmente, se permea a su vez con la influencia del último nivel de análisis, correspondiente al sistema educacional y sus políticas. Esto se ejemplifica con el afiche del seminario nacional realizado en el año 2010 (ver Figura 3), donde se ve en el primer plano a un/a estudiante con los brazos en alto, parece que se defiende de algo que le hace daño; detrás de él/ella, a un grupo de estudiantes; y al fondo, un edificio que parece un establecimiento escolar. La idea del afiche, y de nuestra investigación, era que lo aquello que le ocurre a un estudiante, guarda directa relación con las relaciones con sus pares y entre pares, la que a su vez está inserta en las relaciones sociales y pedagógicas que se producen y reproducen en el espacio escolar.

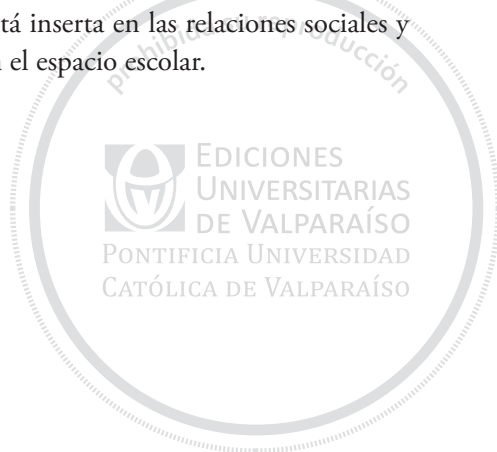




Figura 3. Seminario organizado por nuestro equipo en el marco del proyecto FONDECYT 11080055.

Esta perspectiva dio sentido a la consideración de las relaciones y los climas creados en el aula y en la escuela, en el análisis de los comportamientos de victimización y perpetración. A su vez permitió redefinir la violencia escolar como un fenómeno comprensible desde múltiples niveles de análisis, incluyendo el individual, diádico, grupal, social y cultural. De este modo, los argumentos de investigación apuntaron a considerar más formas de violencia en las escuelas que las ocurridas entre compañeros –incluyendo, por ejemplo, la victimización de profesores hacia estudiantes–, buscando contribuir con diseños e implementación de acciones que ampliaran el foco desde las víctimas y los perpetradores, hacia incorporar dimensiones sociales y relacionales, entendiéndolas como parte del problema y de las soluciones. Debido a esto, se sostuvo firmemente que la investigación contribuyera a visibilizar los factores emocionales y sociales implicados en la convivencia escolar y el clima de aula, y por supuesto, en los niveles de violencia escolar.

Metodológicamente, utilizamos un diseño secuencial mixto con dos estudios complementarios, el primero de carácter cuantitativo y el segundo cualitativo. En el Estudio 1 se abordó la relación de la victimización entre pares, victimización al docente, clima de aula y convivencia escolar. La muestra fue bi-etápica aleatoria y representativa de $N= 4688$ estudiantes de 4°, 6° y 8° básico que asistían a 236 cursos en 81 escuelas de la Región de Valparaíso, Chile (error = 10.9%, nivel de confiabilidad 95%), con un 49.2% de estudiantes varones. Definimos estratos en relación al número de estudiantes inscritos en el colegio (≤ 300 ; entre 300 y 500; ≥ 500) y en relación a la dependencia administrativa de la escuela (pública municipal, privada subvencionada y privada). La inclusión de la dependencia administrativa de la escuela como estrato se debió a que el sistema educacional chileno se ha caracterizado por una alta segregación social (OCDE, 2004). Esto incide en que la mayoría de los estudiantes con NSE más bajos asistan a escuelas públicas municipales y la mayoría de los estudiantes de altos NSE son inscritos en escuelas privadas. Por lo mismo, la depen-

dencia administrativa de la escuela se utiliza como proxy para el NSE. En la primera etapa, las escuelas fueron seleccionadas al azar, siguiendo el esquema del muestreo. En la segunda etapa, seleccionamos al azar, una sala en cada nivel educativo (4º, 6º y 8º básico) de cada escuela (3 cursos por escuela).

A los estudiantes les pedimos contestar una batería de instrumentos de medición de victimización directa entre pares (física y verbal) (Orpinas & Frankowski, 2001, adaptada por López & Orpinas, 2011); de medición de victimización de estudiante-a-profesor y de profesor-a-estudiante (adaptado de Espinoza, 2006); de medición del clima de aula (Ascorra & Cáceres, 2002); de medición de clima escolar (Astor, & Benbenishty, 2005); y finalmente, de medición de bienestar escolar (adaptado de la escala de bienestar social de Keyes, 1998). El análisis de estos datos fue realizado a través de modelos de regresión, con la victimización entre pares como variable independiente, es decir, como la variable de interés.

Con los datos del Estudio 1, creamos un índice de malestar escolar con valores ponderados de victimización, clima de aula y clima escolar. Este índice nos permitió seleccionar cuatro escuelas del Estudio 1, dos que obtuvieron un puntaje igual o menor que el percentil 25 y dos que obtuvieron un puntaje igual o mayor que el percentil 75 en el índice de malestar escolar. Es decir, dos escuelas con “bajo malestar escolar” y dos escuelas con “alto malestar escolar”. Este procedimiento proveyó una base confiable en la elección de dos escuelas que debían diferir entre sí en las variables de interés.

El Estudio 2 consistió en una aproximación cualitativa al interior de dos escuelas. Realizamos entrevistas activas y entrevistas grupales semi-estructuradas con los profesores, al staff de la escuela y los padres. También realizamos observaciones no participantes en la sala, el patio de la escuela y las oficinas de orientación. Finalmente, llevamos a cabo una adaptación de la metodología de fotovoz, entregando cámaras desechables a estudiantes de dos cursos de 7º básico para que tomaran, previa capacitación, fotografías de las personas y los lugares que los hacían sentir “bien” y “mal” en la escuela. Los datos fueron analizados a través de la técnica de análisis de contenido categorial.

Como resultados, encontramos que los estudiantes de escuelas públicas municipales reportaban mayor nivel de intimidación entre pares y de victimización. Las pruebas estadísticas post-hoc revelaron que las principales diferencias estaban entre escuelas públicas y escuelas privadas (Municipal > PS > Privado).

Los niños presentaron niveles más altos que las niñas en intimidación entre pares, estudiantes de 4º básico reportaron menores niveles de intimidación entre pares en comparación con los estudiantes de 6º y 8º básico. Como se había esperado, los estudiantes de 8º básico presentaron menores niveles, tanto en victimización verbal como física, en comparación con estudiantes de 6º.

En cuanto a las relaciones de violencia entre estudiantes y profesores, encontramos diferencias entre los tipos de escuela, con más altos índices de intimidación docente (estudiantes reportando haber sido intimidados por un profesor) en escuelas públicas. Los estudiantes de escuelas públicas también reportaron índices más altos tanto para victimización física como verbal ejercida por los profesores. El comportamiento de victimización ejercida por docentes más frecuente fue retar/gritar (27.8%), seguido de amenazas y burlas (ambas con una frecuencia de 8.7%).

Los varones reportaron agredir más a sus profesores, pero también informaron ser más agredidos por ellos/ellas. En relación con el nivel educativo, los estudiantes de 8° básico reportaron índices más altos de intimidación docente, y los estudiantes de 4° básico reportaron mayores índices de victimización docente de tipo física. No encontramos diferencias entre los niveles educativos respecto de victimización docente de tipo verbal.

Respecto a la dimensión de clima de aula, encontramos diferencias por tipo de escuela, donde los estudiantes de escuelas municipales reportaron peor clima de aula que los de colegios particular-sbvencionados, quienes a su vez reportaron un peor clima de aula que los de colegios particular-pagados. También encontramos diferencias por nivel escolar, donde los estudiantes de cuarto básico reportaron un mejor clima de aula que los de sexto y octavo. No encontramos diferencias de género.

Respecto al clima escolar, no encontramos diferencias significativas entre dependencias de la escuela y tampoco entre género, pero sí diferencias por nivel educativo, donde el estudiantado de cuarto básico reportó mejor clima escolar que los de sexto básico, quienes a su vez reportaron mejor clima escolar que los de octavo básico.

Por último, respecto a bienestar escolar, encontramos diferencias por tipo de escuela, donde estudiantes de escuelas informaron un nivel de bienestar en la escuela menor que los estudiantes de escuelas sbvencionados, quienes a su vez reportaron niveles de bienestar escolar menores que los estudiantes de colegios privados. También encontramos diferencias por género, donde las mujeres informaron mejores niveles de bienestar que varones.

CONSTATACIÓN: LA BRECHA SOCIOEMOCIONAL

Constatamos que estudiantes de escuelas públicas (municipales) no solo obtienen peores resultados en rendimiento académico; también mayor violencia escolar y peor bienestar en la escuela.

Esto da cuenta de una inequidad en el sistema educativo, reflejada en desiguales oportunidades de desarrollo social emocional – y no solo académico– para los estudiantes en condiciones de pobreza.

Los hallazgos cuantitativos dieron cuenta de condiciones socio-emocionales más deterioradas al interior de las escuelas públicas municipales. Los estudiantes de este tipo de escuelas mostraron índices más altos en las medidas de intimidación y victimización, tanto entre pares como también de parte de sus profesores. Así mismo, menores puntajes en la percepción de clima y bienestar escolar.

Los resultados sugirieron que los estudiantes que asistían a escuelas públicas municipales estaban recibiendo una educación que era cualitativamente diferente en las relaciones establecidas entre ellos y sus profesores. A modo de discusión, planteamos que la segregación socio-económica de las escuelas de Chile no sólo incidía en la “brecha del desempeño” mostrada por mediciones de rendimiento con estándares nacionales e internacionales, sino que también existiría una “brecha socio-emocional” entre escuelas de diverso NSE. Dado que la configuración estructural del sistema educacional chileno es similar a otros en el mundo –con niños igualmente segregados por NSE, estando los estudiantes más ricos en escuelas privadas y los más pobres en escuelas públicas (OCDE, 2004)– hicimos hincapié en la necesidad de analizar a nivel internacional esta “brecha socio-emocional” y su relación con la “brecha del desempeño”.

Por ello, y de manera paralela a esta investigación, realizamos un análisis secundario de la base de datos de PISA, analizando el efecto del ambiente escolar sobre el rendimiento académico medido a través de la prueba PISA año 2009⁶. El propósito era analizar el efecto del ambiente escolar en la relación ya conocida entre nivel socioeconómico y resultados académicos (Bellei, 2013). A través de un análisis de ecuaciones estructurales, encontramos un efecto mediador significativo, pero parcial, del ambiente escolar. Esto quiere decir que al menos parte de la relación entre nivel socioeconómico (NSE) y logro escolar se explica por el ambiente escolar. Adicionalmente también encontramos que el clima moderaba la relación entre NSE y logro, haciendo que la fuerza de esa relación disminuyera a medida que mejoraba la calidad del ambiente escolar. Específicamente, en los establecimientos municipales –y no así en los particular-pagados– un buen clima escolar disminuía el efecto negativo del NSE sobre el rendimiento académico (López et al., 2012; López et al., 2014). A nuestro juicio, estos resultados refuerzan la conclusión sobre la relevancia de invertir en el trabajo sobre el clima escolar y la convivencia de toda la comunidad educativa, particularmente en las escuelas chilenas municipalizadas, que son las que atienden a la población de estudiantes de menor nivel socioeconómico (López et al., 2012).

⁶ Investigación financiada por FONIDE 11130 “El efecto del ambiente escolar en los resultados PISA 2009” (2011–2012). Investigadora responsable: Verónica López. Coinvestigadores: Paula Ascorra, Marian Bilbao, Juan Carlos Oyanedel. Ayudantes de investigación: Macarena Morales, Iván Moya. Los resultados de la fase cualitativa de este estudio se pueden consultar en López et al., 2012, y Ascorra et al., 2016.

Volviendo al proyecto FONDECYT, los resultados también representaron la naturaleza relacional de la agresión al interior del aula y la escuela. Los resultados más preocupantes fueron la agresión estudiante-profesor y de clima de aula, que mostraron la necesidad inminente de un cambio entre las relaciones de estudiantes y profesores, especialmente en las aulas de escuelas públicas.

La relación entre la victimización de pares y factores de escuela tales como la victimización docente y el clima de aula, también fueron un aporte desde los resultados. Aunque la variable de clima escolar mostró una contribución menor de la esperada, los hallazgos en el bienestar escolar fueron convincentes. En relación a ello, la perspectiva social-ecológica resultó adecuada para un análisis en complejidad sobre la violencia escolar y su relación con el clima escolar, así como para diseñar intervenciones preventivas de la violencia, y promocionales de una buena convivencia.

Para probar el modelo teórico social-ecológico, realizamos varios pasos sucesivos de regresión jerárquica considerando como variable de interés o de resultado, la victimización entre estudiantes. Los resultados mostraron que la victimización verbal del profesor contribuía en mayor grado, en ambos tipos de victimización entre pares, seguido por la variable clima de aula. Estos hallazgos apoyan la hipótesis de que existe una asociación fuerte entre variables de distintos niveles social-ecológicos. Altos niveles de victimización de profesores a estudiantes predicen victimización entre estudiantes, reafirmando la naturaleza relacional del bullying y la violencia escolar. También realzaron la necesidad de promover y mejorar las capacidades organizacionales y de gestión escolar entre los docentes y el personal como medio para el desarrollo y mantenimiento de climas escolares positivos, que logren reducir la violencia y fomentar el bienestar de estudiantes y profesores.

El estudio cualitativo se llevó a cabo en cuatro escuelas, dos con altos niveles de malestar y dos con bajos niveles según la descripción anterior; todas ubicadas en zonas urbanas, dos de dependencia administrativa municipal y dos privadas-subsuencionadas. Las cuatro eran escuelas medianas, según la cantidad de alumnos matriculados (entre 186 y 482 estudiantes inscritos), y todas obtuvieron bajos puntajes en la prueba SIMCE. En cada escuela realizamos observaciones de clases y de los espacios de recreo, entrevistas a estudiantes, profesores y directivos.

Los resultados mostraron que en los cuatro establecimientos educacionales estudiados, la convivencia escolar se dividía en “clanes”: por una parte los profesores y el staff escolar, y por otro los estudiantes y apoderados. Ambos grupos se culpabilizaban mutuamente como la primera forma de lidiar con los conflictos de violencia escolar. También mostraron dificultades comunicativas entre grupos, pues al surgir un conflicto, alguno de ellos intentaba resolverlo en su propio grupo en vez de tender la mano al otro grupo. Tanto los administrativos como el equipo directivo señalaron que la relación con los padres era difícil, y que a menudo los

padres y apoderados eran percibidos como un actor que no pertenecía a la comunidad escolar.

Acerca de las dinámicas en el aula, en las cuatro escuelas observamos manifestaciones de victimización física y verbal entre estudiantes, que eran naturalizadas por el personal y los profesores. En otras palabras, las consideraban un comportamiento normal y esperable al ocurrir en menor gravedad.

En cuanto a las diferencias, en las escuelas con un bajo nivel de malestar escolar encontramos narrativas en las que los participantes se sentían y presentaban como “familia”. Otro aspecto muy destacado fue la formación del carácter y la formación de valores, relacionado a una colaboración familia-escuela. También se presentó un gran sentido de compromiso y sentimiento de pertenencia. Los profesores consideraban que sus escuelas contribuían a su propio desarrollo personal y que sus puestos exigían una responsabilidad muy alta. Aunque se observó una mayor orientación hacia el aprendizaje académico en las escuelas privadas-subsuencionadas, en ambos establecimientos participantes con bajo índice de malestar se expresó la apertura a la innovación educacional y una orientación más inclusiva al aprendizaje, en el sentido de apreciar a todos los estudiantes como capaces de aprender. Ambas escuelas mantenían algún tipo de alianza con instituciones de la comunidad y otras redes para enfocarse en la mejora de la vida de los estudiantes.

En estas escuelas prevalecía una percepción colectiva de la existencia de oportunidades de diálogo entre los diferentes actores. Había signos de al menos alguna forma de participación estudiantil en la construcción de normas, especialmente en la creación del manual de “convivencia escolar”. Las normas y reglas eran consideradas claras, justas, bien conocidas, así como aplicadas comprensiva y formativamente. Las sanciones extremas existentes en los manuales de convivencia escolar casi nunca se aplicaban (como expulsiones) y se compartía la percepción de inexistencia de conflictos mayores entre los integrantes de la escuela.

En relación a las dinámicas de aula, en las dos escuelas con bajo malestar escolar no observamos gran evidencia de agresiones serias o sistemáticas entre profesores y estudiantes. Si bien tanto padres como estudiantes reportaron tener malas relaciones con algunos profesores, los estudiantes en las dos escuelas tendían a ver a sus profesores como fuentes de bienestar. De hecho, en ambas escuelas los profesores fueron fotografiados por los estudiantes bajo la instrucción de tomar una foto de “alguien que me haga sentir bien en la escuela”. Esto pareció ser especialmente importante en el caso de la escuela municipal.

Finalmente, en términos de dinámicas de bullying, aunque se observó y registró violencia verbal y física con la intención de daño entre estudiantes en todas las escuelas, tanto al interior como fuera del aula, en estas escuelas se tendió al rechazo de la violencia y los actores educativos mostraron sorprenderse y alterarse por estas situaciones.

En contraste, las dos escuelas con altos niveles de malestar escolar presentaron una evaluación predominantemente negativa de los otros grupos como si fueran “clanes”. Esta percepción se expresó en el constante reproche de culpa al enfrentar conflictos entre ellos, junto con no creer o desvalorizar la voluntad de cambio del otro “clan”. La narrativa de los profesores indicó impotencia y se halló evidencia de desgaste en relación al trabajo docente. Las implicaciones de estos hallazgos configuraban un futuro incierto y negativo; mientras los participantes entregaron ejemplos de inconsistencias y contradicciones entre proyectos educativos supuestamente orientados a los valores, dichos valores se contradecían con prácticas reportadas que no se condecían entre sí.

La falta de instancias para un diálogo genuino entre los actores educativos, el liderazgo proclive a la autoridad enfocado en el director y una concepción de convivencia escolar asociada estrechamente a la disciplina escolar, fueron los principales datos evidenciados por las escuelas. En ellas se encontró un foco en lo punitivo por sobre lo formativo frente a la diversidad en aula, en que sólo algunos profesores lograban hacer valer las normas en la sala.

Sin una aplicación consistente de las políticas escolares, las diferencias notorias en las normas trazadas por cada profesor fueron interpretadas como arbitrarias por los estudiantes. Como los manuales de convivencia escolar no habían sido construidos con la reconocida participación de la comunidad escolar, los estudiantes no los percibían como legítimos, sino como una ley impuesta. Era común que las normas escolares fueran aplicadas de manera amenazante, externalizando los procesos de resolución de conflictos en forma de suspensiones y expulsión.

En cuanto a las dinámicas de aula, los participantes de las dos escuelas con altos niveles de malestar escolar dieron a conocer conflictos entre profesores y estudiantes, siendo el equipo investigador testigo de los diferentes tipos de comportamiento agresivo entre ellos. La agresividad entre profesores y estudiantes era permanente y constitutiva de la cultura escolar. En concordancia con los resultados del Estudio 1, parecía que estas relaciones conflictivas yacían en el núcleo del malestar escolar nombrado por los estudiantes.

Nuestro último hallazgo importante en las dinámicas de bullying fue que, en las escuelas con altos niveles de malestar escolar, la violencia verbal y física tendía a ser persistente. La explicación que pareció distinguir estas dinámicas entre pares resultó ser que la violencia física y verbal estaba altamente naturalizada.

DESDE LAS PRÁCTICAS A LAS POLÍTICAS Y NUEVAMENTE A LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

A partir de los resultados anteriores, que entregaban en conjunto un panorama detallado respecto de las prácticas a niveles de las escuelas en materia de

convivencia escolar, nos propusimos avanzar hacia el análisis de las políticas de convivencia escolar y su vínculo con dichas prácticas.

Nuestro marco de sustentación teórica fue que en Chile, las políticas que regulan la convivencia escolar (CE) responden a dos lógicas antagónicas, una de acción punitiva, más próximo a la lógica penal, que busca identificar y castigar a los agresores, y castigar a las escuelas vía multas y amenazas de cierre; y otro de acciones formativas, próximos a una lógica pedagógica, que busca resolver los conflictos mediante el diálogo y las acciones de reparación (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Carrasco, López & Estay, 2012). Estas tensiones no contribuyen a procesos de agenciamiento colectivo (Urbina, 2014) que permitan a las escuelas avanzar hacia procesos de mejora sostenida de la CE. En esta investigación⁷ nos propusimos, describir y analizar las políticas y prácticas de abordaje de la CE presentes en los niveles macro (política educativa), en los niveles meso (comuna y escuela) y micro (salas de clase), que permiten iniciar y sostener procesos de mejoramiento continuo de la CE. En las próximas páginas resumimos el trabajo desarrollado durante cuatro años de investigación.

Para cumplir con los objetivos planteados, llevamos a cabo una investigación que contempló cuatro estudios complementarios. En el Estudio 1 analizamos las políticas educativas en CE, por medio de un análisis documental de 17 documentos clave. Además realizamos 16 entrevistas a actores claves que participaron y/o participaban del diseño y ejecución de políticas de CE. En el Estudio 2 analizamos la asociación entre prácticas y políticas punitivas y formativas a nivel de escuela sobre el clima escolar, nivel de denuncias por maltrato escolar y rendimiento académico. Para esto creamos una encuesta para evaluar las prácticas de CE, que aplicamos a estudiantes, padres, profesores y profesionales de establecimientos municipales, particulares-subvencionados y particulares-pagados de las regiones de Valparaíso, Metropolitana y de Tarapacá. En el Estudio 3 analizamos la traducción de las prácticas y políticas de CE en comunas y escuelas. Para ello llevamos a cabo un estudio etnográfico en tres escuelas donde realizamos observaciones, entrevistas y grupos focales a estudiantes, profesores y directivos. En el Estudio 4 realizamos un análisis colaborativo a través de cuatro mesas de discusión donde participaron estudiantes, apoderados, asistentes de la educación, profesores, directivos, representantes de la Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y del Mineduc. Además, propusimos desarrollar orientaciones estratégicas para las políticas educativas y para los actores educativos que busquen.

⁷ Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt 11080055, años 2014-2018. Investigadora Responsable: Verónica López. Co-investigadores: Paula Ascorra, Claudia Carrasco, Marian Bilbao, Carmen Gloria Núñez. Coordinador: René Valdés. Participaron como ayudantes de investigación: Lorena Ramírez, Andrea Ceardi. Participó como tesista de doctorado: Macarena Morales.

Para responder al Estudio 1: Describir y analizar las políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar presentes en la política educativa, analizamos 17 documentos claves, entre ellos se encuentran las políticas de abordaje de la convivencia escolar (CE), páginas web e informes emanados desde los diferentes organismos que componen el SAC. El criterio que orientó la selección fue que constituyeran materiales legales y políticos referentes al abordaje de la convivencia escolar en Chile. También analizamos seis documentos relacionados con la Agencia de Calidad: entrega de resultados de aprendizajes 2014 (SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social; informe de resultados 2014 de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC); los fundamentos de área de Clima Escolar de los OIC; el Decreto No. 381 que establece los Otros Indicadores de Calidad Educativa; los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores y los fundamentos los OIC). Por otra parte, analizamos ocho documentos correspondientes al Ministerio de Educación: La Ley No. 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley SAC), la normativa que regula los reglamentos internos de los establecimientos educacionales, las orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar, la Política nacional de convivencia escolar, la Ley de Violencia Escolar (LVE), el sitio web del Mineduc, el sitio web del área de convivencia escolar del Mineduc y el documento online del PME de prácticas. Y de la Superintendencia de Educación analizamos tres medios documentales: la cuenta pública del 2014, la página web de la Superintendencia y la Circular N° 1 de establecimientos educacionales, subvencionados municipales y particulares. Llevamos a cabo un análisis de contenido inicial y luego un análisis de discurso, con el propósito de identificar ejes temáticos que permitieran determinar las tensiones y los nudos críticos. Finalmente, realizamos un análisis basado en la perspectiva de la Actor-Network Theory (ANT) o teoría de actor-red, para identificar la red de actantes compuesta por sujetos, objetos y dispositivos.

Del análisis de contenido y discursivo emergieron siete tensiones: a) concepción ambivalente acerca de la calidad de la educación; b) espíritu de la ley ambivalente entre un discurso de apoyo y otro de sanción; c) concepción contradictoria de convivencia escolar; d) tratamiento diferenciado público versus privado, privilegiando el sector privado; e) supuesta rigurosidad científica en la evaluación y medición de otros indicadores de calidad; f) prescripción ambigua acerca de la participación, y g) sobre-exigencias a la escuela, particularmente al encargado de convivencia, sin formación previa. Además estas las tensiones, encontramos dos focos de abordaje de la convivencia presentes en la política: uno punitivo centrado en el castigo y otro formativo centrado en la reflexión y resolución pacífica de conflictos (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019).

El análisis de estos documentos desde Teoría de Actor Red (ANT) permitió identificar sujetos, objetos que actúan con agencia y dispositivos de la red de con-

vivencia escolar, que se organizan en función de la nueva arquitectura educacional hecha realidad por la Ley SNAC. Especial relevancia adquiere la prueba SIMCE + OIC (hoy IDPS), con altas consecuencias, y el sistema de denuncias de la Superintendencia. Performativamente, a pesar de que la Política Nacional de CE se origina y está redactada desde la lógica de convivencia democrática y en clave formativa, a los administradores educativos y escuelas les resulta más relevante la Ley de Violencia Escolar y sus altas consecuencias punitivas para las escuelas, a través de multas potenciales por denuncias interpuestas en la Superintendencia (López, Sisto, Baleriola, García, Valdés, Carrasco, Ascorra, & Núñez, enviado; Núñez, González, López, Valdés, Carrasco, Ascorra & Sisto, enviado).

Además, realizamos entrevistas a actores claves del sistema SAC (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación) a nivel central y regional/macrozona/provincial. Las entrevistas fueron de tipo activo-reflexivas y se iniciaban con una pregunta abierta: “*por favor identifique las tensiones y nudos críticos que usted visualiza, desde el lugar que ocupa, en relación a la(s) política(s) de convivencia escolar*”. Luego de escuchar a los entrevistados, les devolvíamos las siete tensiones que nosotros habíamos identificado a partir del análisis documental. Entre las tensiones y nudos críticos que identificaron los actores que participan del diseño y ejecución de políticas educativas en CE encontramos que hay tensiones: *conceptuales* (qué es convivencia escolar), *metodológicas* (cómo evaluarla) y *procedimentales* (cómo gestionarla), siendo particularmente relevante el papel que los actores visualizaban respecto del encargado de convivencia escolar (López, Ramírez, Valdés, Ascorra & Carrasco, 2018).

En cuanto a las *tensiones conceptuales*, todas las voces emanadas de los organismos entrevistados concordaron en la presencia de una tensión semántica en la forma de entender la convivencia según los enfoques presentes en los documentos normativos (punitivos vs. formativos; CE como ausencia de conflicto vs. como diálogo), sean de la política pública o al interior de las escuelas. Respecto a las *tensiones metodológicas*, hubo consenso en los discursos de los participantes de la Agencia de Calidad y del Mineduc en cuanto a las dificultades que visualizan en la medición del constructo de convivencia escolar. Sostenían que no hay consensos explícitos acerca de qué se entiende por convivencia escolar y, por ende, de cómo evaluar ese constructo. Por último, respecto a las *tensiones procedimentales*, los participantes de la Agencia de Calidad y del Mineduc concordaron en la dispersión de roles y funciones en la figura del encargado de convivencia escolar de las escuelas, señalando que falta acuerdo acerca de la cantidad de horas de trabajo que se le pueden asignar, el perfil y su colaboración con otros actores de la escuela.

También hubo indicaciones respecto de la necesidad de clarificar roles y funciones de los profesionales de la Agencia de Calidad que apoyan a los establecimientos escolares, y de la articulación entre los tres actores del sistema SAC para apoyar de

modo más pertinente a los establecimientos escolares. En cuanto al rol de la Superintendencia, se evidenció cómo el funcionamiento del sistema de denuncias refuerza una relación de tipo clientelar entre los apoderados y las escuelas, en especial de las particulares-subvencionadas –que son las que denuncian en mayor número–, lo que conlleva una contradicción entre el espíritu de fortalecimiento de la ciudadanía con el que nace esta institución y el de fiscalización de un bien de consumo que adquiere actualmente; esto se refleja también en la inhabilidad de los menores de edad para denunciar (López, et. al., 2018; Núñez et al., enviado).

El Objetivo 2 de este estudio buscó analizar el efecto de políticas y prácticas punitivas y formativas a nivel de escuela, sobre el clima escolar, rendimiento académico y nivel de denuncias por maltrato escolar de las mismas. Para ello, diseñamos, validamos y aplicamos una encuesta de prácticas de convivencia escolar (CE) a estudiantes, padres y profesionales de la escuela (Valdés, López, & Chaparro, 2018; López, & Valdés, 2018). En el caso de los estudiantes, adaptamos y validamos el cuestionario de Chaparro, Caso, Fierro, y Díaz (2015) sobre prácticas de CE inclusivas, pacíficas y democráticas, y agregamos una dimensión adicional de “prácticas punitivas”; todas mostraron adecuada validez y confiabilidad (Valdés et al., 2018). Para profesores y profesionales diseñamos un instrumento nuevo a partir de la literatura sobre disposición al cambio organizacional aplicado a CE. Este mismo instrumento se adaptó para una versión para padres; todos mostraron adecuada validez y confiabilidad según análisis factorial exploratorio y confirmatorio (López et al., 2018).

Con esta información, realizamos un análisis de correlaciones y regresión con una base fusionada (tres actores) y agregada a nivel de escuela, entre las prácticas de convivencia escolar inclusiva y el nivel de denuncias por maltrato y discriminación de los establecimientos educacionales participantes recibidos durante el año 2015 en la Superintendencia de Educación Escolar, y con rendimiento medido según la prueba SIMCE 2015.

Respecto a los resultados, al analizar a nivel de estudiantes la dimensión “*prácticas punitivas*”, encontramos una correlación significativa y positiva con prácticas de convivencia inclusiva, es decir, a mayor percepción de prácticas punitivas, mayor es la percepción de prácticas de convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica en los estudiantes. El análisis de regresión mostró que el efecto de las prácticas punitivas sobre las prácticas de convivencia escolar es significativo, con una contribución mayor para la dimensión de convivencia pacífica. Estos resultados nos sugieren que las escuelas regulan las interacciones que promueven el respeto, el diálogo y la participación entre los estudiantes y los profesores a través de mecanismos de castigo, expulsión y suspensión, lo que no se condice con la literatura internacional (Ceardi, López, & Valdés, 2018).

Al realizar el análisis a nivel agregado por escuela, encontramos correlaciones positivas y significativas entre la dimensión de convivencia pacífica reportada por

estudiantes y rendimiento académico en lenguaje, matemáticas y ciencias; y entre cultura de mejora de la convivencia escolar reportada por profesores y rendimiento en ciencias.

En relación a las denuncias, el análisis a nivel agregado por escuela mostró correlaciones significativas y negativas entre las prácticas de convivencia inclusiva y democrática reportadas por estudiantes y el nivel de denuncias de maltrato + discriminaciones, así como entre la cultura de mejora de convivencia escolar reportada por los padres y el nivel de denuncias por discriminación.

En síntesis, los resultados sugieren que, si bien hay relaciones entre las prácticas de convivencia escolar, el rendimiento académico y el nivel de denuncias, son distintas las dimensiones que se asocian a un mejor rendimiento académico (convivencia pacífica i.e. prevención de violencia escolar, resolución pacífica de conflictos) que las que se asocian a un menor nivel de denuncias (convivencia democrática i.e. participación en la toma de decisiones; y convivencia inclusiva i.e. valoración y trabajo pedagógica para la diversidad).

El Objetivo 3 del estudio fue describir y analizar las políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar presentes en establecimientos escolares identificados con alto rendimiento académico y de ambiente escolar. Para identificar a los establecimientos realizamos un análisis de conglomerados con el fin de identificar aquellos establecimientos que se distinguían entre sí por pertenecer a centroides distinguibles. El análisis de conglomerados efectuado sobre la base fusionada de estudiantes, padres y profesores/profesionales mostró tres conglomerados distintivos que se distinguían en función de la similitud o diferencia de percepciones de la convivencia escolar entre los tres actores.

Conglomerado 1. Escuelas en que tanto estudiantes como profesores y padres/apoderados tenían una buena percepción de la calidad de la convivencia escolar;

Conglomerado 2: Escuelas en las que padres/apoderados tienen mejor percepción de la calidad de la convivencia escolar, pero los profesores y estudiantes tenían una menor percepción de ella;

Conglomerado 3: Escuelas en las que estudiantes y profesores tenían mejor percepción de la calidad de la convivencia escolar, pero padres/apoderados tenían una menor percepción de ella.

Con base en estos resultados seleccionamos tres establecimientos (1 por conglomerado). El establecimiento del Conglomerado 1 era un colegio particular pagado de la Región de Valparaíso. El establecimiento del Conglomerado 2 era un

liceo público-municipal de la Región Metropolitana, y el del Conglomerado 3, particular-subsuencionado de la región de Valparaíso. En ellos se realizó un estudio cualitativo siguiendo los lineamientos de la etnografía de dispositivos (Sisto, & Zelaya, 2013), desde la perspectiva de la teoría de actor-red. En cada establecimiento estuvimos presentes en promedio, tres meses, asistiendo semanalmente a la institución. Realizamos observaciones no participantes en la sala de clases, entrevistas individuales, grupos focales y *shadowing* a actores claves (inspectoría, principalmente). Participaron estudiantes, profesores, apoderados, profesionales no docentes (psicólogos/as y orientadores/as), encargados/as de convivencia y miembros del equipo directivo. El propósito era describir las prácticas de abordaje de la convivencia escolar y comprenderlas a partir de la red de actantes que se genera en la relación entre agentes-sujetos y agentes-objetos y dispositivos sociomateriales (López, Litichever, Valdés & Ceardi, 2019).

Encontramos en los tres establecimientos un predominio de políticas y prácticas de tipo managerialista y judicial por parte de los establecimientos escolares para “cumplir con” las normativas de la Superintendencia. En ese sentido, las escuelas habían desarrollado prácticas internas de *accountability* para estar preparadas ante las denuncias. Un resultado no esperado fue la centralidad del libro de clases en la red de actantes, dispositivo sociotécnico que no está presente discursivamente en las políticas nacionales de CE, pero que regula gran parte la vida escolar de estudiantes y la red de actantes, incluidos actores claves como profesores, inspectores de patio e inspectores generales, construyendo la subjetividad de estudiante pasivo y amenazado a través de la “hoja de vida” (anotaciones negativas) en relación a su permanencia y trayectoria escolar (López, et. al., 2019).

El Objetivo 5 del estudio fue describir y caracterizar las formas en que los sostenedores y las escuelas negocian y modulan las políticas educativas nacionales de convivencia escolar. La producción vinculada a este objetivo específico se realizó mediante el estudio de etnografía de dispositivos descrito anteriormente, y a través de la tesis doctoral de la Dra. Macarena Morales (2018) respecto de la gestión de la convivencia escolar en los niveles intermedios (sostenedores), que incluyó un estudio cualitativo de casos múltiples con dos sostenedores municipales.

Los resultados mostraron que las estrategias de acción desde el sostenedor para gestionar la convivencia incluyen la atención denuncias sobre violencia escolar, constituyendo “mini-unidades de denuncia” análogas a las de la Superintendencia; informar y capacitar a los encargados de convivencia y/o duplas psicosociales de las escuelas, y hacer reforzamiento del uso de instrumentos de gestión en el área (Morales, 2018). El sentido de las acciones era evitar las altas consecuencias contempladas por la Ley SAC (amonestaciones y/o multas), mediante el adiestramiento de las escuelas para adaptarse a los requerimientos del nivel central. De allí que, más que “bisagras” entre el nivel central y local, los sostenedores se convierten en “amorti-

guadores” de las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias (Morales, 2018). Por otra parte, la etnografía escolar mostró que el foco de intervención tiende a estar puesto en la atención individual de los problemas de conducta, ya sea a través de estrategias judiciales y/o psicosociales (no pedagógicas).

Con estos resultados realizamos un video de difusión, disponible en Vimeo: <https://vimeo.com/290892956>. Este video sirvió de insumo para la última fase de este estudio, cuyo objetivo era desarrollar espacios de análisis colaborativo con informantes claves en los niveles macro, meso y micro para analizar los horizontes de posibilidad para las políticas de convivencia escolar. Para ello, desarrollamos cuatro mesas de análisis colaborativos con los informantes claves a nivel micro, meso y macro. Participaron estudiantes, apoderados, asistentes de la educación, profesores, directivos, representantes de la Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y del Mineduc, así como miembros de la Red Chilena de Investigadores en Violencia y Convivencia Escolar.

En la primera mesa que se realizó en Villarrica, participaron 30 personas y las discusiones giraron en torno a la evaluación de la convivencia escolar. La segunda mesa se realizó en Valparaíso, asistieron 20 personas y el tópico que orientó las discusiones fue el abordaje de la convivencia desde las prácticas punitivas. La tercera y cuarta mesa fueron realizadas en la ciudad de Quillota y las discusiones giraron en torno a la red de actantes en convivencia escolar, en cómo se arman redes entre los objetos (libro de clases, manual de convivencia, etc.) y los sujetos (estudiantes, inspectores, etc.).

Cada una de las mesas duró en promedio entre tres y cinco horas, y se basaron en la técnica de Conferencias de Consenso (Asua, 2006). Estas se caracterizan por reuniones reflexivas en donde se abre el diálogo para analizar elementos claves. En estas conferencias se espera poner en igualdad de condiciones las diversas voces participantes, siendo el objetivo poner en el mismo plano y al mismo nivel a las voces expertas (profesores, organismos) y no expertas (estudiantes, apoderados), de forma que todas las personas tuvieran el mismo valor como hablante. Por lo tanto, era clave el rol de los mediadores, quienes actuaban guiando la actividad y controlando los tiempos de habla.

Los resultados de la primera mesa revelaron que no hay una sola convivencia, sino que múltiples convivencias que se sobreponen; que es determinante la discusión de los constructos, pues clima escolar es distinto de clima de aula, y clima de aula es distinto a convivencia escolar; que no basta con organizarse y definir el constructo, sino pensar el qué queremos evaluar y el para qué queremos hacerlo; qué queremos conocer con ese conocimiento, no solo desde la gente en la escuela, sino de todos los actores en educación. Y esto no solo es un requerimiento ético, sino político y técnico, puesto que en cuanto a la evaluación de la convivencia escolar en Chile, corremos el riesgo de que si estas evaluaciones las hacemos recu-

rrentes, ocurre un fenómeno similar a lo que pasa con SIMCE, que termina siendo agobiante y poco funcional para las escuelas. Por lo tanto, si la idea es medir, que sea con enfoque de apoyo y de cambio para las instituciones.

Los resultados de la segunda mesa mostraron que en las escuelas las prácticas formativas y punitivas no son dimensiones contrapuestas, sino que actúan como dimensiones de un mismo continuo formativo que va desde las acciones emergentes, correctivas e individuales a las acciones formativas a largo plazo, que promueven el diálogo con los estudiantes o que se dan de forma más episódicas con la comunidad como el día de la convivencia. La sanción o amenaza a la conducta de un estudiante son consideradas por los distintos actores como más rápidas y efectivas, y están validadas por una cultura institucional y familiar que concibe a la sanción como forma de educar; y además por una política de rendición de cuentas que presiona a las escuelas a generar respuestas inmediatas.

Los resultados de las mesas tres y cuatro revelaron que los perfiles de los profesionales de la red de convivencia escolar se asocian a distintos tipos de prácticas. Así, por ejemplo, los inspectores de patio cumplen funciones más punitivas porque están orientados más a la sanción inmediata, en cambio los encargados de convivencia escolar o el equipo directivo asume formas más dialogantes. Otro hallazgo importante fue la circulación de discursos de anormalidad y normalidad, donde la medicación y medicalización es una de las acciones orientadas a incluir al estudiante problema, y no se valoriza como punitivo o patologizante, sino como formativo, en el sentido de que permite al estudiante integrarse y mantenerse en la clase. También se evidencia la centralidad que en la red de actantes tiene el libro de clases y el reglamento escolar.

Con todo, los resultados de las distintas fases de esta investigación de 4 años dan cuenta de las tensiones y nudos críticos que existen no solo en las políticas de convivencia escolar, sino también en su traducción y en su implementación. Esto nos permite retroalimentar políticas públicas y sostener que, mientras existan políticas ambivalentes de gestión de la convivencia, también serán ambivalentes las prácticas de las escuelas. También nos permiten señalar, con evidencias, de que sí es posible gestionar la convivencia escolar de una manera democrática, inclusiva y pacífica, con estrategias formativas.

LA INVESTIGACIÓN SE ENCUENTRA NUEVAMENTE CON LA POLÍTICA PÚBLICA: EL DEBATE PARLAMENTARIO RESPECTO DE LA LEY AULA SEGURA

Las recomendaciones que presentamos a continuación, derivan de este estudio, fueron públicamente difundidas en el año 2018 a través de la ficha de divulgación científica del proyecto FONDECYT, y luego compartidas en la comisión de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado a raíz de la participación de nuestro equipo en el debate legislativo respecto del proyecto de ley Aula Segura.

ORIENTACIONES ESTRATÉGICAS PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PARA LOS ACTORES EDUCATIVOS

1. No existe una única política de CE. Las distintas políticas de CE promueven objetivos diferentes que provienen de perspectivas distinguibles. Identificamos a lo menos cuatro: convivencia democrática, seguridad ciudadana, salud mental escolar, gestión manageralista. Estas perspectivas tienen consecuencias distintas en relación a la exclusión, inclusión y formación ciudadana. Por lo tanto, no da lo mismo la política específica de CE que se promueva.
2. En Chile, las políticas de CE tienen lógica híbrida, pues provienen de lógicas punitivas y formativas. En este proyecto constatamos que esta visión de lo híbrido de la(s) política(s) de convivencia escolar es compartido por quienes diseñan e implementan las propias políticas a nivel central, regional y provincial. Un aspecto preocupante y de carácter urgente, es mejorar la manera en que Chile evalúa, reporta y “rinda cuenta” del “clima de convivencia escolar” en los IDPS, donde se promueve la mejora de la CE y se castiga a las escuelas que –por ejemplo– no tengan reglamentos al día.
3. En el escenario ambivalente entre punitivo y formativo, las formas de contestación de parte de los sostenedores suele ser por la vía administrativa y judicial: cumplir el *checklist* para evitar la sanción. Esto no necesariamente permite avanzar hacia una convivencia escolar de tipo inclusiva, es decir, que permita mejorar las oportunidades de acceso, permanencia, aprendizaje, participación y promoción de todos y todas las estudiantes. Especialmente preocupante es que la respuesta administrativa de *checklist* se suele vincular a la respuesta de participación tutelada (adultocéntrica) y a la respuesta disciplinar y autoritaria, que busca eliminar la violencia sacando “la manzana podrida”.
4. En efecto, tanto los resultados del análisis de la política educativa, como de las prácticas escolares mostraron una alta predominancia del enfoque manageralista.
5. Las prácticas punitivas son valoradas positivamente por los estudiantes. A esta conclusión llegamos tras constatar una alta correlación entre las prácticas de convivencia escolar democrática, inclusivas y pacíficas, con las prácticas de disciplina punitiva.
6. En efecto, al realizar una etnografía en 3 establecimientos escolares, constatamos el grado de persistencia de los dispositivos propios de la gestión del castigo: libro de clases e inspectoría.
7. Los resultados anteriores llaman a:
 - a) Revisar (y posiblemente modificar) el IDPS de clima de convivencia escolar: cómo se define, cómo se mide y cómo se reporta. A su vez se debe revisar el sistema de rendición de cuentas asociado al clima de convivencia escolar.

b) Revisar (y posiblemente modificar) los dispositivos al interior de las escuelas, particularmente el libro de clases y la función social de la inspectoría como dispositivos de gestión de la convivencia escolar. Es necesario diseñar e implementar dispositivos formativos que promuevan la generación de líneas estratégicas de prevención de conflictos y de democratización del proyecto de mejora escolar por medio de acciones orientadas a involucrar a la comunidad educativa.

c) Advertimos sobre las estrategias desde la perspectiva de tolerancia cero/ seguridad ciudadana, que sí tienen consecuencias sobre el fracaso y deserción de los más desprotegidos; por ejemplo proyectos de tipo “expulsar a los estudiantes que traen armas”, como el proyecto de ley “aula segura” firmado el 20 de septiembre de 2018, día en que entregamos este informe final.

d) Advertimos sobre las estrategias de tipo managerialista que maximizan y refuerzan el uso de sistemas de rendición de cuentas como vía para la mejora escolar. El énfasis en la rendición de cuentas genera una cultura escolar que tiende a responder a estándares, pero no al cambio cultural. Una consecuencia de ellos, es tener los reglamentos al día, pero sin participación ni desarrollo de competencias ciudadanas y democráticas.

e) Potenciar el rol docente en la promoción de la convivencia escolar fortaleciendo el liderazgo pedagógico y las competencias para mediación de conflictos. Particularmente relevante se torna la delimitación del rol y la formación de las personas que trabajan en CE⁸.

f) Potenciar el trabajo colaborativo en el abordaje de la convivencia escolar, a través del desarrollo de estrategias que fortalezcan equipos de convivencia como un trabajo más interdisciplinario y colaborativo más que reducir las acciones sobre personas en específico como la dupla o el encargado de convivencia. En este sentido, las últimas orientaciones del MINEDUC, que incorporan por primera vez roles y funciones de los equipos de convivencia escolar, resulta un documento pertinente y concordante con los resultados de este FONDECYT.

g) Abordar la gestión de la CE desde una perspectiva sistémica e integral, que permita coordinar y establecer diálogo entre los distintos planes y proyectos que promueve el Mineduc y la escuela. A la fecha los planes de CE, ciudadanía, inclusión, sexualidad, etc. se trabajan de manera independiente. Se debe promover un cambio hacia una perspectiva más integrada.

De manera coincidente, justo el mismo día en que enviábamos el informe final de esta investigación a CONICYT, con dichas conclusiones y recomendaciones para políticas públicas, el Presidente de Chile y la Ministra de Educación propusieron el proyecto de ley denominado “Aula Segura”. Su objetivo era “fortalecer las facultades

⁸ Actualmente ejecutamos el proyecto FONDECYT N°1191883 “Convivencia Escolar y su relación con la formación para la ciudadanía y la democracia”, con la finalidad de avanzar en esta línea

de los directores de escuela para expulsar y cancelar la inscripción en los casos de violencia indicados”. Las situaciones de violencia indicadas se relacionaron con episodios de estudiantes matriculados en liceos emblemáticos – establecimientos públicos de enseñanza secundarias académicamente selectivos– ocurridos en el municipio de Santiago, ubicado en el centro de Santiago de Chile. Los estudiantes, supuestamente como parte de protestas propias del movimiento estudiantil, se vistieron con overoles blancos y con máscaras en la cara, arrojaron bencina a una profesora. Estos episodios fueron ampliamente cubiertos en los medios de comunicación y fueron utilizados por el Presidente y sus Ministros para justificar este proyecto de ley, que se consideró extremadamente urgente. El argumento fue que “estos estudiantes no son estudiantes, son delincuentes” y que “los profesores y los estudiantes necesitan estudiar en un entorno seguro”.

El poder ejecutivo propuso al poder legislativo el Proyecto de Ley de Aula Segura con extrema urgencia. De hecho, solo tardó 54 días en aprobar la factura. Se propuso el 20 de septiembre y se aprobó el 12 de noviembre de 2018 por una gran mayoría de votos en el Senado. Los investigadores que en el año 2011 habíamos participado del debate parlamentario sobre la LVE, unimos fuerzas y, junto a otros investigadores del país que se sumaron, firmamos dos declaraciones públicas que se publicaron en medios de comunicación⁹. También participamos como expertos en la Cámara de Diputados, en el Senado y en más de 30 foros de televisión, radio y periódicos, argumentando en contra del proyecto de ley, y organizamos un seminario nacional en el propio Congreso, con participación de parlamentarios y representantes de municipios. Nuestro argumento fue que las medidas punitivas de tolerancia cero para abordar la violencia escolar y la seguridad escolar no solo han demostrado ser ineficaces, sino que pueden causar más daño a un sistema escolar ya altamente segregado y excluyente.

Sin embargo, el Senado aprobó el proyecto de ley con algunas enmiendas, que incorporaron principalmente la garantía del debido proceso de los estudiantes, incluidos otros actores más allá de los estudiantes como posibles perpetradores, que incluyen tanto faltas “graves” como “muy graves” para la integridad física y mental de cualquier miembro de la escuela, e incorporando suspensiones como parte del debido proceso. La Cámara de Diputados no incorporó más enmiendas y aprobó la versión modificada por el Senado, por una amplia mayoría.

⁹ La primera declaración, con fecha 26 de septiembre de 2018, fue firmada por 27 investigadores y se puede encontrar en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/09/26/investigadores-manifiestan-preocupacion-por-proyecto-aula-segura-y-senala-que-expulsiones-no-resuelven-el-problema/>. La segunda declaración, firmada por 36 investigadores de 15 universidades y centros de investigación, se publicó el 23 de octubre de 2018 y se puede encontrar en <https://www.24horas.cl/nacional/aula-segura-comunidad-cientifica-afirma-que-medidas-como-la-expulsion-acrecientan-la-violencia-2844154>

En consecuencia, y aunque no hay una posición unánime de parte todos los investigadores que firmaron las declaraciones públicas con respecto al papel de los investigadores en las políticas públicas, estamos de acuerdo en que es necesario cerrar la brecha entre la investigación, las políticas públicas y las prácticas escolares. Nuestra posición es que es necesario unir fuerzas como investigadores para participar como actores sociales en la red de actores que influyen en las políticas públicas sobre violencia escolar, seguridad escolar y su relación con el clima escolar y la convivencia escolar.

Estos años investigando sobre violencia y convivencia escolar nos han mostrado que el foco en las características individuales del estudiantado, es un foco limitado y con altas consecuencias en diferentes niveles. Las políticas educativas tienen un rol preponderante en las formas de gestionar la convivencia, pero también, en las maneras de construir subjetividad y cotidianidad en los centros educativos. Si combinamos las políticas y sus posibilidades de traducción, con los aspectos individuales involucrados en la convivencia escolar, tenemos a la cultura escolar como pilar que marca la diferencia. Es por ello que finalmente, estos años de estudios nos muestran cómo comunidades educativas agenciadas son comunidades educativas capaces de liderar procesos de transformación de la convivencia, avanzando hacia un proyecto colectivo más democrático y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Ascorra, P. & Cáceres, P. (2002). Evaluación de los aspectos psicométricos del Inventario de Clima de Aula “Mi Clase”. *Revista Enfoques Educativos*, 3(2), 117-134.
- 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). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Asua, J. (2006). Conferencias de consenso basadas en la evidencia. *Gaceta Médica de Bilbao*, 103(1), 3-6.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822.
- Beaudichon, J. & Plumet, M. H. (2003). *Cognition sociale*. En O. Houdé et al. (Eds.), *Vocabulaire de sciences cognitives*. Segunda edición. Paris: PUF.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford Press.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Calderón, P. (2011, ed.). *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores sociales*.

Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

- Campart, M., & Lindstrom, P. (1997). Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de educación*, 313, 95-119.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Chaparro, A. A., Caso, J., Fierro, M. C., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2015/149>
- Ceardi, A., López, V. & Valdez, R. (Abril, 2018) “Disciplinary punitive practices and its relation to Chilean students’ perception of school climate practices”. Ponencia presentada en la conferencia de la American Educational Research Association Annual Meeting 2018, Nueva York, EEUU.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2001). *Violence à l’école et politiques publiques*. Esf Editeur.
- Devine, P. G., Hamilton, D. L. E., & Ostrom, T. M. (Eds. 1994). *Social cognition: Impact on social psychology*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(2), 221-238.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition: From brains to culture*. Sage.
- Furlan, A. (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71-82.
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters’ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 24(2), 129-154.
- Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (2003). Vocabulaire de sciences cognitives (neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie). *Psychologie et sciences de la pensée*.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? *Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. Social development*, 13(4), 590-619.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents’ perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of interpersonal violence*, 24(1), 159-182.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of consulting and clinical psychology*, 62(2), 366.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes de UNESCO para Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-18.
- 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.
- López, V., Bilbao, M.A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1121. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2), 75-91.
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-8.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 117-131.
- López, V., & Orpinas, P. (2011). Las Escalas de Agresión y Victimización: prevalencia y características en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) políticas de convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 48(julio), 96-129.
- López, V., & Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3).
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review*, 7(1), 7-39.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391.
- Moos, R. H. (1979) *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morales, M. (2018). Condiciones para el apoyo de nivel intermedio en la construcción de una convivencia escolar participativa e inclusiva. Tesis doctoral para optar al grado de Doctor en Psicología. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- OCDE (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile*. Santiago, Chile: OECD.
- Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 50-67.
- Quaas, C., Ascorra, P. & Bertoglia, L. (2005). Estrategias metacomprendivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 4, 77-90.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). *Bullying in American schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Taylor & Francis.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. En S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Bullying in North American schools* (pp. 23-30). Taylor & Francis.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Urbina, C. (2014). Agenciamiento colectivo sobre los procesos de mejora educativa. Proyecto FONDECYT de Postdoctorado N° 3140204.
- Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91.
- Vonk, R. (1999). Impression formation and impression management: Motives, traits, and likeability inferred from self-promoting and self-deprecating behavior. *Social Cognition*, 17(4), 390-412.
- Wyer, R. S., & Srull, T. K. (Eds.). (1989). *Social intelligence and cognitive assessments of personality* (Vol. 2). Psychology Press.

FINALIDADES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: ALGUNAS LECCIONES QUE SACAR

Paula Ascorra y Macarena Morales

El tema de la Convivencia escolar viene cobrando interés en nuestro país desde hace más de dos décadas. La Declaración de Caracas y la Declaración de Niamey por una cultura de la paz y la no violencia, instalan un ideario de convivencia pacífica, de buen trato, de respeto a la diversidad y de ejercicio democrático (UNESCO, 1999a, 1999b). Con-vivir con otros se entiende como un “saber” práctico que se enseña y se aprende (Delors, 1996), en una interacción social regulada por valores democráticos y de respeto a la diferencia. La cultura de la paz no es una característica ontológica de algunos pueblos; por el contrario, es una producción histórica siempre frágil e inestable que exige una continua atención y negociación entre posiciones diferentes. Vale decir, la convivencia democrática es una invitación siempre en curso, que presiona constantemente por su realización. Es un proceso social en desarrollo, que encuentra escollos en el camino, que recae y que se levanta para instalar con nuevas fuerzas su ideario¹.

Para la realización de este proceso social de aprendizaje, la escuela se transforma en una institución central, un espacio privilegiado para la promoción de la participación, un lugar para experimentar el respeto a sí mismo y el respeto a los otros, un punto de cruce de emociones, intereses y de historias de vida distintas que, inexorablemente, cohabitan conjuntamente. Esta comprensión de la escuela como espacio de promoción de una vida pacífica y democrática, fue recogida por UNESCO y UNICEF (2008) como un *derecho* de todo niño, niña y adolescente. Así, todo estudiante tiene el derecho a acceder a la escuela, permanecer en ella, a aprender (o derecho a una educación de calidad) y a no discriminación y el buen trato en el ámbito de la educación.

¹ Estudio financiado por los proyectos PIA-CONICYT 160009, FONDECYT 1191883 y FONDECYT 1191267.

Comprender la escuela como agente activo en la construcción de prácticas sociales democráticas y subjetividades comprometidas y activas en la construcción del devenir social, hace posible realizar el proyecto de vivir pacíficamente en un mundo cosmopolita; donde la *diferencia* intercultural, intergeneracional, interracial, de lenguajes, de prácticas sociales, de creencias religiosas, de hábitos de vida y de géneros, ya son una realidad. Además de lo anterior, tenemos que sumar el desarrollo tecnológico, el cual marca brechas entre las poblaciones, dejando a grandes conglomerados humanos como analfabetos digitales. Ayudar a los estudiantes a comprender las nuevas formas de organización social que enfrenta el mundo, renueva la importancia de trabajar sobre una perspectiva democrática y propositiva de la convivencia social.

La escuela como espacio de ejercitación de la democracia y la inclusión social, cobra especial relevancia para América Latina. Lo anterior dado que, según la ONU (2019) algunos países de nuestro continente presentan altas tasas de violencia (México, Guatemala, Colombia), bajo ejercicio de la democracia (Venezuela, Cuba), violación de los derechos humanos (México, Venezuela). En el caso de Chile, la Agencia de Calidad de la Educación reportó en 2018 que solo el 38% de los estudiantes de 6° básico, consideran que la convivencia escolar es muy buena. Esto se agrava aún más, dado que se reportan diferencias significativas por nivel socioeconómico, siendo los estratos bajos los que perciben una peor calidad de la convivencia escolar (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). Respecto de la educación ciudadana, los resultados no son más auspiciosos. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), reportó que los niños chilenos de 8° básico estarían de acuerdo con un estado dictatorial si este conllevara a orden y seguridad (57%) y si este tipo de gobierno trajera beneficios económicos (52%) (Schulz, Ainley, Cox, & Friedman, 2016).

De acuerdo al PNUD (2004), en Latinoamérica se observan problemas para el pleno ejercicio de la democracia, por cuanto aún no se garantiza la libertad de prensa, el ejercicio independiente del Poder Judicial y la sólida protección de los Derechos Humanos. Además de lo anterior, muchos grupos sociales y étnicos no han logrado ser representados, persistiendo los conflictos raciales y de clase. Considérese también, que aunque se observa desarrollo económico, ha incrementado la desigualdad en la distribución del ingreso y la segregación.

Ante este tipo de relaciones e interacciones sociales, la instalación y renovación de los principios democráticos, de la convivencia pacífica y de la inclusión social se ven como una luz de esperanza. Lo anterior se refuerza más aún si creemos que efectivamente estos principios se enseñan y se desarrollan, posicionando a la escuela como un actor relevante en la construcción y diseño de un nuevo futuro.

La escuela no es el único agente responsable de formar estudiantes en una subjetividad respetuosa del otro y del medio ambiente. Los profesores no son los únicos responsables en formar en relaciones pacíficas, democráticas e inclusivas. La sociedad en su conjunto debe asumir esta tarea, no obstante, no podemos desconocer que la escuela sí es un espacio para vivenciar la cohesión social, para experimentar la diversidad, para practicar la participación y la democracia. Si no avanzamos hacia escuelas más cohesionadas, con mayor diversidad de estudiantes, altamente participativas y comprometidas por el desarrollo de la institución, respetuosas del otro y de sus diferencias y sin violencia, difícilmente alcanzaremos la sociedad que todo latinoamericano sueña.

La instalación del constructo *convivencia escolar* en Latinoamérica ha seguido un desarrollo que no siempre aparece como claro y comprensible. De hecho, el constructo convivencia escolar se utiliza principalmente en América Latina, mientras que en otras regiones se habla de ambiente escolar, de clima de aula y de clima escolar. El término convivencia escolar, es un constructo polisémico y multidimensional (Ascorra, López, Carrasco, Pizarro, Cuadros & Núñez, 2018), que ha ido variando su significado de la mano de los intereses y necesidades que han experimentados los pueblos Latinoamericanos en su devenir histórico (Morales y López, 2019). En oportunidades, nos da la impresión que la convivencia escolar se focaliza en la promoción de habilidades y competencias para una ciudadanía activa (participación, integración social y democracia) y, en otras, nos da la impresión que adopta una perspectiva punitiva y de control social. A veces, entendemos la convivencia escolar como la calidad de las relaciones e interacciones que se dan al interior de la escuela; y otras veces, la entendemos como la construcción de ambientes seguros orientados a la salud y bienestar psicosocial.

A continuación presentamos un cuadro elaborado por Rodríguez (2011) que identifica los buenos y los malos resultados en las estrategias orientadas a combatir la violencias en las escuelas en contextos latinoamericanos. Los resultados se cruzan con los niveles de intervención en que han operado dichas estrategias (nivel primario, secundario o terciario) (ver Tabla 1).



Tabla 1. Éxitos y fracasos de intervenciones en violencia escolar por niveles de intervención

	EXPERIENCIA EXITOSA	EXPERIENCIA INNOVADORA	EXPERIENCIA CUESTIONABLE
ATENCIÓN PRIMARIA	Escuelas abiertas de Brasil (Unesco-Ministerio Educación). Fomento de cultura de paz en escuelas (Unesco y asociados).	Participación juvenil en procesos de presupuesto participativo. Participación juvenil en control social de políticas públicas.	Campañas “moralizadoras” a través de medios masivos de comunicación y de la educación formal.
ATENCIÓN SECUNDARIA	Capacitación e inserción laboral de jóvenes vulnerables.	Participación juvenil en experiencias de desarrollo local y comunitario.	Casas de la juventud y clubes juveniles para “potenciales delinquentes”.
ATENCIÓN TERCIAARIA	Sistema de justicia juvenil y medidas alternativas a la privación de libertad en Costa Rica.	Sistemas modernos de privación de libertad a adolescentes en conflicto con la ley.	Programas de “mano dura” y de “tolerancia cero” en Centroamérica

Nota: Atención primaria: consiste en las medidas más generales y difusas que tienden a operar mucho antes que ocurran los hechos delictivos, promoviendo acciones de no violencia y el incentivo de caminos alternativos al delito y la violencia. Atención secundaria: las políticas y los marcos legales se enfocan a desarrollar medidas centradas en las respuestas más inmediatas a los actos de violencia, dirigidas a grupos o individuos ligados a pandillas juveniles o a grupos similares. Atención terciaria: las políticas y marcos legales se orientan a intervenciones centradas en la atención a largo plazo, con posterioridad a los actos violentos, e intentos por reducir los traumas o la discapacidad de larga duración. Experiencias exitosas: son aquellas que han sido probadas y evaluadas científicamente y han mostrado resultados e impactos satisfactorios en los jóvenes beneficiarios, en un número suficiente de casos. Experiencias innovadoras: son aquellas que han sido ensayadas y evaluadas de manera preliminar, y han mostrado buenos resultados, pero todavía se carece de un número suficiente de casos. Experiencias cuestionables: son aquellas que han sido ensayadas y evaluadas, en un número suficiente de casos y se ha constatado que no reúnen las condiciones mínimas necesarias como para ser consideradas experiencias exitosas o buenas prácticas.

Fuente: Rodríguez (2011).

La propuesta de Rodríguez (2011) es interesante pues analiza de manera integral las distintas estrategias que se despliegan sobre la escuela y las dificultades que tienen los estudiantes. Podemos distinguir que en todos los niveles hay experiencias exitosas y experiencias cuestionables. Por lo tanto, no es el nivel de intervención el que debe cuestionarse, sino el tipo de intervención que se realiza. Si analizamos, verticalmente, el tipo de experiencias exitosas en cada uno de los niveles podemos darnos cuenta que estas experiencias proponen una apertura, nuevas posibilidades, la instalación de excepciones para considerar necesidades

diferentes. En educación, por lo tanto, la consideración de la diferencia y la búsqueda de soluciones nuevas, revierte en experiencias exitosas. Por el contrario, si analizamos de manera transversal las experiencias cuestionables en cada uno de los niveles, podemos notar que la individualización y estigmatización del conflicto en una persona o grupos de personas –como podrían ser “los delincuentes”, “los cesantes”, “los grupos vulnerables”–, así como las políticas punitivas de tolerancia cero que pretenden normativizar la diferencia, no han dado los resultados que se esperaban. Lo anterior sugiere que es conveniente distinguir necesidades particulares para apoyarlas con recursos y oportunidades, sin estigmatizar, sin segregar y sin tratar los temas con normativas homogéneas.

Morales y López (2019) distinguen, cuatro objetivos distintos que tendría la Convivencia Escolar desde las políticas educativas de nuestro continente. Así, podemos visualizar una convivencia escolar orientada a *favorecer la reconstrucción de la democracia*, en un continente donde muchos de sus países vivieron por décadas procesos dictatoriales. Otra concepción es aquella que asocia convivencia escolar a *programas de salud y bienestar social*. Bajo esta segunda interpretación, la convivencia es un eslabón más de los procesos de salud biopsicosocial a los que todo niño, niña y adolescente tiene derecho. En tercer lugar, se concibe la convivencia como un medio para alcanzar una gestión escolar *eficaz y eficiente*. Particularmente llamativo en esta última perspectiva es comprender la convivencia escolar como una serie de acciones y gestiones que deben ser debidamente planificadas y reportadas para responder a estándares de calidad exigidos desde ministerios de educación (managerialismo). Por último, se observan iniciativas que apuntan a la *tolerancia cero de la violencia*, como manera de controlar la disciplina y prevenir futuros comportamientos delictuales entre los ciudadanos.

Para cada una de estas finalidades anteriormente mencionadas, podemos observar grandes aciertos, pero también errores que nos dejan importantes enseñanzas. A través del desarrollo que ha experimentado el constructo, enunciaremos nuestro posicionamiento y señalaremos los desafíos pendientes. El texto se organiza en cuatro apartados. El primero de ellos aborda las concepciones de convivencia escolar orientadas a democratizar. El segundo, la relación entre convivencia escolar con salud y bienestar; el tercero, el impacto del enfoque manageralista sobre la convivencia escolar; y finalmente, comentamos las iniciativas de control y tolerancia cero a la violencia escolar. Para cada uno de los apartados enunciado, se presenta, en primer lugar, un análisis de las políticas Latinoamericanas en convivencia escolar, para –posteriormente– dar paso a un análisis de estas políticas en Chile.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

En América Latina la política de convivencia escolar ha estado fuertemente vinculada a *procesos de reconstrucción democrática* (Morales & López, 2018). No debemos olvidar que la región estuvo expuesta por más de dos décadas a dicta-

duras militares en países tales como Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Paraguay; a procesos de violencia e insurrección civil en países tales como Colombia, Perú, Nicaragua, Venezuela, Cuba –entre otros– y guerra civil en El Salvador. En este contexto, el ideario de una convivencia escolar pacífica y democrática otorgaba las garantías para que niños, jóvenes y docentes vivieran sus derechos fundamentales, desarrollaran capacidades de cohesión, representación e inclusión social, haciendo posible la reconstrucción de la democracia (Rodino, 2013).

Las temáticas abordadas por los diferentes países latinoamericanos en materia de convivencia escolar orientadas a democratización, son amplias. Estas se comenzaron a formular en la década de los '80 y alcanzaron una mayor consolidación en los '90. La mayoría de las temáticas en convivencia escolar están vinculadas a los problemas sociales que enfrenta la región (falta de empleo, dictaduras, autoritarismo, violencia, machismo, porte de armas, tráfico de drogas, etc.). De acuerdo a Rodríguez (2011), experto en violencia en Latinoamérica, es posible distinguir tres procesos históricos distintos relevantes para entender el fenómeno en la región. En el Cono Sur, el surgimiento de la violencia sería una “consecuencia de procesos de desindustrialización y desintegración social” (Rodríguez, 2011, p. 39). Las dictaduras militares terminaron por desarticular el tejido social, sembrando la desconfianza, la coacción, el temor a la delación, a la tortura y a la muerte. En Centroamérica, en tanto, la violencia se relaciona “con la herencia de los conflictos armados de los años ochenta, con las limitaciones de los procesos de paz de los años noventa, con la incidencia de la maquila en la dinámica económica y con los fuertes procesos migratorios, sobre todo hacia Estados Unidos” (Rodríguez, 2011, p. 40). Finalmente, en los países grandes como Brasil, México y Colombia las explicaciones parecen estar más ligadas a la presencia de poderes paralelos a los legalmente establecidos (narcotráfico, grupos armados, etc.) en el marco de Estados debilitados, capturados por el neoliberalismo y con democracias tuteladas.

En efecto, como una forma de enfrentar los profundos problemas vividos en la región, se instala una ola de democratización cuya expresión se concretó en la aprobación de nuevas Constituciones en algunos países, y en la materialización de la descentralización política y administrativa. Es en este contexto, donde se pone como centro de la política pública la participación ciudadana, incluyendo el sector educativo.

Al momento de hablar de participación escolar, es posible realizar la distinción entre participación del equipo de profesionales de la escuela (director, profesores, asistentes de la educación, etc.), o bien, de la participación de los agentes que reciben el derecho a la educación (estudiantes, apoderados y comunidad). De acuerdo a López (2006), no ha sido fácil encontrar sistematizaciones que reporten las experiencias y procesos vividos por los profesionales de la educación al interior de la escuela. En contraposición, ha sido más fácil recuperar las políticas, progra-

mas de gobiernos, circulares e instructivos que han promovido la participación de apoderados, estudiantes y miembros de la comunidad.

Las experiencias que se observan en este segundo ámbito de participación son disímiles. La participación se mueve en un continuo amplio, desde participar del derecho a ser informado a participar en la toma de decisiones constructoras de futuro (Hart, 1993; 1997). En un polo de participación reducido se encuentra Chile, en que la Ley General de Educación considera que los padres y familias realizan su participación en la mera posibilidad de elección de escuela para sus hijos. No obstante, existen centros educativos privados altamente costosos, con lo cual la posibilidad de elección queda obstaculizada para las familias pobres y de clase media del país (Córdoba, Rojas, & Azócar, 2016). Por otra parte, su legislación considera la realización de consejos escolares con representantes de los distintos estamentos, presidido por el director o directora de la escuela, alcanzando un carácter sólo consultivo. La selección y despido de profesores se realizan en el nivel local del municipio, donde los padres y estudiantes tienen nula participación. El director o directora de escuela, tienen un margen de remoción de un 5% de la planta docente anual, sin necesidad de consulta.

Los sistemas de participación más amplios corresponden a los consejos escolares de los países centroamericanos (Salvador, Nicaragua, Guatemala y Honduras). Estos tienen la potestad de seleccionar, contratar, evaluar y despedir a los docentes. Además, poseen un manejo absoluto sobre las finanzas y el proyecto educativo de la escuela (López, 2006). Este nivel de participación en la toma de decisiones en consejos escolares implica el desarrollo de capacidades de los actores de la comunidad escolar. Como muestran dos capítulos del presente libro, es de suma importancia que los ciudadanos puedan ejercitar sus capacidades de dialogar, influir y decidir en conjunto. Al respecto, se recomienda que se faciliten contextos para el ejercicio de la participación, la toma de decisiones, el derecho a voto y la resolución pacífica de conflictos (Ascorra, López, & Urbina, 2016).

Siguiendo el estudio realizado por López (2006) sobre programas y prácticas vinculadas a participación de padres de familia y comunidad en el ámbito escolar en siete países de América Latina, a saber: Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, realizaremos una breve síntesis por país.

El Estado boliviano vivió profundos cambios de organización territorial entre los años 1994 y 1996. La reforma consistió en la descentralización del Estado en 311 gobiernos locales, la mayoría de ellos nuevos, creados en localidades donde el gobierno había estado manifiestamente ausente. Cada uno de los gobiernos locales recibió el 20% de los ingresos del gobierno central sobre la base del número de habitantes (Oxhorn, 2002). Durante este período, se aprobaron tres leyes que impactaron directamente en la organización de la escuela, posibilitando la participación de agentes de la comunidad en la toma de decisiones. La Ley de Participa-

ción Popular (LPP) y la Ley de descentralización administrativa, otorgan potestad para la toma de decisiones a los actores políticos locales (Jordana, 2002). A través de la Ley de Reforma Educativa, se crean las Juntas Escolares, mediante las cuales la sociedad civil se puede hacer partícipe de las decisiones de la escuela. Estas juntas están conformadas por dos miembros de las Organizaciones Territoriales de Base (OTB)² y por un representante de los apoderados por nivel escolar. Los miembros son elegidos cada dos años y no integran estas juntas ni los directivos ni los docentes.

Tres años después de la aprobación de la ley, el 80% de las escuelas estatales bolivianas contaban con su Junta Escolar, ascendiendo a un total de 11.081 juntas en funcionamiento y 50.000 las personas que participaban en la toma de decisiones (Molina, 1997).

La activación de la participación ciudadana mediante la implementación de juntas o consejos escolares fue también la estrategia que siguió Brasil para democratizar a la población y a la escuela. Durante 1999, las 26 unidades federadas brasileñas contaban con alguna forma de consejos escolares. Estos órganos colegiados están formados por docentes, administrativos, padres, estudiantes, directores y miembros de la comunidad local. Sus funciones son “deliberativas, consultivas, fiscales, de movilización y son corresponsables por la gestión administrativa, financiera y pedagógica de la escuela” (López, 2006, p.10).

En un estudio realizado por el National Council of State Secretaries of Education en 10 instituciones educativas de Ceará, se pone en evidencia que son los docentes los que ocupan los cargos de presidentes de los Consejos Escolares, mientras que los padres tienen solamente una posición de asesoría.

El Estado de Minas Gerais reformó los consejos escolares, ampliando sus funciones hacia la selección de los directores. A su vez, se reformó el tipo de postulación al cargo de director, los cuales debían postular por concurso público, ampliando la competitividad. Además de lo anterior, se descentralizó la administración financiera de la escuela, la que también hacía partícipe a los consejos escolares. A pesar de los amplios márgenes de participación otorgados, se evidenció que los consejos escolares centraron su atención en el mantenimiento de la infraestructura, dejando en segundo plano las decisiones de administración de personal. A su vez, la participación de los consejos en el área pedagógica era simbólica, puesto que los padres no se sentían capacitados para ello (López, 2006).

² Las OTB tiene por función fiscalizar los recursos que la Ley entrega al municipio. Corresponde a las OTB determinar las prioridades de la comunidad y seleccionar los miembros de los comités de vigilancia encargados del seguimiento de las actividades del gobierno municipal (Oxhorn, 2002, en López, 2006).

En 1995 se crea en Brasil el Programa Dinero Directo a la Escuela, que instaló Unidades Ejecutoras compuestas por miembros de la comunidad que participan activamente en la gestión administrativa, financiera y pedagógica del establecimiento. Estos organismos se deben constituir como asociaciones privadas sin fines de lucro y son obligatorias para toda escuela que tenga más de 100 estudiantes. Durante el 2002, 72 mil escuelas contaban con su Asociación, mientras que al inicio del programa tan solo 11 mil contaban con ellas (Souza, 2005).

Al igual que los países ya mencionados, Colombia durante 1995 y con la promulgación de una nueva Constitución hace eco de los procesos de participación de padres y apoderados en el espacio escolar.

Para la escuela colombiana, el gobierno escolar quedó conformado por el Consejo Directivo, como instancia de dirección y de participación de la comunidad educativa; el Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica; y el Rector, como representante y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar. El Consejo Directivo está integrado por ocho personas: el rector, dos representantes del personal docente, dos representantes de los padres de familia, un representante de los estudiantes, un representante de los ex alumnos, y un representante de los sectores productivos organizados. Sus funciones son la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, la aprobación del presupuesto, la toma de decisiones sobre los estudiantes (admisiones, estímulos y sanciones) y la aprobación del manual de convivencia de la escuela.

El impacto que ha tenido el Consejo Directivo en el desarrollo de la escuela, así como en la promoción de competencias ciudadanas de participación, aún se desconoce. No obstante lo anterior, parece ser que la participación de padres y apoderados no ha dado todos los frutos deseados. Durante el año 2005, el Ministerio de Educación de Colombia, a través del Decreto 1286 (López, 2006) hace un llamado a reactivar el rol de los apoderados, aumentando el número de apoderados en los consejos.

Hacia finales de la década de los '80, el conflicto armado de El Salvador empieza a dar luces de un posible cese al fuego. Durante más de una década la escuela había sufrido la desorganización de la ausencia de Estado y la fuga e inestabilidad de profesores. Particularmente dañadas se vieron las escuelas rurales, donde se hacía aún más difícil la presencia de docentes.

En 1992, se inaugura el programa EDUCO, Programa de Educación con Participación de la Comunidad, cuyo objetivo era incrementar la cobertura de la educación preescolar y básica de las comunidades rurales. El programa se inicia con la creación de seis Asociaciones Comunales para la Educación, (ACE). Cada una de estas asociaciones eligió a una directiva de manera democrática. Posteriormente, el Estado capacitó a sus miembros en materias financiera y administrativas.

Con esta experiencia y formación, las ACE seleccionaron a profesores y echaron a andar las escuelas. Una vez que esta experiencia piloto demostró resultados, se negoció un crédito externo con el Banco Mundial y la UNICEF para masificar el programa. Durante el 2003, el programa abarcó a más de 2.000 ACE que administraron alrededor de US\$ 50 millones de dólares (aproximadamente un 12% del presupuesto nacional para la educación). Se beneficiaron 2.000 escuelas rurales, 7.000 profesores y 362.000 estudiantes (Meza, Guzmán & De Varela, 2004).

Las ACE son organizaciones conformadas por personas de una misma comunidad que eligen anualmente, con posibilidad de reelección, una Junta Directiva que es la responsable de contratar a los maestros y de administrar los fondos transferidos por el nivel central. La junta Directiva está formada por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y tres vocales. El Ministerio de Educación es responsable de la transferencia y orientación de los recursos a las ACE, de monitorear los establecimientos educacionales, de producir el material de enseñanza-aprendizaje y de apoyar la organización, legalización y capacitación de las ACE.

Con el objeto de aumentar el involucramiento y el compromiso de padres y apoderados con la educación, se crea en 1997 los Consejos Directivos Escolares, donde participan directores, maestros, alumnos y padres de familia. A pesar de los esfuerzos realizados con la instalación de las Asociaciones Comunales de Educación (ACE) y los Consejos Directivos Escolares (CDE) la participación es baja, siendo pocos los padres que están comprometidos con la escuela. La mayoría de ellos delega las responsabilidades de la administración y organización del centro escolar (López, 2006).

De las experiencias anteriormente enunciadas, es evidente que la década de los '90 focaliza la convivencia escolar en la reconstrucción de una comunidad democrática y participativa. Esto no llama la atención, pues el continente Latinoamericano había estado azotado de insurrecciones, dictaduras, guerras civiles, movimientos armados, etc. y requería reconstruirse. La escuela fue vista como un lugar de articulación de la comunidad y se quiso poner en ella estrategias que no sólo apuntaban a la mejora escolar, sino al fortalecimiento de un tejido social absolutamente dañado.

Coincidente con este movimiento, el año 2000, la UNESCO tomó de manera explícita este desafío y declaró la educación como el medio para la reducción de la violencia. Así, basándose en el fortalecimiento y respeto de los derechos humanos, fue lanzado el lineamiento de Educación para la Paz, que favorecía la comprensión, la tolerancia y la no violencia.

Transcurrida más de dos décadas desde el comienzo de la instalación de políticas orientadas a la participación y la democracia, el análisis realizado por el "Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación

de calidad para todos al 2015” (OREALC/UNESCO, 2013), evidencia que los avances no son auspiciosos y que la gran deuda pendiente de nuestra región es, precisamente, el proceso de democratización escolar. En materia de participación escolar en instancias como Consejos Escolares, se ha evidenciado que la participación de los distintos actores no incide en la construcción colaborativa de un proyecto educativo. Estas instancias se utilizan para resolver situaciones menores (OREALC/UNESCO, 2013). El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS-2009 (Schulz, Aisley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2011), puso en evidencia que el conocimiento cívico de los estudiantes latinoamericanos es el más bajo de todos los países participantes.

HACIA UNA CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA EN CHILE

Para el caso de Chile, país perteneciente al Cono Sur, la violencia y ausencia de procesos y prácticas democráticas se asoció tempranamente, durante la década de los '90, a los efectos de la dictadura pinochetista. Una de las medidas que se implementaron para democratizar las relaciones al interior de la escuela fue el restablecimiento del funcionamiento de Centros de Alumnos (MINEDUC, 1990b) y Centros de Padres y Apoderados (MINEDUC, 1990a). Entre los años 1974 y 1985 –por más de una década– se prohibió el funcionamiento de estos órganos colegiados. Este derecho sólo se restablece con el Decreto No. 736 de 1985, quedando refrendada la posibilidad de intervenir en actividades políticas, materias técnicas pedagógicas y en la administración y organización del establecimiento. Cabe destacar que el decreto establece la figura de “docentes asesores”, encargados de cautelar que las acciones de estudiantes y apoderados estuvieran dentro de la normativa. Esta vigilancia y tutela sobre el quehacer de los centros de estudiantes y de padres, se mantiene hasta la actualidad. Vale la pena mencionar, que la política educativa promovió durante los años 1990 la creación de órganos colegiados, pero no exigió su constitución.

De acuerdo a Muñoz (2011), la participación de estudiantes y apoderados en Chile, ha seguido un curso eminentemente instrumental y clientelista, puesto que las principales decisiones técnicas, administrativas y financieras las siguen realizando los directivos de los establecimientos educacionales. Los estudiantes y apoderados, tienen márgenes muy estrechos de participación y su acción se organiza de manera reiterativa y repetitiva en temas menores, tales como la organización de algunas fiestas escolares o el apoyo a la mejora de la infraestructura. Estos avances, si bien han permitido permear la estructura verticalista y autoritaria de la escuela chilena, no han logrado instalar aún procesos de amplia participación.

Durante el gobierno de Ricardo Lagos en los años 2000, se establece un Instructivo Presidencial sobre participación ciudadana, que delegaba a todos los ministerios y servicios públicos a recoger las demandas de la población e informar

sobre los beneficios y la marcha de las políticas públicas. Esta práctica fue continuada, posteriormente, por el primer gobierno de Michelle Bachelet a través de la agenda Pro Participación Ciudadana. En el plano escolar, específicamente, durante el año 2005 se obligó a los establecimientos que reciben subvención del Estado a constituir Consejos Escolares, mediante la Ley No. 19.979 de Jornada Escolar Completa (MINEDUC, 2004). El espíritu de esta medida era promover la participación de directivos, profesores y representantes de estudiantes y apoderados en la construcción del proyecto escolar institucional (PEI).

La política educativa especificó que los representantes de los estudiantes y los apoderados sólo tendrían un rol informativo y colaborativo, no pudiendo hacer uso de su voto, si las autoridades de la escuela así lo deciden. Con este tipo de instructivos la participación estudiantil y de apoderados queda declarada, pero no realizada. De acuerdo a Ascorra, et al. (2017) los estudiantes y apoderados al no tener injerencia en los procesos de toma de decisiones de la escuela, se desmotivan y dejan de participar. Es por ello que Gento (1994) sostiene que la participación es tener injerencia en la toma de decisiones, y no solo el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta.

Con posterioridad a los intentos por fortalecer la participación ya señalados, se promulgan en Chile dos leyes que exigen realizar intervenciones orientadas a mejorar la convivencia escolar. Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, No. 20.248) promulgada durante el 2008 (MINEDUC, 2008), tiene por objetivo mejorar la equidad para los estudiantes más vulnerables del país. Bajo el supuesto que los alumnos cuyas familias presentan déficit socioculturales y económicos requieren de mayor gasto financiero para su educación, la Ley SEP, entrega recursos diferenciales a aquellas escuelas que matriculan a estudiantes vulnerables. Todas las escuelas adscritas a esta ley, vienen evaluadas mediante la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y posteriormente categorizadas en niveles: medio alto, medio, medio bajo y deficiente. La Ley SEP obliga a las escuelas de nivel deficiente a desarrollar un plan de mejoramiento educativo (PME), donde se considera la participación del área “convivencia escolar”. Aquellas escuelas que durante 4 años no logren exhibir mejoras en sus resultados, arriesgan ser cerradas (Ley No. 20.529, SAC (MINEDUC, 2011a).

La segunda es la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536 (MINEDUC, 2011b)), promulgada durante el año 2011, la cual exigió la construcción de un *Reglamento de Convivencia Escolar* que regulara la vida en comunidad. Ello contempla explicitar con claridad los comportamientos, esperados, sancionados y prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia. La ley establece que, las escuelas que no cuenten con un reglamento construido participativamente y debidamente socia-

lizado en la comunidad académica, arriesgan ser sancionados con una multa de hasta 50 UTM³, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia.

A pesar de estos esfuerzos, los resultados sugieren que no se ha logrado impactar en la creación de culturas democráticas. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS-2016 (Schulz, Aisley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2016), arrojó que más de la mitad de los jóvenes varones justificarían regímenes autoritarios (dictaduras) si éstas permitieran un avance económico. Por su parte, Mardones, Cox, Farías y García (2014) realizaron un estudio sobre los contenidos curriculares y la formación inicial docente en educación cívica en Chile, demostrando una escasísima atención al tema de la “participación”, tanto desde la consideración de ella en los contenidos curriculares como en el desarrollo de experiencias prácticas, como los gobiernos escolares. Los autores también evidencian una baja formación en educación cívica por parte del cuerpo de profesores. En tanto, Mena, Buguëño y Valdés (2008), sostienen que a pesar de los esfuerzos invertidos, la escuela chilena sigue anclada a un sistema autoritario e individualista, donde el desarrollo emocional y la educación ciudadana quedan declaradas, pero no realizadas.

Tabla 2. Políticas educativas en Chile orientadas a la recuperación de la democracia

AÑO	POLÍTICA Y ESTRATEGIA	CONTRAINDICACIONES	APRENDIZAJES
1990	Restablecimiento de Centro de Padres y Centros de Estudiantes	Tutelados por un “profesor asesor”. Los órganos colegiados no son obligatorios. Participación instrumental y clientelista. Focalizados en acciones menores	Se deben otorgar reales espacio de participación en la toma de decisiones a un mayor número de actores escolares. La participación es un objetivo transversal
2000	Instructivo de Participación ciudadana	Generalista, no se respeta el ethos de cada escuela	Las intervenciones en participación deben ser situadas
2005	Ley 19.979 Consejos Escolares	Padres y estudiantes sólo tiene una participación informativa y colaborativa. Aburrimiento y desmotivación en participar	Otorgar espacio de participación en la toma de decisiones. Avanzar hacia la experiencia de gobiernos escolares. Capacitación de profesores en educación cívica.
2007	Agenda Pro Participación Social	Generalista, no se respeta el ethos de cada escuela	Las intervenciones en participación deben ser situadas

(Continúa en próxima página)

³ 1 UTM equivale aproximadamente a USD \$73.

(Continuación)

AÑO	POLÍTICA Y ESTRATEGIA	CONTRAINDICACIONES	APRENDIZAJES
2011	Ley de Violencia Escolar	Punitiva y de altas consecuencias para la escuela	La orientación punitiva, al no instalar recursos en la escuela, no asegura un cambio en materia de convivencia escolar.
2011	Ley SNAC	Punitiva y de altas consecuencias para la escuela	La orientación punitiva, al no instalar recursos en la escuela, no asegura un cambio en materia de convivencia escolar.
2015	Política Nacional de CE (2015-2019)	Política con sentido formativo, de derecho, de género, de gestión territorial, enfoque participativo e inclusivo	Dado que no cambian los indicadores de evaluación propuesto por la LEY SAC para convivencia, no se avanza al enfoque territorial, de género y participativo.
2015	Ley de Inclusión	Fin al lucro y la selección. Se mantiene la selección para escuelas de excelencia, limitando la inclusión	Definir posición ante selección, pues ella vuelve a instalar la segregación.
2016	Ley Formación Ciudadana	Obligatoriedad de instalar educación cívica u ciudadana en el currículum. Contradicción entre prácticas de formación y de check list y accountability	Revisar los indicadores para evaluar la educación para la participación y democracia.
2018	Aula segura	Reinstala enfoque punitivo y de seguridad en la escuela	Incremento de la violencia
2019	Política Nacional de CE	Generalista y con enfoque formativo	En evaluación, recién instalada

Fuente: Elaboración propia.

Los distintos dispositivos de participación y democratización escolar, tales como las políticas educativas, los consejos escolares, los centros de padres, los centros de estudiantes y los reglamentos de convivencia, actúan como espacios de experimentación y ejercitación de derechos ciudadanos. Si bien los avances no son del todo auspiciosos, es valorable que existan oportunidades para experimentar la democracia, la vida pacífica y la inclusión social (Mena, Bugueño & Valdés, 2008). También reconocemos que quedan tareas pendientes y que debemos modificar la orientación de algunas de nuestras acciones.

Las lecciones que sacamos de la implementación de las políticas que enlistamos en la tabla 2 son:

- i) Las *políticas ministeriales y las normativas con carácter de Ley, son condiciones necesarias, pero no suficientes para la realización de una convivencia escolar pacífica y democrática*. El fenómeno de aprender a vivir con otros es complejo. No se trata de normar en prácticas sociales y valores, sino de instalar procesos de reflexión y cambio –particulares a cada escuela– que respeten su *ethos* cultural. Las prácticas sociales son formas de habitar en el mundo que heredamos y reproducimos en el tiempo. Ellas imprimen una forma de mirar e interpretar la realidad. Para incidir sobre ellas, se requiere de una invitación a entrar en otro tipo de vínculo y en otro tipo de acción, se requieren –como condición mínima– espacios de experimentación y en ello la escuela es un lugar privilegiado.
- ii) La *convivencia escolar debe tener un carácter transversal al currículum y una orientación formativa*. La convivencia escolar y la educación cívica no son contenidos a ser reproducidos por los estudiantes en una asignatura específica. Tampoco son actividades conmemorativas de la paz, la inclusión o la democracia. La convivencia escolar debe ser entendida principalmente como una práctica social, como el desarrollo de competencias o habilidades que invitan a entrar a una forma de vida distinta (Mena, Bugueño & Valdés, 2008; López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos & Ayala, 2013; MINEDUC, 2011). La convivencia escolar se enseña en la acción y en este sentido es transversal a todo el Currículum. Lo anterior supone incorporar prácticas tales como: incentivar la participación de la comunidad educativa, regirse por normas justas claras y conocidas –y sobre todo– respetar esas normas; dar voz y desarrollar la capacidad de escucha de posiciones diferentes, construir colaborativamente acuerdos inclusivos, entre otros.
- iii) Para la realización de una convivencia orientada a la paz, *la escuela debe recibir apoyo concreto y material*. Si bien las políticas públicas otorgan caminos que guían la acción de la escuela, muchas veces los establecimientos educacionales se sienten obligadas por Ley a realizar una serie de modificaciones, sin contar con las condiciones ni saberes sobre cómo pueden implementarlas.

CONVIVENCIA ESCOLAR ORIENTADA A LA SALUD Y EL BIENESTAR

Las naciones Latinoamericanas presentan cifras alarmantes de pobreza, desigualdad en la distribución del ingreso y de las oportunidades de desarrollo (OREALC/UNESCO, 2008). El Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2012), ha propuesto como un desafío para nuestra sociedad la promoción de capacidades y recursos, que hagan posible que las personas cumplan los proyectos

que han diseñado para sus propias vidas. Proveer de estas capacidades requiere más que formar en conocimientos disciplinares. Es dotar de libertades reales para que los sujetos determinen y realicen aquello que desean. Una persona posee una capacidad “cuando ha tenido verdaderamente la posibilidad de integrar un cierto recurso en la creación de su biografía” (PNUD-UNICEF, 2014, p. 12).

Si bien el desarrollo de capacidades está vinculado directamente a los escenarios de vida, no es menos cierto que la agencia que tenga el sujeto, entendida como la posibilidad que tiene de apropiarse de esas capacidades, será también un factor determinante. Luego, para el desarrollo de capacidades se requiere tanto de la presencia de escenarios enriquecidos como de factores de apropiación del sujeto, que le permitan tanto actuar su competencia como tomar la oportunidad que le otorga el medio.

La OCDE, a través del proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) ha articulado, durante más de diez años, y en distintas partes del mundo, un debate para definir las habilidades del siglo XXI (Ananiadou & Claro, 2009; The Partnership for 21st Century Skills, 2009, entre otros). Además de los saberes disciplinares tradicionales, el proyecto ha identificado como competencia necesaria para el futuro la autonomía, las habilidades sociales y comunicacionales y el pensamiento crítico. En este contexto, se erige la escuela como lugar privilegiado para el desarrollo de tales capacidades. Una educación de calidad requiere formar tanto en contenidos como en aptitudes y habilidades (competencias) que permitan a los niños y jóvenes desenvolverse en la sociedad (Nussbaum, 2003).

La evaluación que realizó el PNUD y la UNICEF (2014) de las competencias orientadas al bienestar que desarrolla la escuela en Chile, pone en evidencia que, aun cuando el país ha avanzado hacia una comprensión más integral de la calidad educativa, las competencias no cognitivas presentan un escaso desarrollo. La evaluación destaca lo paradójico que mientras estudiantes y profesores coinciden en la relevancia que tendría la competencia de tener y desarrollar un proyecto de vida propio (autonomía), el currículum no favorece su desarrollo. La forma en que se organiza la experiencia escolar cotidiana en Chile, está caracterizada por un currículum estable, lineal y rígido, que deja muy poco espacio para la toma de decisiones de las escuelas. No se forma para la planificación, ni se desarrolla la confianza en alcanzar logros futuros. Los estudiantes tienen muy pocas opciones de decidir su trayectoria escolar, ya que el currículum está fuertemente prescrito. En definitiva, la educación chilena estaría centrando su quehacer en la adquisición de conocimientos.

A partir del año 1998, se implementa en la escuela chilena un programa orientado a la promoción y prevención de la salud mental, denominado Habilidades para la Vida (HpV). En un primer momento el programa se implementó

en los primeros años de la educación primaria, teniendo por objetivo incrementar los resultados en aprendizaje y disminuir la deserción escolar mediante el aumento en el bienestar psicosocial de los estudiantes y en el desarrollo de competencias relacionales, afectivas y sociales (George, Guzmán, Hartley, Squicciarini & Silva, 2006). En la actualidad, el programa cuenta con evidencia que avala la disminución del riesgo psicosocial (George, Guzmán, Hartley & Squicciarini, 2006; George, Guzmán, Flotts, Squicciarini & Guzmán, 2012) y el incremento en resultados de aprendizaje de estudiantes de escuela públicas municipalizadas.

Aún cuando se visualizan avances en Chile hacia una comprensión integral de educación, estos avances no han logrado quebrantar el paradigma educativo centrado en contenidos de aprendizaje. Durante el año 2011, se promulga en Chile la Ley 20.529 denominada “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” (Ley SNAC, MINEDUC, 2011). Esta ley amplía la tradicional concepción de calidad educativa, proponiendo la inclusión de nueve indicadores no cognitivos⁴. Entre estos indicadores se encuentran el clima de convivencia escolar y la participación y formación ciudadana. Además de lo anterior y a modo de garantizar una mejor educación, se crean dos nuevos órganos del estado. La Agencia de Calidad de la Educación, cuyo objetivo es evaluar los logros de los alumnos y la Superintendencia de Educación que cumple un rol fiscalizador de los recursos que recibe la escuela y de la implementación de la normativa vigente. Es deber de la Agencia de Calidad categorizar a las escuelas de acuerdo al grado de cumplimiento de indicadores de aprendizaje y al logro de los otros indicadores de calidad (67% y 33% de ponderación respectiva en el índice de calidad educativa). Ahora bien, aquellas escuelas que de manera reiterada sea clasificadas con un desempeño insuficiente en los logros de aprendizaje arriesgan que se les quite el reconocimiento oficial del estado (Art. 31, Ley SNAC).

Para que fenómenos como la convivencia escolar, el bienestar subjetivo y la autonomía se puedan desarrollar, la política pública educativa debe avanzar hacia un paradigma que otorgue real valor al desarrollo de competencias no cognitivas. La educación no debe ni puede interpretarse únicamente como un medio para el ascenso social, la empleabilidad y el aporte a la economía del país (Nussbaum, 2003). La educación debe formar en competencias que le permitan a los sujetos enfrentar los retos que la vida frecuentemente les demanda. Es necesario desarrollar la confianza, la aceptación entusiasta del otro, la convivencia

⁴ Los nueve indicadores no cognitivos que se suman a la concepción de calidad de la educación son: autoestima y motivación académica, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género, titulación técnico profesional.

pacífica, la autonomía, si queremos tener ciudadanos que logren realizar los proyectos que ellos desean.

Derivado de lo anterior, la escuela debe ser interpretada como un laboratorio diseñado y protegido donde los estudiantes puedan vivenciar, experimentar y practicar competencias de autonomía, habilidades sociales, formas pacíficas de habita con el otro y el pensamiento crítico. Plantearse el desafío de desarrollar competencias no cognitivas supone asumir la responsabilidad de pensarse la escuela de un modo distinto, supone implementar nuevas estrategias y metodología y sobre todo, dar espacios a que los alumnos tenga la oportunidad de realizar sus propios proyectos y construirse un futuro personal.

Tabla 3. Temáticas de las políticas latinoamericanas en convivencia escolar orientadas al desarrollo de la salud y el bienestar social.

PAÍS	TEMÁTICA	PERSPECTIVA	APRENDIZAJE
CHILE	Salud mental y Bienestar Psicológico	HpV implementado en escuelas municipales vulnerables para el desarrollo de capacidades	El desarrollo de capacidades de bienestar y salud impacta positivamente los logros en aprendizaje y disminuye el riesgo psicosocial.
CHILE	Ley que crea el Sistema Nacional Aseguramiento de la Calidad (SNAC)	SE incorpora 9 indicadores no cognitivos que participan en la definición de calidad educativa	Se requiere avanzar con mayor vehemencia en la valoración de habilidades no cognitivas
ECUADOR	Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00046-A	Carencia de valores y habilidades fomentan la violencia escolar	Acción de equipos multidisciplinarios para abordar el acoso escolar
ARGENTINA	Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.	Aseguramiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.	Compromiso de autoridades locales y nacionales para implementar las medidas
HONDURAS	Decreto 96-2014, ley Contra el Acoso Escolar	El bullying como factor de riesgo para la trayectoria educativa y futuras conductas delictuales.	Articulación intersectorial entre la Secretaría de Salud y de Educación para apoyar la implementación

Fuente: elaboración propia.

CONVIVENCIA ESCOLAR ORIENTADA A LA SEGURIDAD Y EL CONTROL DE LA VIOLENCIA

El Informe “Desarrollo de las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derecho” (IIDH, 2011) sistematizó la información producida en un estudio que tenía por objetivo analizar la política educativa respecto de la convivencia escolar y la creación de ambientes seguros en 17 países latinoamericanos, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela.

Los resultados ponen en evidencia que, a pesar de la gran cantidad de material disponible en todos los países latinoamericanos, las políticas en materia de convivencia escolar están dispersas en una multitud de documentos de variado tenor, difíciles de integrar (códigos, leyes, resoluciones, reglamentos, orientaciones ministeriales, planes de acción, programas, proyectos y campañas masivas, entre otros).

Respecto de los hallazgos que reporta el informe en cuanto a la creación de ambientes seguros o escenarios seguros que posibiliten el desarrollo de capacidades, se identifica que los espacios y situaciones más peligrosos están en el trayecto entre la casa y la escuela, en los momentos de entrada y salida del centro educativo, y en los riesgos que representa mantener el centro abierto al ingreso de personas externas. Estas problemáticas se presentan con mayor intensidad en las zonas más marginales y en las comunidades con fuerte presencia de pandilleros y bandas de narcotraficantes. Las mayores dificultades se presentan en países tales como El Salvador, Guatemala, México y República Dominicana. En estos países hay una tendencia de las políticas públicas a realizar intervenciones focalizadas en establecimientos escolares considerados *en riesgo*. Es el caso del programa “El Cole en nuestras manos” de Costa Rica, el “Programa de maestros comunitarios de Uruguay”, “Escuela Segura” en México y el “Plan de prevención de la violencia escolar de El Salvador”. Este tipo de intervenciones, si bien han instalado el tema de la seguridad, no han garantizado ambientes seguros para estudiantes. En las escuelas beneficiarias la salud física, psíquica y la posibilidad de construir un bienestar social se ven fuertemente amenazadas por variables económicas, y también de seguridad social como la violencia, el porte de armas y el narcotráfico.

Otro tema de interés en el contexto latinoamericano para asegurar escenarios seguros, es el porte de armas. En este contexto, las estrategias de prevención de la violencia toman dos caminos. Existen países como Costa Rica que desarrolla planes y programas al interior de la escuela. Otros países como Nicaragua y el Salvador, coordinan conjuntamente planes de intervención entre Ministerio de Educación y la Policía. En otros países, no existe un plan de contingencia, por lo que general-

mente la escuela resuelve el problema llamando directamente a las instituciones de seguridad pública. En el caso de Chile, la ley “Aula Segura” –posteriormente aprobado por el Senado de Chile como “Aula Democrática”– tiene un carácter reactivo, por cuanto opera con posterioridad a que los hechos ocurran. Además, tiene un carácter autoritario, por cuanto faculta al director o directora de escuela a expulsar de manera inmediata (en cinco días) y sin mediar consulta a la comunidad, a los estudiantes que se involucren en porte de armas y químicos potencialmente peligrosos, así como en agresiones al personal de la escuela.

Tabla 4. Temáticas de las políticas latinoamericanas en convivencia escolar orientadas a la seguridad y al control de la violencia escolar

PAÍS	TEMÁTICA	PERSPECTIVA	APRENDIZAJE
COSTA RICA SALVADOR URUGUAY MÉXICO	Riesgo escolar (interior de la escuela y trayecto)	Focalización en escuelas de alto riesgo	Junto con la intervención localizada se requiere implementar una perspectiva de análisis sintética
COSTA RICA NICARAGUA EL SALVADOR CHILE	Porte de armas y narcotráfico	Estrategias localizadas por escuela. Estrategias coordinadas entre Ministerios de Educación y Policía Estrategias coordinadas entre escuela y Policía	Se requiere urgentemente avanzar hacia la creación de estrategias transversales y que articulen los distintos organismos vinculados al tema.
MÉXICO CHILE GUATEMALA	Bullying Homofóbico	Ausencia de políticas educativas claras	Avanzar en la creación de políticas para la no discriminación de la orientación sexual e identidad LGBT

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al desarrollo de habilidades de respeto a la diferencia y la diversidad de género, el informe “El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú”, realizado con el apoyo del PNUD y la UNESCO (2013), puso en evidencia que la región no cuenta con una política pública clara y decididamente orientada al trabajo de la integración de la diversidad de género LGBT, a pesar que muchas escuelas de la región exhiben gravísimos casos de bullying homofóbico que han conducido incluso a la muerte. Además de lo anterior, nuestro continente se caracteriza por presentar un tipo de vínculo machista y violento, por lo que se hace necesario avanzar en el desarrollo de capacidades de respeto e inclusión a las diferencias de género. De los países investigados, llama la atención la no declaración explícita hacia orientación sexual. En su lugar, se utilizan expresiones tales como discriminación racial, étnica, sin incluir la discri-

minación por orientación sexual; dejando así un vacío legal frente a actos relacionados con la discriminación por orientación sexual o identidad de género. Chile es el único país que cuenta con una ley contra la discriminación, destinada a inhibir y sancionar toda forma de *discriminación arbitraria*, entre otras condiciones, por sexo, orientación sexual e identidad de género. La Ley 20.609, conocida como Ley Zamudio, fue promulgada el año 2011 a raíz de la violenta muerte, luego de tortura y a agresiones, de un joven gay por parte de muchachos homofóbicos. Las intervenciones en bullying escolar homofóbicos son casi inexistentes y están asociadas la mayoría de las veces a clases de religión y biología.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y MANAGERIALISMO

Durante las últimas décadas del siglo XX, se instala en América Latina una fuerte crítica al tamaño, objetivos, funciones y deberes del Estado de Bienestar y se propone una nueva forma de organizar el Estado inspirada en principios neoliberales capitalistas. Entre las características del nuevo modelo destacan: a) Globalización de la economía. Los mercados dejan de ser locales y pasan a ser mundiales; b) Surgen nuevas áreas de negocio, principalmente la economía financiera, las tecnologías y se firman tratados de comercio bilaterales; c) Se Reestructura el mercado de trabajo. Se instalan nuevas formas de contratación, surgen los trabajos flexibles y terciarizados. Los sindicatos pierden fuerza; d) Se pasa de una producción fordista a una producción flexible (*just in time*) que hace eco con la flexibilidad laboral; e) Se incrementan la venta de servicios e intangible por sobre la producción de bienes materiales y f) La producción se deslocaliza y se cambia el concepto de calidad por el de marca (Burbules & Torres, 2004).

Este nuevo enfoque comercial acarrea profundos cambios sociales y culturales, puesto que el Estado debe dejar de funcionar como lo hacía y debe volcar su mirada a la maximización y rentabilización de sus recursos. Con el objeto de ganar eficiencia, el estado se “moderniza”, instalando procesos de distribución de recursos conforme cumplimiento de indicadores, rendición de cuenta conforme evidencia, y alineación a las políticas de Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (OCDE, 2004). Para lograr la “modernización”, se instala, además, lo que se conoce como burocracia profesional; esto es, el Estado debe estar gestionado por profesionales que se ajustan a rigurosos procesos de rendición de cuentas, evaluación y control de su gestión. El supuesto que está a la base de la modernización del estado, es que sólo se puede alcanzar la eficiencia en la medida en que se imite el modelo de la empresa privada. El Estado debe reducir su tamaño y privatizar sus empresas para funcionar en un contexto asimilable a un mercado competitivo regulado por estándares de desempeño y medidas de rendimiento y eficacia (Wittmann, 2008). Estos profundos cambios se extendieron por toda Latinoamérica, involucrando la educación en todos los países del continente (Informe de DDHH, 2011; Hypólito, 2008).

A pesar que el interés managerialista se orienta a generar evidencia empírica y métricas estandarizadas para la evaluación de la convivencia escolar en un intento por hacer más eficiente la inversión pública, el escenario latinoamericano demuestra que las experiencias de medición, análisis de estadísticas y estudios descriptivo interpretativos sobre la convivencia escolar es inexistente o, en el mejor de los casos, inestables en casi todos los países de la región. El estudio “Desarrollo de las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derecho” (IIDH, 2011) analizó un cuerpo amplio de documentos vinculados a la convivencia escolar en 17 países latinoamericanos. Respecto del indicador existencia (o no) de “*información estadística y bases de datos en los ministerios o secretarías nacionales de educación sobre incidentes o situaciones de conflicto violento en los centros educativos del país*”, de los 17 países investigados, apenas algo más de la mitad (53%) disponen de tal información en distinto grado. Cinco países (29%) cuentan con ella en un grado aceptable y las de otros 4 países (23.5%) en grado parcial. Otros 4 países (23.5%) no tienen disponible información de alcance nacional y de otros 2 (12%) no se logró saber cuál era su situación al respecto. Respecto del indicador “*grado de sistematización y análisis de los datos que los ministerios u órganos competentes realizan*”, son los mismos cinco países que contaban con un grado aceptable de información (29%), los únicos que realizan sistematización y análisis de datos. Mientras 6 países (35%) no realizan ningún tipo de análisis de los datos recogidos. Finalmente, respecto del indicador “*existencia de estudios descriptivo-explicativos realizados en el Ministerio de Educación sobre los datos estadísticos disponibles*”, es posible señalar que sólo tres países del total de los 17 (18%) cuentan con estudios descriptivos interpretativos.

Respecto del cumplimiento de los indicadores ya señalados, sólo Argentina y México satisfacen de manera aceptable los tres indicadores. En ambos países existen programas periódicos y sistemáticos de recolección y análisis de datos, lo que permite monitorear las situaciones de convivencia, seguridad y episodios de violencia con el objeto de tomar medidas restaurativas y preventivas. En el caso de Argentina se trata del programa de investigación Observatorio Argentino de Violencia Escolar, diseñado y ejecutado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional San Martín. Este programa nace el año 2005 y se implementa cada dos años con el objetivo de construir conocimiento sistemático y comparativo que apoye el diseño de políticas públicas. En México durante el 2009 se puso en marcha el Programa Nacional Escuela Segura, creado conjuntamente entre la Secretaría Nacional de Educación Pública y la UNICEF. Este programa sistematiza los datos cuantitativos de autoevaluaciones sobre violencia escolar realizada por parte de cada centro educativo. Considerando estos datos y las autoevaluaciones, se desarrolla una agenda para cada escuela, contemplando diferentes acciones de intervención según los problemas prioritarios. “La clave de la eficacia de estas propuestas radica en su carácter institucionalizado, su alcance nacional, su funcionamiento regular y su buen diseño teórico y técnico” (IIDH, 2011, p.64).

Los datos anteriormente mencionados muestran que la política pública en material de convivencia escolar es aún incipiente, no pudiendo generar la información necesaria que permita diagnosticar la real situación de convivencia escolar, violencia y seguridad que enfrenta la región. Ante la inexistencia de diagnósticos claros, se hace muy difícil el avance hacia la implementación de estrategias de cambio y transformación.

No obstante lo anterior y, en un intento de aumentar la eficiencia del aparato del estado en lo que a violencia se refiere, varios países de la región han implementado políticas educativas enfocadas al control social y leyes punitivas que pretenden terminar con el fenómeno de la violencia. Un ejemplo de lo anterior, es el caso chileno que, mediante la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) obliga a los establecimientos a realizar mejoras en la convivencia escolar en ausencia de diagnósticos claros, lo que resulta totalmente contraproducente; pero, además de lo anterior, sancionan a las escuelas que no muestran cambios en esta área.

Para el caso de Chile, la Ley General de Educación promulgada en 1980, durante la dictadura militar, instala un modelo de mercado educativo basado en la competencia. Las escuelas dejan de pertenecer al Ministerio de Educación y pasan a depender de los municipios. Se abre la posibilidad, además, que prestadores de servicios educacionales privados participen del sistema educativo. El financiamiento se realiza mediante *vouchers* por subsidio a la demanda (se paga mensualmente a la escuela por los días que cada estudiante asiste). La idea central para la mejora de la calidad educativa, se fundamentaba en que los padres al tener libre elección de escuelas, en un universo que ampliaba la demanda –por la incorporación de privados–, elegiría aquellas de mejor rendimiento y administración. Las escuelas que no fueran elegidas, reducirían su matrícula y, por tanto, su financiamiento, debiendo introducir mejoras a su gestión para competir con las otras escuelas.

Con la llegada a la democracia en 1990, se realiza una reforma educacional que actualiza el currículum a las nuevas exigencias de la sociedad y se mejoran las condiciones materiales y los medios didácticos con que se trabaja en la escuela. El subsidio a la demanda se mantiene. Desde el año 2000 en adelante, el Ministerio de Educación de Chile entra en una fuerte lógica managerialista, de mejora de la gestión escolar y la construcción de indicadores y estándares de aprendizajes nacionales. En este contexto surgen distintos tipos de estándares para evaluar los resultados de las escuelas. El Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), que originariamente evaluaba las áreas de matemáticas y lenguaje, gana confianza y se instala como el único indicador de calidad educativa. A partir del año 2007 se hace extensivo en Chile el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACG). Este es un instrumento de política pública que tiene por objetivo

elevant las capacidades de gestión de la organización escolar a través de la evaluación de los procesos y resultados del área de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y convivencia escolar. Una vez realizada la evaluación, el establecimiento puede identificar las fortalezas y debilidades pudiendo focalizar estrategias para la mejora educativa continua.

Durante el año 2007 se promulga también la Ley Escolar Preferencial o Ley SEP. El objetivo de esta ley es brindar igualdad de oportunidades a aquellos estudiantes que provienen de familias más vulnerables. Para ello, el estado asigna un voucher de mayor valor a las escuelas que incorporan este tipo de estudiantes. Como contraparte, las escuelas que aceptan la Ley SEP adquieren la obligación de responder a los estándares de aprendizaje que exige el ministerio. Finalmente, durante el año 2011 y como ya se ha mencionado se aprueba la Ley de Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación (SNAC), que incorpora la evaluación de otros indicadores no cognitivos para la confección del ranking escolar. Las escuelas que de manera sistemática muestren malos resultados, arriesgan a perder el reconocimiento oficial que otorga el Ministerio de Educación de Chile y, por lo tanto, deben cerrar.

DISCUSIÓN

Al revisar la política pública sobre convivencia escolar es claro notar que se observan divergencias en la definición de los objetivos y finalidades que persigue a nivel internacional. Como se expuso en el presente capítulo, es posible identificar a lo menos, cuatro objetivos distintos: democracia y participación; salud mental y bienestar; control de la violencia y seguridad en la escuela, y rendición de cuentas. Estas perspectivas, si bien diferenciadas, se despliegan solapadas. Por ejemplo, la perspectiva democratizadora guarda una estrecha relación con la perspectiva de salud y también con la de seguridad. Ello por cuanto los esfuerzos de la perspectiva de salud mental por desarrollar competencias individuales y sociales, apuntan a fomentar interacciones dialógicas y pacíficas.

Considerando esto, diferenciar objetivos de las políticas de convivencia escolar –como se realiza en el presente capítulo– puede aportar a la reflexión de las finalidades que persiguen los programas de gobierno. A su vez, es preciso atender a las relaciones que en la práctica tienen las perspectivas y buscar una perspectiva amplia y compleja. Volviendo a los planteamientos que hicimos al inicio, el llamado es a abordar las necesidades de desarrollo individual y colectivo de los estudiantes con apoyos educativos y no punitivos.

A partir de los pilares centrales de la educación que el Informe Delors (1996) planteó: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, releva la convivencia escolar como proceso fundamental a través del

cual se aprende a vivir en conjunto. En este aprender a vivir con otros, las políticas latinoamericanas en convivencia escolar exhiben ciertas constantes y ciertas interrupciones a lo largos de los años.

La primera constante dice relación con la pugna discursiva, de prácticas y de fuerzas políticas entre un enfoque democratizador y un enfoque normativo autoritario. Por una parte, ciertos discursos pugnan por instalar mayor participación en la escuela, participación de estudiantes y apoderados con toma de decisiones vinculantes; mientras otros, presionan por normativizar la convivencia desde una autoridad que —ahora— se transfiere a un manual de convivencia escolar. Actualmente, en muchos países de nuestra región, la autoridad queda transferida a un protocolo y los procesos de democratización toma el lugar de la pseudoparticipación. Esto es, los padres y apoderados son informados de los manuales de convivencia, pero no siempre participan con sus intereses y deseos en su construcción. Así, la deuda pendiente que tiene nuestro continente es la actuación en torno a una perspectiva democratizadora y orientada al bienestar. Como planteamos en este capítulo la escuela como núcleo articulador y educador de las futuras generaciones, debe y puede contribuir a instalar perspectivas participativas, que redunden positivamente en la generación de bienestar. Brindar experiencias reales y concretas a los estudiantes para hacerse cargo de la realidad en la que viven, permitirá formar ciudadanos activos y reflexivos, capaces de construir sociedades pacíficas, participativas y tolerantes.

Dentro de la constante democratización–normatividad autoritaria se juega no sólo el tema de la participación, como ya se ha señalado; sino también el tema de la seguridad. En el capítulo expuesto es posible identificar cómo ciertos discursos articulan la noción de convivencia con la de seguridad. Saber vivir con otros implica vivir libres de violencia, sentirse seguros en los espacios de la escuela. Esta visión reducida de la convivencia lo que hace es oscurecer la fuerza democratizadora y de bienestar. No basta con sentirse seguros en la escuela para aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con otros. Se requiere de otros espacios de conocimiento de sí mismo y de la diferencia del otro.

Intensificando los argumentos y acciones en la relación convivencia–seguridad, se han planteado discusiones basadas en tácticas punitivas y de tolerancia cero. Este tipo de iniciativas tienen la desventaja de brindar castigos o intervenciones individuales para los estudiantes que perpetran actos violentos, sin asegurar la cobertura a los afectados y testigos de los hechos. Otra de las críticas a esta estrategia es que orienta los recursos a tácticas de vigilancia y punición, en tanto que la elaboración de las experiencias violentas y la capacitación para el manejo en profundidad por parte del personal de la escuela no son consideradas. Este tipo de prácticas pone en jaque la perspectiva democratizadora al instalar prácticas que van directamente contra los derechos de los estudiantes. Por ejemplo, el derecho a la

privacidad se ve cuestionado con la instalación de cámaras de videos en las salas, con la revisión obligatoria de las mochilas de los estudiantes antes de entrar a clases, con el ingreso de estudiantes pasando antes por los detectores de metales.

La literatura reporta, además, que este tipo de prácticas se presentan con mayor frecuencia en sectores o escuelas marginales y que son las poblaciones más vulnerables las que van quedando excluidas de la participación social y de un enfoque de derechos (Leiva et al., 2015; Robbins & Kovalchuk, 2012). En Estados Unidos se ha cuestionado fuertemente la aplicación de este tipo de políticas de vigilancias a la población afroamericana (Ayscue, 2016). En Chile, se ha cuestionado el control de identidad en poblaciones mayoritariamente marginales y con menores ingresos económicos (programa radial).

En esta misma constante de democratización-normatividad autoritaria se evidencia con claridad el enfoque de rendición de cuentas (*accountability*). A nuestro juicio, este hecho irá adquiriendo mayor relevancia en el continente debido a la instalación de New Public Management (Sisto, 2011; 2012). Concretamente, esta corriente de gestión transfiere las prácticas del mundo de la empresa privada a la esfera de la administración pública (Szlechter, 2018). El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impulsaron este modelo en el área de educación en los países en vías de desarrollo (Mundy y Menashy, 2014; Verger y Curran, 2014). El NMP es un fenómeno global que propone soluciones universales basadas en indicadores de desempeño escolar. Postulamos que este enfoque dificulta el desarrollo de propuestas locales y obliga a las escuelas y sus comunidades a responder a metas construidas externamente. Esto puede explicar el debilitamiento de las fuerzas democratizadoras y la instalación de un enfoque de seguridad.

Hay que dejar en claro que el *accountability* per sé no es ni bueno ni malo. La valoración que hacemos sobre el *accountability* guarda relación con las consecuencias que imprime en una comunidad escolar. Así, en el presente capítulo se ha señalado como la normativización de la vida no es una estrategia acertada. Ello por cuanto protocolarizar de manera estándar y homogénea los problemas que emergen en las escuelas, es una utopía imposible, que de todos modos ha impactado en el comportamiento de los profesores y estudiantes (Ascorra et al., 2018), al comunicar que una buena convivencia es tener al día manuales y registros, y cero denuncias a las autoridades educativas. Es decir, lo regulado, lo controlado y lo estándar se transforma en una meta institucional.

La discusión internacional, como ya se ha señalado, ha cuestionado fuertemente el contexto de política pública asociada a la rendición de cuentas con consecuencias negativas para las escuelas (*high-stakes testing*). Lo anterior dado que la perspectiva managerialista instala una serie de prácticas educativas que más que

orientarse al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y la transformación de la escuela termina por entrenar a estudiantes para que respondan a pruebas estandarizadas, reduciendo el currículum a una mera esfera técnica (López et al., 2013; Carrasco-Aguilar et al., 2018; Scheinvar, 2012; Sebastião, 2013). En términos de convivencia escolar, se ha evidenciado que la perspectiva managerialista se focaliza más en contar con reglamentos de convivencias, protocolos al día, procedimientos estandarizados para situaciones problemáticas de las escuelas que en invertir tiempo en reflexionar sobre las prácticas y sentidos que permitan transformar las escuelas (Morales & López, 2019; López et al., 2013; Ascorra et al., 2018).

Para cerrar, este capítulo queremos destacar que valoramos la lucha discursiva por comprender qué es, cómo se actúa, cómo se es y cómo se interactúa con otros. Así creemos que es, precisamente, la convivencia escolar. No es posible pensar en un horizonte último y final. Es necesario saber dialogar y navegar en estos discursos. En este marco, la perspectiva que mayor sentido tiene es la democrática, por cuanto sus principios son el diálogo y la construcción de comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Síntesis resultados educativos 2017. 4º a 8º año básico.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries: OECD Education Working Papers n°41*. Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez, V. & Álvarez-Figueroa, F. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 21-42.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyke*, 27 (1). doi: 10.7764/psyke.27.1.1214
- Ayscue (2016). Promising or potentially harmful? Suburban school responses to racial change. *Peabody Journal of Education*, 91(3), 326-347. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1182840>
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2004). Globalization and education: An introduction. In J. Gilbert, (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Science Education* (pp. 15-20). London, UK: Routledge Falmer.
- Carrasco-Aguilar, 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. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>

- Córdoba, C., Rojas, K., & Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue1-fulltext-642>
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid, España: Santillana.
- George, M., Guzmán, M. P., Hartley, M., Squicciarini, A. M., & Silva, C. (2006). Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB. Santiago, Chile: JUNAEB. Disponible en <http://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>
- George, M., Guzmán, J., Flotts, M., Squicciarini, A. M., & Guzmán, M. P. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 21(2), 55-81.
- Hart, R. A. (1993). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: Unicef, International Child Development Center.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York, NY: Unicef.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2011). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos: Un estudio en 19 países*. San José, Costa Rica: Servicios Especiales del IIDH.
- Jordana, J. (2002). *Relaciones intergubernamentales y descentralización en América Latina: Casos de Argentina y Bolivia*. Washington D. C.: BID.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2014). Programa Habilidades para la Vida. Resumen ejecutivo (documento de trabajo). Santiago: Chile: JUNAEB.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B., & Guzmán Piña, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-508>
- López, M. M. (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina* (documento de trabajo 35). Santiago, Chile: PREAL.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A., & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. En Centro UC Políticas Públicas, *Propuestas para Chile, Capítulo VII* (pp. 215-246). Disponible en <https://bit.ly/2FRRBup>
- Mena, I., Buguño, X., & Valdés, A. (2008). *Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva*. Valparaíso: UC Documentos Disponible en <https://bit.ly/329z7PB>
- Meza, D., Guzmán, J., & De Varela, L. (2004). EDUCO: Un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de El Salvador (1991-2003). *Breve*, 51, 1-4.
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (1990a). Decreto Supremo No. 565 sobre Centros de Padres y Apoderados. Disponible en <https://bit.ly/2KXa64x>

- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (1990b). Decreto Supremo No. 524 sobre Centros de Alumnos. Disponible en <http://bcn.cl/1v0e7>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2004). Ley No. 19.979 que establece la Jornada Escolar Completa (JEC), promulgada el 28 de octubre del 2004. Disponible en <http://bcn.cl/1uxhs>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2008). Ley No. 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), promulgada el 25 de enero del 2008. Disponible en <http://bcn.cl/1uv4p>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2009). Ley No. 20.370, establece la Ley General de Educación (LEGE), promulgada el 17 de agosto del 2009. Disponible en <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2011a). Ley No. 20.529 (SNAC), Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, promulgada el 11 de agosto de 2011. Disponible en <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ministerio de Educación, Chile (MINEDUC). (2011b). Ley No. 20.536 sobre Violencia Escolar (LVE), promulgada el 8 de septiembre del 2011. Disponible en <http://bcn.cl/1uvxm>
- Ministerio de Educación, Chile. (MINEDUC). (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General. Disponible en <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/politica-nacional-2/>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno, Chile (MINEDUC). (2012). Ley N°20.609 Anti Discriminación, promulgada el 12 de Julio del 2012. Disponible en <http://bcn.cl/1uyqt>
- Molina, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Morales, M., & López, V. (2018). Criminalización de la juventud en Chile: Políticas de convivencia escolar y traducciones locales. En G. Tenenbaum, & N. Viscardi (Eds.), *Juventudes y violencias en América Latina: Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI* (pp. 173-184). Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias: Universidad de la República de Uruguay.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1-24.
- Mundy, K., & Menashy, F. (2014). The World Bank and private provision of schooling: A look through the lens of sociological theories of organizational hypocrisy. *Comparative Education Review*, 58(3), 401-427. <https://doi.org/10.1086/676329>
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Santiago, Chile: Disponible en http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_8C7CC060A331EC-181719D547FAD45E90C2A30600
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OREALC/UNESCO. (2008). *Primer reporte SERCE. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Oxhorn, P. (2002). Sociedad civil, democracia y estado. En Ministerio Secretaria de Gobierno de Chile, *Gobernar los cambios: Chile más allá de la crisis*, Vol. 28. Santiago, Chile: LOM.

- PNUD. (2004). *La democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- PNUD (2012). *Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago, Chile: PNUD.
- PNUD & UNESCO (2013). *Creative economy report 2013, special edition: Widening local development pathways*. Paris, Nueva York: UNESCO-PNUD.
- PNUD-UNICEF (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago, Chile: PNUD-UNICEF.
- Robbins, C. G., & Kovalchuk, S. (2012). Dangerous disciplines: Understanding pedagogies of punishment in the neoliberal states of America. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 3(2), 198-218. <https://doi.org/10.2478/v10159-012-0010-z>
- Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective. *Sociologia, Problemas e Praticas*, 71, 61-80.
- Rodríguez, E. (2011). *Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar*. Panamá: PARLATINO.
- Scheinvar, E. (2012). Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicologia e Sociedade*, 24(Spec. Issue), 45-51. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400008>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2016). *Informe latinoamericano del ICCS 2016: Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. Ámsterdam, Holanda: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Praticas*, 71, 23-37.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitários – REU*, 37(1), 123-141.
- Souza, P. R. (2005). *A revolução gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Szlechter, D. (2018). *Teorías de las organizaciones: Un enfoque crítico, histórico y situado*. Buenos Aires, Argentina: UNGE.
- The Partnership for 21st Century Skills (2009). *A framework for 21st century learning*. Tucson, AZ: P21. Available at: www.21stcenturyskills.org
- UNESCO & UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Paris y Nueva York: UNESCO-UNICEF.
- UNESCO (2013). *El bullying homofóbico y transfóbico en centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención (Guía de facilitación)*. Santiago, Chile: UNESCO.

- UNESCO. (1999a, marzo, 3). *Declaración de Caracas por una Cultura de Paz* (Caracas, Venezuela, el 3 de marzo de 1999).
- UNESCO. (1999b, marzo, 20). *Declaración de Niamey por una Cultura de Paz y no violencia* (Niamey, República de Níger, 20 de marzo de 1999).
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>



prohibida su reproducción



EDICIONES
UNIVERSITARIAS
DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

BIENESTAR SUBJETIVO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Denise Oyarzún

En las tres últimas décadas el estudio del bienestar ha recibido una creciente atención tanto del mundo académico como político a nivel nacional e internacional. El bienestar de niños, niñas y adolescentes como miembros activos de la sociedad, dependerá en parte del bienestar de sus familias y de la sociedad en general. Aunque el avance global en el bienestar es indiscutible, una mirada a las distintas dimensiones estudiadas muestra ciertas particularidades a destacar en los distintos ámbitos de la vida (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015). Estudios desde el siglo pasado han señalado que el bienestar de niños, niñas y adolescentes no solo depende de la familia, sino que se considera como una responsabilidad del Estado, que interviene en su educación, salud y crianza.

Cada vez más, el bienestar se considera como una medida de progreso social y un objetivo de la política pública. Un número cada vez mayor de gobiernos está utilizando datos e investigaciones sobre el bienestar en la búsqueda de políticas que permitan a la gente vivir una vida mejor. Los gobiernos están midiendo el bienestar subjetivo, y usando la investigación como una guía para el diseño de los espacios públicos y la prestación de servicios públicos (Helliwell, Layard, & Sachs, 2015).

Diversos estudios apuntan a la importancia de tener en cuenta percepciones y evaluaciones del bienestar de niños, niñas y adolescentes (Dex & Hollingworth, 2012; Fattore, Mason, & Watson, 2012). Ben-Arieh (2005), ha señalado la importancia de aumentar la participación de niños, niñas y adolescentes como sujetos activos en investigaciones de bienestar. El Comité de los Derechos del Niño ha recomendado a Chile generar mayores acciones para promover la opinión de niños y niñas, facilitando su participación en todos los asuntos que le afectan,

dentro de la familia, las escuelas, la comunidad y las instituciones. El Estado chileno reconoce a las personas el derecho de participar en sus políticas, planes, programas y acciones, pues a través del debate democrático e inclusivo es posible generar sintonía entre las diversas necesidades de la sociedad y la misión del Estado para contribuir al bienestar general (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).

Los países desarrollados cuentan con investigaciones del bienestar infanto-juvenil desde hace más de 30 años, y en Chile las publicaciones de este tipo son recientes e incluyen datos sobre indicadores objetivos y subjetivos, tanto desde perspectivas adulto-céntricas como infanto-juveniles. Los indicadores subjetivos muestran la opinión de niños, niñas y adolescentes acerca de cuestiones relevantes para su vida o sobre las que pueden tener un punto de vista. Los indicadores subjetivos de la población infanto-juvenil pueden ser un complemento muy útil, y en algunos casos puede ser la única fuente para medir la satisfacción de necesidades (Ochaíta, Agustín, & Espinosa, 2010).

El presente capítulo tiene por objetivo conocer los avances de las investigaciones empíricas sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos publicados en artículos indexados en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus y Scientific Electronic Library Online (SciELO) en el rango de años (2012-2016)¹. Para responder este objetivo se utiliza el método de revisión sistemática que es un estudio de revisión, sobre una pregunta concreta, en el que se utiliza una metodología científica claramente explicitada, para la identificación, selección y valoración de estudios primarios, sintetizando sus resultados.

La importancia de realizar una revisión sistemática desde el punto de vista de la investigación e intervención psicoeducativa, se base en que las comunidades escolares pueden disponer de un cuerpo de información científica confiable, que puede contribuir a proporcionar una respuesta definitiva o concluyente sobre una temática en particular, que no se podría obtener con otro tipo de publicaciones académicas.

Este capítulo se organiza en seis secciones: un marco conceptual sobre indicadores de la situación de niños, niñas y adolescentes en Chile y el bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia. Continúa con la descripción del método de la revisión sistemática, seguido de los resultados cualitativos de la revisión. Luego se presentan las conclusiones respecto de los principales hallazgos de la revisión sistemática y finalmente recomendaciones para la comunidad escolar.

Este estudio fue financiado por FONIDE F711242 "Bienestar subjetivo y rendimiento escolar. Rol del bienestar social y la satisfacción con la vida". Investigadora responsable: Marian Bilbao. Co-investigadores: Juan Carlos Oyanedel, Paula Ascorra, Verónica López. Ayudante de investigación: Denise Oyarzún.

INDICADORES DE LA SITUACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE

En Chile organismos gubernamentales y no gubernamentales han generado una serie de estudios que contribuyen a la producción de conocimiento acerca de la situación de niños, niñas, adolescentes y sus familias (Staab, 2013). Es así como en el país se dispone de una serie de mediciones cuantitativas tales como: la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN]², la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia, Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes, Encuesta sobre Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes, Encuesta de Maltrato Infantil, Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, Encuesta Nacional de Prevención, Agresión y Acoso Escolar, Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar, Encuesta Nacional de Juventud, entre otras.

El estudio del bienestar en la infancia y adolescencia es reciente y las principales investigaciones realizadas han evidenciado la presencia de indicadores objetivos y subjetivos. A nivel nacional, organismos públicos, recientemente, están abordando la temática a través de una serie de mediciones. En el Informe Infancia Cuenta (2014, 2015 y 2016) se presentaron dimensiones objetivas que contribuyen al bienestar infantil. Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2016) en su encuesta nacional ha calculado el nivel de felicidad de jóvenes entre 15 a 29 años. Un estudio patrocinado por PNUD y UNICEF presentó las percepciones de estudiantes respecto del rol de la escuela en la formación de las capacidades para el bienestar subjetivo. El Consejo Nacional de la Infancia (2016) mantiene activa una encuesta *online* que consulta a niños, niñas, adolescentes y adultos por el espacio para crear juntos el bienestar.

Los Informes Infancia Cuenta en Chile han permitido monitorear datos objetivos del bienestar y los derechos de niños y niñas en función de 5 dominios³. En el segundo informe, destaca el alto nivel de incidencia de la pobreza en la población infantil y en mayor medida a la primera infancia (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Latorre, & Valverde, 2014). El Informe Infancia Cuenta en Chile 2015 destaca que las vulneraciones de derechos varían según nivel socioeconómico, género, grupo de edad, etnia y pertenencia territorial (regional y comunal) y la pobreza continúa afectando a este grupo etario. Existen brechas territoriales a nivel regional que muestran la necesidad de políticas públicas y programas sociales que tengan

² Según la CASEN 2017 niños, niñas y adolescentes representan el 23.3% de la población total del país. Los datos señalan que niños y niñas de 0 a 3 años representan el 21.8%, entre 4 a 5 años son el 11.2%, de 6 a 9 años el 22.8%, de 10 a 13 años son 21.4% y un 22,8% entre 14 a 17 años. Por sexo, un 51% son hombres y 49 % mujeres, y según la distribución territorial, las regiones con mayores porcentajes de población infanto-juvenil son las de Tarapacá, Atacama y Arica y Parinacota, respectivamente (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

³ Entorno familiar y social; salud; educación, actividades culturales y recreación; derechos y libertades civiles; y autonomía progresiva.

la intencionalidad de romper la segregación y las inequidades sociales (Sepúlveda, Santibáñez, Díaz, Contreras, Valverde, & Cortés, 2015). En el informe de Infancia Cuenta en Chile del 2016 se mostró que la inequidad y desigualdad es transversal a todos los indicadores de los cinco dominios analizados. Chile posee en general buenos indicadores agregados y deficientes indicadores a nivel territorial o comunal. Así, de manera trasversal se indicó que la desigualdad, segregación social y territorial afectó mayoritariamente a niños, niñas y adolescentes, especialmente, a aquellos más vulnerables como indígenas, discapacitados y migrantes, entre otros (Díaz, Santibáñez, Cortés, Raczynski, Contreras, & Bozo, 2016).

La Octava Encuesta Nacional de Juventud desarrollada por INJUV presentó en uno de sus apartados las representaciones sociales de la felicidad de jóvenes entre 15 y 29 años pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos, residentes de las regiones del país (INJUV, 2017). La mayoría de los felices o muy felices corresponde al 85%, en tanto que el 12% de las y los jóvenes se reporta ni felices ni infelices, y el 3% se considera no muy felices o nada felices. Si bien este resultado es indicativo del nivel de felicidad de jóvenes chilenos, no representa el sector de infancia y adolescencia entre los 8 y 14 años, rango de edad del que no se registran datos en este tipo de encuesta.

El estudio cualitativo realizado entre PNUD y UNICEF en Chile en el contexto educacional mostró que tanto estudiantes hombres (menores de 14 años) como estudiantes mujeres creen que aprenden más de las capacidades en la escuela que se relacionan con el bienestar subjetivo y están más satisfechos respecto de estas, en comparación con estudiantes hombres (mayores de 14 años). Los estudiantes de colegios municipales evaluaron mejor el desempeño de la escuela en la formación de estas capacidades, en comparación con sus pares de colegios particulares. Sin embargo, son estos últimos los que reconocen haber aprendido más de estas capacidades en la escuela que los primeros (Castillo & Contreras, 2014).

El Consejo Nacional de la Infancia (2016) desarrolló diálogos regionales por la infancia y la adolescencia para la construcción de una Ley y Política en esta materia. De esta forma, desde el Consejo tanto la encuesta *online* como los diálogos regionales, están generando insumos para la construcción de la Ley de Garantía de Derechos, que incluirá propuestas sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes chilenos (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).

A nivel internacional, se cuenta principalmente con el Informe de la OCDE ¿Cómo va la vida? del 2015, que a través de una serie de indicadores⁴ del bienestar de niños y niñas en Chile califica al país en comparación con otros 25 países de distintas regiones del mundo. Según la OCDE (2015) el niño o niña chileno promedio tiene malas condiciones materiales de vida, en comparación con sus pares

⁴ Ingresos y riqueza, empleo y salarios, condiciones de vivienda, salud, educación y competencias, compromiso cívico, entorno social y familiar, y seguridad.

de otros países. El país tiene una de las tasas de pobreza por ingresos más alta de la OCDE: el 23.5% de niños y niñas chilenos son miembros de una familia que tiene un ingreso disponible menor que la mitad del ingreso chileno medio.

En el indicador salud se observa que la tasa de mortalidad infantil, es una de las más altas de la OCDE. La tasa de bajo peso al nacer, sin embargo, es menor que el promedio de la OCDE. La tasa de suicidios entre adolescentes chilenos es mayor que el promedio de la OCDE. Aunque la tasa de nacimientos en madres adolescentes disminuyó de 2007 a 2012, sigue siendo la segunda más alta en la OCDE. En educación las competencias de lectura y solución de problemas de los estudiantes chilenos se encuentra entre las más bajas (OCDE, 2015).

Chile tiene un buen desempeño en participación ciudadana: 50,4% de los jóvenes de 14 años informan que han participado en alguna organización, grupo o club en los últimos 12 meses, el porcentaje más altos de la OCDE. Los estudiantes chilenos tienen muchas más probabilidades de participar en voluntariado basado en organizaciones que el promedio de la OCDE. Niños y niñas chilenos tienen un índice de sensación de pertenencia a la escuela relativamente alto. En cuanto a seguridad, la tasa de homicidio infantil está arriba del promedio (OCDE, 2015).

A pesar de la información anteriormente entregada, el país carece de información sistematizada sobre infancia y adolescencia que sea de utilidad para el diseño de las políticas públicas y para las propias organizaciones que trabajan en el área (CEN, 2014). Desde la perspectiva de política pública es necesario contar con una mirada de conjunto de los instrumentos, aclarando sus objetivos y sus implicancias para cada área, como también para el desarrollo de políticas infanto-juveniles integradas (Bedegral, 2008).

Los informes referidos en esta sección, a través de una serie de indicadores objetivos del bienestar, muestran la situación de niños, niñas y adolescentes chilenos en una comparación entre las regiones del país y con una internacional entre países. Esta revisión mostró que no todas estas encuestas y estudios se aplican de manera sistemática en el tiempo y que no están conectadas entre ellas. Además, obedecen a propósitos distintos ejecutados tanto por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En términos generales, los informes aquí revisados coinciden en señalar que niños, niñas y adolescentes de familias con mejor posición económica gozan de condiciones materiales de vida mejores en Chile.

BIENESTAR SUBJETIVO EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

El bienestar subjetivo desde las ciencias sociales se entiende como un concepto más amplio que refiere a la calidad de vida. La noción de calidad de vida conlleva la medición articulada de aspectos materiales que, básicamente, responden a la calidad de vida objetiva y aspectos no materiales de la vida referidos a la calidad

de vida subjetiva. A fines de la década del setenta surgió la propuesta de definir las condiciones no materiales de vida como percepciones, evaluaciones y aspiraciones de las personas (Campbell, Converse, & Rodgers, 1976, citados en Casas, 2010). Así, el concepto de calidad de vida planteó una ampliación de datos necesarios para evaluar realidades sociales complejas; esto fue incluir la medición de la calidad de vida subjetiva.

El bienestar subjetivo es una medida de la calidad de vida subjetiva de un individuo y las sociedades (Diener, Mangelsdorf, McHale, & Frosch, 2002). El uso del concepto bienestar subjetivo (*subjective well-being*) se ha asociado a una perspectiva hedónica (Casas, 2010), ya que es definido como un concepto que incluye afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). En otras palabras, el bienestar subjetivo se refiere a las evaluaciones cognitivas y afectivas de una persona respecto de su vida (Diener, Mangelsdorf, McHale, & Frosch, 2002). El afecto positivo, afecto negativo y la satisfacción con la vida son conceptos separables o distintos tanto desde un punto de vista empírico como conceptual, y por lo tanto pueden ser evaluados como componentes independientes del bienestar subjetivo (Lucas, Diener, & Suh, 1996). A modo de ordenamiento de estos conceptos en la Figura 1 se presenta un esquema extraído de Moyano y Ramos (2007).

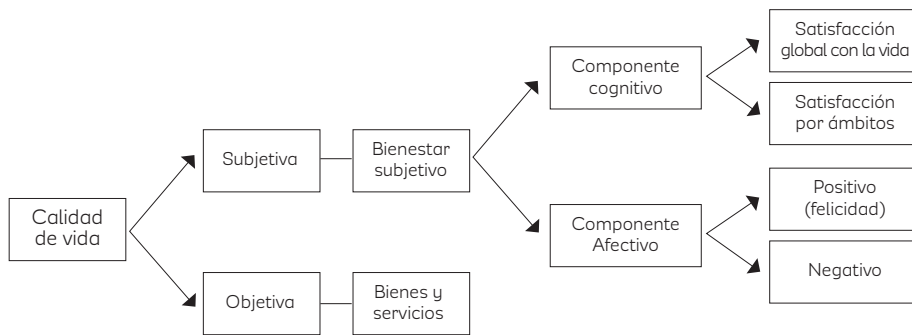


Figura 1: Calidad de vida (Moyano y Ramos, 2007)

El componente afectivo se basa en las respuestas relativamente estables y que son representativas de la naturaleza de la vida cotidiana (Gilman, Huebner, & Laughlin, 2000). El componente afectivo se relaciona con sentimientos de placer o displacer que experimenta una persona. La satisfacción con la vida refiere a las evaluaciones cognitivas globales de la calidad de vida de una persona ante sus circunstancias, que son menos susceptibles a cambios de los acontecimientos de la vida (Seligson, Huebner, & Valois, 2003) que da cuenta del grado en que evalúa positivamente su vida como globalidad (Veenhoven, 1994), o con referencia a ámbitos específicos como la familia, amigos, o la escuela (Seligson, Huebner, & Valois, 2005).

OECD (2009) ha propuesto dos métodos para definir y medir el bienestar de niños, niñas y adolescentes. En el primero, los investigadores deciden sobre los ámbitos de la vida que son importantes y analizan estos con indicadores objetivos y en algunos casos subjetivos. El segundo método, consiste en preguntar directamente a niños, niñas y adolescentes cómo perciben su bienestar a través de escalas diseñadas o adaptadas para la población infanto-juvenil. Ambos métodos consideran el bienestar como un concepto multidimensional. Para Casas (2010), el segundo método permite aportar conocimiento científicamente relevante y mejorar la calidad de los resultados de la investigación.

Es importante señalar que el entendimiento sobre el bienestar en la niñez y adolescencia puede identificar oportunidades o necesidades de una intervención temprana a través del desarrollo de nuevas políticas públicas dirigidas a este grupo etáreo. Las políticas para la infancia deberían situarse en el centro de la agenda para el desarrollo de los países. Destinar gasto a programas efectivos para la infancia debe ser visto como una inversión que, si se realiza de manera adecuada, tendrá rendimientos muy altos (Schady et al., 2015).

MÉTODO

La presente revisión sistemática (RS) es un capítulo de libro que refiere a una síntesis de la evidencia disponible, en la que se realiza una revisión de aspectos cualitativos o cuantitativos de estudios primarios, con el objetivo de resumir la información existente respecto de un tema en particular (Manterola, Astudillo, Arias, & Claros, 2013). Esta revisión utilizó una estrategia de búsqueda de artículos en las bases de datos WoS, Scopus y Scielo con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de la revisión sistemática

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
1) Artículo empírico en español o inglés 2) Muestra de niños, niñas y adolescentes chilenos entre 10 y 18 años 3) Instrumentos o técnicas del bienestar subjetivo 4) Estudios publicados entre el 2012 y 2016.	1) Estudios empíricos referidos a calidad de vida, bienestar psicológico y/o social 2) Otras publicaciones como capítulos de libro, presentaciones y actas de congresos, tesis, informes de literatura gris 3) Muestra clínica de niños, niñas y adolescentes con trastornos de salud mental 4) Muestra de niños, niñas y adolescentes chilenos de grupos sociales específicos 5) Muestra de niños, niñas y adolescentes chilenos fuera del rango de edad establecido

Fuente: Elaboración propia

La búsqueda en las bases de datos se realizó con las palabras clave en español: bienestar subjetivo OR satisfacción con la vida AND niños / niñas / adolescentes / e inglés: *subjective well-being* OR *life satisfaction* AND *children / adolescent*, presentes en el título, resumen o palabras clave del artículo. Tras la lectura y revisión de los estudios, y aplicando los criterios de inclusión y exclusión, se selecciona un total de 21 artículos empíricos. El flujo completo de la búsqueda de artículos empleando el sistema *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) de reporte gráfico (Moher, Liberati, Altman, & The PRISMA Group, 2009) se especifica en la Figura 2. Los artículos incluidos en la revisión se identifican con un asterisco (*) en las referencias.

Una vez obtenidos los artículos de la revisión sistemática la investigadora y autora de este capítulo los analizó comparándolos entre sí en base a la evidencia que aportó cada uno de ellos. Para ello se utilizó la metodología cualitativa de análisis de contenido donde emergieron tres categorías de análisis que contribuyeron a responder el objetivo del capítulo de libro.

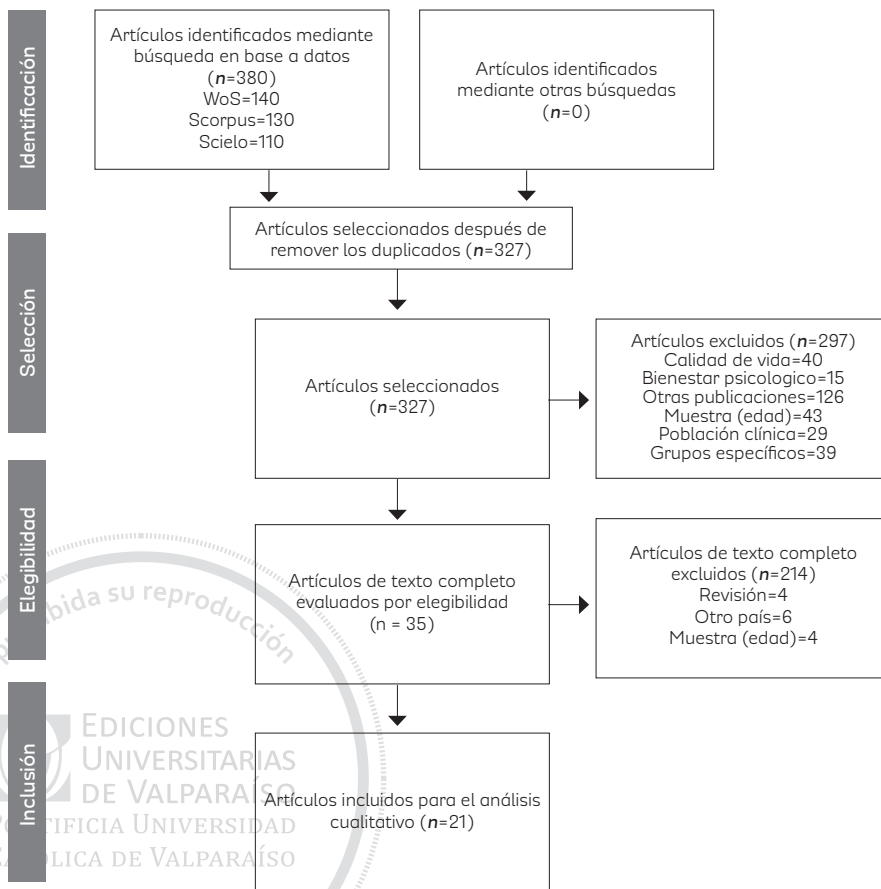


Figura 2. Flujo de la revisión sistemática con las directrices PRISMA

RESULTADOS

En cuanto al procedimiento de análisis, se construyó una base de datos en Excel con un total de 21 artículos publicados entre los años 2012 al 2016 referidos al bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) de la infancia y adolescencia en Chile. En esta base de datos se siguió la secuencia del sistema PRISMA según los criterios de inclusión y exclusión referidos con anterioridad. El análisis cualitativo de contenido de los artículos de la revisión se realizó agrupándolos en las siguientes categorías emergentes: Propiedades psicométricas escalas de bienestar subjetivo, Nivel de bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile y Relaciones del bienestar subjetivo con variables psicosociales.

Propiedades psicométricas escalas de bienestar subjetivo	Nivel de bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile	Relaciones del bienestar subjetivo con variables psicosociales
--	--	--

Figura 3. Categorías emergentes del análisis de contenido

CATEGORÍA: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS ESCALAS DE BIENESTAR SUBJETIVO

La medición del bienestar subjetivo de adolescentes se ha reportado en el estudio de Alfaro, Valdenegro y Oyarzún (2013) a través de las propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal (*Personal Well-Being Index* –PWI– por sus siglas en inglés) de Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, y Misajon (2003) en tres modalidades: PWI, PWI+espiritualidad y PWI+religiosidad, encontrando niveles adecuados de consistencia interna y un único factor en las tres modalidades de la escala.

En otro estudio, Alfaro et al. (2015a) respecto del Índice de Bienestar Personal Escolar (*Personal Well-Being School Children* –PWI-SC– por sus siglas en inglés) de Cummins y Lau (2005) determinó un índice de confiabilidad interna (alfa de Cronbach (α) de .77 y una estructura interna de un solo factor tanto en el análisis factorial exploratorio como confirmatorio con niños y niñas de 10 a 12 años.

Bilbao et al. (2016) encontraron una aceptable confiabilidad interna para una versión del PWI-7 y otra PWI-9 (α = .80 y .83, respectivamente). Con un análisis factorial exploratorio se observó una sola dimensión y con análisis factorial confirmatorio un adecuado ajuste a los datos de un modelo unifactorial en ambas versiones de la escala, aplicadas a 4.964 estudiantes de II° año medio en Chile.

Alfaro et al. (2015b) analizaron las propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para estudiantes (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* –BMSLSS– por sus siglas en in-

glés) creada por Seligson, Huebner, y Valois (2003). Los resultados de este estudio muestran una aceptable confiabilidad interna de la medida con un alfa de .70 y un solo factor en la estructura interna de la escala en una muestra de niños y niñas chilenos de 10, 11 y 12 años.

La Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Students' Life Satisfaction Scale –SLSS– por sus siglas en inglés) creada por Huebner (1991a). En un estudio chileno con una muestra de 1.096 estudiantes de 10 a 12 años mostró una consistencia interna de $\alpha = .86$. El análisis factorial arrojó dos factores que corresponden a la satisfacción con la vida y deseo de cambio. En el estudio se discute la solución bifactorial de la escala, ya que no corresponde con lo comúnmente reportado en otras investigaciones. También se probó un AFC con la escala unidimensional de 5 ítems (Alfaro et al., 2016).

Otra línea de estudio es el análisis comparativo entre escalas de bienestar subjetivo en adolescentes de diferentes países. Las comparaciones entre países es un aspecto importante del creciente interés mundial por el bienestar subjetivo. Un estudio realizado con muestras de España, Brasil y Chile, utilizando las escalas PWI-7 y PWI-9 validadas con jóvenes de los tres países, fue desarrollado por Casas et al. (2012a) evidenciando las adecuadas propiedades psicométricas de estas dos escalas. Otro estudio incluyó a adolescentes argentinos, además de los tres países antes señalados, utilizando escalas multi-ítem de satisfacción con la vida por ámbitos, y escalas de ítem único de satisfacción con la vida global (Casas et al., 2012b) también contribuyó a mostrar evidencias de validez de las escalas.

También se han analizado comparativamente las propiedades psicométricas del PWI entre jóvenes de Brasil y Chile (Alfaro et al., 2014). A la vez se han estudiado comparativamente las propiedades psicométricas del PWI7, con otras dos versiones del PWI que incluyen los ámbitos de “espiritualidad” y “religión”, por separado con adolescentes brasileños y chilenos (Sarriera et al., 2014), mostrando en ambos estudios adecuadas propiedades. Otro estudio que forma parte de esta línea de investigación mostró la comparabilidad intercultural de tres escalas multi-ítem de bienestar subjetivo, en estudiantes del primer curso de enseñanza secundaria en Brasil, Chile, España y Rumania, en una muestra total de 8709 niños y niñas de los cuatro países. Los resultados del estudio mostraron que los modelos de ecuaciones estructurales apoyaron la validez de constructo y validez concurrente de las escalas (Casas et al., 2015).

Aproximándose al contexto escolar, Casas et al. (2014a) encontraron con una muestra de adolescentes españoles, brasileños y chilenos de 12 a 16 años que cuando se incluyó el ítem la «satisfacción con mi vida como estudiante», mejoró la consistencia interna del PWI7 y PWI10. En otro estudio Casas et al. (2014b) identificaron los ítems y ámbitos más relevantes para incluir en un modelo de

evaluación del bienestar subjetivo (PWI, BMSLSS, ítems de satisfacción escolar, entre otros) de adolescentes de 12 a 16 años de Chile, Brasil y España. Uno de los hallazgos fue un modelo de 14 ítems de ámbitos de satisfacción con la vida con una sola variable latente que mostró excelentes estadísticas de ajuste.

CATEGORÍA: NIVEL DE BIENESTAR SUBJETIVO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CHILE

El análisis de contenido cualitativo de la revisión incluyó la descripción del nivel de bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile. El Primer Estudio Nacional de Bienestar Subjetivo Infantil formó parte del *International Survey on Children's Well-Being* (ISCWeB) (<http://www.isciweb.org/>). El estudio nacional tuvo como propósito conocer las opiniones y percepciones de 2500 niños y niñas entre 8 y 14 años de las regiones Metropolitana, Valparaíso y del Biobío respecto de distintas dimensiones de su vida (Alfaro, Oyanedel, Varela, & Torres, 2014). Se observa que este estudio es la base de una serie de artículos cuyos propósitos y principales resultados serán presentados a continuación.

Un artículo de Oyanedel, Alfaro, y Mella (2015) derivado de este estudio e incluido en la presente revisión, mostró que niños y niñas de 8 años reportaron altos niveles de bienestar en comparación con sus pares de 10 y 12 años, en casi todos los ámbitos de satisfacción con la vida. A los 8 años, los ámbitos mejor evaluados fueron bienes (81%), salud (72%), amigos y amigas, y escuela (ambos con 66%). El ámbito peor evaluado fue relaciones con las personas (52%). Para los entrevistados (10 y 12 años), los ámbitos mejor evaluados fueron familia, bienes y salud alcanzando el 75% cada uno. El 63% de niños y niñas de 10 años se declaró altamente satisfecho con su barrio, mientras que en niños y niñas de 12 años esta cifra alcanzó al 57%. Respecto a este último grupo, solo el 59% se declaró altamente satisfecho en relación con su autoimagen y con la escuela a la que asiste.

Rees y Dinisman (2014) observaron considerables variaciones entre países como Argelia, Brasil, Chile, Inglaterra, Israel, Rumania, Sudáfrica, Corea del Sur, España, Uganda y Estados Unidos referidas al contexto de la vida de niños y niñas de 12 años, las formas en que gastan su tiempo, su satisfacción con la vida y las evaluaciones de distintos aspectos de sus vidas. Un hallazgo interesante del estudio es que el análisis de regresión lineal indicó que el país de la encuesta representó alrededor del 16% de la variación en la satisfacción global con la vida, lo que sugirió que existió más variación del bienestar subjetivo de niños y niñas dentro de los países que entre los países.

Dinisman y Ben-Arieh (2015) exploraron las características del bienestar subjetivo y las relaciones entre una serie de variables sociodemográficas de 34500 niños y niñas entre 8 y 12 años de 14 países que participaron en el ISCWeB (in-

cluyendo Chile). Los resultados mostraron que el bienestar subjetivo en todos los países fue relativamente alto, aunque se encontraron diferencias entre tres escalas con respecto a la varianza explicada. Las características de demografía, socioeconómicas y país de residencia explicaron juntas entre 10.9 y 20.2% de la varianza del bienestar subjetivo infantil.

Lee y Yoo (2015) en su estudio comparativo de 11 países utilizando el cuestionario ISCWeB encontraron que las variables económicas como (PIB), coeficiente GINI y gasto público en educación, no son factores que predicen el bienestar subjetivo de niños y niñas en países de Europa, Asia, América del Norte, América del Sur (Chile) y África. El estudio indicó que el ámbito de satisfacción con la familia fue el que más contribuyó a explicar el bienestar subjetivo (40% de la varianza) en comparación con los ámbitos escuela y barrio, que obtuvieron menores porcentajes de varianza explicada.

Aunque no formó parte de esta revisión sistemática, es relevante señalar el reporte de investigación de Dinisman y Rees (2014) de alrededor de 34500 niños y niñas de 8, 10 y 12 años procedentes de los 14 países que participaron en el estudio ISCWeB. En las escalas de bienestar subjetivo se observaron similitudes en la clasificación de países que tienden a encabezar las listas en la mayoría de las escalas como España, Rumania e Israel, mientras que niños y niñas de Corea del Sur y Uganda se encuentran al final de las listas. Niños y niñas en Chile promediaron en las medidas PWI 84.53, escala de ítem único de satisfacción global con la vida 84.67, BMSLSS 83.58, escala de ítem único de felicidad 80.42 y SLSS 77.39 en una escala de 0 a 100 puntos. Niños, niñas y adolescentes chilenos se localizaron en la parte más alta de la lista del ítem único de felicidad y el índice de bienestar personal escolar (PWI-SC), pero un poco más abajo respecto de la satisfacción con la vida (SLSS) y el ítem único de satisfacción global con la vida.

CATEGORÍA: RELACIONES DEL BIENESTAR SUBJETIVO CON VARIABLES PSICOSOCIALES

En la revisión se encontraron cuatro artículos donde se establecieron relaciones entre el bienestar subjetivo y variables psicosociales en niños, niñas y adolescentes chilenos. San Martín y Barra (2013) determinaron que el apoyo social fue el predictor más importante de la satisfacción con la vida (medida con BMSLSS) de adolescentes de 15 a 18 años de la ciudad de Concepción, Chile. En conjunto las variables predictoras (autoestima y apoyo social) explicarían un 52% de la variabilidad en la satisfacción con la vida de los estudiantes.

En otro estudio, Chavarría y Barra (2014) examinaron las relaciones entre satisfacción con la vida (utilizando la BMSLSS), autoeficacia y apoyo social en 358 adolescentes de 14 a 19 años de la comuna de Concepción. Los resultados

obtenidos de la satisfacción con la vida mostraron altos niveles en los ámbitos de satisfacción, amigos, sí mismo y familia y menores niveles de satisfacción en colegio y entorno. La satisfacción con la vida mostró relaciones significativas tanto con la autoeficacia como con el apoyo social, siendo algo mayor la relación con la autoeficacia.

Villalobos et al. (2016) indagó la influencia del apoyo de profesores y pares en la escuela sobre la satisfacción con la vida en 5527 estudiantes de 4° a 8° básico que reportan agresiones de sus pares en 44 establecimientos municipales de una comuna de la Región de Valparaíso, Chile. Los resultados de este estudio mostraron que para los estudiantes el apoyo social de los profesores tuvo un mayor efecto que el apoyo de los pares como mediador en la relación inversa entre victimización entre pares y satisfacción con la vida (utilizando la BMSLSS).

Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes, y Gaudlitz (2016) analizaron la relación entre diversos aspectos de la experiencia escolar con la satisfacción escolar y la satisfacción global con la vida en una muestra de 1.433 estudiantes de 10 a 14 años de 3 ciudades de Chile. Uno de los principales resultados del estudio mostró que diez ítems fueron predictores de la satisfacción global con la vida y de la satisfacción escolar con un 6% y un 36% de la varianza explicada, respectivamente. Los ítems de satisfacción con las notas y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de los modelos de regresión evaluados.

CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo fue conocer los avances de las investigaciones empíricas sobre el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos publicados en artículos indexados en las bases de datos WoS, Scopus y SciELO) en el rango de años (2012-2016). En esta revisión se mostró que en Chile la evaluación del bienestar subjetivo ha sido progresiva durante un rango de cinco años. A partir de esta revisión, se observa que el bienestar subjetivo ha sido medido a través de investigaciones de carácter internacional y nacional. A nivel internacional, destaca la productividad de ISCWeB, que en Chile fue ejecutado por un equipo de investigación de la Universidad del Desarrollo y la Universidad Andrés Bello. A nivel nacional, también destacan los artículos derivados del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La investigación nacional se ha enfocado en el bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes chilenos a través de las propiedades psicométricas de las escalas que miden el bienestar subjetivo (Alfaro, Valdenegro, & Oyarzún, 2013; Alfaro et al., 2015a; Alfaro et al., 2015b; Alfaro et al., 2016; Bilbao et al. 2016). Los instrumentos antes mencionados son los más difundidos actualmente y han estado en uso en diversos países incluyendo Chile consolidando sus propiedades psicométri-

cas. La fiabilidad y validez de las escalas de satisfacción con la vida han estado en el centro de la investigación a nivel nacional durante el período de años revisado. Los investigadores han aplicado diversos métodos y técnicas, incluyendo confiabilidad interna, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y modelos de ecuaciones estructurales para evaluar la equivalencia de medición, validez estructural y estructuras latentes subyacentes.

La revisión de la literatura mostró que la investigación en Chile ha generado una serie de artículos empíricos que han presentado altas puntuaciones medias obtenidas por niños, niñas y adolescentes en relación al bienestar subjetivo, en particular, la satisfacción global con la vida y los ámbitos de satisfacción como la familia, escuela y barrio (Oyanedel, Alfaro, & Mella, 2015). Este resultado también se ha presentado de forma más profunda en el libro de Alfaro et al. (2016) que no fue parte de esta revisión por el tipo de publicación que representa. Los artículos de la revisión coincidieron en altas puntuaciones medias del bienestar subjetivo o más bien satisfacción con la vida de niños, niñas y adolescente chilenos. Lo anterior, se explica por el sesgo de optimismo vital que refiere al funcionamiento de las respuestas del bienestar subjetivo no siguen una curva de normalidad estadística, sino que la mayoría de personas responde por encima del punto neutro en cualquier escala. Con ello se propuso la existencia de una homeostasis cultural del bienestar subjetivo cuando este sesgo tiende a ser estable dentro una cultura. En las poblaciones más jóvenes este sesgo se agudiza más en relación a la puntuaciones de adultos (Casas & Bello, 2012).

La comparativa de los niveles de bienestar subjetivo en diferentes escalas entre adolescentes chilenos y sus pares de otros países (Alfaro et al., 2014; Casas et al., 2012a, Casas et al., 2012b, Casas et al., 2015; Sarriera et al., 2014). Las comparaciones del bienestar de niños, niñas y adolescente de diferentes países, a través de la producción internacional de datos del ISCWeB, ha sido útil para determinar que las escalas de satisfacción con la vida son útiles para comparar las correlaciones y regresiones entre la mayoría de los países.

Las comparaciones entre países de las puntuaciones medias de las escalas no están respaldadas por el análisis factorial confirmatorio multigrupo, debido a los diferentes estilos de respuesta cultural de los más jóvenes (Casas & Rees, 2015; Dinisman & Ben-Arieh, 2015; Lee & Yoo, 2015; Rees & Dinisman, 2014). Antes de estos estudios se sabía relativamente poco acerca de que tales comparaciones son fiables y válidas, particularmente, en relación con el bienestar de niños y niñas entre diferentes países. Por ello, estas comparaciones ofrecen una perspectiva de comprensión de las variaciones en los niveles de bienestar y los ámbitos que contribuyen, que son útiles para las iniciativas prácticas y políticas para mejorar la vida de la población infanto-juvenil (Casas & Rees, 2015).

La influencia de variables psicosociales en la satisfacción con la vida (Alfaro et al., 2016; Chavarría & Barra, 2014; San Martín & Barra, 2013; Villalobos et al., 2016), fue otro nivel de análisis de contenido de esta revisión. Los cuatro estudios mostraron que variables individuales (autoestima, autoeficacia) y relacionales (apoyo social de distintas personas) se relacionan positivamente con la satisfacción con la vida de adolescentes chilenos.

En conclusión la tendencia más marcada en los estudios sobre el bienestar subjetivo con niños, niñas y adolescentes de diferentes contextos geográficos de Chile, en un período de cinco años, es el uso de un enfoque cuantitativo de medición del bienestar subjetivo, apreciándose distintos niveles de abstracción y complejidad, en las escalas de medición y en los análisis realizados por los investigadores. En los estudios se apreciaron diferencias en las prioridades de satisfacción con la vida según ámbitos, sosteniendo la relevancia de considerar las diferencias entre realidades socioculturales disímiles en el país según la perspectiva de los más jóvenes. Llama la atención la ausencia de estudios cualitativos publicados como artículos, aunque es posible mencionar el estudio del ámbito escolar de Castillo & Contreras (2014) pero no que no formó parte de esta revisión de artículos empíricos publicados en bases de datos indexadas.

Las limitaciones de esta revisión refieren a que la analista de datos cualitativos no se repitió independientemente por varios investigadores para determinar el grado de acuerdo entre análisis separados, sino que se realizó solo por la autora del capítulo. Sin embargo, la credibilidad de los hallazgos se discutió con el equipo editorial del libro.

RECOMENDACIONES PARA LA COMUNIDAD ESCOLAR

Los hallazgos de esta revisión sistemática pueden emplearse, junto con el juicio profesional, para apoyar la toma de decisiones en una comunidad escolar. Según MINEDUC (2014) la comunidad escolar está conformada por personas que forman parte del establecimiento educacional como institución social educativa (estudiantes, profesores(as), directivos(as), administrativos(as) y apoderados(as)). A modo de cierre del capítulo se entregan recomendaciones para iniciativas prácticas y políticas que contribuyan a mejorar el bienestar subjetivo de la población infanto-juvenil, considerando la realidad sociocultural que vive cada grupo etareo en diversos contextos educacionales nacionales.

- **Educar a los miembros de la comunidad escolar sobre el bienestar subjetivo como un indicador de salud mental.** La información ayuda a romper el estigma que hay en torno a la salud mental asociada principalmente a trastornos psicológicos o psiquiátricos. Profesionales de la salud mental pueden proporcionar información útil sobre la importancia de evaluar el bienestar subjetivo como un indicador de salud mental de los estudiantes en los establecimientos educacionales.

- **Realizar diagnóstico de salud mental escolar.** Para ello es posible incluir escalas de bienestar subjetivo validadas en población infanto-juvenil y revisadas en este capítulo. Así también el diagnóstico en formato cuestionario puede incluir otras variables de interés para la comunidad escolar como las revisadas en este capítulo (autoestima, apoyo social, autoeficacia, entre otras) y con ello tener una perspectiva más global de la salud mental escolar.
- **Diseñar programas y/o proyectos de intervención en base al diagnóstico de salud mental escolar.** Es necesario que las personas implicadas en la puesta en marcha y la provisión de programas y/o proyectos de intervención a nivel de promoción del bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes, planifiquen estos basados en las evidencias diagnósticas, para que fomenten una buena salud mental de sus estudiantes.
- **Asegurar el acceso a servicios de salud mental dentro y fuera de la escuela.** Proporcionar servicios de salud mental para estudiantes que van desde el diagnóstico y la intervención del bienestar subjetivo hasta la derivación a otros servicios de salud mental más complejos cuando los niveles de bienestar subjetivo de los estudiantes son más bajos que la media.

A nivel de comunidad educativa los resultados de esta revisión sistemática podrían utilizarse para realizar evaluaciones sólidas a nivel de gobierno local, articulando acciones de diagnóstico e intervención desde instituciones públicas y privadas de un territorio. Lo anterior permitirá en el futuro conocer el modo en que nuevas políticas locales impactan en la salud mental de niños, niñas y adolescentes. A nivel nacional señalar que indicadores aplicados a la situación de niños, niñas y adolescentes son utilizados como herramientas útiles para el seguimiento de compromisos asumidos por los Estados en el marco de las distintas declaraciones y consensos internacionales (Pautassi & Royo 2012).

Finalmente, el desafío para las y los investigadores chilenos es integrar indicadores objetivos y subjetivos del bienestar, en especial, avanzar en datos proporcionados por los propios niños, niñas y adolescentes. Así como también en la periodicidad de los estudios en los rangos etarios, ya reportados e integrar a otros grupos infanto-juveniles invisibilizados por el momento. Así las perspectivas del estudio del bienestar subjetivo contribuirán a que sea posible mejorar la comprensión de la naturaleza de la infancia y adolescencia en diferentes contextos, y avanzar recomendaciones para la política nacional, regional y local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Reyes, F., Varela, J., & Oyarzún, D. (2016). *Bienestar subjetivo de la infancia en Chile en el contexto internacional*. Santiago: Ediciones Universidad del Desarrollo.

- *Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Reyes, F., & Varela, J. (2015a). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC) in Chilean School Children. *Child Indicators Research*, 9(3), 731–742.
- *Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F., & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392.
- *Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psyche*, 25(2), 1–14.
- *Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Oyanedel, J., & Gaudlitz, J. (2015b). Propiedades psicométricas de la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10 – 12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 239–252.
- *Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Abs, D., Casas, F., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2014). Adaptación del Índice de Bienestar Personal para adolescentes en lengua española y portuguesa. *Universitas Psychologica*, 13(1), 239-252.
- *Alfaro, J., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas*, 9(1), 13-27.
- Alfaro, J., Varela, J., Oyanedel, J., & Torres, J. (2014). ¿Qué afecta el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las niñas y niños chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil. Santiago: Universidad del Desarrollo & Universidad de Santiago de Chile.
- Bedregal, P. (2008). Instrumentos de medición del desarrollo en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 32-36.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573-596.
- *Bilbao, M. Á., Torres, J., Ascorra, P., Leiva, V. Páez, D., Oyanedel, J. C., & Salfate, S. V. (2016). Propiedades psicométricas de la escala índice de bienestar personal (PWI-SC) en adolescentes chilenos. *Salud & Sociedad*, 7(2), 168-178.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo Infantil en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1º de ESO?* España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- *Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J., Bedin, L., Grigoras, B., Bălăţescu, S., Malo, S., & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: Estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- *Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being: Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research*, 8(1), 49-69.
- *Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., ... & Valdenegro, B. (2012a). Testing the personal wellbeing index on 12–16 year-old adolescents in 3 different countries with 2 new items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482.
- *Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2014a). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia:

- poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Summa Psicológica*, 21(2), 70-80.
- *Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012b). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5(1), 1-28.
- *Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Bedin, L., Abs, D., ... & Valdenegro, B. (2014b). Reconsidering Life Domains that Contribute to Subjective Well-Being Among Adolescents with Data from Three Countries. *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 491-513.
- Castillo, J., & Contreras, D. (2014). *El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- *Chavarría, M. & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Centro de Estudios de la Niñez (CEN) (2014). Niñez y adolescencia en Chile: Las Cifras. Datos estadísticos y principales estudios. Santiago: Autor.
- Cummins, R. A., & Lau, A. L. D. (2005). *Personal well-being index* (3rd ed.). Melbourne: Deakin University.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190.
- Chile, Consejo Nacional de la Infancia (2016). *Encuesta para crear juntos el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en Chile*. Recuperado de <http://consulta.consejoinfancia.gob.cl/>.
- Chile, Consejo Nacional de la Infancia (2015). *Informe final de resultados: Yo opino, es mi derecho. Niñas, niños y adolescentes construimos el país que soñamos*. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.
- Chile, Instituto Nacional de la Juventud INJUV, (2016). *Octava Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social. Santiago: Autor. Disponible en http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Encuesta CASEN 2017. Presentación niños, niñas y adolescentes*. Santiago: Autor
- Chile, Ministerio de Educación (2014). *Glosario caja de herramientas para mejorar la convivencia escolar*. Santiago: Autor. Disponible en <http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/titulos/Glosario.pdf>
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing*. London: Childhood Wellbeing Research Centre (CWRC).
- Díaz, D., Santibáñez, D., Cortés, A., Raczynski, G., Contreras, N., & Bozo, N. (2016). *Infancia Cuenta en Chile 2016*. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., Frosch, C. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy*, 3(2), 153-174.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

- *Dinisman, T. & Ben-Arieh, A. (2015). The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555-569
- Dinisman, T. & Rees, G. (2014). *Findings from the first wave of data collection of the ISCWeB project*.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423-435.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52(2), 135-160.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2015). *World happiness report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International* 12(3), 231-240.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33.
- *Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628.
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2013). Revisión sistemática de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OECD (2015). *Como va la vida Chile*. Santiago: Autor.
- Ochaíta, E., Agustín, S., & Espinosa, M. A. (2010). Indicadores de bienestar infantil: la teoría de derechos y necesidades de la infancia como marco teórico y organizativo. En UNICEF (Ed.), *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España* (pp. 34-51). España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- *Oyanedel, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. (2015). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.
- Pautassi, L. & Royo, L. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: Indicadores para su medición*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- *Rees, G. & Dinisman, T. (2014). Comparing Children's Experiences and Evaluations of Their Lives in 11 Different Countries. *Child Indicators Research*, 8(1), 5-31.
- *San Martín, J. & Barra, E. (2013). Autoestima, Apoyo Social y Satisfacción Vital en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 32(3), 287-291.
- *Sarriera, J., Casas, F., Alfaro, J., Bedin, L., Wachholz, L., Abs, D., Valdenegro, B., García, C., & Oyarzún, D. (2014). Psychometric Properties of the Personal Wellbeing Index with Spirituality and Religion in a Sample of Brazilian and Chilean Adolescents. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27(4), 599-608.

- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2005). An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children. *Social Indicators Research*, 73(3), 355-374.
- Sepúlveda, A., Santibáñez, D., Díaz, D., Contreras, N., Valverde, F., & Cortés, A. (2015). *Infancia Cuenta en Chile 2015. Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- Sepúlveda, A., Santibáñez, D., Díaz, D., Latorre A., & Valverde, F. (2014). *Infancia Cuenta en Chile 2014. Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- Staab, S. (2013). *Protección social para la infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3(1), 87-116.
- *Villalobos, B. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: la influencia del Apoyo de Pares y Profesores de la Escuela. *Psyke*, 25(2), 1-16.



BIENESTAR SUBJETIVO Y LOGRO ESCOLAR: ROL DEL BIENESTAR SOCIAL Y LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Marian Bilbao, Juan Oyanedel, Paula Ascorra, Verónica López y Karen Cárdenas

La incorporación de Chile en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2010, vino acompañado de desafíos importantes: no sólo de superar brechas por déficit en comparación con otros países miembros, sino también el lograr desarrollo social y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos. En el Informe de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas del año 2012 (PNUD, 2012), se planteó que a pesar del crecimiento económico sostenido en Chile, las personas tienen una visión negativa de la sociedad en relación a la igualdad de oportunidades que entrega el país y la confianza en las instituciones ha ido disminuyendo sistemáticamente, lo que se ha confirmado en estudios posteriores (Castillo & Campos, 2016; CEP, 2017). Estos resultados hacen urgente avanzar en mediciones válidas y confiables del bienestar subjetivo de las y los chilenos. Este desafío es aplicable a las distintas esferas de la vida cotidiana, incluyendo el ámbito educativo, institución fundante de la percepción del mundo individual y social que, generalmente, se mantendrá a lo largo de la vida.

La brecha educativa en calidad actual no sólo se evidencia en el logro y rendimiento académico, sino también en la calidad del ambiente escolar. Este se encuentra inequitativamente distribuido en las escuelas del país (López, Ascorra, Bilbao & Oyanedel, 2012), repitiendo el patrón encontrado por el PNUD (2012) sobre las diferencias significativas en la distribución de las capacidades que sostienen el bienestar subjetivo. En términos globales, estas capacidades apuntan a poder usar nuestros recursos personales y sociales libremente para construir proyectos de vida significativos y realizables. En esta misma línea, el informe PNUD-UNICEF del 2014 (Castillo & Contreras, 2014) revisa esta temática en el sistema educacional, entendiendo la escuela como el principal espacio psicosocial donde se desarrollarán

estas capacidades y competencias, necesarias para sostener el bienestar subjetivo. Particularmente, revisa las posibilidades desde lo curricular que entrega la educación chilena, para que los estudiantes puedan construir “proyectos de vida que tengan sentido para ellos, y a partir de los cuales puedan sentirse satisfechos con sus vidas y con la sociedad en que viven” (Castillo & Contreras, 2014; p. 8). Este reporte señala las dificultades de la política educativa actual, al acentuar en la llamada “formación integral” lo cognitivo, en desmedro de los aspectos vivenciales más significativos, que desarrollen la autonomía, el conocimiento personal y la comprensión reflexiva del mundo (Castillo & Contreras, 2014). Sin estas experiencias de aprendizaje, difícilmente se lograrán las capacidades para sostener el bienestar subjetivo sustentado en un proyecto de vida significativo.

A partir de estos antecedentes, es que nos propusimos evaluar el valor agregado que imprime la escuela en el bienestar subjetivo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico, entendido como logro. Apostamos a que la escuela puede hacer una diferencia significativa en el desarrollo integral de los estudiantes al promocionar variables subjetivas (psico-socio-afectivas) relacionadas con su bienestar, y que esto, podría permitir una salida al determinismo estructural impuesto por la segregación (nivel socioeconómico) existente en el sistema educacional. En este sentido, la promoción por parte de los docentes de ambientes escolares saludables favorecería el desarrollo integral de los estudiantes, en una cultura escolar que se preocupe de la calidad de vida de su comunidad (Benbenishty & Astor, 2005; López, Montecinos, Calderón, Contreras, & Rodríguez, 2011). Esto repercutiría en los logros académicos, salud mental y bienestar escolar.

Por lo mismo, en aras de averiguar lo que ocurre en el mundo de niños, niñas y adolescentes, nos propusimos como objetivo determinar y comprender la relación entre bienestar subjetivo y rendimiento académico de los estudiantes de 2º medio de Chile, mediado por las variables rol docente y clima escolar. Con este propósito, buscamos: a) identificar la relación entre la satisfacción con la vida y el logro académico de los estudiantes; b) identificar la relación entre el bienestar social en la escuela y el logro académico de los estudiantes; c) determinar si y cómo el rol docente informado por los estudiantes actúa como mediador entre el bienestar subjetivo y el logro de los estudiantes; y finalmente, d) determinar si y cómo el clima escolar actúa como mediador entre el bienestar subjetivo y el logro académico de los estudiantes.

PERSPECTIVAS PARA EL BIENESTAR SUBJETIVO¹

La investigación sobre la felicidad de las personas incluye tres perspectivas principales: el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el bienestar social (Stewart-Brown, 2017). La investigación científica de los componentes psicosociales del bienestar no sólo se ha interesado en el bienestar general de conjuntos de población, sino que también en comprender con mayor precisión el funcionamiento individual que conduce a la evaluación del bienestar subjetivo de las personas (Helliwell, Layard & Sachs, 2013; Casas & Bello, 2012).

Los estudios del bienestar subjetivo, según los lineamientos de la OCDE (2013), incluyen tres grandes aspectos: *afectividad* (positiva, negativa y balanza de afectos), *evaluación global de la vida* (satisfacción con la vida y con dominios de la vida), y *sentido de la vida* (percepción de vivir una vida con sentido y propósito, y buen funcionamiento psicosocial). Los primeros dos aspectos han sido tradicionalmente desarrollados por la perspectiva *Hedónica* como los estudios de la felicidad, mientras los aspectos del funcionamiento psicológico en torno a vivir una vida con sentido y propósito, viene de estudios de la tradición eudaimónica (Vasquez & Hervás, 2008; OCDE, 2013). En esta última tradición se ha enfatizado el conocer los mecanismos subyacentes que sostienen en el tiempo el bienestar subjetivo. En los adultos, Keyes propone la relevancia de la evaluación del funcionamiento social y la percepción evaluativa de la sociedad en general, como uno de los pilares de la salud mental positiva (Keyes, 1998; Keyes & Lopez, 2005; Keyes & Shapiro, 2004).

El bienestar social sería un pilar de la salud mental positiva complementario al bienestar psicológico, que aporta a la construcción de una vida con sentido y propósito al tener relaciones significativas con otros, sentirse pertenecientes a un mundo social, el cual es inteligible y que tiene desarrollo y un futuro al que la persona se siente ligada (Keyes, 2006). En este sentido, podemos establecer que el bienestar subjetivo tiene dos grandes elementos: el componente hedónico nuclear, en términos de los aspectos emocionales y cognitivos que permiten a la persona evaluar su nivel de felicidad o bienestar presente en términos generales (Diener, 2006); y el componente eudaimónico, relacionado con la evaluación personal del funcionamiento psicológico y social, que incluye la evaluación de sociedad, las posibilidades de autodeterminación, la proyección al futuro y la construcción de sentido vital (Keyes, 2013; Ryan & Deci, 2001; Vasquez & Hervás, 2008;).

Desde el inicio del siglo XXI, existe una preocupación de la sociedad y el gobierno por el bienestar de los jóvenes, lo cual ha generado la necesidad de medir el bienestar subjetivo de estos grupos etarios (McAuley, 2012). Desde entonces, se

¹ Este estudio fue financiado por FONIDE F711242 “Bienestar subjetivo y rendimiento escolar. Rol del bienestar social y la satisfacción con la vida”. Investigadora responsable: Marian Bilbao. Co-investigadores: Juan Carlos Oyanedel, Paula Ascorra, Verónica López. Ayudante de investigación: Denise Oyarzún.

han realizado y publicado varios estudios que revelan las voces de los adolescentes respecto de su bienestar. Sin embargo, en comparación con el vasto desarrollo de las evaluaciones para los adultos, el desarrollo de instrumentos para adolescentes es todavía incipiente, aunque ha habido progresos en los últimos años (Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vugt, & Misajon, 2003; Dex & Hollingworth, 2012; Rose, Joe, Williams, Harris, Betz, & Stewart-Brown, 2017).



Figura 1. Componentes del bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo, según lo descrito por Diener, es “*un término general para las diferentes valoraciones que la gente hace sobre su vida, los acontecimientos que suceden a ellos, sus cuerpos y mentes, y las circunstancias en que viven*” (Diener, 2006, p. 400). Esta tradición (Diener, Scollon, & Lucas, 2009), explica el bienestar subjetivo como una realidad compuesta por un modelo tripartito de bienestar, cuyos componentes están interrelacionados, estos son: la satisfacción con la vida, el afecto positivo y afecto negativo (Huebner & Dew, 1996). Desde este modelo, el componente de la satisfacción con la vida se ha definido como una evaluación cognitiva de la calidad de vida general de una persona o de ámbitos específicos de la vida, como la familia, los amigos y la comunidad (Diener, Oishi & Lucas, 2003). Por su parte, el componente del afecto positivo se refiere a sentimientos placenteros y estados de ánimo, mientras que en el afecto negativo se describen las emociones que son molestas y/o desagradables (Diener, Oishi & Lucas, 2003).

En este marco, que consideramos que la escuela debe ser visualizada como un espacio relevante en la formación de los adolescentes. Es en esta etapa en donde se define parte importante de la futura satisfacción con la vida de las personas ya adultas (Cárdenas-Mejía, & Di Maro, 2008; Huebner, 2006). Por otro lado, la salud mental positiva queda incompleta si no se incluyen en la evaluación los aspectos sociales que marcan la vida de las personas. Es por ello, que el modelo de salud mental y bienestar que hemos propuesto, es un aporte en el avance de la comprensión del bienestar subjetivo de las personas (Keyes & Lopez, 2005).

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA ESCUELA EN LA PERCEPCIÓN DE BIENESTAR?

La escuela es el principal espacio de socialización y formación del sujeto. Es en este espacio donde los niños, niñas y

adolescentes realizarán sus primeras valoraciones del bienestar general y personal, las cuales influirán en sus percepciones futuras.

El bienestar social ha sido definido como *la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad* (Keyes, 1998, p. 7). Las áreas que definen el bienestar social desde esta perspectiva incluyen la evaluación de las siguientes dimensiones: integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social (Keyes, 1998; Keyes & Shapiro, 2004). Considerando estas dimensiones, la medición de los aspectos interpersonales del bienestar tiene gran relevancia, debido a sus relaciones con la salud cívica y el capital social (Putnam, 2000), así como por su fundamental importancia para la salud mental, desde una perspectiva biopsicosocial (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas, 1998; Stewart-Brown, 2017; Keyes & Shapiro, 2004; Keyes, 2013).

Tabla 1. Cuadro resumen: Perspectivas del bienestar.

PERSPECTIVAS	BIENESTAR SUBJETIVO	BIENESTAR SOCIAL
Definición	Valoraciones que las personas hacen sobre su vida, acontecimientos, sus cuerpos y mentes, y las circunstancias en que viven.	Valoración que las personas hacen de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad.
Dimensiones que lo componen	Afectividad (Afecto positivo y negativo) Evaluación global de la vida Sentido de la vida	Integración social Aceptación social Contribución social Coherencia social Pertenencia
Referencias	OCDE, 2013; Diener, Scollon, & Lucas, 2009; Huebner & Dew, 1996	Keyes, 2006; Keyes, 1998; Keyes & Shapiro, 2004

Fuente: Elaboración propia.

1.2 FACTORES QUE AFECTAN LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EL BIENESTAR SOCIAL EN LA ESCUELA

Ahora bien, la investigación muestra consistentemente que la personalidad es uno de los más fuertes predictores del bienestar subjetivo (Diener et al., 1999). Sin embargo, varios estudios también han demostrado que las circunstancias ambientales pueden producir diferencias sustanciales y duraderas en el bienestar subjetivo. Así por ejemplo, se ha reportado la existencia de enormes diferencias en el bienestar subjetivo entre las diferentes naciones (Diener, et al., 1995), que sugieren que las diferentes circunstancias de la vida pueden influir notablemente en el bienestar subjetivo. De esta forma, podemos concluir que los rasgos individuales pueden ser un mejor predictor del bienestar subjetivo de las personas con antecedentes simila-

res, pero no para personas de diferentes naciones o culturas. En estos últimos casos, los efectos ambientales son propensos a explicar más las diferencias del bienestar subjetivo entre los individuos.

A nivel individual, los factores psicológicos relacionados con altos niveles de bienestar subjetivo son los que permiten tener una red social activa y positiva; que disminuyan la afectividad negativa y aumenten la positiva; el tener una autoestima positiva y el estar abierto a nuevas experiencias. A ellos, se suman el disponer de estrategias adecuadas de afrontamiento, así como una buena salud física y mental (Barrientos, 2005; Diener, Lucas, & Oishi, 2005). Otros factores que afectan la satisfacción con la vida en adolescentes en el ámbito escolar pueden resumirse en tres áreas principales: la educación y aprendizaje, la violencia y convivencia escolar, y la orientación vocacional o planes de vida futura.

FACTORES CLAVE DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN ADOLESCENTES

Autoestima positiva

Estrategias de afrontamiento

Salud física y mental

Educación y aprendizaje

Violencia y convivencia escolar

Orientación vocacional o planes de vida futura

La investigación existente entre la satisfacción con la vida y satisfacción con la educación nos ha mostrado que las asociaciones más relevantes se encuentran con obtener un buen rendimiento escolar (Dwyer, 2008), una buena percepción de la calidad de la educación recibida (Cárdenas et al., 2008), aumento sistemático en la percepción de oportunidades sociales a través de la educación (Ferrante, 2002), el apoyo percibido en el contexto social en que se desarrollan los jóvenes (Hirschi, 2009) y, por último, la medición del rendimiento escolar objetivo (Quinn & Duckworth, 2007).

La satisfacción con la vida de los estudiantes se ve negativamente afectada por un mal clima escolar y situaciones de violencia escolar. Estudios previos han expuesto relaciones significativas entre bajos niveles de satisfacción con la vida en relación a mayor violencia (física y psicológica) recibida por el grupo de pares (Bazán & Oyanedel, 2011), así como el tener un comportamiento agresivo como mecanismo de reconocimiento social (Buelga, Musitu, Murgui, & Pons, 2008). Asimismo, se ha demostrado que las víctimas de *bullying* tienden a ser más depresivas (Blaya & Debarbieux, 2008); mientras que en buenos climas escolares aumentarían la satisfacción y la percepción de cercanía con los pares (Ma & Huebner, 2008).

¿Qué factores de la escuela inciden en la percepción del bienestar?

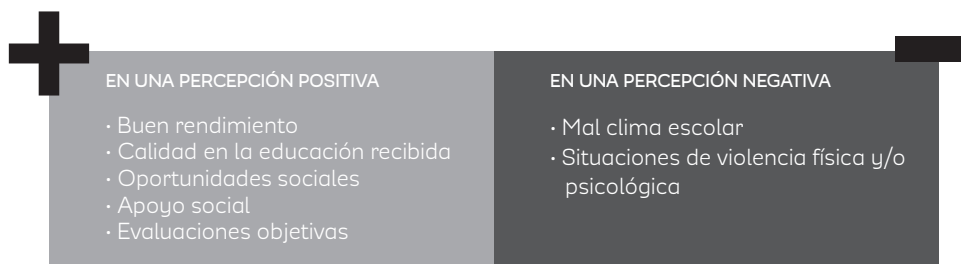


Figura 2. Factores que inciden en el bienestar en la escuela

Los estudios sobre el bienestar subjetivo nos indican que las variables relacionadas con la percepción de la sociedad y el funcionamiento en ella, son elementos claves para una salud mental positiva (Vázquez & Hervas, 2008; Keyes, 2013). En relación a esto, la investigación sobre las perspectivas de futuro y la orientación vocacional en los jóvenes, indica que la satisfacción está relacionada con mayor adaptabilidad al ámbito laboral (Hirschi, 2009).

1.3 BIENESTAR SUBJETIVO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La adolescencia es un período esencial en la formación de la identidad de los estudiantes. La investigación apunta a que es el momento en el que los resultados académicos descienden, aumenta el abandono escolar y disminuye el interés hacia las actividades escolares (Samdal, Nutbeam, Wold, & Kannas 1998; Redy, Rhodes, & Mulhall, 2003). En este momento, el adolescente parece prestar menos atención a las asignaturas que se imparten en la clase; pero, también, surgen nuevos ámbitos de interés (normalmente ajenos a la escuela) en los que depositan su motivación y deseos de aprender. En este espacio es esperado el desarrollo de un proyecto de vida que vaya guiando las opciones que tomarán como jóvenes y adultos (Ferrante, 2002; Diener, 2006).

Suldo, Riley y Shaffer (2006) indicaron que la mayoría de la investigación en la satisfacción con la vida adolescente, tiende a examinar los papeles del funcionamiento familiar y las variables intrapersonales, pero pocos han investigado la satisfacción con la vida en relación a la escolaridad. Por otra parte, la literatura existente sobre las variables relacionadas con la escuela y la satisfacción con la vida, hacen mención sólo a pocos factores académicos y en forma aislada. La investigación actual ha asumido la linealidad de la relación entre la satisfacción con la escuela, con más resultados positivos presumidos con incrementados niveles de satisfacción (Huebner & Gilman, 2006).

Cheng y Furnham (2002), quienes investigaron la relación entre la felicidad, las relaciones entre pares, auto-confianza y rendimiento escolar en adolescentes del

Reino Unido, señalan que la auto-confianza del rendimiento académico esta relacionada con la felicidad general. Además, sus resultados revelaron que la confianza en el rendimiento académico es un importante predictor de la felicidad, mas no las calificaciones escolares. Asimismo, en la investigación de Chang, Chang, McBride– Stewart y Au (2003) en estudiantes de segundo y de octavo grado de Hong Kong, mostró que el autoconcepto académico predice la satisfacción con la vida con la misma intensidad en adolescentes y niños, pero las calificaciones fueron más predictivos en niños que en adolescentes.

Por su parte, un estudio de Chen y Lu (2009) en estudiantes de último año de secundaria en Taiwán, evidenció que la percepción del rendimiento académico de inglés y matemáticas, apoyo académico del docente y compañeros de clase, procesos organizacionales y la satisfacción con la escuela, se relacionaban positivamente con la felicidad general de los estudiantes, mientras que negativamente con los disturbios en clase. El análisis de regresión sobre felicidad general reveló que el rendimiento académico objetivo, percepción del rendimiento académico de matemáticas, apoyo académico del compañero, alteraciones en la clase, los procesos de organización, y lo más importante, evaluaciones globales de los estudiantes de su propia felicidad con la escuela, explicaban un 18,4% de la varianza total.

Siguiendo con los estudios asociados al rendimiento, Kirkcaldy, Furnham y Siefen (2004) investigaron la relación entre el desempeño educativo en lectura, matemáticas y alfabetización científica, según la evaluación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y los indicadores del informe de Salud Mundial con datos de 30 países. Ellos encontraron una relación positiva entre la felicidad y las tres puntuaciones de alfabetización, siendo ésta mayor para lectura. Por su parte, Diseth, Danielsen, y Samdal (2012) encontraron una relación significativa entre la satisfacción con la vida y logro académico en estudiantes secundarios (de 8° a 10° grado). El 27% de la satisfacción con la vida se explicaba por una combinación de metas de logro, autoeficacia y relaciones sociales. Ese mismo año, Whitley, Huebner, Hills, y Valois (2012) publicaron un estudio en estudiantes sobre las relaciones entre felicidad y satisfacción con la escuela, en particular, con logros académicos y relaciones interpersonales, sin encontrar relaciones significativas. Así también, otras investigaciones no han encontrado relación en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico (Huebner, 1991), por lo que todavía no existe consenso sobre la relación de estas variables.

FACTORES ACADÉMICOS EN EL BIENESTAR		
INDIVIDUALES	SOCIALES	ESTRUCTURALES U ORGANIZACIONALES
<ul style="list-style-type: none"> · Autoeficacia · Autoconcepto académico · Autoconfianza académica 	<ul style="list-style-type: none"> · Relaciones sociales · Apoyo docente · Apoyo pares 	<ul style="list-style-type: none"> · Satisfacción con la escuela · Metas de logro · Calificaciones

Figura 3. Factores académicos que inciden en el bienestar. Fuente: Elaboración propia.

1.4 BIENESTAR SUBJETIVO, CLIMA ESCOLAR Y ROL DOCENTE

En los últimos años, los estudios de la calidad educativa han destacado entre sus factores determinantes al contexto escolar. Desde una perspectiva social-ecológica (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Espelage & Swearer, 2010; Benbenishty & Astor, 2005) se ha concluido que los resultados del aprendizaje de los estudiantes debieran considerar la interrelación entre los distintos niveles que operan en y a través del sistema escolar. Desde esta perspectiva (Bronfenbrenner, 1979; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004), la violencia escolar sería el resultado de la interacción entre distintos subsistemas relevantes; entre ellos, el estudiante, su familia, la escuela y la comunidad; factores que participan de manera determinante del rendimiento individual.

¿QUÉ ES EL CLIMA ESCOLAR?

Percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan.

El clima escolar corresponde a un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan (Assael & Neumann, 1991). De esta manera, entendemos el clima como una característica de los establecimientos educacionales, construida por las percepciones de sus estudiantes respecto a determinadas variables; pero que, a su vez, genera percepciones particulares. Por consiguiente, el clima escolar tendría un fuerte impacto en el comportamiento y los resultados de los estudiantes (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002).

Benbenishty y Astor (2005) han especificado tres elementos implicados en la generación de un clima escolar favorable, los cuales han sido estudiados por numerosas investigaciones, confirmando su importancia para el ambiente escolar:

- a. Normas y políticas claras (*policy*): escuelas con políticas claras y consistentes para abordar la violencia escolar son capaces de reducir sus niveles de violencia escolar en comparación a otras escuelas sin estas políticas (Adams, 2000; Astor, Rosemond, Pitner, Marachi, & Benenishty, 2006; Limper, 2000; López, et al., 2011; Olweus, 1991).
- b. Relaciones positivas y de apoyo con adultos (*supportive positive relationships with adults*): el apoyo que los estudiantes reciban de parte de los profesores y de otros adultos en la escuela, incide en la reducción del sentimiento de marginación y alienación de los estudiantes (Dwyer, 2008). También, incide positivamente en el bienestar subjetivo y social de los estudiantes, en la medida en que las relaciones positivas favorecen la confianza y compromiso hacia la escuela.
- c. Participación (*Participation*): la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en el diseño de estrategias para prevenir la violencia escolar, ha demostrado reducir los niveles de violencia en la escuela (Flannery, 1997). Más allá de este argumento instrumental, la participación de los estudiantes es considerada un derecho (UNESCO, 2008) que aumenta el compromiso de los estudiantes con sus procesos educativos.

El tener un clima escolar saludable y nutritivo, apela fuertemente al papel del equipo de gestión y de los profesores en la construcción de ambiente propicios para el aprendizaje. En relación a la gestión de la convivencia, exigen de un estilo de gestión de tipo democrática, donde se valora la participación de la comunidad escolar y se generan prácticas que permiten esta participación (López, Montecinos, Calderón, Contreras & Rodríguez, 2011).

¿CUÁL ES EL ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

El equipo directivo es quien puede gestionar un ambiente participativo y democrático, donde se respeten y valoren las opiniones de todos/as los miembros de la comunidad educativa. Es aquí donde se pueden proponer mecanismos y estrategias que permitan la participación de todos los actores de la escuela.

Existe investigación a nivel internacional que ha demostrado la relación entre el fracaso escolar y el clima escolar negativo (McEvoy & Welker, 2000). En Estados Unidos, Werblow, Robinson y Duesbery (2010) demostraron que un clima escolar positivo predecía la retención escolar y, por tanto, prevenía la deserción escolar. En el estudio SERCE (2008) también se encontró esta relación significativa en estudiantes de Básica en lenguaje, matemáticas y ciencias, en los países de América Latina.

Samdal, Nutbeam, Wold y Kannas (1998) examinaron la relación entre el clima escolar y la satisfacción con la escuela con los datos de alumnos de 11, 13 y 15 años en Finlandia, Letonia, Noruega y Eslovaquia. Entre los factores de clima, encontraron que los predictores más fuertes de la satisfacción de los estudiantes con la escuela se organizan en factores del proceso (justicia en la escuela y la seguridad en el entorno escolar) y el apoyo del profesorado, seguido por el apoyo y las alteraciones en las clases de los estudiantes. Wentzel (1998) también encontró que el apoyo académico de los profesores y los compañeros se relacionan con el interés en la escuela en una comunidad de Estados Unidos. Nativig, Albrektsen y Qvarnstrom (2003), exploraron la relación entre la felicidad y la experiencia de estrés en la escuela, en adolescentes noruegos de 10 a 15 años. Sus resultados nos muestran que el apoyo social docente y el apoyo social entre pares, se relaciona positivamente con la felicidad y, además, el apoyo de los profesores es más importante que el apoyo de los otros estudiantes.

¿CÓMO FAVORECER UN CLIMA ESCOLAR POSITIVO?

Estudios en la materia, han evidenciado que los establecimientos que presentan políticas y normas claras para abordar la violencia, relaciones positivas y de apoyo con los adultos de la escuela y que favorecen la participación de estudiantes en la toma de decisiones y diseño de estrategias de prevención de la violencia, presentan una percepción positiva del clima escolar.

Diversos autores han destacado la relevancia del clima de aula y la convivencia escolar para facilitar un ambiente centrado en el aprendizaje (Moss, 1979; Fraser, 1998; Freiberg, 1999; Adelman & Taylor, 1997). En 2005, Raczynski y Muñoz, evidenciaron el rol clave del docente en los procesos acontecidos en el aula, resaltando la construcción de una buena convivencia y un clima de aula centrado en el aprendizaje, basado en la elección de metodologías cooperativas. Entonces, entender al docente como un profesional capaz de reflexionar acerca de las condiciones en la que se desarrolla el aprendizaje (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010), abre un espacio para gestionar de mejor forma el clima de aula, pudiéndose hipotetizar una relación significativa entre las conductas del docente y el desarrollo de un clima de aula que promuevan el aprendizaje.

Las investigaciones sobre los factores que influyen en el desempeño escolar han señalado la relevancia del trabajo de los docentes en la generación de ambientes escolares nutritivos, que faciliten el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Aron & Milicic, 1998; Ascorra & Crespo, 2004).

¿CUÁL ES EL ROL DEL DOCENTE EN EL BIENESTAR?

De acuerdo con diversos estudios, el apoyo docente en aspectos académicos tiene un efecto positivo en la percepción de bienestar en la escuela. Del mismo modo, los docentes serían actores claves en la promoción de un clima que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

MÉTODO

Este estudio fue de carácter probabilístico, bietápico y estratificado (colegio-estudiantes), es decir, la población de estudiantes de 2º año de Enseñanza Media fue dividida en segmentos y se seleccionó una muestra por cada uno de ellos. Utilizamos los registros de matrícula MINEDUC 2012 y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE-SINAE). Los casos fueron segmentados según dependencia, el nivel socioeconómico del establecimiento (IVE-SINAE) y el tipo de enseñanza impartida.

La participación fue de carácter voluntario, para lo cual firmaron consentimientos informados los directores y centros de padres y apoderados de cada establecimiento. Se explicitaron los objetivos del estudio, las instituciones responsables de su implementación, la confidencialidad y uso de la información, la voluntariedad de participación del establecimiento, y la explicitación de la autorización que los estudiantes a su cargo participasen de la investigación. Posteriormente, los estudiantes de 2º Medio firmaron su asentimiento informado, es decir, luego que los adultos autorizaban la realización del estudio, los estudiantes tenían que aceptar o rechazar su participación. La muestra final se compuso de 191 establecimientos (Tabla 2).

Tabla 2. Distribución de establecimientos según región, dependencia educacional, y nivel socioeconómico.

Muestra	NIVEL SOCIOECONÓMICO									Total
	Alto			Medio			Bajo			
	V	VIII	RM	V	VIII	RM	V	VIII	RM	
Particular	13	11	13	0	0	0	0	0	0	37
Subencionado	13	15	13	13	12	10	4	5	11	96
Municipal	0	1	7	6	11	6	8	12	7	58
Total	26	27	33	19	23	16	12	17	18	191

Nota: V= Región de Valparaíso, VIII= Región del Biobío y RM= Región Metropolitana

Fuente: Elaboración propia

La muestra se compuso de 4.964 estudiantes que cursaban 2° Medio en modalidad diurna, en establecimientos educacionales Científico-Humanista o Técnico-Profesional, de las regiones de Valparaíso (V), del Bío-bío (VIII), y Metropolitana (RM), durante el 2013. El 51% de los participantes fueron hombres. Por otro lado, según zona de residencia, la mayoría de los encuestados asistía a establecimientos de la región del Bío-bío (36,2%), seguidos por la región Metropolitana (35,9%), y, finalmente, por la región de Valparaíso (27,8%). Respecto a la dependencia del establecimiento, un 54,1% de los participantes correspondía a colegios particulares subvencionados, un 30,7% de instituciones municipales, y un 15,1% de establecimientos particulares pagados. La mayoría de los establecimientos pertenece a un grupo socioeconómico alto (46%), seguido por los de nivel medio (33,7%), y bajo (20,3%).

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Procedimiento de validación del instrumento

Validación de instrumentos por juicio experto. Para realizar la validación del instrumento aplicado, inicialmente se conformó un equipo de expertos a quienes se les solicitó analizar los instrumentos propuestos, tanto de manera global en relación a los objetivos, como en particular respecto de la relevancia, la claridad y la pertinencia cultural de los ítems. Se realizaron reuniones para discutir y afinar la batería de instrumentos. A partir de estas reuniones, se incorporó la percepción de bienestar subjetivo que tienen los estudiantes de los docentes.

Validación de instrumentos por pretest. Posteriormente, llevamos a cabo la validación por medio de un pretest consistente en la aplicación del instrumento en dos 2° medios por región: uno, perteneciente a un establecimiento municipal; y el otro, a uno particular subvencionado, ambos de estrato socioeconómico bajo (IVE > 95%). La selección de estos establecimientos consistió en la evidencia de que aquellos con más alta vulnerabilidad son los que presentan los niveles de rendimiento más bajos en las pruebas SIMCE. Por consiguiente, este tipo de establecimiento permite realizar mejor la prueba de consistencia de cuestionario en términos de su inteligibilidad. Las variables de interés incluyeron los siguientes instrumentos descritos a continuación.

Cuestionarios de bienestar subjetivo

El Bienestar Subjetivo en la infancia, a nivel internacional, se estudia como parte de los indicadores generados por *Child Indicators Research*. Para nuestro estudio, se han reunido las preguntas de varias escalas, mayoritariamente, aquellas utilizadas en la última investigación desarrollada para *International Survey on Children's Well-Being (ISCWeB)*, traducida al español en Chile por Oyanedel, Alfaro y Varela (2012). La descripción de las escalas se presenta a continuación:

1. *Índice de Bienestar Personal (PWI), versión PWI-9* adaptado por Casas y Bello (2012), evalúa la satisfacción con diferentes ámbitos de la vida: salud, nivel de vida, logros, sentirse seguro, los grupos de pertenencia, seguridad en el futuro y relaciones interpersonales, incorporando para adolescentes la satisfacción consigo mismo y con la vida escolar. Es una escala tipo Likert de nueve ítems, con rango de respuesta de 0 (“totalmente insatisfecho”) a 10 (“totalmente satisfecho”), con un alfa (α) para la escala total de 0.83.
2. *Escala de ítem único sobre satisfacción global con la vida (Satisfaction with life as a whole Overall life satisfaction)*, que tiene su origen en los planteamientos de Campbell, Converse y Rodgers (1976) citados en Casas, Sarriera, Alfaro, et al. (2011). Su rango de respuesta de 0 (“muy infeliz”) a 10 (“muy feliz”).
3. *Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scales (BMSLSS)* (Seligson, Huebner & Valois, 2003). Escala breve que indaga en seis ámbitos de satisfacción: con mi vida familiar, con mis amistades; con mi experiencia en la escuela; conmigo mismo; con el lugar donde vivo; y una pregunta global con la vida en general. El rango de respuesta de los ítems va de 1 (“muy insatisfecho”) a 7 (“muy satisfecho”). La escala mostró en Chile una consistencia interna aceptable con un $\alpha=.85$.
4. *Escala de Dominios de Huebner* (2004). Consideramos 8 ítems de la escala de satisfacción con las relaciones interpersonales, sobre el entorno en que vive y sobre satisfacción personal. El rango de respuesta de los ítems va de 0 (“totalmente insatisfecho”) a 10 (“totalmente satisfecho”). La escala presenta un $\alpha=.81$ con dos dimensiones: ‘mi barrio’ (3 ítems) y ‘mi vida’ (5 ítems).
5. *Escala de Satisfacción con la Vida – SWLS* (Diener et al., 1985). La escala consta de cinco ítems con alternativas de respuesta que van desde 1 (“Completamente en desacuerdo”) hasta 7 (“Completamente de acuerdo”). Esta escala está validada para adolescentes y jóvenes en Chile (Cárdenas, Barrientos, Bilbao, Paéz, Gómez & Asún, 2012).
6. *Escala de Afectividad Positiva y Negativa –PANAS–*, y *Balanza de Afectos*. (Warr & Brown-Bridge, 1983). Esta escala consta de 20 ítems que miden afectos del último mes, dividida en dos dimensiones: emociones positivas (por ej., atento, interesado, orgulloso), y emociones negativas (por ej., temeroso, irritable, preocupado). El rango de respuesta es de 1 (“Nada o ligeramente”) a 5 (“Mucho”). El instrumento tiene un $\alpha_{total}=.80$.
7. *Escala de Bienestar Social en la Escuela* (adaptación del SWB de Keyes, 1998, por Bilbao, López & Ascorra, 2012). Evalúa las circunstancias y funcionamiento dentro de espacios sociales en la escuela. El instrumento consta de 4 escalas con un $\alpha_{total}= 0.89$.

8. *Cuestionario sobre Clima Escolar* (Astor & Benbenishty, 2005). Mide tres dimensiones: “las normas”, “la participación”, y “el apoyo del profesor”. El rango de respuesta de los ítems va de 1 (“muy en desacuerdo”) a 5 (“muy de acuerdo”). No consideramos dentro de este estudio el ítem “En mi escuela los estudiantes juegan un rol importante mediando en los problemas de violencia”, dado que la afirmación no fue plenamente comprendida por los participantes.
9. *Inventario de Identificación de Conductas del Rol Docente* (Ascorra, Peñafiel, Valenzuela & Zúñiga, 2003). Consta de un conjunto de prácticas y posiciones que desarrollan profesores dentro del contexto escolar (Ascorra & Crespo, 2004, p.25). Posee dos dimensiones: metodologías de enseñanza ($\alpha = .93$) y rol profesional ($\alpha = .91$), presentando un $\alpha_{total} = .95$.
10. *Percepción de Bienestar Docente*. A partir de las recomendaciones de los jueces expertos, construimos una breve escala sobre la percepción de los estudiantes del bienestar de sus docentes. Esta escala consta de cinco preguntas: “Mis profesores nos tratan bien”; “A mis profesores les gusta su trabajo”; “Mis profesores están felices en esta escuela”; “Los profesores de esta escuela se tratan bien entre ellos”; “Los profesores de esta escuela tienen buenas condiciones de trabajo”. El análisis de confiabilidad mostró un buen funcionamiento, con un $\alpha = .82$. El rango de respuesta de los ítems va de 1 (“muy en desacuerdo”) a 5 (“muy de acuerdo”).
11. *Conductas de Riesgo*. Al igual que la escala anterior, a partir de las recomendaciones recibidas, incorporamos una breve escala creada ad-hoc, en base a una adecuación de la entrevista clínica para la detección de riesgo de suicidio en adolescentes. Las siete preguntas incorporadas siguieron a la premisa “Por favor, cuéntanos si en este semestre te has sentido como señalan estas frases:” y a continuación: 1. No me interesan las cosas que antes si me interesaban; 2. En general, no tengo deseos de estudiar nada; 3. Me da lata hacer cualquier cosa; 4. No he tenido ganas de estar en clases y me he escapado o he hecho la cimarra; 5. He fumado o tomado más que de costumbre; 6. He “carreteado” hasta no saber dónde estaba (“quedar borrado”); 7. Me he sentido tan triste o vacío/a, que querría desaparecer. El análisis factorial mostró dos dimensiones, referidas a sintomatología depresiva (1, 2, 3, y 8; con $\alpha = .62$) y a desajuste conductual (5, 6, y 7, con $\alpha = .68$). La escala total presenta una confiabilidad moderada de $\alpha_{total} = .67$.

Finalmente, preguntamos distintas variables de interés, como actividades cotidianas, perspectiva y orientación al futuro, e interés en seguir participando de la investigación. Además, las preguntas sociodemográficas clásicas sobre los y las estudiantes y sus familias.

Técnicas de análisis de datos a utilizar

A partir de los objetivos del estudio planteamos 3 tipos de análisis, los cuales se detallamos a continuación:

- a. *Correlaciones*, para determinar el grado de relación que tiene distintas escalas entre sí, y además, entre las distintas variables medidas en el estudio.
- b. *Análisis de varianza*, con el fin de verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre medias de distintas muestras. Esto adquiere relevancia al utilizar una muestra estratificada que está compuesta por distintos grupos, para determinar si existen discrepancias en los resultados.
- c. *Modelo de ecuaciones estructurales*, el cual constituye, fundamentalmente, una prueba de hipótesis para estimar las potenciales relaciones entre distintos constructos, así como sus indicadores y niveles de medición. El modelo utiliza variables latentes (constructos o factores) y variables observadas (indicadores), además de variables dependientes e independientes y covarianzas. Utilizamos los siguientes indicadores de ajuste del modelo: Chi Cuadrado (Chi-Square); Comparative Fit Index of Bentler (CFI) > 0.91; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) < 0.05, sobre 0.1 es considerado un ajuste débil.

Por último, para cumplir con nuestros objetivos, el plan de análisis considero como variable dependiente el logro educativo, comprendido como la probabilidad de reprobar de curso y la asistencia del estudiante.

PRINCIPALES HALLAZGOS

Validación convergente de las medidas de bienestar subjetivo

Los análisis realizados sobre las distintas escalas de bienestar subjetivo nos muestran una relación consistente, sin embargo, aportan aspectos diferentes a la medición del constructo. Como se observa en la Tabla 3 las correlaciones entre las distintas medidas son *altas*, particularmente entre las dos creadas por Huebner ($r = .70, p < .001$), así como la escala de *Bienestar Subjetivo PWI*, que presenta una alta convergencia con las escalas de *BMSLSS* ($r = .67, p < .001$), de *Dominios Huebner* ($r = .73, p < .001$), y le siguen las convergencias entre la escala de *Satisfacción con la Vida SWLS con PWI* ($r = .56, p < .001$), con *BMSLSS* ($r = .63, p < .001$) y con *Dominios Huebner* ($r = .53, p < .001$), y con la pregunta *OWLS* ($r = .51, p < .001$).

Tabla 3. Correlaciones entre escalas e ítems.

Dimensiones	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 PWI	.556**	.464**	-.265**	.365**	.674**	.524**	.733**	-.352**	-.131**	-.397**
2 SWLS	-	.489**	-.250**	.416**	.633**	.505**	.526**	-.398**	-.194**	-.418**
3 Balanza (P O - NE)	-	-	-.680**	.674**	.494**	.484**	.455**	-.428**	-.146**	-.492**
4 PANAS NE	-	-	-	.082**	-.306**	-.305**	-.269**	.334**	.176**	.337**
5 PANAS PO	-	-	-	-	.365**	.353**	.351**	-.250**	-.025	-.330**
6 BMSL-SS	-	-	-	-	-	.573**	.704**	-.379**	-.179**	-.401**
7 OWLS	-	-	-	-	-	-	.498**	-.334**	-.113**	-.387**
8 D o m i - nios H	-	-	-	-	-	-	-	-.345**	-.114**	-.396**
9 CR	-	-	-	-	-	-	-	-	.729**	.863**
10 CR des	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.283**
11 CR sint	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: PWI= Índice de Bienestar Personal; SWLS= Escala de ítem único sobre satisfacción global con la vida; Balanza (PO-NE)= Balanza Afectos; PANAS NE= Escala de afectividad negativa; PANAS PO= Escala de afectividad positiva; BMSLSS= Escala Multidimensional Breve de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes; OWLS= Escala de ítem único sobre satisfacción global con la vida; Dominios H= Escala de Dominios de Huebner; CR= Escala conductas de riesgo; CR des= Dimensión desajuste conductual escala de conductas de riesgo; CR sint= Dimensión sintomatología depresiva escala de conductas de riesgo.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la medición de la afectividad también nos reportó matices relevantes a la evaluación global del bienestar subjetivo, presentando *correlaciones significativas* en la expresión de la *Balanza de Afectos* con la escala *BMSLSS* ($r = .49, p < .001$), *SWLS* ($r = .49, p < .001$), *OWLS* ($r = .48, p < .001$), *PWI* ($r = .46, p < .001$) y *Dominios Huebner* ($r = .46, p < .001$). Es interesante observar como la afectividad positiva y la afectividad negativa presentan patrones de relación muy distintos con las escalas que miden aspectos valorativos más cognitivos del bienestar subjetivo, como las ya mencionadas. Destacan las *correlaciones inversas significativas* de la *Afectividad Negativa* con *BMSLSS* ($r = -.31, p < .001$), *OWLS* ($r = -.30, p < .001$), *Dominios Huebner* ($r = -.27, p < .001$), *SWLS* ($r = -.26, p < .001$), y *PWI* ($r = -.25, p < .001$); mostrando lo señalado en la literatura sobre la convivencia entre el malestar, expresado en

emociones negativas, y la evaluación del bienestar. Por otro lado, destaca la fuerte *relación de la Afectividad Positiva* con la evaluación que hacen estos estudiantes sobre su vida, expresado en su Satisfacción con la Vida medida con SWLS ($r = .42$, $p < .001$).

Finalmente, incluimos algunas medidas más tradicionales de conductas y síntomas asociadas a problemas de salud mental en los adolescentes. La escala de “*Conductas de Riesgo*” mostró *relaciones inversas significativas* con todas las escalas de *Bienestar Subjetivo*. Estas se presentan, como se observa en la tabla 3, con distintas magnitudes: con PANAS PO ($r = -.43$, $p < .001$), SWLS ($r = -.40$, $p < .001$), BMSLSS ($r = -.38$, $p < .001$), PWI ($r = -.35$, $p < .001$), Dominios Huebner ($r = -.34$, $p < .001$), y OWLS ($r = -.33$, $p < .001$); mostrando lo señalado en la literatura sobre cómo estas conductas serían sobre todo un gran malestar psicológico, expresado en emociones negativas y baja percepción de bienestar. Ahora bien, al estudiar diferenciadamente las conductas más relacionadas con desajuste conductual o con la sintomatología depresiva, las relaciones mayores se aprecian en relación a estas últimas, estando íntimamente relacionadas estas vivencias como el sentirse solos, tristes o sin interés, con la Balanza y la evaluación de los distintos aspectos relevantes de la vida de los adolescentes, como con BMSLSS. Estos resultados se presentan en detalle a continuación.

CARACTERIZACIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN LOS ESTUDIANTES DE 2° MEDIO

Bienestar subjetivo, ambiente escolar y edad

Dentro de los factores de riesgo que hemos visualizado en relación a los problemas de salud mental en los adolescentes, son relevantes la repitencia y situaciones asociadas con estar en un curso con estudiantes de otro grupo etario. En este marco, es que estudiamos la relación entre la edad y distintas variables de interés. Al respecto, evidenciamos que los estudiantes mayores pertenecientes a 2° Medio presentan de forma significativa peores indicadores en varios aspectos estudiados.

En este sentido, se puede ver que la edad de los estudiantes está correlacionada de manera directa, aunque de forma débil, con la Afectividad Negativa ($r = .10$, $p < .001$). Coherentemente, presenta correlaciones inversas de forma débil con la Balanza de Afectos ($r = -.03$, $p < .001$), la E.SWL ($r = -.04$, $p < .001$), el Bienestar Social Escolar ($r = -.10$, $p < .001$). Así también, ser un estudiante mayor, correlaciona débilmente con una peor percepción del clima escolar ($r = -.06$, $p < .001$), junto con una peor percepción del bienestar de sus docentes ($r = -.08$, $p < .001$).

En relación con el rol mediador del aprendizaje de los docentes, el tener más edad correlaciona negativamente con esta percepción general ($r = -.04$, $p < .001$), en particular referido a la dimensión del rol profesional ($r = -.08$, $p < .001$). Final-

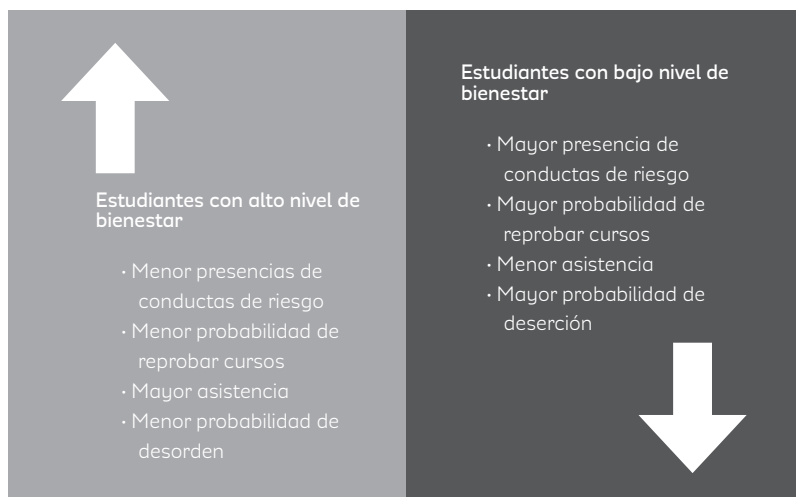
mente, existe una relación significativa entre la edad del estudiante de 2° Medio y mayores conductas de riesgo ($r = .10, p < .001$), principalmente en lo referido a desajustes conductuales ($r = .20, p < .001$). Al respecto, encontramos datos similares en la investigación realizada por Gómez, Valenzuela y Sotomayor (2013), con alumnos chilenos, donde se encontró que la repitencia afecta fuertemente la resiliencia y, por lo tanto, la capacidad de reponerse y perseverar ante actividades académicas.

ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE BIENESTAR SUBJETIVO Y LOGRO ACADÉMICO

Análisis de efectos directos y mediadores

Luego de vincular las bases de datos (2008-2012) por medio de la variable MRUN, calculamos como variables finales los promedios de los cinco años de las variables referidas (2008-2013). Posteriormente, para analizar la relación entre el bienestar y el logro académico, dicotomizamos en alto y bajo la variable de bienestar subjetivo a partir de la media de la escala BMSLSS. De esta manera, las pruebas de diferencias de media nos permitieron constatar que **los estudiantes con altos niveles de bienestar asisten** ($t = -2,395; p = 0.017$) y **aprueban** ($t = -2,749; p = 0.006$) **significativamente más que los estudiantes con niveles bajos**. Por su parte, **estos últimos presentan mayores conductas de riesgo** ($t = 16,019; p < 0.001$).

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES CON ALTO Y BAJO BIENESTAR.



Fuente: Elaboración propia.

Estos análisis iniciales no permitieron distinguir los mecanismos a través de los cuales actúa el bienestar subjetivo en el logro académico. Por ello, realizamos un análisis a través de ecuaciones estructurales, de modo de incorporar distintas variables socioafectivas evaluadas en esta investigación.

En primer lugar, revisamos el efecto directo del bienestar subjetivo sobre el logro académico. Para esto, inicialmente generáramos la variable de Bienestar Global a través de las escalas de afectividad (PANAS y Balanza de Afectos de PANAS), una evaluación global de satisfacción con la vida y una evaluación por dominios. Al constatar los niveles de ajuste del modelo, se observó que usando BMSLSS mas SWL (CFI .947; RMSEA .064), BMSLSS mas PWI (CFI .937; RMSEA .066), o PWI mas BMSLSS (CFI .948; RMSEA .066), se presentaban resultados de ajuste muy similares, explicando el aumento de 0,16 de la probabilidad de logro académico. Siguiendo los contenidos de las escalas, se optó por establecer como variables del Bienestar Global la balanza de afectos (PANAS), más PWI y BMSLSS.

En segundo lugar, incorporamos el rol del Bienestar Social en la Escuela (BSE). En este caso, la participación del BSE disminuyó la acción directa del Bienestar Global a 0,13, pero aumentó indirectamente al observarse un efecto directo del BSE en el logro de 0,06. Lo anterior, nos indica que las variables del bienestar, tanto hedónico como eudaimónico, tienen una participación significativa en el logro académico y mejoran el ajuste del modelo (CFI .944; RMSEA .064).

Posteriormente, incluimos variables de evaluación del mesosistema, que evalúan el bienestar de los docentes, el Rol Docente en aula y la evaluación de Clima Escolar. Al respecto, observamos un mejor ajuste del modelo, incluyendo tanto el BSE como la percepción de CE en la evaluación global del bienestar subjetivo individual. Del mismo modo, se observó un buen ajuste considerando ambas variables como mediadoras de la relación con logro (BG .12; BSE .02; CE .06. CFI .954; RMSEA .060) controlando NSE y Sexo. A continuación, presentamos los modelos con la variable de percepción del bienestar de los docentes (PBD), dejando fuera la de Rol Docente, que no mostró relación significativa en los modelos estudiados.

En la figura 5 muestra el modelo de BSE, CE y PBD mediados por el bienestar subjetivo global, controlando por grupo socioeconómico, el cual presenta un mejor ajuste que los modelos anteriores (CFI .989; RMSEA .036). Los resultados de este modelo, nos indican que las variables que mayor peso de regresión ejercen sobre el logro escolar siguen siendo el grupo socioeconómico (-.28). No obstante, las variables socioafectivas son relevantes en predecir la probabilidad de logro académico, teniendo un efecto significativo: cuando el Bienestar Global aumenta una desviación estándar, esta probabilidad de logro aumenta en 0,10 desviación estándar, teniendo un valor gravitante la percepción que tienen los estudiantes del bienestar de sus docentes (.15).

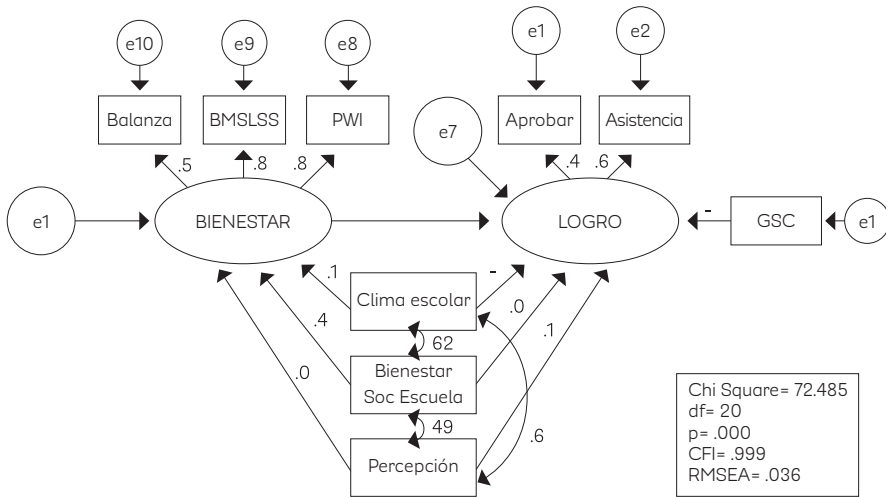


Figura 5. Bienestar social, clima escolar y percepción del docente son mediados por bienestar subjetivo global al controlar por GSE

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 6 muestra un modelo más parsimonioso para probar las hipótesis, con mejor ajuste, en el cual el BSE y la PBD únicamente están presentes, median-do sus efectos el bienestar subjetivo global y controlando GSE. El modelo nos muestra relaciones similares a las anteriores, con un nivel de ajuste de CFI .990; RMSEA .032.

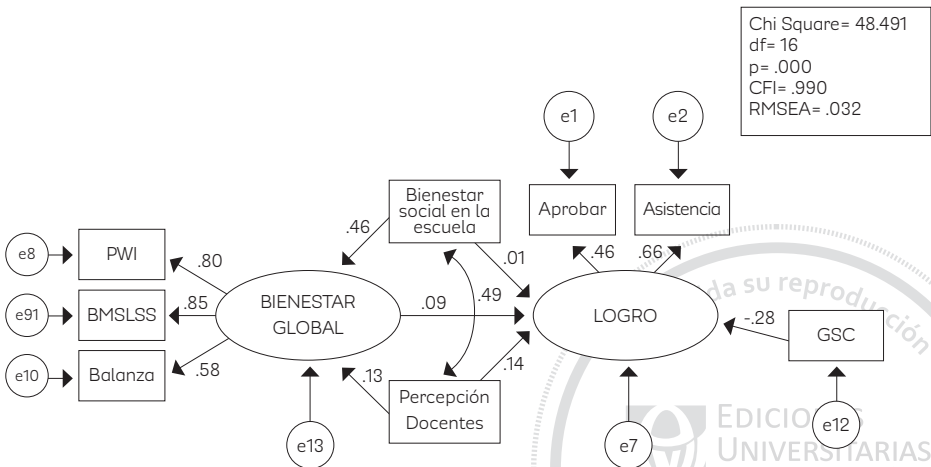
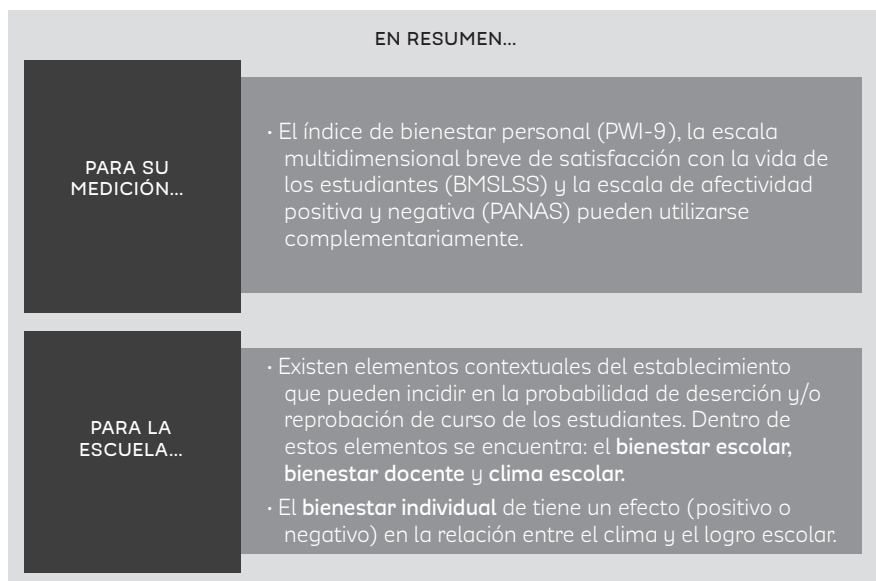


Figura 6. Bienestar social y percepción del docente son mediados por bienestar subjetivo global al controlar por GSE.

Fuente: Elaboración propia.

COMENTARIOS SOBRE LOS MODELOS CON MEJOR AJUSTE

En primer término, las escalas multidimensionales de Bienestar Subjetivo permiten tener un mejor ajuste con la variable logro, la cual se obtiene de la aprobación de los 5 años escolares anteriores y la asistencia escolar. En este sentido, las escalas PWI y BMSLSS son complementarias teóricamente y aumentan el ajuste del modelo para la determinación del bienestar subjetivo. Unidas a la balanza de afectos PANAS, entregan una visión global del bienestar subjetivo. La incorporación de las variables bienestar social escolar, percepción del bienestar de los docentes y de clima escolar, aportan en conocer los mecanismos en que participan las variables del nivel meso escuela y aumentan el ajuste del modelo. Las variables bienestar social escolar, percepción del bienestar de los docentes y del clima escolar, poseen un efecto mediato (mediado por el bienestar subjetivo global) en el logro educativo.



Las variables bienestar escolar, percepción del bienestar de los docentes y clima escolar correlacionan como predictores del logro educativo de la forma en que los hemos presentado. Finalmente, el nivel socioeconómico es una variable relevante para la predicción del logro educativo, confirmando lo ya descrito ampliamente en la literatura sobre la situación educacional chilena. Por su parte, el bienestar subjetivo individual (Bienestar medido por: BMSLSS + PWI + Balanza de afectos PANAS), posee un efecto mediador entre las variables del ambiente escolar (medidos por el bienestar social en la escuela, percepción del bienestar de los docentes y el clima escolar) para la predicción del logro educativo (entendido como función de la asistencia a clases y la probabilidad de aprobar el curso), al controlar por Nivel Socioeconómico. Si bien estos modelos no nos permiten comprobar las hipótesis respecto del efecto

directo y mediado del bienestar subjetivo sobre el rendimiento de los estudiantes, si nos permite con alta confianza señalar que al menos es un fuerte componente que reduce la probabilidad de deserción y rezago escolar en los adolescentes.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

En esta investigación nos propusimos poner a prueba la hipótesis de que la escuela sí puede hacer una diferencia a través del bienestar subjetivo y las condiciones intersubjetivas del ambiente escolar. La hipótesis decía relación con que el clima escolar junto con el rol docente como mediador del aprendizaje, afectan el bienestar subjetivo de los estudiantes, lo que influye en sus logros académicos. En este sentido, la escuela se plantea como una organización que posee un rol activo en la construcción de bienestar subjetivo de los estudiantes y docentes.

Los objetivos propuestos fueron, en términos generales, determinar y comprender la relación entre bienestar subjetivo y rendimiento académico de los estudiantes de 2º medio de Chile, mediado por las variables rol docente y clima escolar. Los Objetivos Específicos referían a: a) Identificar la relación entre satisfacción con la vida y rendimiento académico de los estudiantes, b) Identificar la relación entre bienestar social en la escuela y rendimiento académico de los estudiantes, c) Determinar si y cómo el rol docente informado por los estudiantes actúa como mediador entre el bienestar subjetivo y el rendimiento de los estudiantes y, finalmente, d) Determinar si y cómo el clima escolar actúa como mediador entre el bienestar subjetivo y el rendimiento de los estudiantes.

Si bien la información utilizada no permite medir directamente las hipótesis, dadas las limitaciones de las bases de datos que obtuvimos para la variable rendimiento, los resultados nos otorgan evidencia a favor de la tesis de que **buenos niveles de bienestar subjetivo en distintas dimensiones tienen una relación significativa con el rendimiento**, como es la aprobación del año escolar y la asistencia. Más aún, los niveles de **bienestar subjetivo están influidos por la percepción que los estudiantes tienen sobre la gestión de la convivencia, sobre el bienestar de sus docentes y, en menor medida, por el rol mediador del aprendizaje que tenga el docente**. Es decir, estas variables sí inciden significativamente en el rendimiento académico.

UN BUEN BIENESTAR SUBJETIVO APOYA EL LOGRO ACADÉMICO: EL EFECTO DEL AMBIENTE ESCOLAR POSITIVO

El estudio que hemos presentado se enmarca en la corriente de estudios sobre el “efecto escuela” (Debarbieux, 2001). Los trabajos sobre el “efecto escuela” buscan estudiar el contexto de los establecimientos para detectar y revelar los elementos que, por sus presencias o ausencias, entran en la explicación de la variable o fenómeno de la escuela entre escuelas. En este marco, el establecimiento escolar es

considerado como una organización que no puede definirse por las solas limitaciones que pesan sobre ella y que escapan de ella (en particular su contexto socioeconómico). Se entiende a la escuela como organización con características específicas que lo distinguen de otros establecimientos (Weick, 1976; Orton & Weick, 1990).

RECUERDA

Una percepción positiva del bienestar tiene efectos positivos en mayor asistencia a clases y aprobación de cursos, así como también en la disminución del impacto del nivel socioeconómico sobre el logro académico.

Una percepción positiva de la gestión de la convivencia escolar, bienestar docente y el rol mediador docente en los aprendizajes tiene efectos positivos en el bienestar de los estudiantes.

Bajo este prisma, se entiende que los establecimientos también pueden tener su propia efectividad, independientemente de las características de sus estudiantes (Cousin, 2000) y de su lugar de implantación (Carra & Sicot, 1997, Debarbieux, 2000). Existe entonces, un “efecto escuela” para nuestro estudio pues se pondría de relieve la incidencia de las dimensiones de clima escolar, bienestar subjetivo y rol docente como mediador de aprendizaje sobre el rendimiento.

Anterior al estudio que les hemos presentado, no se contaba con instrumentos validados para la población adolescente en Chile. Este es un gran avance, en el marco del mandato de organismos como la OCDE (2013), para fomentar la medición del bienestar subjetivo de la población en pos de acercar las decisiones de las políticas públicas al verdadero sentir de las personas y a su valoración de los aspectos relevantes de sus vidas (Helliwell, Layard & Sachs, 2013).

El informe Mundial de la Felicidad del año pasado nos muestra de manera contundente las implicancias que pueden llegar a tener las mediciones de los distintos aspectos del bienestar subjetivo, los mecanismos asociados a su mantención y desarrollo (Helliwell, Layard & Sachs, 2013) para la mejora de la calidad de vida de las personas. Este informe, muestra la pertinencia de las mediciones, dando cuenta como las personas si distinguen entre la evaluación de los aspectos más emocionales circunstanciales y la evaluación global de sus condiciones de vida.

Por lo tanto, estas mediciones no solo sirven para conocer aspectos fundamentales del funcionamiento psicosocial de las personas y sus grupos de pertenencia, así como sus posibilidades de autodeterminación vital, sino que también funcionan como *proxis* evaluativos de las políticas sociales implementadas por los

gobiernos para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (Helliwell, Layard & Sachs, 2013; Helliwell, Layard & Sachs, 2013; Diener, Lucas, Schimmack & Helliwell, 2009).

Los resultados de nuestro estudio, ponen de relieve que **el bienestar subjetivo tiene un efecto significativo sobre el rendimiento escolar**: cuando el bienestar subjetivo aumenta una desviación estándar, el rendimiento medida en asistencia y aprobación del año escolar, aporta 0,10 desviación estándar (CFI .989, RMSEA .036). Esta relación se obtiene controlando el efecto ya conocido del NSE de los estudiantes. Esto es relevante, ya que, **si se apuesta a mejorar el bienestar subjetivo de la comunidad escolar, se podrá reducir el impacto del NSE sobre el logro académico**, particularmente en disminuir el ausentismo y el rezago escolar en Enseñanza Media.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE TENER UN BUEN AMBIENTE ESCOLAR?

Un buen ambiente escolar tiene efectos positivos sobre el bienestar de los agentes claves del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, de estudiantes y profesores.

Sin embargo, aún nos queda por analizar en esta relación para poder comprender cuáles son los mecanismos subyacentes a nivel individual y colectivo que estarían explicando esta influencia en el rendimiento. Nuestra hipótesis da cuenta que es a través del fomento de la salud mental positiva de los miembros de la comunidad escolar, es decir, un buen ambiente escolar, que se fomenta y sustenta el bienestar subjetivo de los agentes claves del proceso enseñanza-aprendizaje.

La búsqueda de mecanismos explicativos de estos procesos, permite abrir un escenario poco explorado en la relación convivencia escolar, rol mediador del aprendizaje de docentes y aprendizaje de estudiantes, siendo altos niveles de bienestar subjetivo en distintas dimensiones expresión del funcionamiento óptimo de los adolescentes en el contexto escolar. Al entrar en esta dimensión desde la perspectiva social-ecológica, se puede comprender con mayor profundidad fenómenos de gran preocupación en el ámbito educacional como la deserción escolar y las trayectorias de riesgo en adolescentes, anclando la discusión en las posibilidades existentes para inventar una realidad que vaya más allá del determinismo impuesto por la segregación actual del sistema educacional marcado por NSE. Creemos que este cambio en la lógica de comprensión del problema, empodera a la escuela y le hace saber que un nuevo futuro es posible.

LAS LIMITACIONES DEL ACTUAL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Las variables bienestar social escolar, percepción del bienestar de los docentes y del clima escolar poseen un efecto en el logro educativo, a la vez que correlacionan como predictores del logro educativo. Por lo mismo, los hallazgos que hemos encontrado en este estudio presentan que la valoración que los estudiantes de 2° medio hacen sobre cómo funcionan dentro de la sociedad (Keyes, 1998) no se encuentra al margen de cómo perciben que se encuentran sus profesores, constituyendo un clima escolar que impacta en el logro educativo. Desde estas conclusiones, se vuelve imprescindible preguntarnos en qué medida el sistema educativo actual promueve o dificulta el desarrollo de mejores niveles de bienestar social escolar, así como de bienestar de los docentes y del clima escolar.

Autores como Araos y Correa (2004) insisten en que para prevenir la violencia escolar y mejorar la calidad de vida y la convivencia en las escuelas no son efectivas las políticas de tolerancia cero o aquellas que focalizan la acción en castigar a las escuelas, ya que traen implicancias de segregación y exclusión social de las minorías (Araos & Correa, 2004). Siguiendo el modelo ecológico (Espelage & Swearer, 2010), no es posible comprender las formas de interacción en el contexto de aula sin comprender cómo éstas son propiciadas desde la organización del sistema escolar en términos institucionales y macroestructurales.

En Chile, existe un ambiente de política punitiva, basado en la lógica de sistemas de *high-stake testing*, con altas consecuencias para los actores educativos. La ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP, 2008) colabora con esta lógica, instalando la amenaza de cierre de escuelas derivada de la posibilidad de que el MINEDUC retire el reconocimiento oficial que otorga. Contreras, Corbalán y Assael (2012) y Ahumada (2009) han estudiado los efectos de la Ley SEP y coinciden en señalar que subyace una tensión significativa al instalar una lógica de autonomía en la gestión escolar, junto a otra de amenaza de sanción.

Por su lado, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529) establece que la Agencia de Calidad de la Educación, no sólo velará por evaluar los logros de aprendizaje y dar orientaciones de mejora en el desempeño de los establecimientos educativos, incorporando para ello nuevos indicadores como “el clima de convivencia escolar”, sino que además ordenará a las escuelas en cuatro categorías y luego de cuatro años, si un establecimiento se mantiene en la categoría de insuficiente, será sancionado con la pérdida de su reconocimiento oficial, cerrándola.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

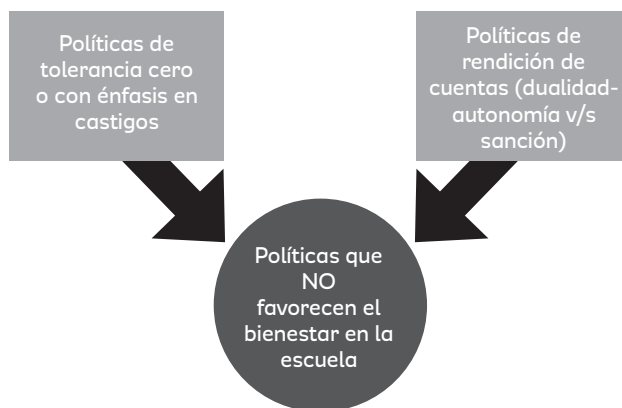


Figura 5. Políticas que no favorecen el bienestar en la escuela

Esto genera una sensación permanente inseguridad respecto del devenir de las escuelas, y un sentimiento de escaso reconocimiento a la labor efectuada. En el contexto institucional, la Ley de Violencia Escolar (20.536) que ingresa modificaciones a la Ley General de Educación (20.370), refuerza esta idea señalando explícitamente las consecuencias punitivas que pueden operar frente al incumplimiento de la misma:

Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal (Párrafo tercero, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar 20.536).

Estas políticas asumen que en la sala de clases y en el contexto escolar, es necesario prevenir enfrentamientos entre docentes y estudiantes, generando mecanismos para castigar cuando estos ocurran. Esto sería contraproducente a la luz de los resultados de nuestra investigación, ya que si el bienestar escolar y la percepción del bienestar de los docentes, implican un clima escolar que incide en el logro educativo, es de esperarse que las políticas busquen promover relaciones de armonía entre la comunidad escolar, favoreciendo un desarrollo psicológico y social nutrido en post de la salud mental de los estudiantes y su comunidad escolar, más que el anticipar qué hacer cuando ocurran enfrentamientos entre los actores educativos. Esto se evidencia en la Ley de Violencia escolar (20.536), y en la Ley de Calidad y Equidad en Educación (20.501):

Revestirá especial gravedad todo tipo de violencia física o psicológica cometida por cualquier medio (...). Al respecto los profesionales de la educación tendrán atribuciones para tomar medidas administrativas y

disciplinares para imponer el orden en la sala, pudiendo solicitar el retiro de alumnos; la citación del apoderado, y solicitar modificaciones al reglamento interno escolar que establezca sanciones al estudiante para propender al orden en el establecimiento (Extracto Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación 20.501, Artículo 1°, n°4).

De todos modos, es importante tener en consideración, que a pesar de lo anterior, la Política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2011) así como la Ley de Violencia Escolar, poseen una definición de *Convivencia Escolar* que destaca la necesidad de un clima armónico desde la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa, generando contradicciones en la forma en que es abordada la convivencia y prevención de la violencia (Párrafo primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar 20.536).

EL PAPEL DE LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN, EN RELACIÓN CON LA PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA

El bienestar subjetivo en la escuela tiene un impacto positivo en el logro educativo, entendido como aprobar el año sin repetir el curso, y asistir a clases. Los niños que tienen menores niveles de bienestar subjetivo, y particularmente los que perciben más bajo bienestar de sus docentes, tienen una mayor probabilidad de abandonar o tener menor asistencia escolar, constituyéndose un grupo en riesgo de desertar, como lo muestran los resultados de nuestro estudio. En Chile, la deserción escolar se entiende como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo (Mineduc, 2013).

El Mineduc (2013) señala que para el año 2011 la tasa de prevalencia de la deserción a nivel nacional era de 9,5% en el rango de edad que considera entre los 15 y 19 años, y de 16% para el tramo de 20 a 24 años, manteniéndose bajo el rango de los países que forman parte de la OCDE (15,9%). Esto podría estar dando cuenta de un paulatino avance vinculado con la Ley 19.873 (Pro-retención), la que busca fortalecer el apoyo a la población de jóvenes que se encuentran dentro de las familias más vulnerables del país para que no abandonen el sistema escolar. Esta ley incorpora una subvención adicional a la regular y a las que existan en el establecimiento, e incorpora una serie de iniciativas complementarias, (Ley N° 19.873, Párrafo 8, Artículo 43).

Por otra parte, los beneficios de esta ley se mantienen por causa de repitencia de los estudiantes en términos generales, a menos que ésta se deba a motivos de inasistencia a clases. Esto opera como incentivo para que sostenedores se preocupen especialmente de llevar a cabo iniciativas que permitan que los niños y jóvenes no se ausenten de las aulas (Extracto Decreto 216, Artículo 10, Párrafo 1° y 2°). Sin embargo, la misma ley somete a juicio de los profesores la decisión de si un

estudiante puede repetir por segunda vez, por motivos diferentes a los señalados, y mantenerse en el colegio bajo esta subvención. Para los estudiantes que no se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, las posibilidades de reprobación más de una vez son menores, siendo casi inexistentes en colegios de dependencia privada, ya que las leyes suelen estar asociadas al ingreso de una subvención, y estos establecimientos no perciben subvención estatal (Artículo 11 Párrafo 6° y 7°, Ley General De Educación N°20.370).

Con todo lo anterior, podemos evidenciar que los apoyos por parte de la Política Educativa, se concentran en que los estudiantes se mantengan en el sistema escolar, pero el ausentismo no es abordado por ninguna política directamente, más que por el castigo de la disminución de la subvención regular. De este modo, se despliegan apoyos cuando se trata de prevenir la deserción, llevándose a cabo medidas exclusivamente punitivas cuando se trata de reforzar la asistencia a clases. Entonces ¿cómo puede colaborar la Política Educativa, con mejorar el logro educativo, en términos de mayor asistencia a clases, si tan sólo busca que las escuelas eviten el castigo asociado a no cumplir esta meta? Esto puede convertirse en un círculo vicioso, toda vez que frente a la permanente sensación de posibles sanciones vinculadas directamente con costos económicos que dificultan el buen funcionamiento de la escuela, es difícil que los docentes puedan proyectar un apropiado bienestar hacia sus estudiantes, impactando directamente en que éstos disminuyan sus posibilidades de ser promovidos académicamente y de asistir a clases.

Vale la pena referirnos de manera particular en los impactos que tiene la repetición de curso en la esfera afectiva y social de los estudiantes; particularmente de los adolescentes que se encuentran en la etapa de definición de su identidad y autoestima. La investigación nacional tanto de este estudio como el de la investigación ya mencionada de Gómez, Valenzuela y Sotomayor (2013) evidencian el efecto negativo de la repetición en una variada gama de variables socioafectivas, tales como: resiliencia, bienestar psicológico, afectividad negativa, etc. Atendiendo a ello, se hace necesario y urgente revisar la pertinencia de esta normativa en el grave impacto y altas consecuencias que tiene en el desarrollo del adolescente. Vale la pena, entonces, indagar en la política internacional de países como Reino Unido que han abolido este tipo de medidas (Ofsted, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, H S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-42.
- Ahumada, L., Galdames, S., Gonzalez, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de Autoevaluación Institucional en el marco de políticas de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(29), 353-370.

- Araos, C., & Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana–Instituto de Sociología PUC.
- Aron, A. M., & Milicic N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9, 117-24.
- Arón, A. M. & Milicic, N (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- Ascorra, P., & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectivas*, 3, 23 – 32.
- Ascorra, P., Peñafiel, Valenzuela & Zúñiga (2003). El Inventario de Rol Docente como Mediador de Aprendizaje. Documento de trabajo. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Astor, R.A., Rosemond, M., Pitner, R.O., Marachi, R., & Benenishy, R. (2006). An overview of best violence prevention practices in schools. En C. Franklin, M.B. Harris & P.A. Meares (Eds.), *The school services sourcebook* (pp. 143-168). New York: Oxford University Press.
- Astor, R. A., Benenishy, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736.
- Barrientos, J. (2005). *Calidad de Vida. Bienestar Subjetivo. Una mirada psicosocial*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Benenishy, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford Press.
- Bilbao, M., López, V., & Ascorra, P. (2011). Adaptación de la escala de bienestar social de Keyes al contexto escolar, versión estudiantes. *Proyecto FONDECYT 1110859 El malestar en la escuela: Relación entre victimización, clima de aula y clima escolar*.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools. *International and International Observatory on Violence in Schools*.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Cárdenas, M., Barrientos, J., Bilbao, M.A., Paéz, D., Gómez, F. & Asún, D. (2012). Estructura Factorial de la Escala de Satisfacción con la Vida en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista mexicana de Psicología*, 29(2), 157-164.
- Cárdenas, M., Mejía, C. & Di Maro, V. (2008). *Education and life satisfaction: perception or reality?*. Presentado en Understanding Quality of Life in Latin America and The Caribbean: A Multidimensional Approach, organizado por BID.
- Carra, C., & Sicot, F. (1997). Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation.

- Casas, F., & A. Bello (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF.
- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C., Abs da Cruz, D., Bedin, L., Paradiso, A., Weinreich, K., & Valdenegro, B. (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12–16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482.
- Castillo, J., & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Santiago de Chile.
- Castillo, J., & Campos, T. (2016). Confianza en Instituciones Políticas en Chile. Encuesta Nacional COES 2014. Serie Documentos de Trabajo COES, Documento de trabajo N° 15, pp. 1–20. Disponible en: <https://www.coes.cl/wp-content/uploads/2017/04/N%C2%BA15.-Confianza-en-instituciones-pol%C3%ADticas.-Encuesta-COES-2014.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC (2013). Medición de la deserción escolar en Chile. *Serie Evidencias*, 2(15). Santiago: MINEDUC.
- Centro de Estudios Públicos – CEP (2017). Estudio Nacional de Opinión Pública N° 79: Informe Abril-Mayo 2017. Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20170601/asocfile/20170601155007/encuestacep_abr_may2017.pdf
- Chang, L., Chang, C. M., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189.
- Chen, S. Y., & Lu, L. (2009). Academic Correlates of Taiwanese Senior High School Students' Happiness. *Adolescence*, 44(176), 979-992.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Contreras, P., Corbalán, F., & Assaél, J. (2012). *El malestar de la libertad vigilada. Gobernanza, accountability y trabajo docente en Chile*. ponencia presentada en el IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO: "Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social", Santiago, Universidad de Chile.
- Cousin, O. (2000). Politiques et effets-etablissements dans l'eseignement secondaire. En A. Zanten y otros (Orgs.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris *Découverte*, 139-125.
- Cummins, R.A., Eckersley, R., Van Pallant, J.; Vugt, J. & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: The Australian Unity Well-being Index. *Social Indicators Research* 64, 159-190.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.
- Debarbieux, E (2000). Le climat des écoles élémentaires: évolution 1995-2000. Rapport réalisé pour la Fondation de France. Exemplaire dactylographié.
- Dex, S., & Hollingworth, K. (2012). Children's and young people's voices on their wellbeing Childhood Wellbeing Research Centre (CWRC) Working Paper N°16, London. Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Children's%20voices%20on%20wellbeing.pdf>

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Diener, C., & Diener, M. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404.
- Diener, E., Lucas, R., Helliwell, J. F., Helliwell, J., & Schimmack, U. (2009). *Well-being for public policy*. Oxford University Press.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diseth, A., Danielsen, A., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition, Life Satisfaction, and Academic Achievement. *Epistemi*, 3, 12-13.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010, eds.). *Bullying in North American schools*. Routledge.
- Ferrante, F. (2002). Education, aspirations and life satisfaction. *Kyklos*, 62(4), 542-562.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-34
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Gómez, G., Valenzuela, J. P., & Sotomayor, C. (2013). Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009. Ministerio de Educación de Chile (ed.), *Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones. Concurso Extraordinario FONIDE-PISA* (pp. 133-174). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., & Council, E. C. (2013). *World happiness report 2013: Sustainable Development Solutions Network*. New York: The Earth Institute, Columbia University.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research* 66(1), 3-33.
- Huebner E.S., & Gilman R (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.

- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationship of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.
- Keyes, C. L. M. (ed.) (2013). *Mental Well-Being. International Contributions to the Study of Positive Mental Health*. Springer: GA, USA.
- Keyes, C. L. M. & Lopez, S. J. (2005). Toward a science of mental health. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp.45-59). Oxford: Oxford University Press.
- Keyes, C.L.M., & Shapiro, A. (2004). Social Well-Being in the United States: A Descriptive Epidemiology. In O. G. Brim, C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), *How Healthy Are We?: A National Study of Well-Being at Midlife* (pp. 350-372). University of Chicago Press.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34(3-4), 187-204.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2009). Intelligence and birth order among children and adolescents in psychiatric care. *School Psychology International*, 30(1), 43-55.
- Ley N° 20536. Ley sobre Violencia Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008, Chile.
- Ley N° 20370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009, Chile.
- Ley N° 20501. Ley de Calidad y Equidad de la Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 8 de febrero de 2011, Chile.
- Ley N° 20529. Ley de Aseguramiento de la Calidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 11 de agosto de 2011, Chile.
- Ley N° 20248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 19 de septiembre de 2011, Chile.
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 125-134.
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
- López, V., Montecinos, C., Rodríguez, J. I., Calderón, A. & Contreras, J. E. (2011). Enacting solidarity to address peer to peer aggression in schools. En C. Sleeter y E. Soriano (Eds.), *Building Solidarity Across Communities of Difference in Education: International Perspectives*. Teachers College Press.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P. & Oyanedel, J. (2012). *Brecha en la calidad educativa y ambiente escolar*. Documento de trabajo. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Ma, C. & Huebner, S. (2008) Attachment relationships and adolescents life satisfaction: some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional. Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- McAuley, C. (2012). Editorial: International advances in child well-being: Measuring and monitoring subjective well-being. *Child Indicators Research*, 5(3), 419-421.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2011). Política de Convivencia Escolar. Unidad de Transversalidad.
- Moos, R. H. (1979) *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International journal of nursing practice*, 9(3), 166-175.
- OCDE (2013). *Guidelines on measuring subjective well-being*. Paris: OECD. Disponible en <http://www.oecd.org/statistics/Guidelines on Measuring Subjective Well-being.pdf>
- Office for Standards in Education [OFSTED] (2014). *Early Years: The report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2012/13*. London: Ofsted. Disponible en: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/386504/Ofsted_Early_Years_Annual_Report_201213.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The development and treatment of childhood aggression*, 17, 411-448.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of management review*, 15(2), 203-223.
- Oyanedel J., Alfaro J., Varela J., & Torres, J. (2014). *¿Qué Afecta el Bienestar Subjetivo y la Calidad de Vida de las Niñas y Niños Chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Santiago, Chile: LOM.
- Oyanedel, J. & Bazan, C. (2011). *The effect of school violence on life satisfaction: an international comparative analysis*. Presentado en 5º World Conference on School Violence. Mendoza, Argentina.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Disponible en: <http://www.desarrollohumano.cl/>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Quinn, P., & Duckworth, A., (2007, Mayo). *Happiness and Academic Achievement: Evidence for Reciprocal Causality*. Presentado ante la American Psychological Society, Washington, D.C.
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile, MINEDUC.
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.

- Rose, T., Joe, S., Williams, A., Harris, R., Betz, G., & Stewart-Brown, S. (2017). Measuring Mental Wellbeing Among Adolescents: A Systematic Review of Instruments. *Journal of Child & Family Studies*, 26(9), 2349-2362. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0754-0>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397.
- SERCE UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de America Latina y el Caribe*. Recuperado el 01 de Agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>
- Stewart-Brown, S. (2017). Population level: Wellbeing in the general population. en M. Slade, L. Oades, y A. Jarden (Eds.), *Wellbeing, recovery, and mental health* (chapter 18). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Seligson, J.L., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional student's life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Warr, P. B., Barter, J. y Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 644-651. doi:10.1037/0022-3514.44.3.644
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 21(1) 1-19.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Werblow, J., Robinson, Q. L., & Duesbery, L. (2010). Regardless of school size, school climate matters. En W. K. Hoy y M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can Students be Too Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7, 337-350.



GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESCUELAS VULNERABLES CON ALTOS RESULTADOS PISA: CONVIVENCIA DISCIPLINARIA V/S CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Paula Ascorra, Sebastián Ortiz, Verónica López, Carmen Gloria Núñez,
Claudia Carrasco y Marian Bilbao

No es una novedad para ninguno los graves problemas de segregación que enfrenta nuestro sistema educativo. Sabemos que el logro en el rendimiento académico de nuestros estudiantes no dependen –únicamente– de aquello que puede hacer la escuela, sino por el contrario, dependen del nivel socioeconómico que rodea la realidad familiar y social de aquellos que asisten a nuestras aulas (Casassus, 2003; Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010a, 2010b). Así, los mejores logros académicos, en pruebas estandarizadas, se ubican en escuelas de niveles socioeconómicos más altos, y cuyas familias también presentan mayores niveles de capital social y educativo (Brunner & Elacqua, 2003; Mizala, Romaguera, & Urquiola, 2007).

Esta realidad desesperanzadora no es muy diferente cuando evaluamos indicadores de convivencia escolar. Las instituciones educativas con mejores resultados –medidos en pruebas estandarizadas– pertenecen a segmentos socioeconómicos más altos. En ellas, los estudiantes perciben una mayor satisfacción con la escuela, más apoyo de los profesores/equipo directivo; mayor seguridad y normas más claras y justas para regular la vida en comunidad (López et al., 2012). Contrariamente, los estudiantes de escuelas municipalizadas y nivel socioeconómico más bajo, informan mayor frecuencia de conductas de intimidación (MINEDUC/UNESCO/IDEA, 2005; MINEDUC/UAH, 2006), peores ambientes de convivencia escolar e índices más altos de violencia y agresión (ENVAE, 2009). De hecho, el reporte de la Agencia de la Calidad de la Educación, informó durante el año 2017, que sólo el 38% de los estudiantes chilenos perciben un clima de convivencia escolar alto, siendo los estudiantes de nivel socioeconómico bajo los que presentan las percepciones más bajas y significativamente diferentes al de los sectores altos.

Atendiendo a lo anteriormente enunciado, este capítulo busca poder compartir algunos de los hallazgos de años de trabajo con escuelas que han intentado enfrentar las desigualdades y segregación escolar, poniéndose como meta comprender las prácticas y significados asociados a la gestión de la convivencia en escuela que, siendo vulnerables, presentan resultados que destacan dentro del grupo de escuelas homologables¹.

Para ello se discutirán los conceptos de convivencia y clima escolar a la luz de la teoría de efectividad escolar para en un segundo momento comprender la metodología con la que se investigó en este tipo de escuela, para finalmente dar cuenta de los principales resultados en términos de práctica y discurso se construyen en estas escuelas.

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

Aprender a vivir con otros es un desafío de todas y todas, independiente de la clase social, nuestra edad, del capital social de nuestros estudiantes y sus familias, del rol que se ocupe en la escuela y más importante aún, de las probabilidades de éxito escolar que tendrían en la escuela, y/o del resultado obtenido en el SIMCE y sus indicadores.

LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Cuando hablamos de gestión de la convivencia escolar, nos referimos a las acciones desarrolladas a nivel escuela, que de forma articulada y con sentido consensuado –fruto de la discusión del proyecto educativo institucional– propenden a la creación de una escuela más justa, inclusiva, pacífica y democrática.

En nuestro país la gestión de la convivencia escolar ha estado ligada a la construcción de planes y a la implementación de acciones; en un contexto en el que dichas prácticas son evaluadas, fiscalizadas y responsabilizadas en sus resultados. Lo anterior sumado a la prescripción de quienes son responsables de liderar las transformaciones educacionales en una gestión burocrática de cumplimiento de tareas administrativas. Así, los establecimientos educacionales refieren trabajar la convivencia escolar desde una perspectiva administrativa de check list (Llaña, 2008), en vez, de introducir cambios profundos en las prácticas de los miembros de la comunidad educativa. Nos hemos encontrado que la gestión de la convivencia escolar se realiza mediante la celebración de actividades de efemérides (como el día del salud o la semana de la convivencia escolar); o bien, a través de actividades extraescolares que no penetran los espacios ni sociales ni pedagógicos del aula regular (Ascorra, Arias, & Graff, 2003; Yañez, 2013).

PONTIFICIA UNIVERSIDAD

CATÓLICA DE VALPARAÍSO

Investigación financiada por FONDECYT 1140806 “La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: Interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar”. Investigadora responsable: Paula Ascorra.

La gestión de la convivencia escolar se complejiza aún más, cuando evidenciamos que los objetivos que persigue la política pública van variando en el tiempo. Morales y López, (2019) identificaron una política de convivencia escolar ambivalente, que va de lo punitivo a lo formativo; de lo democrático, a la seguridad escolar, pasando por enfoques de salud mental restaurativa y perspectivas managerialista. Lo anterior pone de relieve que las finalidades últimas y la forma de gestionar la convivencia en las escuelas chilenas no son tan claras como se podría esperar.

No obstante lo anterior, es un imperativo avanzar en materia de convivencia escolar democrática. Chile en particular, y el mundo en general, se enfrentan a una sociedad cada vez más cosmopolita. El tema de los inmigrantes y refugiados llega a nuestra región latinoamericana. La dificultad de tener en las aulas chilenas estudiantes que no hablan español, ya es una realidad. La presencia de prácticas culturales, sociales, religiosas, etc. diferentes entre nuestros estudiantes, es un hecho concreto. Así, instalar prácticas que permitan convivir en la diferencia se constituye un mandato para nuestro país.

Ampliar la concepción de convivencia escolar es indispensable para la transformación de la escuela. No basta con disminuir la violencia, con controlar el bullying, con prevenir el hostigamiento; también se hace indispensable avanzar en participación, en el reconocimiento de la dignidad del otro, en el respeto de la diferencia. Además de lo anterior, se hace indispensable vincular y vehicular la convivencia con el aprendizaje. Nuestra educación no puede interpretar convivencia y aprendizaje como propósitos distintos. Una buena convivencia debe asegurar, además, ambientes propicios para aprender y con ello, mejorar la calidad de la educación.

Para poder avanzar hacia perspectivas más amplias, en el presente capítulo revisaremos la noción de clima escolar y de convivencia escolar, buscando interpretaciones más complejas y que puedan permitirnos reflexionar sobre las posibilidades que tienen su gestión en una escuela estandarizada en su quehacer; y que requiere de fuertes transformaciones para un mundo cada día más individualista y fragmentado.

El school climate o clima escolar, es un constructo anglosajón que pone de relieve el impacto que tienen las características administrativo-organizacionales sobre los aprendizajes de los estudiantes (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). En contraposición a lo anterior, la convivencia escolar es un constructo utilizado en Iberoamérica que pone de relieve los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la escuela. Esto es, los valores democráticos, la participación y los ambientes libres de violencia.

El *National School Climate Center* de Estados Unidos define clima escolar como: (...) la calidad y las características que toma la vida en la escuela. El clima escolar está basado en los patrones experienciales de la vida en la escuela y se ve

reflejado en norma, objetivos, valores, relaciones interpersonales, procesos de enseñanza y aprendizaje y estructura organizacional. (Cohen et al., 2009, p. 182).

En Chile, el Ministerio de Educación desde el año 2015 define el clima escolar como:

(...) el ambiente donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en la escuela 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 (MINEDUC, 2015, p. 26).

Estas definiciones ponen de relieve que el clima escolar es un constructo multidimensional, idea que es ampliamente aceptado por la literatura especializada (Wang & Degol, 2016; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Y aunque no existe un acuerdo respecto de cuáles son las dimensiones que deberían ser consideradas en su evaluación (Cohen et al, 2009), las revisiones más recientes concuerdan que serían al menos cuatro: seguridad, académica, organizacional y medio ambiente institucional (Cohen, et al., 2009; Thapa, et al., 2013; Wang & Degol, 2015; Zullig, Koopman, Patton& Ubbes, 2010).

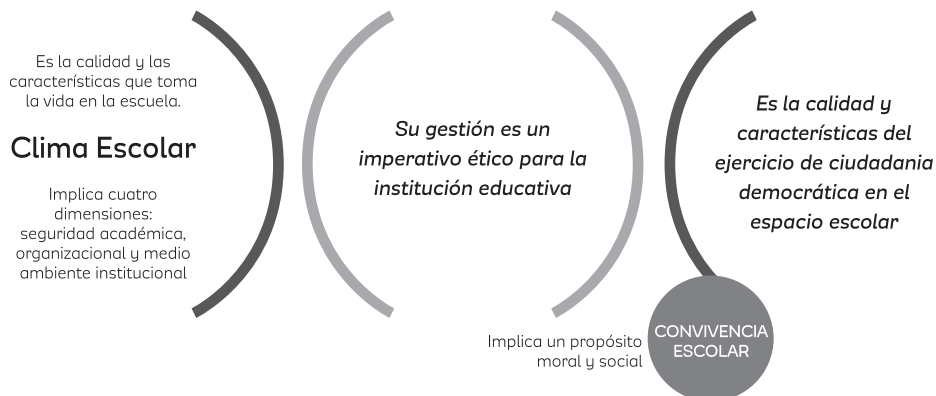
Por su parte, el constructo de convivencia escolar pone en evidencia la necesidad de atender a formas pacíficas de vida social en ambientes turbulentos y segregados. Concretamente, la convivencia escolar tiene un propósito social y político que dice relación con instalar en nuestro continente formas de vida que atiendan a la diferencia y la inclusión (Fierro & Carbajal, 2019, Fierro 2013).

Investigadores latinoamericanos han argumentado que el clima escolar es un constructo opuesto al de convivencia escolar dado que el primero ofrece una fotografía que representa la percepción de los estudiantes en un minuto específico de la comunidad escolar. En contraposición a esto, la convivencia escolar se refiere a prácticas transversales concretas situadas de manera global y diaria en la escuela que posibilitan aprender a vivir en la diferencia, participar en la vida escolar y valorar la paz en las relaciones que se construyen. En esto, el clima escolar se entiende como un medio para la mejora de la escuela, en cambio la convivencia escolar se entiende como un fin en sí misma; esto es, el derecho a tener una educación inclusiva y pacífica.

El año 2015, el Ministerio de Educación de Chile de manera pública y explícita separa los conceptos de convivencia escolar y clima escolar (MINEDUC, 2019). Esta orientación política entenderá el clima escolar como una variable administrativa-organizacional que interviene en las relaciones y procesos de enseñanza y aprendizaje, y que es posible ser gestionado planificando diversas acciones que permitan su mejora, mientras que la convivencia escolar será comprendida como una variable integradora y sistémica que apunta a la formación ciudadana y la vida en comunidad.

La convivencia escolar no debe ser ni reducida a los aprendizajes, ni separada de los aprendizajes. La convivencia escolar es un constructo amplio, que implica saber

vivir con otros en contextos que favorezcan los aprendizajes. Es decir, la convivencia escolar también se juega en la sala de clase; en la enseñanza de las matemáticas, la historia, la ciencia, etc. La convivencia escolar no es únicamente el respeto, el buen trato y la no violencia. La convivencia escolar debe integrar lo relacional con lo pedagógico.



Nuestras investigaciones han cuestionado y mirado con cautela los indicadores de convivencia escolar que entrega la Agencia de la Calidad de la Educación por cuatro razones. En primer lugar, porque el índice de “clima de convivencia escolar” actúa agrupando las percepciones de estudiantes, apoderados y profesores. A juicio de investigadores internacionales, esto es un error, pues lo que perciben los estudiantes y lo que perciben los profesores es muy distinto. Mientras los alumnos se preocupan de hacer y mantener amistades, los profesores se preocupan por sus oportunidades y desarrollo laboral (Deemer, 2004; Johnson, Stevens & Zvoch, 2007). En segundo lugar, porque el indicador de “clima de convivencia escolar” que se evalúa en Chile pondera las percepciones de los estudiantes en un 50%; las de los apoderados en un 40% y la de los profesores en un 10% (Decreto 381, Mineduc 2014). Esta valoración puede conducir a error en la interpretación de indicador final, pues, las percepciones de apoderados pueden desequilibrar lo que ocurre al interior de la sala de clase.

También es necesario tener cautela con estos indicadores, pues las subdimensiones que componen el constructo; esto es, ambiente de respeto, organizado y seguro, adhieren a una perspectiva de seguridad, dejando poco explorada la dimensión democrática y académica, que en ningún caso contribuyen a una perspectiva compleja de la vida en comunidad. Finalmente, porque el mismo indicador propuesto, separa la convivencia de la percepción de participación por parte de los estudiantes. Esto puede ser interpretado como un sin sentido, porque convivir implica participar, siendo la participación un señalamiento de justicia en una sociedad creada y construida por unos pocos. Algunos de nuestros hallazgos van delineando que aquellas escuelas que presentan peores ambientes escolares, paradójicamente sus estudiantes perciben mejores niveles de participación (Ascorra, López & Urbi-

na, 2016). Lo anterior pone de relieve que no es tan claro qué medimos y qué se informa a la escuela respecto de “clima de convivencia escolar”.

Por lo tanto, cuando pensamos en convivencia escolar, no debemos pensar únicamente en el índice que entrega la Agencia de la Calidad de la Educación, sino que debemos pensar en la posibilidad de realizar una utopía en la escuela. Esto es, la utopía de aprender a vivir con otros, de aprender a desarrollarnos con y a través de otros, de aprender a hacer sinergia con otros, de aprender a crecer con otros. ¡¡La convivencia escolar no se operacionaliza, se realiza!!!

NOTA PARA LA REFLEXIÓN

No debemos escoger entre la gestión del clima escolar y la gestión de la convivencia escolar. Por el contrario, es necesario articular sus principios en ideas compartidas sobre qué implica la vida en comunidad, la cual debe operar como un imperativo ético del que no podemos eludir.

MÉTODO

Se realizó un estudio de casos múltiples de corte micro etnográfico. El propósito de este estudio fue comprender las prácticas y significados asociados a buena convivencia en escuelas municipalizadas vulnerables y no selectivas que presentaban buenos resultados PISA 2009.

Participantes: Participaron 6 escuelas con un IAEV sobre el percentil 75 de la muestra nacional.

Tabla 1. Características de las escuelas

Escuelas /Características	1	2	3	4	5	6
Promedio IVE 2011-2013	78.83	80.67	80.64	90.28	86.94	83.17
Promedio Simce 2011-2013	253	243	241	241	246	244
Promedio ICE 2011-2013	1,27	0.95	0.94	1.38	1.37	1.17
Zona Geográfica	Norte	Norte	Centro	Centro	Sur	Sur

Técnicas de producción de información utilizadas: Si bien, en la gran mayoría de los proyectos se utilizaron diversas estrategias de producción de información, las más usuales fueron las entrevistas de tipo activas-reflexivas a distintos actores de las comunidades escolares, la indagación participativa de logros (Bednarz, Cavicchiolo, Marchi, & Tomassini, 2011; Wenger, 2004) y las observaciones participantes de espacios de la cotidianidad escolar desde enfoques etnográficos. La argumentación que llevó la selección de estas técnicas implicó su flexibilidad para el acceso a significados construidos y disputados con respecto a la gestión de la convivencia escolar, y por permitir el diálogo abierto entre el/a investigador/a y los agentes de la comunidad escolar.



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la información: En todos los casos los datos fueron analizados mediante el análisis de contenidos (Cáceres, 2003; Franzosi, 2010) variando en la preexistencia de categorías, en algunos casos se realizó indagación inferencial y en las otras deductivas. En todos los casos, los datos se validaron mediante la triangulación de diferentes técnicas de producción de datos y diferentes analistas.

Aspectos éticos considerados: En todos los casos se solicitó el consentimiento para utilizar el uso de bases de datos, para el ingreso al establecimiento escolar y para el resguardo de la confidencialidad, participación voluntaria y anonimato de los participantes. En el caso de los estudiantes, además de solicitar el consentimiento informado de sus padres, se solicitó su asentimiento en todas las instancias en las que ellos participaron.

Resultados

Al analizar los resultados se identificaron prácticas y significados asociados a la gestión de la convivencia escolar. Al interior de la categoría prácticas, fue posible evidenciar la presencia de a) narrativas míticas y positivas; b) equipo directivo consolidado; c) cuidado y apoyo brindado a los docentes; d) autoresponsabilización en los resultados de la escuela y e) profesionalismo. Además de lo anterior, se identificaron seis significados asociados a tipos de gestión de la convivencia escolar al interior de estas escuelas. Estas son a) gestión disciplinaria; b) gestión pseudoparticipativa; c) gestión de expertos; d) gestión con enfoque social; e) gestión punitiva y; f) gestión reactiva. Estas seis formas que adopta la convivencia escolar se dan de manera simultánea en las escuelas. Es decir, no existe una única práctica o significado asociado a la convivencia escolar, lo que existen son discursos híbridos.

A continuación, se describe cada una de las categorías identificadas, y se reflexiona sobre sus implicancias para la gestión de una convivencia escolar.

Tabla 2. Prácticas de gestión de la convivencia escolar

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Narrativa mítica clara, conocida, compartida y positiva de la escuela (PI)	Presencia de un discurso que aglutina a los actores escolares en una narrativa que se caracteriza por presentar un pasado trágico y un presente glorioso. El discurso presenta rasgos épicos, donde la comunidad escolar actúa como agente activo del cambio hacia un futuro auspicioso.	<i>“Esta era la escuela sin ley, así era conocida, por toda la comunidad era conocida como la escuela sin ley, ¿por qué era la escuela sin ley? Porque los alumnos no tenían horarios, los alumnos venían como querían y podían traer armas adentro de la escuela...no había un freno ahí, ellos si querían traer armas, traían armas, eran vistos en el patio (...) entonces yo encuentro que es tan lindo lo que se vive en esta escuela respecto a eso (respeto), que yo no lo he visto en otra escuela” (Equipo de convivencia escolar, Escuela 4, p.296).</i>
Equipo directivo consolidado, cohesionado y con experiencia	Presencia de un equipo estable que ha desarrollado confianza entre sus miembros. Existen diferencia en los equipos, mientras unos son autoritarios y disciplinarios, otros toman decisiones participativamente. Todos se autodefinen como exitosos.	<i>“Nosotras nos conocemos desde hace mucho tiempo. Compartimos los desafíos de la escuela y los buenos momentos de relaxo en nuestras familias. Somos colegas y amigas” (Equipo directivo, Escuela 5, p. 256)</i>
Cuidado y apoyo para el equipo docente	Preocupación por el bienestar, salud y desarrollo de todo el cuerpo docente.	<i>“...yo ya le dije que para mí lo principal es que el colega esté tranquilo, que se sienta a gusto, que trabaje con deseo, que venga todos los días con una sonrisa, que yo lo espero en la puerta “hola buenos días” cuando viene medio azul “¿qué te pasó?” ¿ya? Es eso” (Director, Escuela 1, p. 389).</i>
Responsabilización de la escuela por logros de los estudiantes (locus interno)	El locus de control sobre el rendimiento de los estudiantes es interno y recae en la comunidad educativa, donde tanto los profesores como los estudiantes son responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay diferencias por escuela, mientras unas responden a indicadores externos (accountability; otras responden a la construcción interna de una noción y valoración por el aprendizaje).	<i>“En el ambiente que hay que salir adelante, sacar adelante a estos niños entonces tú asumes esta responsabilidad y también te autoexiges, entonces hay tanta dificultad dentro de la sala cuando estoy con las realidades de los niños que eso es cansador para los profesores, para todos en realidad ¿cómo yo desde aquí la unidad técnica genero ciertas prácticas para que esto sea más, se aliviane más el trabajo?” (Director, Escuela 2, p. 177)</i>
Profesionalismo	Procesos de reflexión constante de la práctica pedagógica implementada. Hay diferencias por escuela en cuanto a la concepción de cambio y error.	<i>“Que tuvimos una catarsis, nos dijimos las cosas en la cara ¿cómo era posible que tuviéramos 5 profesores destacados en la evaluación docente y tuviéramos rendimientos tan bajos en el SIMCE? Y ahí descubrimos, cada uno trabajaba por su lado” (Profesor, Escuela 3, p. 301)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Fue posible distinguir cinco prácticas escolares que se presentaban de manera transversal en las escuelas en estudio (Tabla 2): narrativa mítica positiva, equipo directivo consolidado (autoritario v/s participativo), apoyo y cuidado de los profesores, auto responsabilización (accountability v/s aprendizaje) y profesionalismo (cambio v/s error). Al analizar las categorías revisadas se releva como una prácticas presente en todas las escuela el cuidado, protección y desarrollo que el equipo directivo pone sobre los docentes y la construcción de un relato positivo y auspicioso del futuro de la escuela. El cuidado de los docentes ya ha sido relevado a nivel internacional (Thapa et al., 2013) y a nivel nacional (Ascorra et al., 2014, Ascorra, 2015, Cornejo 1996, 2007) como una de las variables que inciden en la relación entre clima escolar y aprendizaje; no obstante lo anterior no ha sido relevado como una dimensión central quehacer escolar y en la gestión de la convivencia escolar. Las narraciones constructoras de sentidos organizacionales “storytelling” (Boyce, 1995) han sido documentadas como fuertes impulsores del cambio. Por lo tanto, trabajar el nivel de la construcción simbólica y mítica de las escuelas en un relato positivo y que aglutine a la comunidad educativa puede contribuir a potenciar la convivencia escolar.

Se observaron diferencias en las prácticas de gestión de la convivencia escolar entre escuelas. Si bien todas las escuela presentaban un equipo directivo cohesionado, la forma de gestión de la cohesión variaba. Algunas escuelas exhibían prácticas de carácter disciplinador, controlador y verticalista en la relación con estudiantes y profesores; en contraposición a esto, las Escuelas 3, 5 y 6 el estilo era más participativo. La responsabilización por los logros de los estudiantes también variaba por escuela. En las Escuelas 1, 2 y 4 la responsabilización se entendía como un cumplimiento de estándares (accountability); mientras que en las demás escuelas se comprendía como un aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, frente al profesionalismo, todas las escuelas presentaban procesos autorreflexivos profundos. Mientras algunas reflexionaban en torno al conflicto como algo que hay que regular y evitar; otras lo consideraban que éste era una oportunidad de aprendizaje y cambio.

Respecto de los significados que se asocian a la gestión de la convivencia escolar, fue posible identificar:

1. Gestión disciplinaria de la convivencia escolar

Se identificaron una serie de prácticas de gestión que se orientan hacia el disciplinamiento, el orden y el control de los agentes escolares, especialmente, aunque no exclusivamente a los estudiantes. En este tipo de gestión se pone un excesivo énfasis en el control, lo que se aprecia en la demanda de una gran cantidad de información que deben entregarse para validar las conductas y acciones al interior del establecimiento.

En este tipo de gestión podemos escuchar discursos como “En esta escuela tenemos todo bien controlado”, “Si hay una pelea, sabemos cuáles son los pasos a seguir, todo queda resuelto inmediatamente” o “en esta escuela no hay problemas de convivencia escolar, pues todo está bajo control”.

En este tipo de gestión se observa una estructura jerárquica que deja a los agentes escolares sin voz. Los adultos de la escuela son quienes mandan y connotan cuáles son las regulaciones de la vida escolar. A los estudiantes se les demanda obediencia, y esta relación debe estar regulada normativamente y por el cumplimiento de los mandatos –fichas de registros, reglamentos– que la propia escuela provee a los agentes de la comunidad escolar.

La norma es la que rige el comportamiento y sus agentes “no tienen derecho” a preguntas, explicaciones y discusiones, como nos diría un docente en una de las investigaciones “en esta escuela no deberíamos darles mucha explicación –refiriéndose al estudiante–, se debe cumplir el reglamento porque sí” (Escuela básica municipal). Las normas tienden a ser rígidas y fijas, y en la gran mayoría de los casos serían los adultos quienes las manejan; existiendo escasos espacios de socialización hacia los propios estudiantes. De hecho, es característico en esta gestión que las normas son pactadas entre los adultos –padres, apoderados, docentes y directivos–, solo ofreciéndose la consulta a los estudiantes.

Ahora bien, el disciplinamiento que es connotado positivamente por los agentes de la comunidad escolar. Es más, a mayor disciplinamiento, mejor es la evaluación que obtiene los profesionales que gestionan la escuela por parte de los apoderados: “Eso es lo bueno que tiene ella” –Apoderados de escuela básica refiriéndose al Director-. El disciplinamiento se lograría por la instalación de castigos, los cuales son valorados positivamente, incluso si implican la expulsión de los estudiantes. Bajo la idea de que es mejor sacar aquello que se desvía de lo normado.

Lo interesante es que en muchos casos son los propios estudiantes los que demandan un mejor disciplinamiento. Son ellos quienes desean, que, desde una autoridad, se les diga cómo deben vestirse, comportarse y actuar, al considerar que estas medidas contribuyen con la restauración de la justicia frente a la inequidad que podría implicar el uso arbitrario y subjetivo de la aplicación de las normas. Pues, es mejor saber cuál es el parámetro que permitir el arbitrio de las normas, que estar al arbitrio de las injusticias de la subjetividad de quien las aplicaría. Cabe mencionar que el disciplinamiento asociado al control de conducta, implica un gasto mayor para las arcas presupuestarias de la escuela que debe contratar a profesionales capaces de vigilar las acciones de sus diferentes actores al. De hecho, en este tipo de gestión se asocia la figura del inspector/a como el vigilante conductual.

Esta forma de gestión articulada en el control normativo de las acciones bajo la idea de la vigilancia tiene una serie de implicancias para el aprendizaje del ideario de convivencia escolar; sobre todo, porque nos muestra que vivir con otros implica el aprendizaje de que no es posible decir lo que sentimos por el acato de las reglas y normas, cuando por el contrario las reglas y las normas debiesen permitirnos un marco de justifica para poder decir y participar. Lo más difícil es que nos enseña que aquello construido como normas no es posible de ser resignificado en pos del mejoramiento de la experiencia social de todos y todas los/as participantes de la vida escolar; lo que en una sociedad con normas impuestas debiese ser un imperativo de nuestra gestión.

CONSTRUYENDO NORMAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR

Construir normas es una tarea continua. Su fin debiese ser la regulación de la vida en comunidad, y no el disciplinamiento de la normalidad relativa y arbitraria de los agentes escolares. Y para ello, es primero necesario construir confianzas entre los agentes escolar, validar las formas de participación, reconocer las identidades diversas, resguardar los principios éticos de justifica social para luego avanzar en la toma de acuerdos sobre los principios orientadores de nuestra vida en comunidad.

2. Gestión pseudoparticipativa de la convivencia escolar

Se habla de una pseudoparticipación (Hardt & Negri, 2002); en la medida en que han sido los adultos de la escuela los que eligen cómo deben participar los estudiantes, por ejemplo, designando al centro de estudiantes por parte de los adultos de la escuela; o bien instalando una participación tutelada (Ascorra, López, & Urbina, 2016); esto es, los estudiantes son apoyados por los adultos para elegir a sus representantes o validar reglamentos.

En este tipo de gestiones encontramos frases como “En esta escuela, son los profesores los que escogen a los representantes estudiantiles”, “Una vez nos consultaron, pero terminó el director diciendo que hacer” o lo que nos dice un estudiante en uno de los proyectos de investigación:

El año pasado cambiaron el manual de convivencia, ellos lo cambiaron y después dijeron que todos los alumnos tenían que firmar para saber que lo cambiaron. Pero el papel decía que todos estaban de acuerdo con lo que decía y yo me acuerdo que mi curso no quiso firmar y fueron como tres profesores prácticamente a obligarnos a firmar, nos retaron incluso porque no habíamos firmado (Entrevista estudiante liceo municipal).

Constatamos en este tipo de gestión que la participación es tutelada, pues es –finalmente– la figura de autoridad quien resuelve las quejas e inquietudes de los estudiantes. Se observa un control de los adultos de la escuela sobre los organismos de representación de los estamentos educativos, ya sea seleccionando a los participantes, o bien, resolviendo los problemas.

La pseudoparticipación, es decir una participación manipulada desde los adultos de la escuela también se aprecia en la aprobación de los reglamentos que rigen el comportamiento y las relaciones de los estudiantes. Son los adultos de la escuela los que dictan las normas para los estudiantes. Estos últimos están llamados a la obediencia, tal como nos indica un apoderado

Nosotros no tenemos ni arte ni parte en los reglamentos de la escuela, tenemos que firmar no más y firmamos, no nos queda otra, el año pasado hubo modificaciones por ejemplo y no informaron. Fue en cuanto a las evaluaciones, o por ejemplo que si un alumno repite dos años, el otro año no tiene matrícula, y repetir en cuarto básico, es difícil (Entrevista apoderado/a Escuela básica).

Este tipo de gestión invita a los actores de la comunidad a escolar a entender que la participación no tiene mucho sentido, pues ésta siempre estaría siendo manipulada y coaptada por aquellos/as que ostentan el poder –simbólico y político– en la institución. Nos hace olvidar, que la participación es clave para la negociación de reglas, valores y principios del acontecer de la vida en comunidad.

3. Gestión experta de la convivencia escolar

Este tipo de gestión se caracteriza por surgir cuando existen problemas de convivencia escolar en las que se solicita apoyos especializados, tanto internos como externos, para solucionar una dificultad presentada. Entre los expertos y figuras de autoridad destacan psicólogos, orientadores, inspectores y directores. Estas personas son las que tienen la tarea de actuar y enfrentar un conflicto entre estudiantes, siendo el profesor quien posee la facultad de decidir hacia qué organismo derivar al estudiante, dependiendo de la gravedad de la falta. Se evidencia una estructura altamente jerarquizada.

En este tipo de gestión encontramos discursos asociados a la necesidad de la contratación de agentes externos –empresas, consultoras y ATEs– para intervenir frente a los problemas surgidos en convivencia escolar. O bien, se establece cadenas de derivación de los conflictos a un agente no involucrado en el problema, el cual se haría cargo de la solución de los problemas de convivencia, al ser el encargado y especialista para dar una respuesta. Encontramos escuelas que indican en sus discursos: “si hay un problema de convivencia escolar, yo los mando al tiro dónde el encargado de convivencia escolar, para que él lo solucione” (Entrevista a docente escuela particular subvencionada).

Se evidencia que el profesional involucrado en la situación de conflicto ya no tiene la necesidad de desarrollar competencias personales, pues externaliza en un supuesto “experto” su solución. De hecho, los responsables de abordar el conflicto se ubican generalmente, fuera de las aulas, y son considerados los profesionales de apoyo a la labor pedagógica. En consecuencia, esto genera una doble lectura, en primer lugar, los centros educativos se ven obligados a contar con más profesionales encargados de responder a situaciones conflictivas; y, en segundo lugar, esta situación genera que el docente pierda protagonismo respecto al conflicto, y se transforma en un ejecutor de las normas que dictan los reglamentos; perdiendo así su labor como autoridad pedagógica frente al aprendizaje también convivencial, de sus estudiantes.

En este marco, este tipo de gestión de la convivencia escolar nos invita a cuestionar el sentido de los apoyos en materias de convivencia escolar. La llegada de otros profesionales a la escuela no debe mantener fenómenos de individualización y responsabilización frente a situaciones problemáticas al interior de las escuelas (López, Carrasco, Morales & Ayala, 2011), por el contrario, debiese permitir la generación de acciones articuladas que complejicen no sólo la mirada sino el accionar educativo frente a fenómenos complejos y dilématicos como es el de la convivencia escolar (Fierro, 2013). Por eso, debemos tener cuidado con este tipo de gestiones que nos enseñan que vivir con otros es desentendernos de nuestra responsabilidad, evitando asumir –colectivamente– el desafío de construcción de un proyecto social de escuela.



4. Gestión social-formativa de la convivencia escolar

Otros de los discursos asociados a la gestión de la convivencia fue el de ser una práctica caracterizada por lo colectivo e iniciada de manera autónoma por la participación de los/as estudiantes, lo cual aprenderían sobre la importancia de la interacción social para resolver los conflictos que emergen en la vida escolar.

En este tipo de gestión constatamos discursos sobre la importancia de la comunidad para la resolución de los problemas, así como la idea de que las situaciones deben ser conversadas entre los implicados, buscando soluciones para aquello que nos afecta. El siguiente relato de un estudiante es clave para entender los significados asociados a esta gestión, éste indica:

(...) hay niños que se pelean de repente acá en la sala, a combo limpio. Nosotros los más grandes los separamos, los controlamos, las cosas se arreglan en el curso y en el curso se quedan. Nosotros decimos que no tiene que haber bullying, obviamente que echamos la talla pero no así bromas pesadas, no problemas mayores (Entrevista estudiante escuela básica).

La forma de gestión de la convivencia escolar implica el uso de bromas “echamos la talla” y un sentido de comunidad “(...) las cosas se arreglan en el curso”. Además de lo anterior, se pone en evidencia cuáles son los límites de los estudiantes “no tiene que haber *bullying*”, pero este límite no es normativo, no lo regula un reglamento, sino que es una construcción del colectivo de estudiantes “Nosotros decimos que no tiene que haber *bullying*”.

Esta construcción colectiva invita a la responsabilidad real y efectiva de todos y todas con respecto al acontecer de la escuela. Por ejemplo, frente a situaciones de conflicto se debe ser capaz de revisar en qué medida mis acciones afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de todos, pensando en ello que el conflicto es propio de las relaciones humanas y que efectivamente, permite avanzar en mi comprensión con respecto a las implicancias de la vida en comunidad y/o sociedad.

En este sentido, existe un claro intento por parte de actores pertenecientes al establecimiento por evitar la sanción e intentar posicionarse desde una lógica formativa-dialógica. Esta lógica es aprendida en la propia interacción social, en la medida que los agentes escolares negocian dialógicamente sus problemas, sus implicancias y las posibles soluciones. Lo interesante es que este diálogo se da en una gestión de la convivencia escolar que se esfuerza por intentar cumplir con un ideario de convivencia comunitaria, y que en el caso de una maestra sostiene la idea de “no más *bullying*”. Así es característico en este tipo de gestiones la evitación de la expulsión, el trabajo con la diferencia y el abordaje de las problemáticas psicosociales que envuelven la realidad social de nuestros estudiantes.

Lo anterior, en ningún caso es una tarea fácil, pues la convivencia escolar se transforma en un desafío ético y político diario. Vemos que, en este tipo de gestión, los discursos de afectividad escolar y autoridad pedagógica abundan, pues se considera la necesidad del trato respetuoso, con límite claro y en pos de un proyecto mayor, que sería el proyecto social de ser una escuela más humana, menos violenta, más justa e inclusiva de las diferencias. De este tipo de gestión, aprendemos que la convivencia escolar es un proceso de interacción cotidiana, de conflictos y aprendizaje, que nos involucra independiente del rol que ocupamos al interior de las escuelas y que en ningún caso es posible de ser cuantificado en las lógicas de la medición de la efectividad escolar.

5. Gestión punitiva de la convivencia escolar

Este tipo de gestión llama profundamente la atención, pues pareciera estar encarnada en la subjetividad de muchos y muchas al interior de las instituciones escolares investigadas. En muchos casos se refleja una necesidad de contar con distintas formas de sanción, que van desde la derivación a inspectoría, la suspensión de clases, la expulsión del estudiante de la escuela hasta el citar a los apoderados por el comportamiento de sus pupilos. Todas estas acciones ligadas al retiro del “estudiante problemático”, bajo la idea de que sacar al estudiante conflictivo disminuiría la probabilidad de problemáticas convivenciales.

En este tipo de gestión de la convivencia escolar encontramos discursos como “es mejor sacar las manzanas podridas” o ideas como “hay estudiantes que necesitan otro tipo de educación, una que no le podemos dar aquí”, o justificaciones de los agentes escolares de que es mejor no contar con algunos estudiantes en algunas actividades que sabrán darán problemas y dificultades. En los discursos encontramos que la única vía para la gestión de la convivencia escolar es la aplicación de sanciones mediante la instauración de un discurso punitivo. Se advierte la repetición de sanciones ligadas a un patrón burocrático, cuyo sentido no es más que el de erradicar el conflicto.

El predominio del enfoque punitivo se hace evidente en el discurso tanto de estudiantes, profesores y paradocentes, existiendo congruencia entre los actores mencionados en relación a la necesidad de un enfoque individual y de eliminación del conflicto. Es decir, existe una alta valoración e institucionalización de la sanción como medio de gestionar la convivencia escolar, ya sea para situaciones de poca gravedad para el acontecer de la escuela como para situaciones que irrumpen el desarrollo de la jornada laboral y que son de riesgo para sus participantes.

Cómo advertíamos en párrafos anterior, es ciertos que las escuelas deben tener normas que regula su vida cotidiana, pero ésta no pueda negar el conflicto propio de las relaciones humanas y tampoco pueden ofrecer mecanismos de expulsión – explícito o implícitos– de los procesos pedagógicas. No sólo porque atentan contra el derecho de la educación, sino porque nos enseñanza que frente a un problema es mejor la segregación, el aislamiento, y la negación al diálogo. Frente esto debemos ser categóricos que las relaciones humanas implican problemas, y que es mejor enfrentarlos cuando existen, sobretodo en una sociedad que requiere urgentemente ser humanizada en sus relaciones.

6. Gestión reactiva

Una de las últimas lógicas de gestión vistas en estas investigaciones, es la asociada a una administración reactiva de la conflictividad escolar y la burocracia política asociada al fenómeno de la convivencia escolar. La mayor parte de las

prácticas de gestión de la convivencia escolar son reactivas; es decir, no obedecen a un diagnóstico ni a una intervención formal que permita abordar el conflicto de manera sistemática, promocional y colectiva dentro de la escuela.

En este tipo de gestiones encontramos discursos confusos con respecto al actuar dentro de la escuela, nadie sabe que, debe hacer, ni mucho menos cómo operar frente a determinadas situaciones. Tampoco existe una claridad de conocimiento sobre los valores que representan las normas de participación y el compartir con otros dentro de la escuela. Más bien, se espera que algo ocurra para hacer algo, y dialogar con respecto al sentido normativo, ético y político que regulará la interacción pedagógica.

Claramente este discurso es poco eficiente para la institución escolar, la que debe invertir innumerables esfuerzos –humanos, económicos y materiales– por responder a las diferentes situaciones que ocurren en la dinámica escolar, sin encontrar una disminución o tamizaje de ellas, más bien sólo su incremento.

Sin duda este tipo de gestión nos enseñan que convivir con otros no implica una actividad consciente, planificada y de sentido para sus actores. Por el contrario, la preocupación por convivir aparecería sólo en aquellas situaciones de alto estrés y frustración para sus miembros.

Discusión

Respecto de las prácticas sociales que exhiben las escuelas que presentan buenos resultados, queremos poner especial atención a la presencia de narrativas propositivas y al cuidado y apoyo que se le brinda al cuerpo docente para que realice su acción formativa.

Respecto de la presencia de un “relato de escuela” positivo, no debemos olvidar que estamos trabajando con escuelas vulnerables y no selectivas y que, a pesar de su condición, ellas se narran a sí misma de manera auspiciosa. Las narraciones adquieren una estructura de relato mítico. Esto es, se remontan en un tiempo pasado, recogen algunos actores y proyectan un futuro glorioso. La narración de historias ya ha sido reportada por la literatura en educación como un medio para la transformación. Es como si las narraciones diseñaran las posibilidades de acción, los límites del éxito. Por lo tanto, contar historias positivas de la escuela que encuentran asidero en la historia vivida por los docentes y los estudiantes se puede constituir en una fuerte estrategia de transformación.

Respecto del cuidado de los docentes, lo que llama la atención es que el índice de convivencia escolar propuesto por el Ministerio de Educación de Chile y evaluado a través de la prueba SIMCE por la Agencia de la Calidad de la Educación no considere el bienestar docente como una dimensión relevante de la convivencia

escolar. La literatura internacional recoge la importancia del desarrollo docente y de su bienestar docente como una dimensión de los cuestionarios de clima escolar (Wang & Degol, 2016). En las escuelas estudiadas, se observaba una alta preocupación por las necesidades e inquietudes de los docentes, lo que permitía orientar las acciones que realizaba el equipo de gestión.

Los resultados de estas indagaciones son categóricos en sostener que en la escuela conviven diferentes formas de gestionar la convivencia escolar, y si bien es posible identificar algunos en categorías de sentidos, éstas se dan en simultáneo y muchas veces con características de distintos tipos de gestión. Estas formas de comprensión de la gestión inciden no sólo en las prácticas que se despliegan con respecto a la convivencia escolar, sino también en las comprensiones y las posibilidades que tenemos de aprender a vivir con otros/as al interior de las escuelas. De ahí el desafío de la gestión de ser un punto inicial, necesario y de relevancia para otorgar la posibilidad para aprender sistemáticamente, las implicancias de construir colectivamente un proyecto de ciudadanía, en la que todos y todas podamos participar.

Estos resultados ponen de relieve la existencia de creencias y prácticas que buscan realizar objetivos socioeducativos muy diferentes. Mientras algunos actores educativos, principalmente aquellos que ostentan poder, actúan sobre los estudiantes disciplinando, controlando, vigilando, supervisando y registrando la conducta; otros, como profesores y los mismos estudiantes, se orientan a aspectos de carácter formativo, reflexivo, participativo y de construcción de comunidad.

Entre las características que presenta la gestión de la convivencia disciplinaria, destaca su orientación a la regularidad, estandarización y eliminación del conflicto. El disciplinamiento implica la instalación de tres tipos de prácticas de gestión concatenadas entre sí. Por una parte, se debe vigilar el comportamiento de los estudiantes. En segundo lugar, aparece el registro y el control de la conducta. Finalmente, identificamos prácticas de sanción. La sanción opera como el regulador final de la conducta. Si el estudiante no hace lo que le dicen los adultos de la escuela, recibirán un castigo.

La estrategia de disciplinamiento es aceptada por estudiantes, apoderados y profesores. Se aprecia, así, una congruencia entre actores en considerar a esta forma de gestionar la convivencia escolar como idónea y válida. Además de lo anterior, se observa que la convivencia disciplinaria está institucionalizada y es conocida por toda la comunidad educativa. Es más, los apoderados y estudiantes reclaman una convivencia altamente normativizada y sancionadora, en el entendido que ésta es una forma adecuada de mantener buenas relaciones y un trato respetuoso y no violento. Otra característica que adopta este tipo de gestión de la convivencia, es que es realizada por experto. Los psicólogos y orientados son mencionados como figuras que pueden tratar con el conflicto.

Respecto de la gestión de la convivencia escolar de carácter participativo y democratizador, destaca el enfoque social, el énfasis en la reactividad, el valor del conflicto y la necesidad de instalar prácticas formativas. En efecto, son –principalmente– los estudiantes quienes instalan este tipo de prácticas en la comunidad, en la demanda de hacer de la escuela uno que les escuche, valide y reconozca en su indefinición.

En relación a la gestión de la convivencia escolar propiciada por profesores, también se ven esfuerzos de avanzar a un enfoque social y formativo. Desde esta perspectiva el conflicto actúa como un llamado de atención que obliga a los estudiantes a buscar soluciones a los problemas que enfrentan. No se aprecia una planificación de la reflexión entre estudiantes; por lo que no queda clara una orientación hacia el aprendizaje de corte colectivo u organizacional (Senge, 1990). Más bien las prácticas que instalan los estudiantes aparecen como reactivas; es decir, son una forma de solucionar un problema a posteriori, pero no de entregar herramientas que permitan la prevención del mal trato y otras situaciones de abuso y denuncia.

Respecto de la relación entre política pública y prácticas en convivencia escolar (MINEDUC, 2019), llama la atención el bajo componente participativo y democratizador que traduce la gestión. Particularmente llamativo resultan los cargos de gestión de la escuela, que actúan de manera normativa, controladora y sancionadora, instalando un estilo de convivencia escolar que se aleja de una postura participativa y democratizadora. Postulamos, entonces, que la gestión de la convivencia escolar está compitiendo por instalar un significado colectivo. De una parte, la disciplina. De la otra, la participación. No obstante, esta lucha por el significado no tiene igual valor, pues son los adultos de la escuela, quienes ostentan la autoridad los que más ejercen el disciplinamiento.

Estos discursos que conviven en las escuelas, nos abren cuestionamiento y entregan posibilidad para aprender una pequeña parte del vivir en comunidad. Por ejemplo, en la gestión disciplinaria nos cuestionamos sobre los mecanismos de participación y construcción de normas que se da en el espacio escolar, o la necesidad en la gestión punitiva de priorizar la interacción social como algo relevante del acontecer de la vida escolar. Otro es el caso de la gestión pseudoparticipativa que nos posibilita aprendizajes sobre la democracia y la confianza en aquello que es construido colectivamente. Al contrario, la gestión de expertos nos invita a aprender a responsabilizarnos por nuestros errores, en pos de una escuela cada día más humana y en paz. Lo mismo ocurre con el cuestionamiento de la gestión social-formativa, que no sólo indagan en el vínculo pedagógico entre la convivencia y los aprendizajes, sino que sostiene que el convivir es un aprendizaje que se posibilita conviviendo; y en donde la gestión es una posibilidad de ofrecer espacios para la vinculación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Finalmente, y asumiendo la contradicción que podría implicar este último argumento, creemos necesario tomar estos resultados con aún más cuatelas, pues se dan en escuelas que antes la luz de las teorías de efectividad e incluso desde las orientaciones de las políticas educativas, deben ser ejemplos para el camino de la mejora. Y por el contrario vemos que aún deben seguir avanzando en una gestión formativa, promocional y participativa del ambiente y las condiciones para vivir en comunidad; y que no, porque mantengan buenos resultados –en pruebas estandarizadas– no deben seguir avanzando en crear espacios en las que podamos ser parte de un proyecto ciudadano común, que nos respete y valore nuestras diferencias.

PREGUNTAS A LA COMUNIDAD ESCOLAR...

- ¿Qué tipo de discurso y prácticas de gestión predomina en mi establecimiento educacional? ¿Cuáles son sus implicancias para un abordaje complejo de la convivencia escolar?
- ¿Qué es para nuestra comunidad una buena práctica en convivencia escolar?
- ¿Qué logros hemos tenido en el último tiempo? ¿Y cómo éstos pueden conversar con los indicadores de efectividad escolar de las políticas educativas?
- ¿Cómo reconocemos los logros escolares en mi comunidad educativa?
- ¿Qué hemos aprendidos de nuestros logros? y ¿Qué hemos aprendidos de nuestros fracasos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Síntesis resultados educativos 2017. 4º a 8º año básico.
- Ahmann, C. (2016). "... And that's why I Teach For America": American education reform and the role of redemptive stories. *Text & Talk Volume: 36* (2), 111-131
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5, 117-135.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V. & Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de Profesores y el Nivel de Autonomía y Tamaño de Escuelas Municipalizadas Chilena. *Revista Terapia Psicológica*, 32(2), pp. 121-132. Doi:10.4067/S0718-48082014000200005
- Ascorra, P. (2015). Bienestar Social Docente en Profesores de Escuelas Municipalizadas Chilenas. En L. Godoy & E. Ansoleaga, *Un campo en tensión o tensión entre campos: Psicología de las Organizaciones y del Trabajo en Iberoamérica*. Chile: RIL editores.
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25(2), 1-18. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>

- Bednarz, F., Cavicchiolo, E., Marchi, S., & Tomassini, M. (2011). Reflective practice, appreciative regard and organizational wellbeing: An experience in Swiss employment services. *Reflective practice*, 12(2), 265-279. Doi: 10.1080/14623943.2011.561541
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 11-30). Santiago: CIAE-UNICEF.
- Boyce, M. (1995). Collective Centring and Collective Sense-making in the Stories and Storytelling of One Organization. *Organization Studies*, <https://doi.org/10.1177/017084069501600106>
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180-213. Recuperado de: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>
- Cornejo, J. y Rodríguez, E. (1996). Informe final proyecto FONDECYT N° 194-0745. Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente.
- Cornejo, R. (2007). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73-90.
- ENVAE: Ministerio del Interior (Chile). (2009). *III Encuesta Nacional de Violencia en el Ambiente Escolar. Informe de resultados*. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2019) Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas Vol 18 (1)*, 1-19.
- Franzosi, R. P. (2010). Content analysis. En M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *The handbook of data analysis*. London, UK: Sage.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002): "El Imperio". Traducción a español por Eduardo Sadier de la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets. Recuperado de: <http://www.chilevive.cl>
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 833-844.

- Kainan, A. (1996). Stories about power, the power of stories. *Journal of curriculum studies* Volume: 28 (3), 301-314
- Llaña, M. (2008). *Las voces de los actores. Estudio encargado por el Ministerio de Educación*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Moya I., Morales, M., & Oyanedel, J.C. (2012). El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En *Evidencias para políticas públicas en Educación*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Santiago: MINEDUC.
- 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. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj56peOv73bAhWLh5AKHRtdBts-QFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mejoramientoescolar.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Drecursos%2FEI_encapsulamiento_de_los_psicologos_escolares.pdf&usq=AOvVaw0sw-nzUfugc62l-0Ifq0bo
- MINEDUC/UNESO/IDEA (2005). *Informe Final Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes*. Recuperado de: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/primer_estudio_nacional_convivencia_escolar_informe_final_2005.pdf
- MINEDUC-UAH (2006). *Informe Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC]. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC]. (2019). Política nacional de Convivencia Escolar: la convivencia escolar la hacemos todos. Extraída 09 de Mayo 2019 de: <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* 84, 61-75.
- Morales, M. & López, V. (2019) Políticas de Convivencia Escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1-24.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of a Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010a). *Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores asociados*. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J.P., C. Bellei & D. De Los Ríos (2010b). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Wang, T. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

- Wenger, E. (2004). KM is a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, January-February.
- Yáñez, P. (2013). MINEDUC: la política nacional de convivencia escolar. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Santiago de Chile, junio de 2013.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School climate: historical review, instrument development and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 20(2), 139-152. Doi: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>



EL SISTEMA DE MONITOREO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR PACES-PUCV: UNA EXPERIENCIA DE TRANSFERENCIA A LA POLÍTICA PÚBLICA

Verónica López, Marian Bilbao, Paula Ascorra, Claudia Carrasco, Rami
Benbenishty, Ron Astor, Juan Pablo Álvarez

CONVIVENCIA ESCOLAR: UN MEDIO Y UN FIN EN SÍ MISMO

La promoción de ambientes escolares respetuosos y con trato digno es un derecho de todo estudiante. La política pública nacional e internacional en materia de educación ha adscrito el acuerdo UNESCO-UNICEF 2008, donde se señala que todo niño tiene derecho a: i) escolaridad: acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales; ii) al aprendizaje socialmente relevante y según las capacidades de cada uno y iii) derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades. Este acuerdo se ajusta al artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948); al artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y a la Convención de los Derechos del Niño (1989). Lo relevante del acuerdo UNESCO-UNICEF 2008 es que complejiza la tradicional concepción de calidad de la educación y exige a los distintos países no sólo hacerse responsable del desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también y de manera fundamental, de la promoción de la salud y de relaciones pacíficas, tolerantes y respetuosas de las diferencias.

La UNESCO (2007) declaró el período 2001-2010 como la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”, lo cual significó que la convivencia escolar fuese entendida en términos amplios como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y formación ciudadana, lo que se ha ido constituyendo en un eje central de las políticas educativas en el mundo y particularmente en Latinoamérica.

Parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar viene dado por una racionalidad instrumental que la entiende como un medio para lograr buenos

aprendizajes. Blanco (2005) y Cohen (2006) advierten que un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase. Asimismo, el estudio SERCE (2008) mostró a los países de América Latina que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes, señalando la importancia de las relaciones armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje (UNESCO, 2008).

Por otro lado, en el informe técnico del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Treviño, Place y Gempp (2012) demostraron que en los establecimientos donde existe más frecuentemente violencia escolar, se deteriora el capital social y se dificultan las habilidades para resolver conflictos de manera pacífica. Asimismo, varios estudios realizados en Chile han demostrado el efecto virtuoso que tiene un ambiente escolar positivo, como los de Toledo, Magendzo y Gutiérrez, (2009) y López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya, Morales (2012). Ambos concuerdan que la intimidación y/o violencia escolar tiene una relación negativa con una buena convivencia y que esto tiene relación significativa con el rendimiento escolar, evidencia que reafirma la importancia de trabajar por crear buenos ambientes escolares.

No obstante lo anterior, también es cierto que mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. En consecuencia, la escuela debiese ser un espacio de construcción de aprendizajes que ayuden a la convivencia democrática para dirigir hacia una sociedad más justa y participativa (UNESCO, 2002, 2013). Vivir en espacios libres de violencia y aprender a vivir en sociedad, se entienden desde esta perspectiva como un derecho y un fin en sí mismo. Como señala Cohen (2006), la educación social, emocional, ética y académica es un derecho humano que se debe garantizar a todos los estudiantes, e ignorar esto es una forma de injusticia social. Además, el aprendizaje declarativo y la experiencia procedimental de convivir democráticamente en la escuela y participar activamente en la construcción de una comunidad escolar, es importante para el bienestar psicológico y social de los estudiantes, sus profesores y los demás adultos de la escuela (Páez & Martín-Beristáin, 2011).

EL CONTEXTO CHILENO: ENTORNO PUNITIVO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Chile posee un sistema de medición nacional estandarizada para la evaluación de los logros académicos: la prueba Simce (Sistema de medición de calidad de la educación). Desde el año 2014, esta prueba incorporó la medición del clima de convivencia escolar. Las escuelas y los administradores escolares tienen así la responsabilidad de demostrar mejoras en la convivencia escolar, proceso marcado por dos acontecimientos. Primero, luego de la aprobación de la Ley de Violencia

Escolar en el año 2011, el Estado puede penalizar a las escuelas que fallen en la prevención del *bullying* y otras formas de violencia escolar, a través de multas financieras. Segundo, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), también el año 2011, crea la Superintendencia de Educación, un organismo encargado de la instalación de un sistema nacional en línea, donde los padres y ciudadanos en mayoría de edad (18 años) pueden denunciar cualquier daño o perjuicio a los derechos del estudiante, incluyendo los casos de *bullying* y violencia escolar. A través de este organismo, el Estado se ve en la obligación de levantar un seguimiento a cada queja y asegurarse de que las escuelas cumplan con la legislación en violencia escolar.

A pesar de estos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación generados por una serie de leyes y políticas¹ que involucran la convivencia escolar, en Chile hasta el año 2013 no existía una métrica estable para la convivencia escolar, que permitiera la evaluación y retroalimentación a las escuelas. Lamentablemente, la evaluación de la convivencia escolar se instaló en Chile de la mano con la intensificación de la lógica de *accountability*, propuesta por la nueva arquitectura del sistema educativo chileno creada por la Ley SAC. Carrasco et. al (2018), tras realizar un análisis de las políticas educativas que abordan la convivencia escolar, concluyeron que estas iniciativas generan como consecuencia un ambiente punitivo en la política de convivencia escolar. Esto convive con diseños políticos contradictorios, ya que el país ha tenido cuatro políticas distintas de convivencia escolar (2004, 2011, 2015 y 2019) y una de violencia escolar (2011), existiendo tanto una lógica punitiva como formativa (Carrasco, López & Estay, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013). De esta manera, en Chile se ha ido instalando un clima de la política educativa caracterizada como progresivamente punitivo, en particular, respecto de la convivencia escolar (Ascorra, Carrasco, López & Morales, 2019). La Ley SEP y la Ley de Violencia Escolar, obligan a la escuela a mejorar la convivencia escolar, amenazándolas con medidas de castigo, menos recursos, menos autonomía, y, finalmente, con su cierre en caso de no resultar competentes.

Este ambiente político híbrido –que invita a las escuelas a la mejora escolar pero las amenaza en caso de no cumplir–, crea un escenario ambiguo que puede generar interpretaciones también ambiguas (Cohen y Moffitt, 2009), unas más próximas a la lógica penal y reglamentista (Llaña, 2008) y otras a la lógica pedagógica (Hevia & Ramírez, 2011). El problema es que esto no contribuye a procesos de agenciamiento colectivo que permitan a las escuelas avanzar hacia procesos de

¹ Algunas de ellas: Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), aprobada en el año 2007, la cual implica desarrollar Plan de Mejoramiento Escolar, siendo la convivencia una de las áreas obligatorias; Ley sobre Violencia Escolar, que fue aprobada en 2011, que se incorporó en la Ley General de Educación, permite multar a las escuelas que reciben demasiadas denuncias de intimidación.

mejora sostenida de la convivencia escolar (Montecinos, Sisto y Ahumada, 2010). La paradoja —a lo menos en Chile— es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación, siendo así difícil tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades para la acción.

ENFOQUE DE CONVIVENCIA ESCOLAR BASADO EN EVIDENCIA

Hay prácticas que “funcionan” y “no funcionan” en materia de convivencia escolar (López, 2014). Lo que no funciona, son las políticas de tolerancia cero que buscan “extirpar” el problema de la violencia escolar. Dado que ésta se corresponde con los fenómenos de violencia social (Debarbieux, 2003; Chaux, 2012), abordarlo significa considerar las formas de violencia que existen en las sociedades, en los barrios y en las familias, mucho más allá de lo que un sistema escolar puede hacer de manera independiente (Sapon-Shevin, 2011). Otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos/as, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, de forma individual y/o a través de un enfoque clínico, los problemas de conducta de los estudiantes-problema. Algunos estudios en Chile indican que ésta es una fuerte tentación en las escuelas chilenas, provocadas por una tendencia a individualizar la violencia escolar a “casos” (niños) violentos, invisibilizando con ello el papel de la escuela y sus profesores, y externalizando la responsabilidad en el papel de profesionales no pedagogos (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011).

En efecto, lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias a nivel de escuela completa (*whole school approach*), que contemplan acciones sistemáticas por lo menos en tres niveles, tal como lo indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, acciones de promoción de la salud (comprendida biopsicosocialmente) indicadas para todos, con lo que será suficiente para reforzar factores protectores y disminuir los de riesgo; prevención secundaria para algunos, donde se utilizan estrategias específicas para algunos pesquisados en riesgo; y prevención terciaria para pocos, que incorpora estrategias que debieran iniciarse solo una vez que se constata que las estrategias de los niveles anteriores no han sido suficientes. En este nivel se concentran las intervenciones individuales para quienes están en riesgo psicosocial confirmado (Dimmit & Robillard, 2014).

Este es un enfoque basado en evidencias, en el cual existen programas que han logrado demostrar algunos resultados positivos en términos de eficacia, eficiencia e impacto (Dimmit & Robillard, 2014). Estos programas tienen distintos

enfoques conceptuales, pero todos comparten la estrategia de escuela-global (*whole school approach*) (ver Astor & Benbenishty, 2018), a través de acciones en los tres niveles antes mencionados. La mayoría de estos programas son verdaderos “paquetes” pre-especificados, con manuales y capacitaciones que las escuelas compran.

Naturalmente, la aplicación de estos programas pre-empaquetados a los países de nuestra Región es cuestionable, en tanto la pertinencia cultural puede ser baja. Además, algunos investigadores advierten de los riesgos de los programas pre-empaquetados, que ofrecen respuestas estándares a problemas locales, y que no facilitan el desarrollo de las capacidades de las escuelas para elaborar diagnósticos propios y elaborar estrategias ad-hoc (Benbenishty & Astor, 2005; Astor & Benbenishty, 2018; López et al, 2013). Estos son algunos de los problemas que tratamos de abordar en PACES PUCV.

PACES: UN MODELO PARA LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR²

El trabajo desarrollado por nuestro equipo al interior del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV, se fundamenta teóricamente desde el modelo social-ecológico (Bronfenbrenner, 1989) tal y como ha sido aplicado a la investigación de violencia escolar (Espelage & Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; López et al., 2012). Desde este modelo, el fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional (Astor & Benbenishty, 2019). Estas son las llamadas variables escolares, que inciden en mayor o menor grado en los niveles de intimidación y victimización (bullying), dependiendo del contexto que las rodee. En este sentido, la investigación en Chile (Asún, 2009; González, 2010; López, Bilbao & Rodríguez, 2012; Toledo, Magendzo & Gutiérrez, 2009) y Argentina (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2009), muestra que tanto el clima de la sala de clases como el clima general de la escuela, se asocian significativamente a la percepción de la violencia escolar en las comunidades educativas (López y Orpinas, 2012).

Así, la influencia de variables del grupo curso –como el clima de aula–, y de la escuela –como la gestión de la convivencia–, se asocian significativamente a los niveles de intimidación y victimización entre alumnos (López et. al., 2011). López, Bilbao y Rodríguez (2012), en un estudio con escolares chilenos, conclu-

² Este capítulo informa la investigación aplicada y desarrollo de transferencia tecnológica desarrollada por nuestro equipo gracias al financiamiento de los proyectos FONDEF Idea CA12I10243, FONDEF IT14I10132, FONDECYT 1140960 y PIA CONICYT CIE 160009. Una parte de este capítulo fue publicado en López y Alvarez, 2018.

yeron que la percepción de un clima de aula positivo disminuye de forma significativa los reportes de intimidación a compañeros en el último año, y que la alta satisfacción con la sala de clases disminuye las probabilidades de victimización.

Nuestro equipo de “investigación con orientación a la acción”, como nos autodefinimos en PACES, asume esta aproximación social-ecológica para comprender el fenómeno de la violencia escolar en su complejidad. La inspiración para adscribirse a este paradigma nació del libro de Benbenishty y Astor (2005) “Violencia escolar en contexto”, en el cual se presentaban resultados consistentes con los que arrojó el primer proyecto y se proponía una perspectiva contextualizada para superar la triada teórica tradicional de agresor-víctima-testigo.

En la conferencia de la *American Educational Research Association* del año 2010, la primera autora conoció al Dr. Ron Avi Astor, uno de los autores del libro mencionado. Tras este encuentro, el investigador introdujo al Dr. Rami Benbenishty, y en conjunto se generó una colaboración internacional enriquecedora. En el contexto del proyecto FONDECYT 1110859, gestionamos una visita de los investigadores a Chile, conformando a partir de ello un equipo internacional con seis investigadores. Su ética de investigación, sus criterios de contenido, los factores de análisis para abordarlos y los procedimientos de investigación rigurosos, encontraron arraigo en la forma de trabajar de nuestro equipo chileno.

La Figura 1 plasma la reconstrucción del modelo teórico social-ecológico que realizó el equipo de investigación. Este busca entender la agresión entre escolares desde una perspectiva compleja, en que los elementos involucrados son localizados en niveles diferentes, observando a su vez sus interconexiones. Esta representación es una adaptación del trabajo de Benbenishty y Astor (2005) (ver también Khoury Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; y Astor & Benbenishty, 2019), así como también de lo realizado por Swearer y Espelage (2010). Todo lo anterior, proviene del trabajo seminal de Bronfenbrenner (1989), quien postuló que cualquier fenómeno que afecta a un individuo no puede ser comprendido sin la consideración la influencia contextual de las dimensiones micro, meso y macro que confluyen entre sí como una ecología que incide en el desarrollo individual.

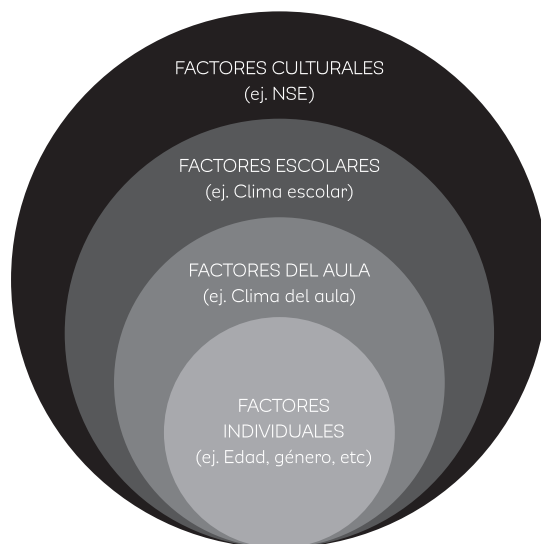


Figura 1. Modelo social-ecológico para estudiar la violencia escolar. Elaboración propia.

En esta ilustración, el primer nivel de análisis se refiere a las relaciones entre estudiantes. Se trata de un nivel que a su vez está contenido en el segundo nivel de análisis, denominado clima de aula. Consecutivamente, este nivel es parte del tercero, representado en el clima y la convivencia escolar. Finalmente, se permea a su vez con la influencia del último nivel de análisis, correspondiente al sistema educacional y sus políticas. Esta perspectiva dio sentido a considerar las relaciones y los climas creados en el aula y en la escuela en el análisis de los comportamientos de victimización y perpetración. A su vez, permitió redefinir la violencia escolar como un fenómeno comprensible desde múltiples niveles de análisis, incluyendo el individual, diádico, grupal, social y cultural.

De este modo, los argumentos de nuestras investigaciones, desde el año 2011 en adelante, apuntaron a considerar más formas de violencia en las escuelas que las ocurridas entre compañeros— incluyendo, por ejemplo, la victimización entre diferentes actores de la comunidad. La idea fue contribuir con diseños e implementación de acciones que ampliaran el foco desde las víctimas y los perpetradores, hacia incorporar dimensiones psicosociales y relacionales, entendiéndolas como parte del problema y de las soluciones. Debido a esto, sostuvimos firmemente que era necesario que la investigación contribuyera a la visibilizar factores emocionales y sociales implicados en la convivencia escolar y el clima de aula, y por supuesto, en los niveles de violencia escolar. Esta perspectiva está en los cimientos conceptuales del sistema de monitoreo de la convivencia escolar desarrollado en el proyecto FONDEF Idea CA12I10243 y transferido a la Junta Nacional de Auxilio Escolar

y Becas (JUNAEB) a través del programa Habilidades para la Vida (HpV), en el proyecto FONDEF IT14I10132.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES PARA EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE MONITOREO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Tal como planteamos anteriormente, el escenario actual de las políticas públicas requiere que las escuelas manejen la violencia escolar y mejoren la convivencia escolar. Sin embargo, esto lo deben hacer sin que tengan asegurados apoyos, orientaciones o capacitaciones para que puedan abordarlos y sin datos que recojan información que les permita decidir sobre el diseño e implementación de intervenciones en sus establecimientos. Nos planteamos entonces ¿cómo contribuir empíricamente a las escuelas para que mejoren su convivencia escolar y logren reducir la violencia escolar, sin culpabilizarlas ni penalizarlas en el proceso? Esta pregunta nos obligó a aproximarnos a la investigación de manera más cercana a lo que se conoce como investigación, desarrollo y transferencia de conocimientos científicos (I+D+T). De esta forma se inició la construcción de herramientas de capacitación en gestión escolar con el objetivo de mejorar la convivencia escolar basado en evidencias, orientado a la promoción del bienestar escolar y la prevención de la violencia.

A través del proyecto FONDEF Idea CA12I10243³, formalizamos la colaboración con los investigadores Astor y Benbenishty. Junto a ellos, el proyecto se abocó a la utilización, construcción y validación de una batería de encuestas para proveer a las escuelas de información que les permitiera monitorearse a sí mismas, mediante una visión integral y preventiva; apuntando a mejorar su capacidad de toma de decisiones y para construir capacidades de auto-mejoramiento. Fue en el marco de este proyecto que diseñamos, desarrollamos y validamos un sistema de monitoreo de violencia y convivencia escolar, adaptando al contexto chileno el trabajo del equipo investigativo de Benbenishty y Astor, desarrollado en Israel y en California (Benbenishty & Astor, 2007; Benbenishty & Astor, 2011; Benbenishty, Astor, & Zeira, 2003).

En Israel, el equipo de Benbenishty y Astor habían trabajado en tres sistemas de monitoreo:

- a) A nivel nacional, en el sistema de monitoreo nacional de violencia escolar, correspondiente a un estudio en profundidad representativo, cada dos años, sobre el clima escolar y la victimización. Se basa en una muestra estratificada a gran escala, abarcando alrededor de 450 escuelas y 25.000 estudiantes, buscando

³ Proyecto financiado por el Programa FONDEF IdeA CA12I10243 “Diseño, desarrollo y validación de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar”. Directora: Verónica López. Directora Alternativa: Paula Ascorra. Investigadoras: Marian Bilbao, Claudia Carrasco. Coordinadores: Sebastián Ortiz, Juan Pablo Alvarez. Duración: años 2013-2014.

representar todas las corrientes educativas y las etnias posibles en los principales niveles educativos (primer ciclo –elemental–, segundo ciclo– junior high– y tercer ciclo– high school). Los cuestionarios proveen información respecto de los procesos de victimización y clima, así como sus vínculos con características de los estudiantes y de las escuelas. Este sistema de monitoreo ha sido catalogado como esencial para la planificación nacional y la evaluación de tendencias. Se considera como una importante fuente de investigación científica en modelos teóricos sobre clima y violencia escolar.

b) A nivel nacional también, otro sistema de monitoreo del clima y la violencia escolar se encuentra integrado con la evaluación de logros académicos de los estudiantes en todas las escuelas de primaria y secundaria. La información detallada provista por este sistema se entrega como un todo a nivel de escuela, región y nación.

c) En la ciudad de Herzelya existe un tercer sistema de monitoreo, que combina elementos de los instrumentos usados a nivel nacional e incluye componentes que tratan las prioridades e inquietudes locales. Las encuestas son aplicadas a estudiantes, profesores y padres de cada escuela. Los informes son entregados a los directivos de la escuela y de la agrupación de padres, para que así puedan determinar sus propias problemáticas, identificar qué tendencias se han desarrollado en el tiempo y evaluar el progreso en el alcance los objetivos establecidos. Además, las autoridades de la ciudad utilizan los informes del nivel escolar y de ciudad para identificar las necesidades y priorizar con base en evidencia la situación de cada escuela y de la ciudad como un todo. Una evaluación de este sistema concluyó que el proyecto había alcanzado sus metas: a) resultó ser un modelo viable y rentable, b) propició un cambio de foco: el proyecto impuso que todo el distrito escolar se enfoque en la violencia escolar por un periodo relativamente largo y llevó a las escuelas hacia la investigación y experimentación, con una variedad de intervenciones para reducir los problemas detectados, c) propició percepciones más complejas y comprensivas de la violencia escolar, así como en la planificación de intervenciones, trascendiendo la visión tradicional y fragmentada, concentrada en los incidentes o individuos.

A partir de la experiencia de Benbenishty y Astor (2005) en el diseño y apoyo al fortalecimiento de estos sistemas de monitoreo, surgieron muchos aprendizajes. Entre ellos, la gran importancia del apoyo a nivel de ciudad por parte de las autoridades para la implementación de sistemas de monitoreo. Constantemente, habían visibilizado la buena disposición de los directores escolares para utilizar la información de los sistemas. Por otra parte, un desafío permanente era cómo los datos podían ser usados por las escuelas y los administradores educacionales en los niveles de distrito y región. Esto tiene varias implicancias, entre las que se cuentan

la necesidad de apoyar a las escuelas en el uso de datos fundamenten los diseños y la implementación de iniciativas, relevando su poder de decisión y de conducción de sus propias mejoras. Esto, en contraposición a la creación de ranking de escuelas y a la responsabilización a través de sanciones.

En el caso de California, a nivel del estado existía un sistema de monitoreo para el seguimiento de sus necesidades locales, la Encuesta para Niños Saludables de California (CHKS, *California Healthy Kids Survey*). Se aplica a nivel del estado año por medio en la mayoría de sus escuelas y cubre una variedad de asuntos escolares como: antecedentes del estudiante; la conectividad y la participación escolar; uso de marihuana, alcohol y tabaco; y violencia, seguridad y *bullying*. Combina encuestas para estudiantes, staff de las escuelas y padres. Si bien este sistema posee el potencial de contribuir en el diseño de políticas, intervenciones e investigación científica, Astor y Benbenishisty observaron ciertas limitaciones en los modos en que la información se estaba diseminando y siendo utilizada por los distritos. Por ejemplo, las escuelas no podían acceder a sus informes de resultados y, en general, no utilizaban el sistema para monitorear las problemáticas de violencia escolar en el tiempo.

Con estos antecedentes, y liderados por el Dr. Astor, la Universidad del Sur de California construyó un sistema de monitoreo para el consorcio de distritos escolares (BCC, *Building Capacity Consortium*), que reunió a ocho distritos en el área de San Diego con la Universidad. Esta colaboración estuvo orientada a crear una convivencia escolar positiva y segura en las escuelas. Este sistema de monitoreo utiliza la encuesta CHKS y la adapta a la realidad de los distritos. Primero, se crearon módulos y se integraron a cada encuesta para estudiantes, staff escolar y padres, para que fueran abordadas las preocupaciones específicas de las escuelas del Consorcio. Se llevaron a cabo varias actividades para asegurar que todos los actores conocieran del sistema de monitoreo y participaran activamente en él. El fin fue que las encuestas fueran percibidas como un medio para dar voz a los actores escolares y también una oportunidad para conocer sus experiencias y percepciones. Luego de la aplicación de las encuestas adaptadas, se generaron informes para cada una de las 140 escuelas. Posteriormente, los informes eran diseminados y apoyados con actividades de capacitación. Además, este sistema basado en la CHKS, era complementado con métodos adicionales como encuestas, focus groups, entrevistas y observaciones, para mantener el enfoque en las problemáticas importantes arrojadas por la CHKS, así como medir el impacto de las intervenciones. Se realizaron constantemente análisis estadísticos más refinados para proveer mayores *insights* sobre la evaluación y el diseño de políticas, así como para producir conocimiento científico. Con los años se han elaborado libros y manuales de apoyo para usar la estrategia de mapeo de violencia escolar y para generar ambientes inclusivos para todos los estudiantes.

Las principales lecciones aprendidas de California guardan relación con la necesidad de considerar a los distritos como contextos de análisis a la hora de investigar la violencia escolar. También, las ventajas de crear un cambio estructural, adaptando una encuesta estatal a la realidad de cada distrito y escuela. Otra fortaleza encontrada fue la necesidad de considerar a los investigadores no sólo como analistas de datos y apoyos para el diseño de políticas, sino que también como aliados clave para las escuelas. Proporcionar retroalimentación relevante a todos los actores involucrados, proteger la confidencialidad de los datos a nivel individual y, sobre todo, tratar las problemáticas relacionadas con la estigmatización potencial de estudiantes que ya pueden estar siendo excluidos, fueron también grandes lecciones aprendidas del sistema californiano.

Como podemos ver, los desarrollos y experiencias anteriores no consisten en programas pre-empaquetados basados en modelos de expertos (al respecto, véase el capítulo de Ascorra et al en este mismo libro, sobre modelos de gestión experta en/ sobre convivencia escolar), sino en sistemas de información que apoyan la toma de decisiones basada en evidencia a nivel local.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE MONITOREO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR PACES-PUCV

En Chile, el sistema de monitoreo que diseñamos y desarrollamos en el proyecto FONDEF Idea CA12I10243, acogió esta aproximación basada en evidencia, utilizando las lecciones aprendidas de las experiencias internacionales antes descritas. Se construyó con la finalidad de proveer información confiable y fácilmente interpretable para las escuelas, pero a la vez, entregando una visión de mayor complejidad en relación a los aspectos a considerar. El sistema de monitoreo de la convivencia escolar, por lo tanto, incorpora varios ámbitos en la evaluación, como son el *bullying* (victimización entre pares), la victimización de profesores a estudiantes, el clima escolar y de aula, el bienestar subjetivo, entre otras; tanto de estudiantes como de profesores y padres/apoderados. Estos datos son recogidos a través de cuestionarios en línea, administrados en cada establecimiento, los que arrojan reportes de resultados para la escuela, así como para la comuna (distritos). Este sistema se presenta como una herramienta que recopila, analiza, comparte, interpreta y utiliza los datos locales para medir, planificar, implementar y evaluar acciones (López et al., 2013).

La hipótesis científica del proyecto FONDEF Idea fue que la implementación de un sistema de monitoreo continuo de la violencia escolar y clima escolar, diseñado y validado científicamente, permite a las escuelas: tomar decisiones sobre la gestión de la convivencia escolar (H1); disminuir los niveles de violencia escolar (H2); mejorar la calidad del clima escolar (H3). Estas hipótesis fueron contrastadas empíricamente a través un diseño cuasi-experimental, y una evaluación cualitativa de procesos.

Participaron las 44 escuelas municipales de la comuna de Valparaíso, actuando la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL) como institución asociada al FONDEF.

El diseño del Sistema de Monitoreo se estructuró en 3 fases, ilustradas en la Figura 2.



Figura 2. Fases del sistema de monitoreo de convivencia escolar en Chile. Elaboración propia.

La primera fase del sistema de monitoreo implicó la administración de las encuestas a estudiantes, padres/apoderados y profesores. La segunda fase involucró la emisión de informes en línea con resultados descriptivos, descargables por cada escuela, junto con una planilla Excel con los datos de las encuestas (con todos los resguardos éticos correspondientes). También es posible descargar un informe a nivel de ciudad para administradores escolares. Finalmente, la fase tres consistió en la asistencia técnica para el equipo de gestión escolar sobre la utilización de los datos para el mejoramiento de la convivencia escolar. Las encuestas de esta fase evaluaron, en los estudiantes, las temáticas de clima escolar, victimización entre pares, victimización de staff escolar a estudiantes, victimización de estudiantes al staff escolar, porte de armas, inseguridad en la escuela e inseguridad en el barrio (López et al., 2013). Además, se incluyeron las dimensiones de la experiencia subjetiva de la vida escolar, el bienestar en la escuela, operacionalizando la dimensión de contribución social (Keyes, 1998, 2013) y satisfacción con la vida. (Kerr, Valois, Huebner, & Drane, 2011).

Una vez aplicadas las encuestas, se entregaban informes a todos los establecimientos, a los cuales se accede en línea, con un nombre de usuario y clave secreta. Este reporte general se dividió en tres capas. La primera, una vista general y descriptiva que busca responder las preguntas iniciales “¿cómo nos va en convivencia y violencia escolar?” y “¿cómo nos comparamos con las otras escuelas?”. Para informar dichos aspectos, se entregaron gráficos de barra con los resultados generales de las principales dimensiones (por ejemplo, convivencia escolar). Estos resultados se mostraron en porcentajes y cada barra muestra el desempeño de la escuela en cada dimensión y el promedio de las escuelas de la misma ciudad en una barra contigua. Esta primera capa permitió la comparación entre la escuela y el conjunto de escuelas de la ciudad. La segunda capa utilizó el mismo formato, mostrando resultados en detalle para cada dimensión (por ejemplo: para clima escolar, mostrando las dimensiones de apoyo social de profesores, normas justas y participación escolar). Por último, la tercera capa consistió en una planilla Excel que muestra el desempeño de cada nivel educativo (4º, 5º, 6º y 8º básico) en cada uno de los ítems individuales del instrumento.

Las primeras dos capas han sido herramientas relevantes para compartir información a los diferentes actores de la escuela, ya sean profesores, estudiantes y padres. La planilla Excel también ha resultado útil y relevante para los profesionales que participan en el equipo de gestión de convivencia escolar, quienes son los que más frecuentemente intervienen respecto de los temas encuestados. La evaluación cualitativa de la implementación del programa ha demostrado que proveer de información por nivel es trascendental para diseñar ajustes curriculares, logrando impactar en la estructura que sostiene el mejoramiento escolar (Carrasco et al., 2018).

La fase 3 comprendió el asesoramiento escolar, recogido como parte de los aprendizajes desarrollados a lo largo de años por los colaboradores internacionales. Las principales metas de esta fase fueron: primero, enseñar a las escuelas a leer e interpretar los informes y, segundo, ayudarlas a usar la información de modo que logren impactar en los procesos de toma de decisiones de los establecimientos.

El primer paso del asesoramiento, se realizó con todos los staff de gestión escolar al mismo tiempo. Se presentó el reporte general en sus tres capas y se solicitó a los participantes que revisaran sus propios informes para compartir con el staff de otras escuelas, la información significativa en términos de fortalezas y debilidades de su institución. Un segundo paso comprendió el proceso de asesoramiento en sí mismo. Este proyecto de I+D inicial, testeó tres modalidades: asesoramiento vía web, asesoramiento frente-a-frente con metodología de coaching y asesoramiento frente-a-frente con metodología de comunidades de aprendizaje (Lave & Wenger, 1991). Los tres tipos de metodologías tenían los mismos objetivos: proveer de servicios de asesoramiento que ayudaran a las escuelas leer e interpretar en profundidad

sus reportes, priorizar sus necesidades y planificar el mejoramiento escolar, utilizando los datos para la toma de decisiones. Cada modalidad implicaba revisar y ajustar, de considerarse necesario, los planes de mejoramiento escolar existentes. Las escuelas fueron libres de enrolarse en el tipo de asesoramiento que desearan.

Los hallazgos cuantitativos demostraron diferencias significativas en el desempeño pre y post en indicadores de violencia escolar y convivencia escolar, siendo favorables para los dos tipos de asesoramiento frente-a-frente, comparado con el asesoramiento vía web. Estos resultados, no obstante, debiesen ser interpretados con precaución ya que no fue posible la asignación al azar de escuelas para cada tipo de asesoramiento.

Los resultados apoyaron la validez científica del componente de medición (encuestas), pues los instrumentos mostraron adecuadas características psicométricas en términos de fiabilidad y validez (López et al., 2013); la validación del componente de reportes, pues tanto los usuarios finales (equipos de gestión escolar) e intermedios (sostenedores) señalaron que los reportes eran comprensibles y útiles para la toma de decisiones basadas en evidencia (Carrasco et al., 2018) ; y la validación del componente de asesoramientos, por cuanto los actores reportaron la pertinencia y utilidad de los asesoramientos para apoyar la gestión de la convivencia escolar, a través de la incorporación de los reportes en el diseño de los Planes de Convivencia Escolar y en su monitoreo (Carrasco et al., 2018). En términos generales, la victimización de pares entre los estudiantes en la comuna de Valparaíso disminuyó de un 78,4% a un 66,1%, disminuyendo también las conductas agresivas hacia los profesores de un 37.7% el 2013, a un 18.4% el año siguiente.

TRANSFIRIENDO EL SISTEMA DE MONITOREO AL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA DE JUNAEB

A través de un segundo proyecto I+D FONDEF IT14I10132⁴, desde el 2016 comenzamos a trabajar en la transferencia de este sistema de monitoreo al nivel nacional, mediante una asociación con el programa gubernamental Habilidades para la Vida II (de segundo ciclo de educación básica), perteneciente a la JUNAEB.

Habilidades para la Vida es el programa que mayor penetración ha tenido en el área socioemocional en Chile. El propósito del Programa HpV II, a largo plazo, es elevar la calidad de vida (bienestar, competencias personales y calidad de vida) y prevenir daños en salud mental asociados a conductas violentas, depresión,

⁴ Proyecto financiado por el Programa FONDEF IT14I10132 “Empaquetando y transfiriendo un sistema de monitoreo de la convivencia escolar al programa del sistema público habilidades para la vida JUNAEB”. Directora: Verónica López. Directora Alterna: Marian Bilbao. Investigadoras: Paula Ascorta, Claudia Carrasco. Coordinadores: Juan Pablo Alvarez, Nancy Alfaro y Sebastián Ortiz. Duración: años 2015-2016

consumo abusivo de alcohol y drogas, en los niveles de 5° a 8° año de educación básica, es decir, estudiantes de 10 a 15 años de edad. Su objetivo es fortalecer las competencias interpersonales sociales, cognitivas y afectivas de los estudiantes, para lograr una convivencia escolar positiva y bienestar, con un enfoque social-ecológico de escuela completa (*whole school approach*).

El Programa HpV tiene su origen en el año 1995 en una investigación sobre salud mental de escolares de primer ciclo de escuelas de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial. Nace como resultado de transferencia tecnológica del Proyecto FONDECYT 1930116⁵ “Pesquisa y seguimiento de problemas de salud mental en escolares primer ciclo básico en área occidente de Santiago”. Este proyecto sentó las bases para la creación del programa, en tanto otorgó principios y lineamientos claros para la intervención psicosocial en el contexto escolar, con elementos basados en la evidencia internacional: foco en la primera infancia, enfoque y modelo de intervención biopsicosocial basado en la Organización Mundial de la Salud antes mencionado— prevención primaria o acciones de promoción de la salud indicadas para todos, prevención secundaria para algunos y prevención terciaria para pocos; uso de instrumentos de tamizaje validados científicamente para detectar estudiantes en riesgo psicosocial por comportamientos externalizantes e internalizantes. De esta manera, el Programa HpV se conformó a partir de una vasta experiencia en el ámbito de la salud mental, lo que le ha permitido consolidarse y ampliar gradualmente su ámbito de intervención.

El programa inicialmente centró su agenda programática en el primer ciclo, siguiendo los principios y lineamientos anteriormente definidos por el proyecto FONDECYT 1930116. En esta labor contó y sigue contando con la asesoría internacional de la Universidad de Harvard (Harvard Medical School), Estados Unidos y de la Universidad de Chile. Al momento de postular a este proyecto FONDEF, el programa HpV asistía escuelas de 59 ciudades a lo largo del país, alcanzando a casi 100.000 estudiantes. Actualmente, se desarrolla en 179 comunas a lo largo del país, con el apoyo de 267 equipos ejecutores.

A partir del año 2008 comenzó a trabajar en el segundo ciclo básico, generando el HpV II. El trabajo que ya venía desarrollándose al interior del HpV-I hacía ver que era necesario involucrar a los profesores. Además, la Coordinación Nacional del Programa consideró que era necesario introducir un enfoque más integral y pertinente con la realidad escolar, como es el clima de aula y clima escolar. Así, las estrategias de intervención del Programa HpV se organizaron en 6 unidades. Los procesos que sigue el programa se relacionan con las seis unidades de intervención, aunque éstas no necesariamente se desarrollan de manera lineal,

⁵ Años 1993-1996. Investigadora Principal: Myriam George, U. de Chile.

sino que pueden desarrollarse en paralelo en la medida en que el contexto lo requiere. Para cada unidad, el Programa identifica estrategias específicas, tanto para HpV I como para HpV II. En el caso de éste último, se desarrollan del siguiente modo: (1) Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa: busca el desarrollo de actividades de acompañamiento sistemático al fortalecimiento de relaciones interpersonales saludables para favorecer la adquisición de actitudes, interacciones y comportamientos protectores de la salud mental, con distintos destinatarios y énfasis: bienestar de profesores, equipo de gestión y directivos de escuelas, convivencia positiva y clima de aula, desarrollo de habilidades en estudiantes para la convivencia escolar, apoyo a reuniones de apoderados, entre otros. (2) Detección de factores de riesgo y conductas desadaptativas: se contempla la aplicación de instrumentos de detección del riesgo psicosocial (TOCA-RR y PSC-Y) de estudiantes de 6° y 8° básico. (3) Prevención de problemas prosociales y de conducta de riesgo: se desarrollan acciones de prevención en estudiantes, que incorporan a sus padres y profesores. Realización de talleres en 7° básico para el desarrollo de habilidades y conductas que previenen dificultades de orden psicosocial que afectan negativamente el desempeño escolar. (4) Derivación de niños a atención mental: a partir de los resultados de instrumentos, se seleccionan riesgos críticos de escolares que ameriten derivación a salud mental en este nivel de edad, y seguimiento a la atención en la red de salud. (5) Desarrollo de red de apoyo local: se realizan acciones de sensibilización, información y establecimiento de mecanismos que permitan evaluar la efectividad de la Red. (6) Evaluación y seguimiento: Incorpora la revisión, sistematización y análisis de la información recogida para cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de su implementación, en cada una de las escuelas y comunas.

La perspectiva teórica del HpV se fundamenta en una perspectiva psicosocial, en la que el niño es percibido en interacción tanto con su núcleo familiar, como con un medio ambiente socio comunitario, relación que moldea su personalidad de manera significativa. A diferencia de lo ocurrido en el primer ciclo básico, el componente HpV-II, si bien tuvo fundamentación teórica en torno a clima de aula/clima escolar principalmente, el trabajo de las investigadoras nacionales Ana María Arón y Neva Milicic (2000), no tuvo la cercanía con aliados académicos pertinentes al ámbito de aplicación, que le permitiera resguardar los componentes científicos de la propuesta.

Dado el interés de la institución JUNAEB y del Programa HpV de escalar en el nivel de impacto psicosocial que tenía el Programa al interior de las escuelas y, por otra parte, constatando que la “convivencia escolar” estaba cobrando cada vez más interés para las escuelas, a razón de los antecedentes de la política nacional expuestos anteriormente, la Coordinación Nacional del Programa consideró que era pertinente ampliar el radar de impacto sus acciones para incluir la gestión de la convivencia es-

colar en su agenda programática en segundo ciclo básico. Esto permitiría incorporar la promoción de salud mental y la prevención de riesgos psicosociales, dentro de las acciones de orden educativo y pedagógico que las escuelas diseñan e implementan, no sólo a nivel de aula sino también la gestión escolar a nivel del establecimiento.

Por lo tanto, para que las escuelas pudieran mejorar y realmente se hiciera sinergia con los esfuerzos invertidos por el programa HpV-II, debían contar con un ágil y oportuno componente de monitoreo de la convivencia escolar, que entregara a las escuelas evaluaciones para la toma de decisiones y la implementación de planes de mejoramiento. Por ello, el Programa de Habilidades para la Vida, a modo de hacer más pertinente su agenda programática, le pareció interesante incorporar el sistema de monitoreo desarrollado por PACES al componente HpV-II, adaptándolo y ajustándolo a sus requerimientos para garantizar su transferencia sostenible en el tiempo.

Así es como nuestro equipo PACES y la Coordinación Nacional del Programa HpV decidimos formar alianza y embarcarnos en la transferencia del sistema de monitoreo antes descrito. La transferencia se diseñó bajo la modalidad total, es decir, comprometiendo todos los componentes del sistema, incluido el componente tecnológico que implicaba el traslado del sistema a los servidores de JUNAEB y la administración y coordinación de todos los componentes en manos de los profesionales de JUNAEB. Sin embargo, el proyecto FONDEF IT consideró una fase previa y transitoria de ajuste del sistema diseñado y validado en Valparaíso, para satisfacer las necesidades y usos a escala nacional por parte de JUNAEB a través del Programa HpV II. La transferencia del modelo comprometió la adaptación de los instrumentos para adecuarse a las necesidades del programa, por ejemplo, a través la integración de una evaluación de clima de aula, a través de módulos online de formación a los ejecutores, y a través de la elaboración de un manual de transferencia y uso.

El núcleo común que comparten ambos Programas –y que hizo posible pensar en esta alianza– se puede sintetizar de la siguiente manera:

1. Para ambos, el enfoque de la convivencia escolar es sistémica y ecológica. La mirada de HPV se basa sobre el espacio de las relaciones en el aula, en la relación entre profesores y estudiantes, por lo tanto son abordajes complementarios;
2. El enfoque de trabajo basado en evidencias permite generar un núcleo valórico común en torno a la importancia del diseño de políticas educativas basadas en evidencias y con respaldo científico;
3. El enfoque complementario entre la perspectiva de salud de HpV, que incluye la prevención del riesgo y daño psicosocial y la promoción del bienestar subjetivo y social; y la perspectiva educativa-pedagógica de PACES, que enfatiza que toda intervención psicosocial en el contexto escolar debe tener un foco primor-

dial en lo pedagógico y en las estructuras y relaciones pedagógicas al interior del aula y fuera de ella; y que se debe evitar la demanda clínica a la cual subyace una mirada patologizante de la infancia y adolescencia; y

4. El enfoque de trabajo intersectorial, que busca el trabajo en redes comunitarias y la articulación entre los sectores de educación y salud en la atención a las necesidades psicosociales de la comunidad escolar.

Este núcleo común fue identificado y dialogado en múltiples reuniones formales entre el equipo PACES y el equipo de Coordinación Nacional, así como en seminarios organizados conjuntamente, espacios que han sentado las bases de confianza y trabajo que permitieron el desarrollo del Proyecto FONDEF IT y el aseguramiento de la transferencia del sistema de monitoreo, como objetivo explícito del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva⁶.

Durante el desarrollo del proyecto se trabajó en torno a los tres componentes del Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar: el componente tecnológico, asociado a la transferencia informática del sistema de gestión de encuestas y reportes; el componente de investigación cuya tarea consistió en adaptar y validar la batería de encuestas a las necesidades del programa HpV II, junto con la sistematización del proceso de transferencia en sí; y el componente de formación, que implicaba el desafío de la transferencia de capacidades de monitoreo del Programa PACES a los profesionales del Programa HpV II a lo largo de Chile, el diseño de material de apoyo y la propuesta de inclusión del Sistema de Monitoreo a los Términos de Referencia y Orientaciones Técnicas, documentos técnicos que rigen el funcionamiento del Programa HpV II. El proceso del proyecto consideraba dos etapas: una etapa de empaquetamiento el primer año con una porción de comunas, para luego adaptar el Sistema de Monitoreo y escalar a nivel nacional.

Es en este contexto que PACES realizó una nueva propuesta de instrumento de clima de aula, y su validación, ya que al inicio del proyecto FONDEF IT el componente evaluativo de HpV-II del clima de aula no contaba con adecuadas características psicométricas⁷. Si bien la agenda programática comprometía la acción de los profesionales HpV-II con los profesores a modo de acompañamiento para mejorar el clima de aula, utilizando este instrumento como guía, la falta de confiabilidad y validez del instrumento implicaba que éste tuviera un aporte reducido para informar las prácticas pedagógicas.

⁶ Centro de alta complejidad financiado por el Programa PIA CONICYT CIE 160009.

⁷ Análisis desarrollados en el curso optativo “Análisis factorial exploratorio y confirmatorio”, año 2014, programa de Doctorado en Psicología PUCV. Participaron en los análisis e informe los estudiantes Borís Villalobos, Javier Torres, Denise Oyarzún y Karol Morales; y las profesoras Marian Bilbao y Verónica López. Se entregó en junio 2014 el informe titulado “Análisis de las Propiedades Psicométricas del Instrumento Clima Escolar utilizado por el Programa Habilidades para la Vida” a la coordinación nacional del Programa HpV.

Durante el primer año, junto con la adecuación y validación del instrumento de clima de aula, se incluyó esta dimensión a la batería de encuestas del Sistema de Monitoreo, además de realizar otros ajustes en los instrumentos de estudiantes, docentes y directivos, y apoderados en relación a lo requerido por JUNAEB. Esta primera versión de la encuesta fue piloteada por cinco comunas del país, llegando a aplicar a 6.813 estudiantes, más apoderados, docentes y directivos. A su vez, los equipos ejecutores de estas cinco comunas participaron de la 1º versión del “Diplomado en Monitoreo de la Convivencia Escolar”, programa de formación *e-learning*, diseñado y dictado especialmente para el proyecto por PACES y certificado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en el cual se entregaban herramientas teórico-prácticas que guiaban la acción de monitoreo en terreno.

Para el segundo año se esperaba, junto con los ajustes tanto a los instrumentos como al programa de formación, escalar a 12 comunas que al momento de la postulación correspondían al total de comunas que componían el Programa HpV II en el país. Sin embargo, debido al crecimiento del Programa, en esta segunda etapa el Sistema de Monitoreo se escaló a 59 comunas, aplicando la batería de instrumentos a 50.346 estudiantes y los demás actores de la comunidad escolar. Esta modificación en la cantidad de ciudades implicó un gran desafío, tanto para el diseño como la implementación del proyecto, por ejemplo, en la formación de más de un centenar de profesionales del programa en todo Chile que participaron de la 2º versión del “Diplomado en Monitoreo de la Convivencia Escolar”.

A partir de las experiencias de empaquetamiento y escalamiento del Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar, se creó un Manual de Uso del Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar, además de generar una propuesta de modificación del Modelo de Intervención de HpV-II, incorporando este Sistema como parte habitual y estructural de su quehacer. Finalmente, esta propuesta pasó a ser parte del documento rector del Programa el año 2017, incorporándose como acción dentro de la Unidad de Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial de la comunidad educativa, con ello consolidando la transferencia del Sistema de Monitoreo dentro del programa.

Adicionalmente, una de las oportunidades más relevantes en este proyecto, fue el de poder establecer análisis de políticas comparadas, con base en los aportes de nuestros colaboradores internacionales Dr. Ron Avi Astor (*University of Southern California*, Estados Unidos) y Dr. Ramí Benbenishty (*Bar-Ilan University*, Israel).

No obstante, este proceso no ha estado carente de dificultades, entre las cuales se encuentran la complejidad de la transferencia del componente informático, debido a la adecuación de los estándares de seguridad y programación requeridos

por JUNAEB en un desarrollo informático altamente escalable y en coordinación con múltiples plataformas.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Basándose en un modelo social-ecológico para comprender la convivencia escolar, y adoptando el enfoque de toma de decisiones locales basadas en evidencias, el Programa PACES-PUCV diseñó y desarrolló durante los años 2013-2014 un sistema de monitoreo de la convivencia escolar. Este sistema fue inicialmente validado en las escuelas municipales de Valparaíso, y luego transferido tras algunos ajustes al Programa Habilidades para la Vida JUNAEB bajo la modalidad de transferencia pública total, para ser utilizado en el segundo ciclo de enseñanza básica (HpV-II) por parte de los profesionales ejecutores del Programa HpV como parte del desarrollo del componente de “monitoreo de la convivencia escolar”, presente desde el año 2017 en los términos de referencia oficiales del Programa (López & Alvarez, 2018).

Lo genuino de este sistema de monitoreo es que no es un programa “pre-empaquetado” que ofrece opciones de intervención como paquetes cerrados. En cambio, en el diseño de este sistema, la solución consiste en una *techné* que permite a las escuelas producir información relevante respecto de cómo están en materia de convivencia escolar, y con un dispositivo de asesoramiento que se orienta en primer lugar a interpretar los resultados de la evaluación, para luego acompañar el proceso local de socialización de resultados para la toma de decisiones. Esto implica y desafía a la política pública, presente aquí a través del Programa HpV, a adaptarse a la realidad local para acompañar decisiones emergentes (bottom-up) derivadas del análisis de resultados, sin prescripciones mandatadas de arriba abajo (top-down).

El tipo de asesoramiento diseñado se alinea con los principios de la conformación de comunidades de aprendizaje en la formación del profesorado elementos (Imbernón, 2007). El foco está puesto en el aprendizaje colectivo y en la participación convirtiéndose en un asesoramiento de tipo colaborativo. Uno de los supuestos que guía el asesoramiento se centra la consideración de y valoración de los conocimientos que los directivos, profesores y profesionales de apoyo en las escuelas han adquirido en su experiencia profesional, incorporando en el programa completo, conocimientos generados por las investigaciones –en este caso, la medición y evaluación de la convivencia escolar– y por expertos dentro y fuera de las aulas y las unidades educativas (Montecinos, 2003). Así mismo, contempla algunos de los supuestos comunes de programas eficaces de formación docente: a) las actividades fomentan la colaboración, otorgando amplias oportunidades para que los docentes compartan lo que saben; b) ofrecen un acompañamiento sostenido en el tiempo; y c) contemplan evaluaciones regulares para determinar su impacto en el aprendizaje docente, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento continuo de la unidad educativa. Los programas se evalúan con el propósito de ir mejorando su diseño e implementa-

ción así como acrecentando la base de conocimientos acerca de cómo aprenden y se desarrollan los profesores (Montecinos, 2003).

Quisiéramos destacar que sistemas de monitoreo como el que hemos descrito aquí pueden utilizarse democráticamente y de manera positiva para fortalecer las capacidades de la escuela; pero también podrían ser mal utilizados y abusados por aquellos en el poder. En particular, nos referimos a la práctica del “ranking” que en Chile se ha estado empleando, y que consiste en el uso de datos de la prueba SIMCE para individualizar a las escuelas de forma pública, lo que conlleva la denostación de las escuelas que obtienen peores resultados, que son generalmente las escuelas a las que asisten los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y con mayor concentración de dificultades escolares. Esta es una práctica que ocurre a nivel internacional, siendo reportada en Estados Unidos (Cohen y Moffitt, 2009), en Inglaterra y en otros países. Está muy ligada a las presiones de los medios de comunicación por hacer públicos los resultados de las escuelas. Pero también ha sido promovida por sucesivos gobiernos que han reducido la evaluación de la calidad de la educación al rendimiento en pruebas estandarizadas.

En nuestro caso y a lo largo de estos años de diseño, desarrollo, implementación y transferencia del modelo de gestión de convivencia escolar y de su *techné* como sistema de monitoreo de la convivencia escolar, hemos sido muy cuidadosos en evitar el ranking, lo que ha significado que en el compromiso inicial de colaboración con CORMUVAL (López et al., 2013), y luego con JUNAEB, se explicitó que a ésta no se le entregarían los resultados por colegio, sino por comuna. Los directores de escuela reciben sus reportes por escuela, y pueden compararse con el resultado a nivel comunal, pero no reciben los resultados del resto de las escuelas. Naturalmente, las escuelas podrán compartir sus reportes si así lo estiman conveniente, pero el foco de nuestro mensaje ha sido que este sistema es relevante si logra fortalecer las capacidades de las escuelas para gestionar mejoras en la convivencia escolar, a partir de la identificación y reconocimiento de su realidad, empleando para ello instrumentos confiables y válidos. No es relevante y puede disminuir las capacidades de la escuela, si en vez de ayudarle a mirarse a sí mismas y orientar el cambio, este sistema se utiliza como instrumento de comparación y denostación.

Esta discusión, acerca del para qué de la evaluación en convivencia escolar, es relevante en el marco de la política educacional chilena actual. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación que creó la nueva Agencia para la Calidad de la Educación, cuyo propósito es ampliar la evaluación de la calidad de la educación, incluyendo otros indicadores adicionales al rendimiento académico, ya tiene al menos cinco años de funcionamiento, y las consecuencias previstas por el SAC respecto del ordenamiento de los establecimientos escolares ya pasó la “marcha blanca” en la que, por mientras se instalaba el SAC, no habían consecuencias para los establecimientos en categoría insuficiente. Por lo tanto, ahora vendría un período en

que los gobiernos centrales deberán si implementar –o no– las consecuencias establecidas por el SAC, que incluyen la posibilidad de cierre de los establecimientos en categoría insuficiente, a través del retiro del reconocimiento oficial del Estado. Pues bien, uno de estos indicadores con que se “ordena” a las escuelas es el clima de convivencia escolar. Por ley, la Agencia jerarquiza escuelas basándose en estas medidas, quienes deberán mejorar bajo la amenaza de cierre de la escuela, si es que no mejora en un lapso de cuatro años. En nuestra opinión, esto sólo aumentará el ambiente de políticas punitivas.

Entonces, hay preguntas claves que se derivan de nuestro trabajo. Los sistemas de monitoreo generan gran cantidad de información. ¿De qué manera esta información se traduce en la política? ¿De qué manera esta evidencia se traduce en intervenciones y prácticas que las escuelas pueden implementar? Hemos decidido atenernos a unos principios fundamentales: la instalación y el fortalecimiento de las capacidades en las escuelas; la proporción de herramientas para la toma de decisiones a nivel local; y la transformación de asesoría en la construcción del agenciamiento colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araos, C. & Correa, V. (2004). La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago: Fundación Paz Ciudadana–Instituto de Sociología de la PUC.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- 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), 1-24, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2018). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization and time*. Oxford University Press.
- Asún, D. (2009). Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso. Proyecto final presentado al Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Benbenishty, R. & Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Nueva York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2007). Monitoring indicators of children's victimization in school: Linking national-, regional-, and site-level indicators. *Social Indicators Research*, 84(3), 333-348.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2011). Making the case for an international perspective on school violence: Implications for theory, research, policy, and assessment. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 18-36). Nueva York: Routledge.
- Benbenishty, R., Astor, R. A. & Zeira, A. (2003). Monitoring school violence at the site level: Linking national, district, and school-level data. *Journal of School Violence*, 2(2), 29-50.

- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREAL*, 1, 174-177.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Carrasco, C., López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. & Olmos, S. (2018). Evaluación cualitativa de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(2), 239-247.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, D. K. & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did Federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41, 582-602. doi:10.1108/09578230310504607
- Dimmit C. & Robillard, L. (2014). Evidence-Based Practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 Schools. Documento de trabajo. Massachusetts: Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la Región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105-135.
- Hevia, R. & Ramírez, J. (2011). Acompañando la inserción de profesores noveles en establecimientos municipales de Valparaíso: La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED). *Revista de Psicología*, 20(2), 173-198.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación REICE*, 5(1), 145-152.
- Kazak, A.E., Hoagwood, K., Weisz, J.R., Hood, K., Kratochwill, T.R., Vargas, L.A., & Baner, G.A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. *American Psychologist*, 65, 85-97.
- Kerr, J.C., Valois, R. F., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2011). Life satisfaction and peer victimization among USA public high school adolescents. *Child Ind Res*, 4, 127-144.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Dordrecht: Springer.

- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence Against Peers and Teachers A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 123-138). Santiago: Editorial Universitaria.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B. & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41.
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A. & Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: Desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-27.
- Ley 20.370 (2009, 12 de septiembre). Ley General De Educación. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley 20.529 (2011, 27 de agosto). Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.248 (2008, 1 de febrero). Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.536 (2011, 8 de septiembre). Ley sobre Violencia Escolar. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Llaña, M (2008). *Las voces de los actores*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Estudio encargado por el Ministerio de Educación.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, 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.
- 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: MINEDUC, Evidencias para políticas públicas en educación. Santiago: Centro de Estudios, MINEDUC.
- López, V. & Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Ascorra, P. Bilbao, M.A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. & Ayala, Á. (2013). Monitorear la Convivencia Escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V. (2014). "Convivencia escolar". Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015, 4, UNESCO, 1-18.

- López, V. & Álvarez, J. P. (2018). Diseño, desarrollo y transferencia de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar al Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB. En JUNAEB (Eds.), *Apoyando el bienestar de las comunidades educativas*. Programa Habilidades para la Vida, JUNAEB Santiago.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-28.
- 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.
- Páez, D. & Martín-Beristain, C. (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid, España: Fundamentos.
- Sapon-Shevin, M. (2011). Aprender en una comunidad inclusiva. En: J. Campos, C. Montecinos y A. González, *Mejoramiento Escolar en Acción*. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *Bullying in North American schools*. Taylor & Francis.
- 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: Ministerio de Educación.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO (2002). *Educación y diversidad cultural*. México.
- UNESCO (2007). Decenios y días internacionales de las Naciones Unidas. [En red]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/es/sector>.
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO (2013) *El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189-216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Wayman, J. C., Spikes, D. D. & Volonnino, M. R. (2013). Implementation of a Data Initiative in the NCLB Era. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (Eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 135-153). Dordrecht: Springer.

EXPERIENCIA DE MONITOREO DEL CLIMA DE AULA 2016-2018 MEDIANTE EL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA EN EL COLEGIO VALLE DE QUILLOTA

Marta Branada, Matías Costabal, Paola Rodríguez

La presente experiencia de trabajo se enmarca en una intervención desarrollada por el Programa Habilidades para la Vida¹ (JUNAEB) en Colegio Valle de Quillota² (CVQ) de esta comuna, entre los años 2016 y 2018. El área del Programa Habilidades para la Vida (HPV) donde se desarrolla la intervención es la de Promoción del Bienestar y Desarrollo Psicosocial de la Comunidad Educativa, específicamente en la acción de Monitoreo del Clima de Aula focalizado en 2do ciclo básico (HPV 2). Cabe señalar, que esta acción está enmarcada dentro de los lineamientos propios del Programa, constituyéndose este documento, como un referente de visualización de aspectos relevantes de la ejecución, en su modalidad de proceso de acompañamiento estructurado y planificado en Convivencia Escolar, propio del Programa HPV2. Es decir, el marco comprensivo desde donde se implementan las

¹ El Programa Habilidades para la Vida (HPV) cuenta con un diseño metodológico ecológico sistémico de intervención con la comunidad educativa, el cual tiene por objetivo “Contribuir a aumentar el éxito en el desempeño escolar, observable en altos niveles de aprendizaje y escasa deserción de las escuelas y, a largo plazo, persigue elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas).” (HPV 2018). Cabe señalar que el Programa HPV, corresponde a 2 Programas en cuestión: HPV1 para 1er ciclo básico, focalizado en la adaptación escolar; y HPV2 para 2do ciclo básico, focalizado en la Convivencia Escolar. El presente trabajo expuesto, se enmarca en el segundo eje de acción. En la Comuna de Quillota la implementación de HPV 1 data del año 2004, mientras que la de HPV 2 data del año 2015.

² El Colegio Valle de Quillota es parte de la Red de Establecimientos Educativos Municipales de la Red- Q (DAEM Quillota). Su misión es “Nuestro establecimiento entregará una educación de calidad en el sector municipal, otorgando una propuesta curricular de excelencia e incentivando el compromiso de la familia con la formación integral de sus hijos.”; mientras que su visión es “Aspiramos a que nuestra institución sea una comunidad educativa inclusiva, que desarrolle las potencialidades de todos.”. En relación a uno de sus sellos, dicho EE se define como un “COLEGIO INCLUSIVO: Que entiende y acepta la diversidad, respetuoso de las individualidades de todas las personas”. (PEI 2018).

acciones aquí contenidas, da cuenta de un contexto de implementación situado en un plano local –Comuna de Quillota–, regional –V Región de Valparaíso– y nacional de ejecución del Programa HPV, con todos los esfuerzos humanos y profesionales que esto involucra.

A modo de contexto, el monitoreo de clima de aula aquí expuesto y los distintos análisis esbozados en el presente escrito, se desprenden del trabajo de asesoría realizado in situ con los docentes y estudiantes participantes del proceso de clima de aula HPV 2 entre los años 2016 y 2018 en CVQ. La sistematización realizada se basó en la evidencia propia de la ejecución, es decir: pautas de trabajo ejecutor HPV-encargada de convivencia escolar (ECE), registro de acciones HPV-ECE, registro de video-fotográfico del trabajo de aula docentes-HPV, informes de avance y finales del Programa HPV, actas de reuniones con equipo de convivencia escolar y de equipo HPV de Quillota.

Inicialmente se explica el modelo de monitoreo utilizado en los EE, para posteriormente dar paso a una perspectiva histórica del proceso, considerando la evolución del trabajo entre los años 2016 y 2018. Luego se presenta evidencia relevante desprendida de la experiencia de implementación en CVQ. Finalmente se muestra desafíos y proyecciones vinculados con la línea de Monitoreo –y mejoramiento en base a la evidencia– de la Convivencia Escolar³ a nivel local.

CONVIVENCIA ESCOLAR: UN ÁREA FUNDAMENTAL DE LA GESTIÓN EDUCACIONAL

La convivencia escolar es un aspecto de la gestión institucional educacional que ha cobrado gran relevancia en la política educacional chilena en los últimos años. Primero desde un marco comprensivo integral-ecológico, podemos encontrar en la convivencia escolar las siguientes dimensiones de referencia: clima escolar, clima de aula, victimización entre pares, victimización de profesores, agresión a profesores, seguridad en la escuela, bienestar subjetivo y satisfacción con la vida (López, Morales, & Ayala, 2009; Carrasco, López & Estay, 2012; Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J. y Torres, J. (2014); citados en PACES 2018). Entendemos así la convivencia escolar desde un enfoque participativo dinámico (MINEDUC, 2017) en donde el acontecer del clima y la convivencia escolar se da en la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa.

Aquí expondremos la experiencia piloto en el CVQ (2016-2018), contemplando la dimensión de clima de aula, con sus 4 subdimensiones (López, Torres-Vallejos, Ascorra, Villalobos-Parada, Bilbao, & Valdés, 2018): ambiente físico, organización y participación, relación entre pares y orientación al aprendizaje y altas expectativas.

³ Es preciso recalcar que esta experiencia sirve como referencia para el proceso de Monitoreo de Convivencia Escolar impulsado por el Programa HPV a nivel nacional, el cual guarda estrecha relación metodológica con el modelo de gestión implementado originalmente en CVQ en Clima de Aula.

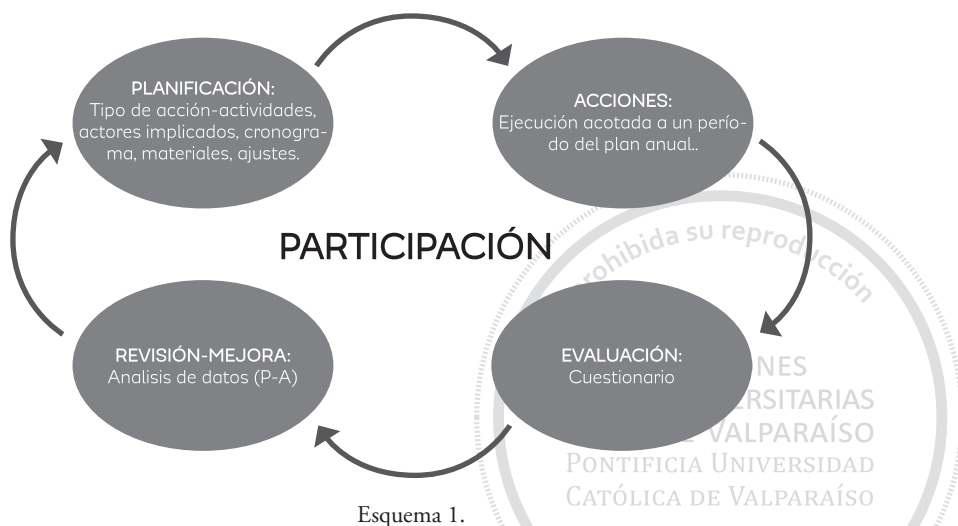
Metodológicamente, se trabajó por medio de una investigación-acción contemplando planificación de acciones, implementación de las mismas, y posterior evaluación de resultados (Kemmis y McTaggart, 1992; Elliott, 1996). Quienes participan en el monitoreo son docentes y estudiantes, encargada de convivencia escolar y ejecutor de HPV, cabe señalar que la acción se focalizó en el segundo ciclo básico y educación media del EE.

EL MODELO DE MONITOREO IMPLEMENTADO

El Monitoreo de Clima de Aula fue propuesto a los EE bajo un marco teórico-práctico y conceptual que nos permitiera desarrollar un diseño de acciones de mejora desprendidas de la participación de los estudiantes-profesores jefes, estas propuestas serán el eje y motor de las medidas a adoptar para el mejoramiento continuo del clima de aula. Siguiendo a (Oraisón, 2009), entendemos la participación desde un plano ciudadano, ético-político y normativo, concebimos la participación cómo aquella que produce un conjunto de beneficios tanto para el sujeto o grupo que participa como para el contexto en el que se inscriben dichos procesos. En este sentido, el proceso de monitoreo presentado que focaliza en el centro de su desarrollo a los y las estudiantes, se asocia a la transformación social mediante la redistribución del poder.

Adicionalmente, alineados con López et al. (2013) consideramos vital profundizar en la relevancia de potenciar y desarrollar prácticas que permitan ofrecer a las escuelas un espacio para mirarse a sí mismas y tomar decisiones pertinentes basada en evidencias locales.

El modelo de gestión de procesos aplicado se muestra en el Esquema 1 (Portero O., 2003):



FASE DE EVALUACIÓN:

Inicialmente se contempló la instancia de evaluación, mediante el cuestionario de PACES⁴-JUNAEB (2016), el cual mide la dimensión de clima de aula, entendida esta como la percepción de los estudiantes sobre el clima dentro de la sala de clases, la cual se asocia específicamente a la percepción acerca del ambiente físico, la organización del curso, la relación entre pares, y la orientación al aprendizaje y altas expectativas (PACES, 2018). El instrumento permite tener acceso a la información general de clima de aula y al detalle de cada sub dimensión. Adicionalmente la escala contempla la pregunta abierta: ¿qué cambios harías en tu curso y/o sala de clases para que fuera mejor?

REVISIÓN-MEJORA: ANÁLISIS DE DATOS CON DOCENTES Y ESTUDIANTES.

Una vez aplicado el cuestionario de clima de aula y obtenidos sus resultados consolidados, se procede a un análisis comprensivo del concepto de clima de aula en conjunto con profesores jefes de segundo ciclo básico y sus estudiantes. Luego de aquello, se procede a la lectura y análisis de los resultados arrojados en cada dimensión, poniendo especial énfasis a los nudos críticos detectados en el diagnóstico. En la ejecución de esta etapa, producto de procesos de auto reflexión de los facilitadores, se detecta que es necesario contemplar una fase de sensibilización, aclaración-democratización conceptual y apropiación del término “clima de aula” contextualizada a cada grupo de curso, para esto se elaboró dos sesiones de taller, dirigidas a profesores jefe y estudiantes con los siguientes objetivos cada una:

- Presentar objetivos del taller y la importancia del conocimiento de clima de aula, resguardando generar un vínculo basado en la escucha mutua y la confianza.
- Definir colectivamente el concepto de clima de aula, relevando la perspectiva de estudiantes y profesor jefe.

En este sentido, se focaliza en el centro del modelo la co-construcción de procesos, basada en diálogos y acuerdos basados en el aprendizaje colectivo y rescate de los repertorios lingüísticos y conceptuales de los propios actores.

PLANIFICACIÓN

Posterior a la facilitación de la comprensión conceptual y teórica del clima de aula, se procede a la reflexión y planificación de acciones para resolver los indicadores descendidos en los resultados de la medición, a través de grupos de trabajo conformados por estudiantes y el profesor jefe.

⁴ PACES: Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En esta etapa se ejecuta una tercera sesión de taller, la cual contempla el objetivo:

- Generar acciones de mejoramiento de clima de aula con y desde estudiantes basado en la evidencia.

Se les entrega a los grupos una pauta de trabajo grupal, la cual contempla la subdimensión más débil de clima de aula detectada en la medición, donde ellos proponen acciones consensuadas para generar un mejoramiento del nudo crítico problematizado. Se incorpora en dicha pauta la pregunta “¿Les gustaría que esto se pudiera trabajar en alguna asignatura? ¿En cuál?” Esto como forma de intencionar la articulación entre el mundo pedagógico y convivencial proveniente desde la vivencia estudiantil.

En esta etapa, se entiende al profesor jefe como un actor líder de la sistematización, motivación, ejecución y seguimiento de actividades propuestas por sus estudiantes, y/o ejecutor. Se entiende por su parte, al ejecutor HPV y al equipo de convivencia escolar (ECE) como asesores y facilitadores del proceso de diseño, planificación y posterior ejecución de planes de acción. Más adelante se profundizará en los roles asignados a cada actor educativo involucrado en el proceso.

La ejecución de este trabajo con estudiantes, es una parte clave para dar vida al componente de participación del modelo de mejora continua: los estudiantes comprenden el marco teórico, definen sus distintas dimensiones y posteriormente analizan y proponen mejoras en base a la evidencia.

ACCIONES: EJECUCIÓN ACOTADA A UN PERIODO DEL PLAN ANUAL

Posterior al levantamiento de propuestas de acción, estas se sistematizan y operacionalizan, vale decir, se le da un carácter práctico, concreto y acotado a un rango de tiempo contenido en un año académico (mayo-noviembre), para luego en abril del año siguiente realizar nuevamente la evaluación y aplicar el cuestionario, y en base a la evidencia emanada de este, dimensionar hasta qué punto las acciones implementadas tuvieron el esperado efecto de mejoramiento del clima de aula trazado desde un principio.

Es preciso proyectar las acciones definitivas desde un plano participativo multifocal, es decir, incluyendo distintos planos institucionales que den vida a acciones concretas desprendidas de las acciones preliminares propuestas por estudiantes-profesores jefe, para esto es preciso facilitar y articular con el Consejo Escolar, Centro General de Padres y Apoderados, Centro de Estudiantes, Equipo de Convivencia Escolar, cuerpo docente, entre otros. Concretando en este sentido un sentido ecológico de intervención.

EVOLUCIÓN TEMPORAL DEL PROCESO AÑOS 2016-2018 CVQ

AÑO 2016	AÑO 2017	AÑO 2018
Inicio evaluación de CA en CVQ. Aplicación pauta CA 2do ciclo básico.	Se incorpora apoyo con 3 sesiones de apoyo en aula (HPV)	Se amplía 2do ciclo básico en el levantamiento de acciones con-desde estudiantes-docentes.
Generación de informes	Entrega de propuesta metodológica de mejoramiento de CA a jefaturas (2do ciclo).	Sistematización de acciones, seguimiento y definición de roles para la implementación del modelo.
Socialización de informes (Docentes-EGE)	Articulación HPV-ECE. Incorporación de enseñanza media en la aplicación de encuesta y modelo de monitoreo.	Socialización-sentido de la acción con docentes y EGE (participación)
Proyección de seguimiento y generación de acciones.	Levantamiento de acciones con-desde estudiantes-docentes (EM)	Se socializa a nivel comunal reunión red encargados de convivencia escolar y I Congreso de Educación Red-Q; y a nivel regional en Escuela de Invierno del CIEI.

Tabla 1.

Como se expone en la Tabla 1, el año 2016 se socializó la herramienta de monitoreo de clima de aula a docentes y equipo de gestión del colegio CVQ (EGE). En dicho año, se procedió a la aplicación del cuestionario de clima de aula PACES 2016, se generó informe de resultados, los cuales fueron socializados principalmente a profesores jefes y EGE (socialización y sensibilización). El 2016 fue un año para proyectar y asignar un sentido inicial en base a la relevancia de la medición de clima de aula para el mejoramiento de la convivencia escolar en la comunidad educativa. Este proceso estuvo impulsado principalmente por el ejecutor HPV y dicha gestión fue la base para proyectar acciones venideras.

El 2017 se realizó al igual que en el 2016, una nueva medición de clima de aula en tercera semana de abril, realizándose apoyo en aula de parte de ejecutor HPV y a su vez se entregó una propuesta de mejoramiento de clima de aula semiestructurada a profesores jefe de segundo ciclo básico. Paralelamente, se gestionó la articulación con el nuevo ECE, liderado por la encargada de convivencia escolar, quien encontró gran potencial al monitoreo por su componente de uso práctico de la evidencia en clima de aula y la promoción de potenciales procesos participativos a partir de ella. Es así como, por medio de una evaluación y análisis de lo realizado y en base a retroalimentaciones de avance de la práctica, se decide ampliar la medición de clima de aula (cuestionario) a toda la enseñanza media del colegio, generando también infor-

mes consolidados para dicho ciclo educativo. Es en este punto donde la encargada de convivencia escolar, evaluado y analizando con su equipo de convivencia escolar (ejecutor HPV incluido), direccionan el diagnóstico en clima de aula hacia la implementación de acciones democráticas y de participativas, para esto se decide llevar a cabo talleres de levantamiento de acciones desde y con los estudiantes-profesores jefes de enseñanza media.

En el año 2018 se realizan las mismas acciones contempladas en 2017, sumándose a los talleres de levantamiento de acciones con y desde los estudiantes-docentes de segundo ciclo básico. En este año se diseñan instrumentos de seguimiento y gestión de planes de acción, y adicionalmente se realiza mayor acompañamiento/seguimiento a jefaturas para generar en ellos empoderamiento y liderazgo de los procesos curso a curso. Adicionalmente, en función del análisis de los obstaculizadores y facilitadores evidenciados en las retroalimentaciones de avance del proceso, se diseña colaborativamente (ejecutor HPV– encargada de CE) un modelo de roles facilitadores para el funcionamiento del monitoreo de Clima de Aula y gestión de planes de acción para un mejoramiento continuo.

Cabe señalar que la presente acción de monitoreo en Clima de Aula, fue mostrada como buena práctica en la Red Comunal de Convivencia Escolar de la Red Q (mayo de 2018), para posteriormente ser presentada en la Escuela de Invierno: Investig-acción para la educación inclusiva “Investigando desde y con la escuela” organizada por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Julio-agosto de 2018). Esto sirvió para la difusión comunal-regional de la relevancia del mejoramiento continuo del clima de aula y la convivencia escolar basado en la evidencia y procesos participativos.

El año 2018, la experiencia y acciones ejecutadas contribuyeron significativamente al proceso mejoramiento de la práctica, contemplándose revisión y análisis de lo implementado, generándose ajustes y hallazgos en base a las retroalimentaciones de proceso. Uno de las acciones resultantes de esto, es la definición de los roles de referencia que notamos facilitan la puesta en marcha del modelo.

ROLES Y FUNCIONES FACILITADORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MONITOREO:

- Estudiantes: Definen colectivamente el concepto de clima de aula, consensuan democráticamente cuál de las subdimensiones es más necesario intervenir, generan propuestas de acción.
- Profesor/a jefe: Co-construye el concepto de clima de aula con sus estudiantes, reflexiona junto a ellos en torno a los resultados de CA. Facilita la implementación de plan de acción, proponiendo articulaciones colaborativas con recursos internos-externos del EE, realiza seguimiento y evalúa junto a sus estudiantes el plan de acción. Socializa resultados y planes de acción en CA con apoderados.

- Equipo de Convivencia Escolar – Ejecutor HPV: Facilitan e intencionan los distintos momentos del proceso, aplican pauta de clima de aula, procesan datos y generan los informes consolidados de CA. Evalúan, analizan y proponen acciones de mejoramiento, posibles articulaciones socio pedagógicas, sensibilizan y socializan del proceso a la comunidad educativa. Sistematizan registros emergentes de cada etapa.
- Profesor de asignatura: Apoya y está en conocimiento del plan propuesto por el profesor jefe y su curso sobre la mejora del clima de aula. Promueve transversalmente las acciones contenidas en el plan y su asignatura. Alinea objetivos transversales de la asignatura con los planes de acción.
- Dentro de los espacios de taller y discusión grupal facilitan el debate democrático y pacífico en sus grupos, promueven el consenso y la participación inclusiva dentro de los grupos.
- EGE: facilita espacios formales para realización de la ejecución de las distintas acciones contempladas en el monitoreo. Son actores clave para la construcción de estrategias de mejora de planes de acción.

DEFINICIÓN COLECTIVA DE CLIMA DE AULA ESTUDIANTE-DOCENTE

La lectura de resultados de clima de aula sin un previo proceso de comprensión de estudiantes desde sus propios capitales culturales dificulta la validez de las propuestas de acción emergidas, puesto que los estudiantes no reflexionan a partir de su propio sistema de creencias y manejo conceptual. En este sentido, es fundamental entregar el poder a estudiantes y docentes para construir una definición propia de clima de aula, en donde las 4 subdimensiones y sus nombres sirvan de referencia ante los repertorios de conocimiento de los/las estudiantes. En este sentido, la participación activa en este proceso del docente es fundamental, ya que su propia definición también es parte de los conceptos construidos desde y con sus estudiantes.

PROPUESTAS DE ACCIÓN PRELIMINARES DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES

Luego de la señalada democratización del conocimiento conceptual de clima de aula, se exponen acciones preliminares emanadas de estudiantes, esto se produjo a partir de procesos de debate y consenso grupal.

En uno de los cursos de CVQ, se definió que la dimensión de CA a proponer acciones preliminares era: “Relación entre pares.”

Se expuso al grupo de curso-profesor jefe el problema detectado en la evaluación de clima de aula: “Cuando hay conflictos, NO los resolvemos conversando”. Posteriormente, siete grupos de trabajo debaten y proponen las siguientes acciones para solucionar dicho nudo crítico en clima de aula:

- Traer mediadores
- Castigo leve a los que suban el tono de voz
- Hablarlo con un adulto y resolver el problema.
- Que los mediadores del curso se encarguen del problema cuando ocurre en la sala.
- Debemos hablar.
- Autocontrolarnos y tomar conciencia ya que el gritar causa más desorden.
- Tener más comunicación entre nosotros.

Sobresale en este punto, como la herramienta de mediación estudiantil, implementada en el CVQ, surge desde el relato de los estudiantes como un recurso a disposición que es necesario poner en práctica a la luz de las dificultades para resolver pacíficamente los conflictos.

Respecto a la pregunta “¿Les gustaría que esto se pudiera trabajar en alguna asignatura? ¿En cuál?” las respuestas de los estudiantes variaron entre distintas asignaturas de preferencia, no obstante, la preferencia mayoritaria fue: “en todas las clases”, “en todas las asignaturas”. Se desprende de esto, la importancia de que temáticas de clima de aula sean integradas en los procesos pedagógicos cotidianos de los/las estudiantes.

ARTICULACIÓN DE LOS PLANES DE ACCIÓN CON ASIGNATURAS DE APRENDIZAJE

Siguiendo con el grupo de trabajo recién expuesto, se incorporó el contenido emergido de los planes de acción de estudiantes en “Relación entre pares” para la planificación de la unidad de Dramatización en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, siendo el contenido de clima de aula una parte rectora de las acciones pedagógicas trabajadas en aula.

Se desprende por lo expuesto que los contenidos levantados desde y con estudiantes en base a la evidencia, son un insumo valioso para dar sustento a asignaturas basado en la realidad relacional de los y las estudiantes.

CONCLUSIÓN

A la luz del proceso de monitoreo implementado, se desprenden diversos elementos relevantes asociados a la práctica. En primer lugar, la evaluación del clima de aula y posterior socialización, permite visibilizar una condición histórica de “caja negra”, se devela así la vivencia de los estudiantes desde su propio punto de vista, promoviendo la generación de acciones concretas para la mejora de la bienestar, salud mental y dinámicas de convivencia inclusiva, democrática y pacífica desde los mismos (Chaparro, et. al. 2015).

La asignación de sentido y vinculación con estudiantes planteadas como eje las distintas etapas del ciclo, permite potenciar el enfoque de participación y vida

democrática en la institución, incentivando diálogos colectivos informados, visibilizando y promoviendo la importancia de llegar a consenso ante temáticas relevantes para el bien común.

A su vez, desde una perspectiva ecológica-sistémica, los contenidos y la evidencia a disposición del monitoreo, permiten nutrir los planes de: Formación Ciudadana, Gestión de la Convivencia Escolar e Inclusión. Siendo esto un insumo relevante para los Equipos de Gestión en la elaboración estratégica de planes de mejora institucional.

Por otra parte, se evidencia una herramienta para docentes y estudiantes, que promueve el conocimiento y conciencia del clima de aula y su relevancia, desde una óptica formativa y pedagógica, dando protagonismo a los procesos reflexivos de las dinámicas sociales acontecidas en el aula y en cómo estas afectan a los contextos de bienestar propicios para el aprendizaje.

A su vez, el modelo resalta la importancia de trascender en lo formativo una visión escindida de lo convivencial y lo pedagógico, evidenciando que es posible concretar dicha articulación incorporando en el currículum formal de las asignaturas los desafíos de mejora en clima de aula de los estudiantes.

PROYECCIONES Y DESAFÍOS

En base al planteamiento de López et al., (2013) el clima de aula es tan solo uno de los componentes intervinientes en convivencia escolar. Emerge como desafío la incorporación del resto de dimensiones en el proceso de evaluación-diagnóstica, como una forma de fortalecer el enfoque sistémico-ecológico, en donde es preciso incorporar la vivencia de los distintos actores para lograr cambios profundos y significativos para la comunidad educativa en su conjunto, incorporando en todas las fases del modelo a docentes, apoderados, asistentes de la educación y equipo directivo.

El desafío local es ampliar desde la evidencia el marco comprensivo de la convivencia escolar, entendiendo sus dinámicas desde una perspectiva global multidimensional, amplia pero aprehensible a partir de los instrumentos de medición a disposición. Esto otorga la oportunidad de contar con una visión completa y representativa de la complejidad de las dinámicas convivenciales en las comunidades educativas.

Con esta información se permitirá dar sustentabilidad a los procesos de mejoramiento de la convivencia escolar, integrando por un lado micropolíticas (Bardisa, 1997), prácticas y creencias de la realidad educativa y por otro, los sellos institucionales de cada establecimiento escolar. Finalmente, esta experiencia del CVQ es un punto de referencia local relevante que da respuesta a los desafíos de la política pública actual sobre convivencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, Número 15*, 13-52.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 20-41.
- Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTarggart, R. (1992). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la Convivencia Escolar para Fortalecer (No Disminuir) las Capacidades de las Escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: a mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 1-16
- MINEDUC (2017) *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Santiago de Chile.
- Orisón M. (2009) *Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política*. Universidad Nacional de Nordeste (UNNE): Corrientes, Argentina.
- PACES (2016) Escala de clima de aula PACES 2016. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.
- PACES (2018). Manual de sistema de monitoreo de convivencia escolar. Programa Habilidades para la Vida II. PACES. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.
- Portero Ortiz, M. (2003) Gestión por procesos: herramienta para la mejora de centros educativos. VII Congreso de Educación y Gestión. Proyecto EDUGES. Madrid.



EPÍLOGO

Abraham Magendzo

El libro “Una década de investigación en convivencia escolar” aborda –como resultado de un programa de investigación de más de diez años– el tema de la violencia y convivencia escolar desde perspectivas tanto teóricas como aplicadas. Aclara conceptos e identifica vertientes muy atingentes, siempre con una mirada reflexiva, crítica y enjuiciadora sobre el tema.

Una de las ideas en las que el libro incursiona someramente es el de la violencia en su relación con los derechos humanos. En efecto, en los diferentes capítulos del libro hay algunas menciones interesantes y acertadas respecto a esta relación.

Así, por ejemplo, López y et al., (pág. 2) señalan, citando a Carbajal, que “la construcción de una escuela pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias es *un derecho* que todo niño y niña tiene y no tan sólo un medio para obtener determinados fines que persigue la política pública”. Además, indican que la idea de reconstruir la democracia y alcanzar la paz es el derecho de vivir en ambientes libres de violencias. Como señala Cohen (2006), la educación social, emocional, ética y académica es un derecho humano que se debe garantizar a todos los estudiantes, e ignorar esto es una forma de injusticia social.

Por su parte, Ascorra y Morales afirman que la promoción de ambientes escolares respetuosos y con trato digno es un derecho de todo estudiante. Mencionan lo sostenido por la Unesco y la Unicef (2008) que “todo niño tiene derecho a) escolaridad: acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales; ii) al aprendizaje socialmente relevante y según las capacidades de cada uno y iii) derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades”. Se indica que este acuerdo se ajusta al artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948); al artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y a la Convención de los Derechos del Niño (1989). Lo relevante del acuerdo UNESCO-UNICEF (2008) es que complejiza la tradicional concepción de calidad de la educación y exige a los distintos países no sólo hacerse responsable del desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también y de manera fundamental, de la promoción de la salud y de relaciones pacíficas, tolerantes y respetuosas de las diferencias. Además, ratifican la declaración de la Unesco sobre concebir la educación como un medio para la reducción de la violencia. Así, basándose en el fortalecimiento y respeto de los derechos humanos, fue lanzado el lineamiento de Educación para la Paz, que favorecía la comprensión, la tolerancia y la no violencia. Para el caso chileno esto se tradujo en que, una vez recuperada la democracia, se recobró el derecho al funcionamiento de los Centros de Alumnos y Centros de Padres (1990).

Las autoras afirman que, siguiendo la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, se le ha recomendado a Chile generar mayores acciones para promover la opinión de niños y niñas, facilitando su participación en todos los asuntos que les afectan, dentro de la familia, las escuelas, la comunidad y las instituciones.

Cabe hacer notar que la autora Denise Oyarzún indica que, en el país, además, se han realizado una serie de encuestas (Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes, Encuesta de Maltrato Infantil, Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, Encuesta Nacional de Prevención, Agresión y Acoso Escolar, entre otras) que tienen relación directa con los derechos humanos. Menciona los informes Infancia Cuenta en Chile, que han permitido monitorear datos objetivos del bienestar y los derechos de niños y niñas. Destaca, además, el alto nivel de incidencia de la pobreza en la población infantil y en mayor medida en la primera infancia. El Informe 2015 releva que las vulneraciones de derechos varían según nivel socioeconómico, género, edad, etnia y pertenencia territorial (regional y comunal), siendo más acentuadas en la primera infancia y en los niveles socioeconómicos bajos.

Por otra parte, Oyarzún constata que el Consejo Nacional de la Infancia (2016) desarrolló diálogos regionales orientados a la construcción de una Ley y Política para la infancia y la adolescencia. De esta forma, desde el Consejo –tanto la encuesta online como los diálogos regionales– se están generando insumos para la construcción de la Ley de Garantía de Derechos, que incluirá propuestas sobre el bienestar de niños, niñas y adolescentes chilenos (Consejo Nacional de la Infancia, 2015).

Desearía, como parte de este epílogo, en primer lugar, complementar lo señalado por las autoras mencionadas, respecto a la relación entre violencia y derechos humanos referidos preferentemente a los niños, niñas y adolescentes, para enseguida mostrar cómo esta relación está presente igualmente en otros grupos vulnerables (mujeres, personas con habilidades especiales, personas pertenecientes a los grupos originarios, personas LGBTI). Grupos en los que conviven los niños, niñas y adolescentes, y son igualmente objeto de actos violentos y afectados en sus derechos.

Son vulnerables quienes tienen disminuidas, por distintas razones, sus capacidades para hacer frente a la violencia que se ejerce con ellos y que por ende son objeto de eventuales violaciones de sus derechos fundamentales. Los organismos nacionales y sobre todo los internacionales han elaborado propuestas, instrumentos e informes específicos, tendientes a proteger los derechos de estos grupos.

– Respecto de *los niños, niñas y adolescentes*, como es lógico, son titulares de los derechos fundamentales consagrados por los instrumentos internacionales, y conforme al principio de igualdad y no discriminación, la protección de los derechos humanos y su ejercicio y goce corresponde a todos los seres humanos.

Sin embargo, ha sido necesario adoptar instrumentos vinculantes para reafirmar esa protección. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son: a) la no discriminación; b) el interés superior del niño; c) el derecho a la vida, la supervivencia y de desarrollo; y d) la participación infantil. Así como que se vele por crear un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia.

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos señala que las medidas de protección en favor de los niños tienen como fundamento la vulnerabilidad de ellos; por lo tanto, los derechos de los niños convencionalmente asegurados constituyen derechos complementarios respecto de los que poseen todas las personas, estableciendo una forma de discriminación positiva con el objeto de garantizar una efectiva igualdad ante la ley.

Cabe hacer notar que los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo son los más propensos a ser violentados. El Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, presentado en el año 2006, puso de manifiesto los elevados índices de violencia a los cuales se podrían ver expuestos los niños que carecían de cuidados parentales y que son internados en instituciones residenciales, en comparación con los niños que se encontraban en cuidados alternativos de carácter familiar.

Ahora bien, en relación a las *mujeres* que han experimentado históricamente múltiples actos de violencia, que todavía perduran, la Asamblea General de Naciones Unidas, después de una serie de acuerdos y convenciones adoptados referente a la violencia contra las mujeres en 1979, aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

Por su parte, la Convención de Belem do Para, celebrada en 1994, propuso, por primera vez, el desarrollo de mecanismos de protección y defensas de los derechos de las mujeres. Ello constituye un fundamento para luchar contra el fenómeno de la violencia contra su integridad física, sexual y psicológica, tanto en el ámbito público como en el privado. También resulta relevante para su reivindicación dentro de la sociedad. Destaca, además, que la violencia contra la mujer es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres.

– *Las personas con habilidades especiales (discapacitados)* han sido violentadas de maneras diversas. La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), aprobada en 2006, reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos. También se mencionan las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse su protección.

Además, se indica en la Convención que “los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para

proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género” (art 16).

– En relación a los *Pueblos originarios*, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 2007 la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. La Declaración reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluyendo su derecho a la libre determinación y los derechos a sus tierras, territorios y recursos. Todo lo anterior apunta a que los pueblos originarios logren ejercer su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses. Además, se manifiesta la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas, que derivan de sus estructuras políticas, económicas y sociales y de sus culturas, sus tradiciones espirituales, su historia y su filosofía. Se reafirma, igualmente, que los indígenas tienen sin discriminación todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que poseen, a su vez, derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos.

Además de la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, cabe hacer mención del Convenio Núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo. El Convenio establece dos postulados básicos: el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y el derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. El Convenio también garantiza el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, de sus propias vidas, creencias, instituciones, bienestar espiritual. Asimismo, promueve la autodeterminación en relación a las tierras que ocupan y, en la medida de lo posible, sobre su desarrollo económico, social y cultural.

Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos creó en el año 1990 la Relatoría sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, con el objeto de brindar atención a los pueblos indígenas de América, que se encuentran especialmente expuestos a violaciones de derechos humanos por su situación de vulnerabilidad, así como de fortalecer, impulsar y sistematizar el trabajo de la propia Comisión Interamericana en el área.

– Un grupo vulnerable lo componen las *personas LGBTI*, en la medida en que han sido violentados permanentemente en sus derechos a través de golpizas, agresiones, insultos, acoso, tortura y asesinato. En el año 2011, el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó su primera resolución histórica que reconoce los derechos de las personas LGBTI, que fue seguida de un informe que documenta las violaciones de los derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género.

En septiembre de 2015, doce entidades de las Naciones Unidas emitieron una Declaración Conjunta convocando a los Estados a actuar urgentemente para acabar con la violencia y la discriminación contra los adultos, adolescentes y niños LGBTI. Las entidades señalaron: “[N]os sigue preocupando gravemente que, en todo el mundo, millones de personas LGBTI, las que son percibidas como LGBTI y sus familias, sean víctimas de violaciones generalizadas de sus derechos humanos. Esta situación es alarmante y es por ello que deben tomarse medidas al respecto”. La

Declaración señala que el hecho de no respetar los derechos humanos de las personas LGBTI y de no protegerlas frente a la violencia y la discriminación, supone una grave violación de las normas internacionales.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha tenido conocimiento de las características que suelen presentarse en los casos de violencia contra las personas LGBTI. Muchas manifestaciones de esta violencia pretenden “castigar” dichas identidades, expresiones, comportamientos o cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales, o que son contrarias al sistema binario hombre/mujer. Esta violencia se dirige a las demostraciones públicas de afecto entre personas del mismo sexo y a las expresiones de “feminidad” percibidas en los hombres o “masculinidad” en las mujeres. También se usa la violencia por parte de agentes de seguridad del Estado, amparados en normas sobre la “moral pública”. Además, cabe hacer notar que los defensores de derechos humanos que luchan contra estas injusticias suelen ser perseguidos y enfrentan obstáculos discriminatorios para llevar a cabo sus actividades.

Desde el 2008, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos anualmente aprueba una resolución sobre Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género.

El informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas presentó pruebas de una pauta sistemática de violencia y discriminación dirigida contra personas de todas las regiones en razón de su orientación sexual e identidad de género, desde discriminación en el trabajo, en la atención de la salud y en la educación, hasta la tipificación penal y los ataques físicos selectivos, incluso asesinatos.

Finalmente, sintetizando, se puede señalar que los grupos vulnerables que se han mencionado y otros que no se han abordado, por limitaciones de espacio, como son las personas migrantes y sus familias, personas que viven en la pobreza, los desplazados, personas privadas de libertad, los afrodescendientes, entre otros, han sido objeto de violencia, discriminación y violaciones de derechos humanos. Lo anterior, pese a que la Declaración Universal de Derechos Humanos señala textualmente que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

Como se ha mencionado en este epílogo, la violencia se puede asociar directamente a fenómenos de exclusión, marginación y violación de los derechos humanos. Para el caso de la escuela, la cual constituye el foco principal de este libro, vale la pena avanzar un paso más allá y preguntarse si frente a determinados actos de violencia, exclusión e invisibilización de la diferencia, ¿no estaríamos cayendo en faltas de respeto a los derechos fundamentales? Revisitar la violencia como propone este libro requiere entonces realizar una reflexión profunda sobre aquello que no estamos dispuestos a tolerar en tanto no contribuye a una convivencia pacífica e inclusiva de las diferencias.

