



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL MENCIÓN
GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS.**

**FORMACIÓN Y CONVIVENCIA PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA:
PERCEPCIONES DE DOCENTES Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE DOS
ESTABLECIMIENTOS DE LA QUINTA REGIÓN.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Administración Educacional Mención
Gestión de Sistemas Educativos.

Juan Gerardo Leiva Sabaj

Directora de Tesis: Dra. Marcela Sepúlveda Riveros.

Valparaíso,
Chile 2022

DEDICATORIA

A todos y todas quienes hicieron posible la dicha
del afecto y el reconocimiento.
A mi familia extensa, mi hija Javiera y mi sol Antu.

Al señero recuerdo de mis padres, hermanas
y al abrazo sincero de amigos y amigas.

Por tu ayuda cercana y amable, Nicolás.

Y a la posibilidad cierta de aferrarme
cada día a tu pequeña figura, Jéssica.

ÍNDICE GENERAL	Página
Índice de figuras.....	4
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	10
1.Problematización.....	12
1.1. Objeto de estudio.....	17
1.2. Pregunta investigativa.....	17
1.3. Justificación.....	17
1.4. Objetivo General.....	19
1.5. Objetivos Específicos.....	20
2. Marco Teórico.....	21
2.1. Marco Teórico Referencial.....	21
2.2. Marco Teórico Conceptual.....	23
2.3. Experiencias Previas.....	49
3. Marco Metodológico.....	51
4. Análisis de Datos.....	56
5. Conclusiones.....	100
6. Proyecciones y Limitaciones.....	112
7. Referencias Bibliográficas.....	114
8. Anexos.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Página

Figura 1: Nomenclaturas.....	16
Figura 2: Categorías y subcategorías del estudio.....	53
Figura 3: Nomenclaturas de autoridades y establecimiento.....	56
Figura 4: Fragmentos relevantes subcategoría “Articulación con planes y bases curriculares”.....	58
Figura 5: Fragmentos relevantes subcategoría “Política de resolución formativa de conflictos”.....	60
Figura 6: Fragmentos relevantes subcategoría “Orientación y formación en valores”.....	62
Figura 7: Fragmentos relevantes subcategoría “Monitoreo específico y acompañamiento”.....	64
Figura 8: Fragmentos relevantes subcategoría “Vinculación de padres y apoderados al proceso educativo”.....	66
Figura 9: Fragmentos relevantes subcategoría “Vínculo con profesores jefes”.....	68
Figura 10: Fragmentos relevantes subcategoría “Herramientas frente al acoso y bullying”.....	71
Figura 11: Fragmentos relevantes subcategoría “Manejo frente a descalificaciones y faltas de respeto”.....	73
Figura 12: Fragmentos relevantes de la subcategoría “Reglamento interno y aplicación de protocolos”.....	76
Figura 13: Fragmentos relevantes de la subcategoría “RICE, análisis y actualización”.....	78
Figura 14: Fragmentos relevantes de la subcategoría “Actividades culturales. Prevención de la discriminación”.....	81
Figura 15: Fragmentos relevantes de la subcategoría	

“Comunicación institucional”	83
Figura 16: Fragmentos relevantes de la subcategoría	
“Gestión y participación estamental”	87
Figura 17: Fragmentos relevantes de la subcategoría	
“Participación estudiantil”	90
Figura 18: Fragmentos relevantes de la subcategoría	
“Vínculo comunitario y entorno”	93
Figura 19: Fragmentos relevantes de la subcategoría	
“Pertenencia e identidad”	96
Figura 20: Fragmentos relevantes de la subcategoría	
“Reuniones sistemáticas equipo de gestión y convivencia”	99
Figura 21: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Articulación con planes y bases curriculares”	119
Figura 22: Referentes teóricos de la subcategoría “Política	
de resolución formativa de conflictos”	120
Figura 23: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Orientación y formación en valores”	120
Figura 24: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Monitoreo específico y acompañamiento”	121
Figura 25: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Vinculación de padres y apoderados	
al proceso educativo”	121
Figura 26: Referentes teóricos de la subcategoría “Vínculo	
con profesores jefes”	122
Figura 27: Referentes teóricos de la subcategoría “Herramientas	
frente al acoso y bullying”	122
Figura 28: Referentes teóricos de la subcategoría “Manejo frente a	
descalificaciones y faltas de respeto”	123
Figura 29: Referentes teóricos de la subcategoría “Reglamento interno	
y aplicación de protocolos”	123
Figura 30: Referentes teóricos de la subcategoría	
“RICE, análisis y actualización”	124

Figura 31: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Actividades culturales. Prevención de la discriminación”	124
Figura 32: Referentes teóricos de la subcategoría	
Comunicación institucional.....	125
Figura 33: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Gestión y participación estamental”	125
Figura 34: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Participación estudiantil”	126
Figura 35: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Vínculo comunitario y entorno”	126
Figura 36: Referentes teóricos de la subcategoría	
“Pertenencia e identidad”	127
Figura 37: Referentes teóricos subcategoría	
“Reuniones sistemáticas equipo de gestión y convivencia”	127

RESUMEN

La presente investigación busca analizar las percepciones que manifiestan los docentes y miembros de los equipos directivos de dos establecimientos de la quinta región respecto a la implementación de acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los Estándares Indicativos de Desempeño en sus respectivas comunidades escolares.

Para ello, y atendiendo a los lineamientos científicos de la investigación cualitativa, se elaboró un instrumento basado en dicho documento, específicamente en su dimensión de Formación y Convivencia, operacionalizado en una entrevista de quince preguntas que abordó las tres sub-dimensiones de formación, convivencia, participación y vida democrática, transformadas éstas en tres categorías.

Del análisis realizado, se puede establecer que las acciones formativas pertenecientes a la categoría de participación y vida democrática, fueron las más debilitadas y menos frecuentes en ambos establecimientos, reduciendo la gestión de la convivencia y dichas acciones a circunstancias episódicas sin mayor sistematización.

PALABRAS CLAVES: Comunidad educativa, convivencia escolar, participación comunitaria, liderazgo, gestión educacional. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO,2022).

ABSTRACT

This research seeks to analyze the perceptions expressed by teachers and members of the management teams of two schools in the fifth region regarding the implementation of training actions of the training and coexistence dimension of the Indicative Performance Standards in their respective school communities.

For this purpose, and following the scientific guidelines of qualitative research, an instrument was elaborated based on this document, specifically in its dimension of Formation and Coexistence, operationalized in a interview of fifteen questions that addressed the three sub-dimensions of formation, coexistence, participation and democratic life, transformed into three categories.

From the analysis carried out, it can be established that the formative actions belonging to the category of participation and democratic life were the weakest and least frequent in both establishments, reducing the management of coexistence and these actions to episodic circumstances without greater systematization.

KEY WORDS: Educational community, school coexistence, community participation, leadership, educational management (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO, 2022)

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las nuevas indicaciones normativas en Educación, particularmente en lo relativo a Convivencia, han significado una serie de transformaciones que han tensionado el cotidiano quehacer de las escuelas chilenas. Dicha circunstancia se debe a la irrupción de nuevas orgánicas como lo son el Comité de Convivencia Escolar, el advenimiento de otra figura significativa en la Dirección de las escuelas, como lo es el Encargado (a) de Convivencia, y por sobre todo, el énfasis en un enfoque de Derechos, que da cuenta de la inclusión educativa de diversos actores en las comunidades escolares.

De acuerdo con los antecedentes teóricos, Bolívar (2014) indica que la participación es esencial para la identificación y la reflexión de los actores de la comunidad, para lograr percibir a la gestión de la convivencia como un proyecto colectivo e identitario de la escuela, nada más distante que el de una responsabilidad individual y aislada.

Siendo así, la Nueva Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación chileno, ha buscado referentes de dispositivos de monitoreo descriptivos, vinculados a estándares de calidad, que según Cornejo y Oyarzún (2019) si no son debidamente contextualizados y usados criteriosamente, pueden debilitar la autonomía de los actores educativos con un dejo gerencial y managerialista.

En el presente estudio se utilizan aquellos estándares, específicamente los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, en la dimensión de Formación y Convivencia. Con ellos, se busca conocer y analizar las percepciones de docentes y directivos de dos establecimientos, respecto de las acciones formativas.

En el primer Capítulo, se abordará el contexto que da origen al estudio y su problematización, contando para ello con acápites que señalan: objeto de estudio, la pregunta investigativa, justificación, relevancia social, conveniencia, valor teórico y aporte metodológico, ponderación de la situación actual, objetivo general y objetivos específicos.

En el segundo Capítulo, se entregan líneas y alusiones teóricas, referenciales y conceptuales. Abordando términos como clima escolar, carácter formativo, convivencia escolar, participación educacional, gestión de la formación y la convivencia, y un apartado con experiencias previas.

El tercer Capítulo, incluye los lineamientos científicos que guiarán la investigación, a través del Marco Metodológico, que detalla tipo de estudio, paradigma, metodología, diseño e instrumento utilizado.

En el cuarto apartado, a partir del Análisis de Datos, reseña evidencias empíricas obtenidas en el trabajo de campo. Respecto de la problematización y objetivos planteados. En ello, puntualiza categorías y subcategorías, operacionalizadas (17) fruto del estudio de campo, junto a las conclusiones y anexos documentales.

El quinto Capítulo y final, da a conocer la Bibliografía con sus respectivos autores, fuentes y textos, todo ello en norma APA 7.

1. PROBLEMATIZACIÓN

1. Planteamiento del Problema

Hace ya algún tiempo, la convivencia escolar ha sido revalorizada tanto en la investigación académica, como en la preocupación institucional de las diversas políticas educativas internacionales. Más aun, cuando la ubicuidad donde tienen lugar los procesos formativos son asumidos como muy relevantes.

Respecto de la labor de la academia en la construcción y teorización de temáticas que abordan los fenómenos del convivir en las escuelas, se puede constatar que hace aproximadamente 20 años, ha habido importantes esfuerzos de estudiosos, pedagogos, universidades, facultades e institutos superiores, por abordar el tema en cuestión. De hecho, se ha incrementado el volumen de información conceptual y los estudios que se han focalizado principalmente en la convivencia escolar.

Este giro puede explicarse por la emergencia de disciplinas como la neurociencia, el desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la sociología de la educación, que entregan un sustento lo suficientemente sólido para resignificar el valor de los ambientes positivos para el aprendizaje y la necesaria revisión del contexto que condiciona dicho aprendizaje. Es allí, donde a nivel de acuerdos y avances protocolares, diversas comisiones de la UNESCO y UNICEF junto a otros organismos de máxima importancia internacional, problematizaron la situación tercermundista de varias regiones, incluida Latinoamérica. El sostenido avance en las condiciones que propician Derechos Humanos de tercera generación, abrió todavía más la necesidad de cooperación entre grupos y naciones para afrontar problemas globales. Entendiéndose así el problema de la desigualdad educativa y el ambiente en que ésta tiene lugar, sobre todo luego del informe de Delors (1996), generó una genuina preocupación institucional y compromisos gubernamentales que también tuvo aristas jurídicas de relevancia en un enfoque de Derecho que garantizara un ambiente sano para la Enseñanza y el Aprendizaje.

Es así como bien lo apunta y explica la implementación de dicha iniciativa en Chile, el estudio de López et al.(2018), puesto que el año 2002 el Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, formuló la primera Política de Convivencia Escolar, la que explicita la relevancia de una formación integral, donde el desarrollo intelectual, ético y socioafectivo ocupó un lugar central y se realizó a través de los objetivos transversales de educación. El año 2011 se actualizó dicha política MINEDUC (2011). Esta adaptación comprendió la convivencia desde una perspectiva amplia donde ya no significaba solamente la reducción de la violencia, sino principalmente la interrelación entre las personas, el respeto y la solidaridad.

Finalmente, el año 2015 se publicó la Nueva Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 MINEDUC (2015) que integró en el título los años de duración de la misma, anticipando una nueva actualización al año 2019, PNCE MINEDUC (2019). Esta política se enmarcó explícitamente en la nueva Reforma Educacional, cuyo objetivo fue avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos escolares, haciendo explícito un sentido formativo, de derecho, de género, de gestión territorial, y participativa. Hoy, el nuevo y actualizado documento distingue dos ámbitos fundamentales: por un lado, el sentido formativo y ético de la convivencia escolar; y, por otro, en la idea central de la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

No obstante, a esto se sumó la incorporación de un nuevo cuerpo legal redactado por el Legislativo que buscaría intervenir en los establecimientos y que daría origen a la figura de un “Encargado de Convivencia”. Estamos hablando de la emergencia de la Ley de Violencia Escolar, (Ley Nº 20.536 del año 2011), la cual se nombrará como LEV.

Particularmente, la LEV estableció que los colegios, escuelas e instituciones educativas debían “hacerse responsables” de prevenir las situaciones de acoso y violencia escolar que eventualmente se suscitaran en su interior. Para ello, se impuso multas pecuniarias a las instituciones que incumplieran y no fueran capaces de respaldar con evidencias sus respectivas acciones en la gestión de los conflictos puntuales.

Sin embargo, aquel giro no vino solamente a complementar y actualizar la perspectiva educativa y la gestión de los centros en su esfera de convivencia, sino que trajo aparejado consigo un matiz diferencial respecto de la intención exhibida a comienzos de aquella década del 2000, por resignificar la práctica educativa hacia un enfoque de Derechos. La implementación de la LEV dio paso a nuevas tensiones en el sistema educativo y llevó el proceso formativo, revestido de institucionalidad, hacia la vereda un tanto opuesta: la sancionatoria. Lo dejan establecido de muy buena forma Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013) cuando refieren la dramática ambivalencia ministerial. Esta lectura de la Ley Sobre Violencia Escolar evidencia la superposición de dos paradigmas antagónicos, que se pretende convivan complementándose sin interferencia para la consumación del objetivo central que se propone la Ley, el cual no es otro que lograr una buena convivencia escolar. Uno de los paradigmas pone el acento sobre el control y la sanción y el otro paradigma se refiere a crear condiciones para establecer una convivencia escolar democrática, respetuosa de los derechos que les asisten a los miembros de la comunidad educativa. Es así como en el primer paradigma, Ascorra y López (2019) señalan la peligrosa tendencia progresiva en los países latinoamericanos hacia políticas de rendición de cuentas que involucran el ámbito de la convivencia escolar.

Ahora bien, en dicho análisis, se ha estimado conveniente denominar al primer paradigma como de 'Control y Sanción' y al segundo como de 'Convivencia escolar democrática'.

En el discurso normativo de la Ley ambos paradigmas están presentes, pero en su aplicación difícilmente se logrará complementariedad, dado que tras cada una de estas perspectivas subyacen concepciones distintas respecto a la seguridad pública y a las modalidades de atender y prevenir la violencia social. Mientras que, en el paradigma de 'Control y sanción', se hace referencia a la seguridad nacional, en el paradigma de la 'Convivencia escolar democrática' se la hace a la seguridad humana. De igual forma, ambos paradigmas se ligan a concepciones educacionales y curriculares diferentes.

Por ende, el sentido de la educación y lo referido a la gestión de las interacciones sociales al interior de la escuela es distinto. El paradigma de 'Control y sanción' se vincula a la concepción conductista y de eficiencia social, donde las interacciones sociales se regulan a través del reforzamiento y el castigo. En cambio, el paradigma de la

‘Convivencia escolar democrática’ se relaciona con la concepción crítica de la educación que tiende a la reconstrucción social y al desarrollo de interacciones denominadas como interpersonales e intersubjetivas.

Aquellas dudas razonables que estructuraron la instalación de estos marcos de acción, luego dieron paso a diversas problemáticas, muchas de ellas graves, donde el sistema educativo en su conjunto se vio tensionado.

Más aun, en 2011 aparece la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529), la cual profundizó ciertas tensiones con la creación de dos órganos de naturaleza fiscalizadora: La Superintendencia de Educación Escolar, que busca monitorear la reglamentación y gestión de los establecimientos, y la Agencia de la Calidad de la Educación, que se encargará de evaluar y medir la calidad de las instituciones y de entregar orientaciones según ciertos estándares nacionales de exigencia.

De esta manera, se generan ciertas grietas en la arquitectura del diseño educacional chileno, tal como el modelo norteamericano, según refiere (Cohen & Moffitt, 2009).

Para dichos autores, esta ambivalencia de las políticas genera tensiones en su implementación. A diferencia de un escenario de política educativa ambiguo, donde no hay claridad respecto de cómo actuar —pues el mensaje no es claro—, en un escenario ambivalente el mensaje es claro, pero es un doble mensaje que contiene dos polos o ejes discursivos contrapuestos (en este caso, uno punitivo y otro formativo). Esto genera tensiones en la implementación, de esta manera, los actores están sujetos a interpretaciones que pueden oscilar entre uno y otro eje discursivo.

Por demás, los hallazgos de las investigaciones de Raczynski y Salinas (2009) muestran que la última prioridad en la gestión de los municipios chilenos era el desarrollo de la convivencia escolar con un 8,3%; sumado a la escasa o nula contratación de personal específico orientado a fortalecer a los establecimientos en esta área por parte del 39% de los DAEM / DEM o Corporaciones municipales del país. Para soterrar esta realidad, se incorporan, de parte del sistema, duplas psicosociales que alivian solo en parte el nudo crítico.

La naturaleza de la investigación emana a partir de los resultados evidenciados en los dos centros educativos donde se focalizó el estudio. Todo ello, respecto de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Cabe señalar, que éstos datos corresponden a la última evaluación SIMCE aplicada a estas instituciones en 2017. En 2018, sólo fue evaluada la Escuela perteneciente a la comuna de Viña del Mar (Centro B).

Según estos datos, el centro A obtiene en Clima de convivencia escolar sólo 70 puntos en última medición de 2017, categorizada como “más bajo que el de establecimientos del mismo grupo socioeconómico”; mientras que la última medición del mismo indicador para el 2018 en el centro B, con 71 puntos, la categorizaba de la misma manera, no obstante, en 2017, la puntuación era bastante más baja con tan solo 66 puntos.

La presente figura aclara la nomenclatura y denominación de los centros educativos investigados:

Figura 1: Nomenclaturas.

Nombre de la Institución	Nomenclatura
Liceo Pulmahue de La Ligua	Centro A
Escuela Técnica Profesional Dr. Óscar Marín Socías.	Centro B

Fuente: Elaboración propia desde plataforma Word.

1.1. Objeto de estudio

Se ha podido dilucidar que el Objeto de Estudio de la presente investigación, dice relación con las Acciones Formativas en el ámbito de la Convivencia Escolar.

Al respecto, debiésemos señalar que en los centros educativos donde tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje escolar, intervienen diversos actores que buscan desenvolverse e intervenir. Esta interrelación que supone la vinculación que mantienen y ejercen diversas acciones. Sin embargo, cuando tildamos a estas últimas de “formativas” nos referimos a acciones intencionadas que buscan incidir en el otro u otra, con matiz didáctico y modélico. De manera tal que sean incorporadas en el cotidiano actuar y en el acervo moral de las y los estudiantes. Estas acciones son referidas en los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, en la dimensión de Formación y Convivencia; y en la Política Nacional de Convivencia Escolar MINEDUC.

1.2. Pregunta investigativa

¿Cuáles son las percepciones que manifiestan las y los docentes de dos establecimientos educacionales de la V región, respecto a la implementación de acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño en sus respectivas comunidades escolares?

1.3. Justificación.

1.3.1. Relevancia Social.

En este contexto, seguir redoblando esfuerzos hacia el estudio acabado de la convivencia escolar en Chile posibilita no sólo diagnósticos, sino que abre interesantes líneas de investigación que indagan en nuestro entramado social y en cómo nos relacionamos para co-construir espacios educativos o para conocer la manera en que nos vinculamos frente a instancias jerárquicas. Más aún, de qué manera accedemos al conocimiento y cómo

compartimos el aprendizaje.

Entendiendo que estamos frente a complejas dinámicas, procesos y trayectorias, debemos dirigir nuestra mirada hacia la implementación de acciones formativas, no así en la dirección punitiva que puedan representar las tipificaciones de faltas, o derechamente la aplicación sancionatoria. De esta manera, generar diversos caminos de conducción puntual que puedan brindar instancias de reparación, formación, resolución pacífica de conflictos y participación democrática de los miembros de la comunidad educativa, serán las líneas que adopten los establecimientos y hacia las cuales debemos transitar.

1.3.2. Conveniencia.

El presente estudio adquiere relevancia por cuanto la coyuntura educativa mundial enfatiza en el área de convivencia, siendo una de las principales temáticas abordadas en investigación educacional. Esto motivado, en parte, por los hallazgos que sitúan a la convivencia escolar incidiendo decididamente en materias como: rendimiento académico, calidad de aprendizajes, motivación y autoestima escolar.

Según el estudio correlacional de Cerda, G; Salazar, Y; Guzmán, C y Narváez, G. (2018) “la convivencia escolar explica entre el 20% y el 27% de la variabilidad del rendimiento académico” (p.1). En otras palabras, una convivencia escolar que no fortalezca las medidas formativas provocará una baja adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales en el estudiantado.

1.3.3. Valor teórico y aporte metodológico.

Los principales obstáculos reportados en materia de convivencia escolar son: cargos con fuerte énfasis en la rendición de cuentas internas y externas y que enfrentan dificultades para comprometer a profesionales y/o asistentes de la educación en un trabajo mancomunado. Para un óptimo ejercicio de su rol, los Encargados de Convivencia Escolar señalan la necesidad de desarrollar capacidades de liderazgo para movilizar a otros, gestionar conflictos y fomentar reflexiones en sus equipos. (Cortez, Zoro y Aravena, (2019).

Considerando que este estudio pretende fortalecer la reflexión respecto de acciones formativas en los centros educacionales, también incidirá directamente en el liderazgo directivo y docente. Por cuanto estos estamentos tendrán insumos pertinentes para establecer un mayor grado de análisis al momento de tomar decisiones ante situaciones de mediación y resolución de conflictos.

1.3.4. Ponderación de la situación actual

Hoy, en plena pandemia, es necesario enfatizar en la convivencia escolar y en la importancia de formar parte de una comunidad educativa donde sus miembros puedan relacionarse sana y positivamente en el ámbito socioemocional.

Diversos factores han problematizado las relaciones al interior de las Escuelas. Muchos de ellos responden al panorama de incertidumbre que reina desde hace ya dos años en el concierto mundial y que, sin duda, ha permeado las distintas capas del sistema educativo nacional, por ende, a los climas organizacionales de sus miembros.

Presiones, estrés, pánico y la confusión del ambiente privado y público, con la emergencia del teletrabajo, la educación a distancia y la forzada utilización de tecnologías para la comunicación y la enseñanza, han traído consigo diversas consecuencias para las escuelas y su cotidiano acontecer.

1.4. Objetivo General

Analizar las percepciones que manifiestan los docentes y miembros de los equipos directivos del Liceo Pulmahue de La Ligua y la Escuela Técnica Profesional Oscar Marín de Viña del Mar, respecto a la implementación de acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño en sus respectivas comunidades escolares.

1.5. Objetivos Específicos

Objetivo específico 1: Identificar las distintas percepciones respecto de las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño, manifestadas por docentes y directivos de ambos establecimientos.

Objetivo específico 2: Contrastar las percepciones de los docentes y miembros de los equipos directivos según cada establecimiento educacional, respecto a las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño.

Objetivo específico 3: Establecer similitudes y diferencias entre las percepciones de los docentes de aula y miembros de equipos directivos, respecto de las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Teórico Referencial

Con respecto a la Legislación en materia de “Formación y Convivencia”, La Ley General de Educación 20.370 (2009) se posiciona como la base legal de la educación chilena, forjando sus bases en la calidad e integridad del sistema educativo. De su esencia emana la participación de la comunidad educativa, el proceso formativo de convivencia escolar y el espacio para que los centros educacionales puedan innovar en función de sus propios contextos culturales.

Sin embargo, la legislación educacional se consolida en base a dos textos constitucionales que tensionan el proceso formativo de la convivencia, estipulado previamente. La Ley N°20.529 del sistema de la calidad de la educación consolida la idea de evaluar la gestión educacional de las escuelas, a través de estándares indicativos de desempeño para encasillarlas en virtud de aquello (2011). En esta fiscalización se supervisa, entre otras, los procesos de gestión de formación y convivencia asociados al presente trabajo. Consolidando una posición diametralmente opuesta a procesos formativos, se genera la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar que establece, entre otras cosas la creación del comité de convivencia escolar y cancelación de matrículas a aquellos alumnos que atenten contra la sana relación entre los miembros de la comunidad (2011). Esta ley pretende ser un híbrido entre la ley general de educación desde la perspectiva formativa y la ley de calidad que profundiza en el castigo y la fiscalización.

En virtud de aquello, Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013) establecen, en la legislación educacional chilena, la consolidación de dos paradigmas en acción: uno punitivo y castigador, versus la formación, más próximo a la acción pedagógica. Tal eventualidad produce tensión en las escuelas, las que deben ser formativas, pero deben considerar expulsar y suspender matrícula si así lo amerita. Por consiguiente, el sistema educativo chileno no ha tomado una posición exclusiva respecto de cómo orientar sus políticas de convivencia escolar.

Lo planteado anteriormente resulta preocupante considerando que las relaciones intra e inter personales gestionadas al interior de la comunidad educativa fortalecen la calidad del aprendizaje en las escuelas. Es pertinente afirmar que “desde 2014 coincide que las

escuelas con mejores rendimientos en la prueba, también tienen mejor convivencia” SIMCE, MINEDUC (2015) (p.12). En este sentido, cautelar una convivencia que nutra la formación integral del estudiantado será progresar en la calidad de la educación.

Ante la fuerte correlación entre calidad de aprendizajes y convivencia escolar, el año 2014 se establecieron los estándares indicativos de desempeño –EID- los cuales dan cuenta de elementos que deben cumplir los establecimientos para cautelar por un espacio para la comunidad. Los EID dejan en manifiesto un enfoque de comunidad inclusiva refiriéndose a institucionalidad ligada a instancias de formación, participación y convivencia. (Estándares Indicativos de Desempeño, MINEDUC) (2014), (p.90).

Sin duda que, al momento de contrastar leyes, estándares y políticas públicas, los establecimientos del país conviven con la complejidad de reeducar a la comunidad en materia de convivencia, ante la inminente evaluación punitiva y sancionadora de las instituciones gubernamentales, ralentizando aún más el proceso de aprendizaje social de las instituciones educacionales del país. (López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco), (2018).

En consonancia con lo antes descrito, la dimensión de formación y convivencia se encuentra en crisis. La estadística de Instituto de la Juventud –INJUV- que visibiliza el alto nivel de violencia en los centros académicos del país donde el 84% del alumnado ha oído rumores de bullying en sus espacios de aprendizaje, y un 60% los ha presenciado y/o participado en ellos (INJUV, (2017).

Para afirmar que la violencia en las escuelas condiciona directamente el proceso de aprendizaje del estudiantado, la evaluación PISA realizada a los países de la OCDE demuestra que los estudiantes chilenos obtuvieron 452 puntos en la prueba de lenguaje, respecto de un promedio de 487, así como 417 puntos en matemática inferior a la media de 489 puntos. MINEDUC-Agencia de la Calidad de la Educación (2019), la Ley N°21.128 Aula Segura, desde la perspectiva punitiva, establece castigos y sanciones para quienes “comentan una falta grave o gravísima según lo estipulado en el reglamento de convivencia escolar, siendo suspendidos hasta que dure el proceso de investigación, pudiendo ser expulsados y/o cancelada su matrícula” (2018) p.3.

Por lo tanto, es pertinente afirmar que la legalidad educativa se tensiona así misma, afectando directamente la convivencia escolar de los centros educativos del país.

Con la ley Aula Segura N°21.128 en vigencia, el Ministerio de Educación impulsó la Política Nacional de Convivencia Escolar –PNCE- del año 2019 al percatarse que la perspectiva punitiva no ha fortalecido las relaciones sociales al interior de las escuelas. Después de casi 20 años de transitar entre castigos y premios, la PNCE (2019) promueve la reflexión de los equipos de convivencia para formar el vínculo sano entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por consiguiente, los castigos son cada vez menos visibles en el sistema, propendiendo a una negociación pacífica de las partes involucradas.

La actual PNCE (2019) promueve un estudio integral de la convivencia escolar. Dicha tesis implica que las escuelas deben, entre otras cosas evaluar percepciones de los miembros de la comunidad respecto de sus propios comportamientos, incluir planes formativos en sesiones de Orientación y aplicar concienzudamente el liderazgo distribuido. El propósito de esta política radica en fomentar la resolución dialogada y pacífica de los conflictos mediante espacios, miembros e instancias constitutivos de un proyecto comunitario.

A diferencia de las otras leyes y políticas, la actual PNCE es la primera que se posiciona radicalmente hacia la posición formativa de los valores del estudiantado.

En conclusión, si bien la convivencia escolar está burocratizada en exceso y con dos líneas normativas, es pertinente afirmar que con las actuales políticas de convivencia se han dado pasos agigantados hacia la erradicación del aspecto punitivo en la resolución de conflictos en el alumnado y los distintos miembros de la comunidad educativa.

2.2. Marco Teórico Conceptual

2.2.1. Clima Escolar:

El llamado “clima” y la convivencia escolar tienen un componente y dimensión social de suyo colectiva. Es en el terreno de las decisiones y las interacciones donde el diálogo emerge como herramienta irreemplazable (Cerdeira et al., (2004)

“en aquellas escuelas donde no existe trabajo colectivo ni capacidad para innovar de los docentes; hay un gran verticalismo en las relaciones de autoridad; no existe un proyecto educativo institucional apropiado por la comunidad escolar, y se viven interacciones docente-alumnos más conflictivas” (p.139)

Es a través de la comunicación y el intercambio de pareceres ideas y opiniones, que la construcción de aquellos consensos, incluso la mayoría de ellos tácitos, determina las relaciones entre los individuos

La investigación llevada a cabo por CERE (1993), arroja una definición que cimentó muchos estudios posteriores:

“el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (p.30).

Aquel conjunto se encontrará inserto en una amalgama de procesos donde los actores intervinientes podrán desarrollarse y generar diversas interacciones. Ahora, ¿en qué ámbitos de acción se pueden dar? La respuesta a esta interrogante permitirá distinguir entre el clima escolar y el clima de clase.

Al respecto, Cornejo y Redondo (2001) pretenden delimitar ambas categorías y explicar su complementariedad:

“el clima social escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula)” (p.16).

Entonces, dependerá del enfoque de análisis. Cuando se haga referencia a las percepciones e interacciones acaecidas en un conjunto mayor; o en una esfera de menor alcance con el concurso de menor cantidad de intervinientes, como puede ser el caso del clima de aula, particularizado en un grupo curso determinado.

Ahora bien, con respecto a la noción de “clima de aula”, se podrá encontrar aquí ciertos patrones propios de las relaciones en ambientes mucho más delimitados y permanentes. Como se verá más adelante, se aproximará a la perspectiva que versa en la Política Nacional de Convivencia Escolar para el Ministerio de Educación chileno (en adelante, PNCE).

Estos modos de relación van dando forma al ambiente y generan elementos que fuertemente incidirán en el grado de pertenencia de los miembros de una comunidad.

En cuanto a las percepciones de los y las estudiantes, estas se registran cotidianamente al abrigo no sólo de un establecimiento y comunidad educativa, sino, gran parte de ellas, al interior de sus grupos curso Torrego, (2006) plantea que “*el grupo-clase, como conjunto de*

personas que comparten un proceso de desarrollo personal individual y social, es producto de la intersección de una serie de elementos, que hemos desglosado” (p.174).

Señala la existencia de cuatro dimensiones del clima en el aula; de todos estos factores y según el grado de cohesión que puedan establecer entre ellos, dependerá el clima de clase para los diversos grupo-curso. Tendrá entonces distintas trayectorias según sea el caso, interviniendo: el estilo docente, los elementos organizativos, el currículo y las relaciones interpersonales.

Cuando las personas forman parte de un conjunto y al abrigo de un establecimiento se desenvuelven, como es el caso del aspecto escolar, sus relaciones permitirán dibujar una serie de entramados emocionales y sociales que podrán desembocar en la determinación de un “clima” PNCE—MINEDUC, (2019), señala que pueden corresponderse con las *“Percepciones que tienen los sujetos de las relaciones y de las condiciones del ambiente en el que estas se producen” (p. 12).*

Importante será entonces lo que perciba cada uno de sus integrantes y la sensación que envuelve tanto lo individual como colectivo. Así, diversos factores influirán en estas percepciones: la organización, la seguridad del ambiente, la calidad del trato cotidiano entre los miembros de la comunidad, la existencia o ausencia de hechos de violencia, las oportunidades de participación y el modo en que se aborden los conflictos.

Respecto de los conflictos, reviste especial atención este aspecto, ya que señala el impacto que pueda traer en la manera en cómo es concebido el ambiente y el clima en el aula y en la escuela. Todo ello, aludiendo a la percepción como interpretación de sensaciones y a su naturaleza eminentemente subjetiva. En este sentido, Cascón (2006) señala:

creemos que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto además es ineludible, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, él, continúa su dinámica (p. 6)

Entonces, el autor refiere a la necesidad de entender el conflicto, es decir, aquella discrepancia que impulsa disputa o divergencia, sin su connotación negativa. Es más, señala que los conflictos, son más bien positivos, pues son fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Su desarrollo supone complejidad, por ello también, pueden llegar a entenderse como

un proceso.

Con respecto a la proximidad que manifiestan los conceptos de convivencia y clima escolar, es preciso recurrir a una concepción amplia de términos, ya que comprenden múltiples dimensiones y factores. Sobre el particular y la necesidad de evaluar esta perspectiva multidimensional, Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018) especifican, “*cinco factores en el constructo clima escolar: relaciones profesorado-alumnado; relaciones entre el alumnado; equidad de las normas; seguridad en la escuela y problemas de violencia; y aspectos afectivo-emocionales*” (p.253).

La primera dimensión es asimétrica en favor del adulto e implica autoridad, no así la segunda dimensión donde su simetría otorga el calificativo de relación “entre pares”. La tercera dimensión, refiere a la calificación de la normativa y sus alcances. La cuarta dimensión, implica el grado de seguridad y presencia eventual de focos de violencia que puedan desarrollarse en la comunidad. La quinta, arroja consecuencias en el foro interno de las y los estudiantes y en su percepción.

Por otro lado, la importancia de un clima escolar positivo es incuestionable. Más aun, requiere de la exhaustiva reflexión sobre sus impactos y alcances. Berger, Milicic, Alcalay y Torretti (2014), indican que “las investigaciones de diversos autores han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional, no sólo en la esfera afectiva, sino en el impacto que tiene para el rendimiento escolar, y en un plano global, para el bienestar general de niños y adolescentes, y sus trayectorias de desarrollo” (p.3).

Se pueden advertir entonces distintas repercusiones de la valoración que los climas escolares puedan generar. En ello, los alcances de un clima social escolar positivo, tendrán como conclusión en una investigación realizada por Zúñiga (2019):

los factores relacionados con el clima escolar explican aproximadamente un 42% de la varianza de la motivación por aprender de los alumnos. En consecuencia, si se quieren generar políticas educativas tendientes a aumentar la motivación es importante entender que se trata de un fenómeno complejo que involucra otros ámbitos que son necesarios estudiar para abordarlo integralmente (p.55).

De esta manera, señalará Zúñiga (2019) que, como expresión concreta, impactará en los siguientes ámbitos: rendimiento, retención escolar, bienestar docente, desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, resiliencia y autoestima de los niños y niñas, y por último, efectividad escolar.

Por otra parte, es necesario consignar la forma en que el clima escolar ha podido ser susceptible de evaluación en Chile (Arón, Milicic y Armijo, 2011)

“Los instrumentos de evaluación de clima dirigidos a los estudiantes permiten recuperar la voz de los niños y jóvenes transformándose en una herramienta que los incentiva a expresar sus opiniones, comentar las experiencias vividas y abrir temas que pudieran mejorar el clima social” (p.806).

En este caso, los investigadores clasificaron a los climas de dos maneras: tóxicos o nutritivos, y desarrollaron la Escala de Clima Social Escolar (ECLIS), instrumento elaborado que consta de una escala tipo Likert compuesta de cuatro categorías.

También, se suma en este aspecto los esfuerzos desarrollados anteriormente por Becerra (2007) quien elaboró a través de la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco, un instrumento similar.

A partir de las sucesivas reformas y marcos legales de políticas educativas en Chile, particularmente con la vigencia de la Agencia de la Calidad de la Educación en 2009, el MINEDUC busca evaluar el clima escolar de la siguiente manera, (Zúñiga, 2019)

este procedimiento contempla la evaluación de resultados en el ámbito social y personal, a través de los “Otros Indicadores de calidad educativa”, donde uno de los 8 indicadores es “Clima de Convivencia Escolar”, compuesto de 3 dimensiones: 1) Ambiente de respeto, 2) Ambiente organizado y 3) Ambiente seguro. Estos índices se evalúan a través de cuestionarios aplicados a padres y apoderados, docentes y estudiantes, durante las pruebas SIMCE (p.6).

Para ello, hay que consignar que los estudiosos reconocen al clima escolar como un aspecto multidimensional. Las pruebas SIMCE anteriormente no contemplaban estas nuevas consideraciones, hoy se han ido adicionando, y conforman el 33% de los indicadores que se contemplan para la clasificación y ordenamiento de los respectivos establecimientos educacionales por categoría de desempeño.

Al recoger los conceptos de CERE (1993), Cornejo y Redondo (2001), Cerda (2004), Cascón (2006), Torrego (2006), Arón, Milicic y Armijo (2011), Berger, Milicic, Alcalay y Torretti (2014), Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018), PCE MINEDUC (2019), y Zúñiga (2019); se entenderá por clima escolar a las percepciones de las relaciones, interacciones y condiciones del ambiente desarrolladas por los miembros de las comunidades educativas; las cuales conformarán características psicosociales.

A diferencia del clima de aula, este se referirá a un enfoque de análisis de menor envergadura. Conceptualmente, se entenderá como un término multidimensional, ya que atravesará distintos factores y elementos que lo harán insertarse en un proceso dinámico. Los climas se podrán tipificar como tóxicos o nutritivos y poder evaluarlos y medirlos será de mucha importancia para la reflexión, la esfera socioemocional de los sujetos y el mejoramiento de la convivencia.

2.2.2. Carácter Formativo:

El aspecto formativo conlleva el desarrollo personal y se desprende de la influencia pedagógica que intencionadamente pueda tener lugar en una comunidad educativa. Aravena, Escare y Ramírez (2020) apuntan respecto de las acciones y el sentido formativo en la PNCE: *“Se visualiza un avance en la actual Política Nacional de Convivencia Escolar, en comparación a documentos y orientaciones previas, puesto que se centra más en lo formativo y sistémico de la gestión de la convivencia escolar”* (p.49).

Así se valoriza que el enfoque actual ministerial en Chile se haya distanciado de lo punitivo y restrictivo. Dicho énfasis en lo formativo vendrá, eso sí, como se comentará más adelante, añadido de un fuerte componente de monitoreo institucional.

La PNCE, MINEDUC (2019) distinguirá como aspecto importantísimo, el carácter formativo, por ende, pedagógico.

“la PNCE se constituye en un horizonte ético de la política educativa, ya que invita a las comunidades educativas a pensarse a sí mismas” (p.3).

Entonces, al recoger este señalamiento, el carácter formativo implica el sentido valórico y también poder concebir a la comunidad escolar como unidad colectiva que se co-construye en la interacción de los diversos actores que en ella participan. Ya no en una verticalidad, donde los adultos responsables, exclusivamente debían generar oportunidades para aquella formación y los beneficiarios, o estudiantes, simplemente, recibían de forma pasiva.

La formación, para Banz (2008) requiere asociar reflexivamente a la disciplina dentro de aquella construcción colectiva de una comunidad educativa. Producto de esta internalización, estamos en presencia de un proceso.

“La formación en disciplina es un proceso en el que llevamos a los estudiantes progresivamente a compartir objetivos, a mirar-se como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de éstas. La formación en disciplina no puede ser concebida como un conjunto de sanciones” (p. 2).

En este proceso, se van compartiendo objetivos y experiencias fruto de las interacciones. En la medida que se involucre más hondamente un actor, como puede ser un estudiante, seguirá ensayando más profundamente los roles solicitados en un determinado marco comunitario, será entonces una trayectoria que buscará mayor responsabilización. Eso sí, es preciso referirse no solamente a la disciplina formativa que corresponde a los beneficiarios, sino también a los responsables adultos.

El carácter formativo, sabemos que implica trabajar las emociones y convivir con sus manifestaciones. Es así como Martínez (2020) explica:

“Un paso que enriquece este campo teórico ubica a las emociones como tema de reflexión, en lo que se favorecen procesos formativos de tipo ético y político, de modo que se torna a aceptar y fortalecer sentimientos indispensables para vivir en comunidad” (p.2).

La formación conllevará ahondar en el plano afectivo y entender así a las emociones, no su control, en relación con este proceso personal y social de aprendizaje y enseñanza. Las emociones, orientadoras de la acción en la vida cotidiana.

También existe una perspectiva que dota aquella formación con el apelativo de “ciudadana” haciendo referencia a la importancia de plantearse aquel proceso como circunscrito a un rol social, si se quiere político al interior de la sociedad civil. Entonces, se rescata la definición del Ministerio de Educación Mexicano, en Martínez (2020).

La formación en competencias ciudadanas es uno de los caminos idóneos para responder a los retos que presenta la convivencia escolar en nuestro país. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional ha formulado los estándares básicos, que son referentes específicos de cada logro, los cuales corresponden al conocimiento de los distintos estamentos de la sociedad y orientan la acción pedagógica en las instituciones educativas. De tal modo,

estos son definidos como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p.3).

Según lo planteado, la formación ciudadana sería el camino elegido para reencauzar los desafíos de la convivencia escolar en México. De esta manera, también especifica que la acción pedagógica, por tanto, formativa, debe ser necesariamente articulada en diferentes ámbitos.

Para el MINEDUC, las acciones formativas deberán ser dirigidas en coherencia con los Proyectos Educativos Institucionales. PNCE MINEDUC (2019)

Los establecimientos educacionales se enfrentan al desafío de pensar e intencionar un conjunto de estrategias para enseñar y acompañar el aprendizaje de la convivencia escolar que se quiere promover desde esta PNCE y desde los respectivos PEI. La formación debe ser gestionada de manera diferenciada a nivel individual o grupal (p.16.)

Este marco de referencia nacional alude a la necesaria diferencia entre la dimensión individual y consabida de la formación, y la colectiva donde intervienen más actores y que pueden llegar a personalizarse en una orgánica o comunidad. Enfatiza en requerir de un Proyecto Institucional del cual poder establecer lineamientos donde puedan dialogar las acciones intencionadas para el desarrollo de las y los estudiantes, como así también particularizará en la gestión y correcta articulación de dichas acciones. Hay aquí también la valoración de pertenencia.

Existen también las consideraciones y una evaluación respecto a las acciones puntuales que deben llevarse a cabo en un establecimiento para la adecuada formación de la convivencia. Los Estándares Indicativos de Desempeño, (en adelante EID). Un primer documento se edita en 2014, sin embargo, ya aparece una actualización que diferencia tanto la educación Parvularia, la enseñanza Básica y Media; y la Técnica profesional. EID (2020):

La dimensión Formación y Convivencia comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo al Proyecto

Educativo Institucional de cada establecimiento y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas (p.77).

Requerimos mencionar entonces que estos documentos, constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Y en lo que refiere a la dimensión ya nombrada, consta de tres subdimensiones: Formación, Convivencia, y Participación y Vida Democrática. En cada una de ellas, se presentan estándares que describen un desempeño y acciones formativas deseables.

Por demás, la Formación es posible gracias a la mancomunidad de voluntades y también de claros lineamientos, al respecto el MINEDUC también instauró una política de convivencia, donde las comunidades sí pueden establecer acciones formativas concretas y éstas se traducen en los Planes de Convivencia. Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. Orientaciones para su elaboración y revisión, (en adelante PGCE), MINEDUC (2021)

Las acciones que se plasmen en este instrumento deben estar orientadas al resguardo del derecho, al cuidado, el buen trato, y a la promoción de estrategias de resolución pacífica y dialogada de conflictos. Estas acciones deben ser coherentes con los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional, y con las normas de convivencia (p.19).

De esta manera, en Chile las nuevas políticas educacionales en torno a Convivencia, pretenden objetivizar la Acción Formativa en un “corpus” monitorizable que pueda ser además una poderosa herramienta de gestión y que sume a las distintas iniciativas, un Plan articulado que se traduzca en la operacionalización de dichas acciones.

Finalmente, por carácter formativo, recogiendo los aportes de: Banz (2008), PNCE MINEDUC (2019), Aravena, Escare y Ramírez (2020), Martínez (2020) y EID MINEDUC (2020), PGCE MINEDUC (2021) se entenderá, al proceso relacionado con fortalecer las habilidades y competencias de base de las y los estudiantes. Aquello entraña que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, puede sostenerse en virtud no sólo de un modelamiento, sino también de acciones específicas tanto individuales como institucionales que apunten al desarrollo físico, intelectual, valórico y espiritual. En el contexto escolar, deberán ser los adultos responsables quienes busquen intencionar el currículum, para generar la

participación de los beneficiarios y comunidad para así construirle. También podrán traducirse en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos y planes de convivencia institucional.

2.2.3. Gestión de Formación y Convivencia:

Los sostenedores y directivos de los centros educacionales son los llamados a buscar estrategias que permitan la administración de sus instituciones, en lo que a convivencia y formación se refiere. Ascorra et.al (2020) entregan una primera aproximación conceptual. *“Específicamente, la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio es comprendida como aquellas acciones y apoyos que los sostenedores brindan a sus escuelas para mejorar la calidad y vida dentro de las comunidades escolares”* (p. 231).

Se desprende de dicha afirmación que la gestión radica en llevar a cabo acciones, los que de connotación formativa serán traducidos en instancias de desarrollo para los actores de dichos centros escolares. Ahora, los alcances de dichas acciones repercuten fuertemente en la vida de quienes forman parte de las comunidades. Y el concepto de calidad llevará consigo una fuerte carga, acompañada por el apelativo de mejora. Esto, sólo es posible entenderlo en la medida que se conciba como una construcción colectiva y un proceso continuo.

Por todo ello, resulta clave el rol de los directivos docentes y el Equipo de Gestión en los establecimientos educacionales para posibilitar acciones de mejora que doten a la comunidad educativa de una convivencia segura, sana, democrática y participativa.

Bolívar (2014) señala:

“el liderazgo es algo a construir, pues ejercer una influencia para trabajar en torno a un proyecto compartido, es fruto de un proceso para aprender conjuntamente a hacerlo mejor. En lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer del centro un proyecto de acción colectiva” (p.13).

De esta forma, Bolívar apunta a ampliar la mirada de la gestión, hacia el liderazgo como influencia y capacidad de brindar oportunidades de participación al interior de los

establecimientos o comunidades educativas, por cierto, un liderazgo distribuido que otorgue en la toma de decisiones, una colectividad que haga posible un proyecto de acción articulado e integrado.

Sobre la gestión directiva en convivencia y formación, puede apuntarse a medidas y orientaciones ligadas a la toma de decisiones y a la gerenciación, sin embargo, la constitución de un trabajo sistemático y planificado de asambleas y comisiones de convivencia nos proponen otro camino, en palabras de Torrego (2006).

La complejidad de la planificación, desarrollo, control y evaluación de las numerosas estrategias y acciones realizadas para la mejora de la convivencia en el centro, así como la coordinación de las personas que participan de las mismas, exige, como ya hemos visto, una figura de planificación específica, el plan de mejora de la convivencia (p.51)

Así, señala el autor español que las investigaciones han demostrado que la organización colegiada y la vinculación representativa y colaborativa, trae consigo importantes avances y mejoramiento de los climas. Enfatizar en un Plan de Convivencia, un Encargado y una Comisión de Convivencia, parece bastante acertado. Sin embargo, no basta con la gestión de una estructura funcional. Esto se debe trasuntar en una práctica concreta y sistemática.

El rol directivo, entonces tendrá según la PNCE ciertas líneas programáticas prioritarias en cuanto a la convivencia. Aravena, Escare y Ramírez (2020), las explicitan certeramente:

Las principales acciones en convivencia escolar para los equipos directivos: (1) gestionar instancias de formación y reflexión sobre aspectos de la convivencia escolar en modalidad de talleres, capacitaciones, actividades extraescolares, entre otros, (2) apoyar la creación de ambientes de aprendizaje pedagógicos que refuercen una buena convivencia, (3) diseñar e implementar procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones concretas de la convivencia, (4) participar activamente de redes territoriales de convivencia escolar, (5) asegurar que la gestión promueva y modele las formas de interrelación declaradas en la

PNCE y los proyectos educativos institucionales (PEI) (p.49).

Estas 5 acciones principales de los equipos directivos referencian la gestión y el liderazgo en las subdimensiones de Formación, Convivencia, Participación y Vida Democrática. Ello, representa una clara evolución hacia lo formativo, del enfoque un tanto punitivo que se exhibía en 2011, por parte de MINEDUC. Sin embargo, la perspectiva crítica del sistema, aún tiene fuertes aprehensiones respecto del énfasis estandarizador de las herramientas de monitoreo y planificación estratégica.

Respecto de esta discusión, algunos estudios teorizan sobre las diversas perspectivas de la gestión de la convivencia, según Morales y López (2019), existirían cuatro maneras de gestionar la convivencia en América Latina.

“Identificamos cuatro perspectivas de gestión de la convivencia: democrática, de seguridad ciudadana, de salud mental infanto-juvenil y managerialista. Un primer aspecto llamativo que emerge de la comparación entre perspectivas es que las definiciones sobre convivencia no fueron un elemento diferenciador” (p.14).

La primera concepción busca el rediseño del currículum y la dinámica participativa amplia. En la de seguridad ciudadana, hay un enfoque sancionatorio. La perspectiva de salud mental se apoya en profesionales para prevenir la violencia y el acoso; y finalmente la managerialista se detiene en acciones de monitoreo, verificación de implementaciones y responsabilidad en cumplimiento de metas. Las perspectivas se entrelazan en los sistemas nacionales, sin embargo, subyace un énfasis; y en este caso, se apunta al modelo chileno como managerialista, tomando a la convivencia en un segundo lugar y ensalzando, en cambio, la eficacia y el management.

Cornejo y Oyarzún (2019) explicitan en este sentido y argumentan los perjuicios que conlleva la adhesión a esta perspectiva por parte de la política educacional nacional

“En diversos contextos nacionales se han reportado variados efectos contraproducentes que las políticas manageriales generarían sobre la docencia, especialmente cuando utilizan consecuencias de alto impacto” (p.5).

De esta manera, confiar ciega y excesivamente en dispositivos de monitoreo descriptivos para responder a ciertos estándares de calidad, trae efectos adversos. Consolidar estas prácticas en toda faceta pedagógica y de convivencia, propia de la New

Public Management, o Nueva Gestión Pública, si no son equilibrados o debidamente contextualizados, traen consigo el debilitamiento de la autonomía de los actores educativos.

Aparecen entonces ciertas tensiones con respecto a la actuación de directivos y sostenedores en su rol de gestores de la convivencia escolar. Lo deja de manifiesto el estudio realizado por Raczynski y Salinas (2009)

la última prioridad de los municipios chilenos era el desarrollo de la convivencia escolar, con tan sólo un 8,3% de aceptación, y que el 39% de los DAEM/DEM o Corporaciones no tenían personal contratado para realizar actividades orientadas a la mejora escolar, siendo esto un indicador importante de las bajas capacidades profesionales técnico-pedagógicas de los equipos de educación dentro de las municipalidades. (p.207).

Por otro lado, Bolívar (2014), insiste en la gestión de la convivencia como proyecto colectivo e identitario de la escuela.

“Las perspectivas actuales del liderazgo de la dirección son congruentes con las líneas más robustas sobre la gestión de la convivencia: compartir y distribuir las prácticas para la resolución de conflictos, no siendo una responsabilidad individual ni de un plan, sino de un proyecto colectivo de escuela” (p.13)

Plantea entonces una gestión de la convivencia que trasciende la esfera individual, para situarla en la esfera de la responsabilidad y participación colectiva, pero donde además, la política de resolución de conflictos sea central y la gestión democrática de normas, una constante y sistemática moneda corriente.

Luego de reunir los aportes de: Torrego (2006), Raczynski y Salinas (2009), Bolívar (2014), Cornejo y Oyarzún (2019), Morales y López (2019), Ascorra et al.(2020) y Aravena, Escare y Ramírez (2020); se entenderá por Gestión de la Formación y Convivencia, al conjunto de acciones intencionadas por los directivos, sostenedores y responsables de los centros educativos que, ejerciendo un liderazgo, propician instancias para el mejoramiento de la formación, convivencia, participación y vida democrática, a través de un proyecto colectivo , en beneficio de las comunidades educativas.

2.2.4. Convivencia Escolar:

Los procesos educativos al interior de la escuela tienen cabida en un contexto nutrido de relaciones interpersonales. Es posible encontrar distintas y en ocasiones, muy disímiles perspectivas del concepto “convivencia”. Por todo ello, es de gran valor la investigación de Carbajal y Fierro (2019) en la cual ambas investigadoras recogen los principales enfoques teóricos en la literatura sobre convivencia.

En primer término, Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) declaran *que* “la convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos, para-docentes, padres y apoderados de cada establecimiento educacional” (p.199).

De esta manera, los autores aluden principalmente a las relaciones que se construyen y apuntan en su estudio a la forma en que se puede prevenir, e intervenir decididamente frente a la violencia escolar. Es decir, hace referencia a un enfoque de la convivencia como estudio de clima escolar, en que se exploran diversas estrategias para prevenir la violencia y donde también se describen factores de riesgo asociados a problemáticas, su medición y a la gestión del conflicto.

La revisión del concepto de convivencia escolar, podrá llevarnos no sólo a un afán atávico de investigación, sino también a la necesaria valoración de entender en mayor profundidad el lenguaje pedagógico, sobre todo en Latinoamérica, donde el citado término, aparece particularmente disperso y ha propiciado diversas confusiones. Tal es así que abundan en la literatura académica, y también normativa de políticas educacionales de los Estados, definiciones disímiles y ampliamente debatibles.

“Lo anterior explica por qué encontramos en la literatura, así como en documentos normativos, enfoques contrapuestos para referir a la convivencia escolar: como sinónimo de clima escolar, como antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro y Carbajal, 2019, p.2).

El término de convivencia escolar comenzó a ser apartado recurrente a partir de los años 90, y en Latinoamérica llenó páginas editoriales en la prensa y en el diario acervo de docentes y directivos. Para algunos teóricos, esto trajo consigo una valoración importante de la que preocuparse, pero también una problemática sin enfoque claro.

“Esta sobreabundancia conceptual puede convertirse en un “Síndrome de Babel” para

el programa de convivencia escolar: podemos estar usando las mismas palabras en lenguajes tan diversos que deriven en una confusión inmovilizante.” (Onetto, 2003, p.5).

De esta manera, se pueden ubicar distintos enfoques de la convivencia: como educación socio emocional, como educación para la ciudadanía, como educación para la paz, como educación para los Derechos Humanos y finalmente, como desarrollo moral y formación de valores.

Sin lugar a dudas, cuando hablamos de bienestar al interior de las comunidades educativas, podríamos referirnos a condiciones que acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje y que adquieren una especial importancia por la naturaleza de las interacciones de cada miembro de estos centros. Nos referimos puntualmente a la *convivencia*. Entonces, considerar una dimensión, según Iglesias (2008) donde:

las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula (p.54).

Claramente, nos sugiere que el ambiente escolar, estrechamente próximo en el concepto al de convivencia escolar, supone una dimensión compleja donde intervienen distintos factores y que su naturaleza es dinámica. A menudo, intentamos erróneamente, pensar la convivencia como un concepto inmutable que debemos evaluar y gestionar.

Por otro lado, Trianes y García (2002) aportan una visión conceptual ligada al ámbito socioafectivo donde la convivencia se vincula al plano social, no sólo en sus alcances individuales.

La educación para la convivencia integra el interés por promover habilidades sociales e interpersonales en los alumnos con el interés porque estas habilidades estén siempre al servicio de objetivos morales y pro- sociales. Se busca pues la educación socio-moral y afectiva de la persona, como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos en el centro escolar, pero también en la sociedad democrática. (p. 180).

Esta concepción del término convivencia, abre una ventana de análisis hacia la posibilidad de identificar emociones, e indagar en las habilidades requeridas para la solución de problemas interpersonales, resolución de conflictos, cooperación, negociación, asertividad y aceptación de diferencias para el convivir. De tal manera que sea vinculada a un enfoque socio-emocional, donde el desarrollo de habilidades para la autorregulación emocional, permitan enfrentar de mejor manera los eventuales conflictos.

Pérez (2007) abunda en la necesidad de convivir en la diversidad, pero con el matiz diferencial de un énfasis en las capacidades cívicas: “La formación para la convivencia ciudadana forma parte de una educación integral, de una educación de calidad, pues no en vano la hemos definido como aquella que, centrándose en la persona, aborda todas las dimensiones específicamente humanas” (p.249).

Hay aquí la incorporación de los criterios de educación integral y de calidad. Haciendo mención a la personalización y pertinencia social. Abre el abanico de la atención investigativa hacia los procesos cotidianos de participación como oportunidades para desarrollar capacidades cívicas. Valorando así los espacios para la pluralidad de ideas y la construcción en el conjunto de elaboración y seguimiento de normativas.

En otra valoración, donde también la inclusión de la diferencia es clave, se encuentra lo postulado por Funes (2013):

La convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, de eso se trata, de “VIVIR CON”, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas, que son las que están latentes en un régimen disciplinario, en el que hay un brazo ejecutor que generalmente no atiende a justificaciones individuales y lo único que hace es aplicar lo que el reglamento dice que hay que hacer en cada caso (p. 95)

De esta manera, se redefinen las relaciones institucionales y sitúan la interacción en un plano donde las jerarquías son vistas desde otro prisma. Así mismo, el afán democratizador que suponen, tiene también el componente de querer formar para una cultura de la paz, donde la normativa reglamentaria debe supeditarse también al rango de acción del diálogo y la reflexión.

Ahora, puede presentarse también una conceptualización de la convivencia que adhiera a la construcción de garantías relativas a los Derechos Humanos, como expresa Rodino (2012):

Cuando los derechos humanos se incorporan en el currículo explícito se abre una potente oportunidad formativa de la personalidad, las actitudes y las conductas; cuando además se asumen como un principio de gestión del centro escolar y como pautas de convivencia, se avanza en la construcción de una comunidad educativa equitativa, justa y solidaria. (p. 9).

Bajo este prisma, la convivencia puede abrir la discusión en torno a la participación y a la evaluación de las condiciones de cumplimiento de los Derechos Humanos. No solamente amplía el rango conceptual, sino también aporta en el sentido de transformarse en una poderosa herramienta de análisis de la gestión pedagógica o directiva.

Por otro lado, Del Rey, Ortega y Feria (2009) aluden a una convivencia que supere lo normativo-pedagógico y que reconozca el punto de vista psicológico: *“La convivencia escolar implica un orden moral que está implícito o debería estarlo en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar.”* (p.161)

Por ello, involucra esta conceptualización una revisión de las prácticas institucionalizadas y del rol que cumplen las jerarquías valóricas y el orden moral que puedan promover los establecimientos.

Sin embargo, Battini (1982) entrega una acertada orientación que debiese guiar las valoraciones y el análisis, por cuanto sostiene que estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar, “es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo” (p.24).

Siendo así, la convivencia forma parte del cotidiano, del día a día de las instituciones escolares y en cierto modo condiciona tanto la enseñanza como el aprendizaje. Pareciera responder ya no a la pregunta ¿Dónde se da el aprendizaje o la enseñanza?, sino a la interrogante: ¿Cómo y de qué manera tiene lugar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje? No obstante, esa vitalidad dinámica inscribirá a la convivencia escolar como un entramado relacional.

En sintonía con los nuevos marcos de referencia, la capacidad de reflexión de las y los individuos, y la manera en que se involucran e identifican con otros(as) para interactuar e incidir en decisiones colectivas, conforma un aspecto de primera importancia. Sin embargo, según PNUD, informe del desarrollo humano en Chile (2002). “no ha sido acompañado por un desarrollo similar de los recursos sociales necesarios para llevarlo a buen término, lo que produce agobio y retracción social en las personas” (p. 18).

De esta manera, existe una perspectiva crítica donde se afirma que la ciudadanía ha visto cercada y limitada su acción, formación y participación frente a estructuras tecnocráticas en el sistema educativo, que en el nivel político han decidido tanto y tantas veces, llegando a reducir notablemente el accionar democrático. A juicio de diversos estudiosos, Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004)

los requerimientos a la educación aumentan en la misma medida en que los efectos de estos procesos sociales se hacen sentir en nuestra sociedad, en la forma de un debilitamiento del sentido de pertenencia (o sentido de “vivir juntos”), en una creciente individualización y una importante cuota de incertidumbre de los ciudadanos ante el futuro” (p.129).

Todo ello redunda en desafíos para el sistema educativo y la convivencia en general, un aspecto donde el necesario proceso de reflexión adquiere la dimensión de una convivencia que no debe construir una imagen idealizada de las aulas. Que no busque construir estereotipos y recetas que despojen de las aulas las reacciones naturales y momentos de disrupción que forman parte de la verdadera atmósfera relacional.

La convivencia escolar puede repercutir de manera importante en las comunidades, más aún llegar a influir decididamente en los estudiantes, en su desempeño académico y rendimiento, como indica Díaz y Sime (2016).

la convivencia escolar ha sido valorada como un factor que incide en los aprendizajes según el tipo de interacciones que prevalece en la escuela, las cuales han sido analizadas como uno de los indicadores asociados de mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes (p.128).

Es así como se logra advertir que el rendimiento académico de las y los estudiantes puede verse afectado por condicionantes del clima de escolar y la convivencia. En

circunstancias donde se evidencia violencia, agresión, acoso e indisciplina, estas inciden en la prevalencia de calificaciones insuficientes y suficientes, así como también dañan el autoconcepto y autoestima de los educandos. Por el contrario, la ausencia de estas conductas, y la evidencia de relaciones positivas, generan mayores índices de implicación y, en muchos casos, se condicen con buen rendimiento.

La situación continental acerca de la manera de construir políticas públicas en torno a una convivencia escolar que garantice un entorno favorecedor de aprendizajes, arroja diferentes matices. Sobre todo, por la perspectiva con la cual se concibe la convivencia. Enfocándose varios esfuerzos gubernamentales hacia la consideración de la “seguridad social” por sobre la resolución de conflictos y otras de naturaleza formativa. Todo ello, siguiendo investigación de Madriaza, referida por Morales y López (2019). *“Las políticas de Brasil, México y Chile se enfocaban hacia la seguridad ciudadana, poniendo acento en la prevención de la delincuencia y del consumo de drogas”* (p.4).

Tan sólo en Argentina, se institucionalizó una política de resolución de conflictos que diera cuenta de una perspectiva que se ofrezca más moderna y resolutive que una legislación y esfuerzos gubernamentales que lleguen, inclusive, a tornarse en enfoques verticalistas y tradicionales, donde la percepción de las y los estudiantes, pueda estereotiparse.

En un sentido que ilustra las tareas pendientes y desafíos que hacer frente, las luces de alerta las entrega el estudio de Muñoz (2012) en Morales y López (2019):

en la mayoría de los países (n=20) no se prohibían los castigos físicos en la escuela. En el Caribe incluso se consideraban como una medida correctiva. En Centroamérica y México los castigos se prohibían por ley, pero en la práctica se seguían ejecutando. Además, se aplicaban medidas represivas anti-delincuencia dentro de escuelas, lo que arriesgaba estigmatizar a las comunidades y a los estudiantes receptores de ellas. En Sudamérica se observó un mayor ajuste a los Derechos del Niño, no obstante, se permitían formas de castigo físico en las escuelas y no se reforzaba la participación estudiantil (p. 4).

Por todo ello, avanzar hacia la prevención de la violencia en los ambientes escolares no puede transitar por el sinuoso camino de la desconfianza y peor aún, de la criminalización y estigmatización que contraviene Derechos Fundamentales, sino de un

franco avance hacia la participación, inclusión y relegación de prácticas que deben desaparecer en las instituciones educativas, como el maltrato físico y psicológico.

Sobre las áreas que implica y afecta la convivencia, mucho se ha escrito, sin embargo, resulta particularmente interesante lo planteado por Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet, & Jiménez (2017) donde se presenta un ejercicio de operacionalización de tres dimensiones propuestas, en función de los ámbitos de la vida escolar.

1 Dimensión pedagógico-curricular

2 Dimensión organizativo-administrativo

3 Dimensión participación y manejo de conflictos

En la vida cotidiana escolar, estos tres ámbitos se entrecruzan, ya que no se trata de espacios independientes de actuación, los cuales además responden a lineamientos de política educativa expresados en planes y programas de estudio, así como a formas particulares de la organización de la escuela. Construir la convivencia escolar sólo puede hacerse en el seno de estos espacios y desde los procesos que cotidianamente desarrollan.

Por otro lado, Banz (2008) advierte respecto de la necesaria acción de “espigar” y aclarar los entramados conceptuales sobre convivencia. De ahí que, intencionadamente busque definir convivencia, recurriendo a la diferencia que se pueda establecer del afín conceptual de disciplina, pero ahondando en la vinculación que entranan estos conceptos en la dinámica educativa.

“La disciplina y convivencia son procesos de naturaleza diferente. Actualmente se ha tendido a reemplazar disciplina por convivencia, (más que nada en los manuales de convivencia, ex manuales de disciplina o reglamentos disciplinarios), sin profundizar respecto a las diferencias entre los dos conceptos” (p.1)

Entonces, la disciplina y la convivencia deben ser considerados para la construcción paulatina de un proceso formativo, y no como una valoración impositiva. En este sentido, la disciplina debe ser vista como el cumplimiento de roles de los actores educativos; y la convivencia, con la forma de relacionarse de los miembros de una comunidad educativa.

Finalmente, MINEDUC (2019) recoge en gran parte el anterior estudio de Banz y define la convivencia distinguiéndola del clima y la cultura escolar, entendiéndola de la siguiente manera:

La convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (p. 9).

Este postulado inserto en la Política Nacional Docente, sitúa la convivencia y su alcance. Entrega protagonismo a la figura institucional de una organización educativa y a la forma en que se susciten las relaciones y vínculos que producirán quienes la componen. Denominándoles, comunidad educativa.

Por convivencia escolar se entenderá, recogiendo las distintas perspectivas de: Battini (1982), PNUD (2002), Trianes y García (2002), Onetto (2003), Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004), Muñoz, Saavedra y Villalta (2007), Iglesias(2008), Del Rey, Ortega y Fera(2009), Rodino (2012), Funes (2013), Díaz y Sime (2016), Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente., Macouzet, & Jiménez (2017), Fierro y Carbajal (2019), Morales y López (2019), MINEDUC(2019), al conjunto de relaciones e interacciones que se producen entre los diversos actores de una comunidad educativa. Por ende, es de naturaleza dinámica y hace alusión a un “vivir en y con comunidad”. Puede ser denominado un espacio vital que implica un orden moral el cual alude a una identidad y pertenencia. Esta convivencia posee tres dimensiones y deben ser considerados para la construcción paulatina de un proceso formativo, de ninguna manera como una valoración impositiva.

2.2.5. Participación educativa

El sistema educativo en todos sus niveles está compuesto por diversos actores. Sin embargo, los niveles de apertura que puedan significar diálogo interestamental, requieren de la reflexión conceptual de lo que pueda suponer la participación educativa. Para Sarramona y Rodríguez (2010).

“La participación en el sistema educativo, permite garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los

implicados. Esto es así porque en el concepto de participación están integradas tanto la representatividad como la responsabilidad” (p.4).

En cuanto a la representatividad, requiere de liderazgo y de genuina presencia de los sectores que actúan en el establecimiento. La responsabilidad, supone asumir roles en la toma de decisiones y en la discusión de un proyecto.

El valor del componente dialógico ya lo destacaba Freire, y lo explicita aún más, la investigación de Mello, referida por Rodríguez di Mello (2011)

Para Freire, la relación dialógica implica un hablar con, y no un hablar por o hablar para, pues no se trata de la conquista de una persona por otra; sino que es una conquista del mundo por los sujetos dialógicos. En gestión de los centros educativos, en Comunidades de Aprendizaje, se trata de buscar una organización escolar menos jerárquica (p. 11).

Es entonces, una concepción conceptual que busca romper con la asimetría comunicacional y verticalista en los centros educacionales.

Sobre la importancia de la participación, diversas investigaciones versan que se constituye en un requisito indispensable a la hora de pensar una Escuela democrática. Ochoa, Díez y Garbus (2020) señalan: *“consideramos que la participación, en todas sus expresiones, es la base de la convivencia y, al mismo tiempo, es un elemento indispensable para la formación de la ciudadanía”* (p. 2).

Se le entrega de esta manera un valor trascendental, por cuanto permitiría el acercamiento de los diferentes actores que interactúan en los establecimientos y brindaría posibilidades para la expresión y la formación cívica.

Ahora, se debe precisar que el concepto de participación alude no solamente a las y los estudiantes, sino también a todos aquellos(as) que forman parte de una comunidad educativa. Dirección General de Educación, MINEDUC (2017), especifica en su política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas

El desafío, por tanto, es lograr la participación de todos los actores que tienen que ver con la formación de los niños, niñas y jóvenes, entendiendo que la participación supone un interés, una opción y una convicción personal, que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecten

(p.17).

Por ello, se reconoce en el marco referencial de la política pública educacional chilena la necesaria inclusión de los diversos actores intervinientes en la formación dentro de un centro educacional. Visibilidad de los colectivos. A grandes rasgos, los estamentos de padres y apoderados, funcionarios del centro, docentes, estudiantes y directivos.

Así, la participación no puede entenderse entonces sin la proximidad de conceptos como los de diversidad, inclusión y exclusión. Sales, Moliner, Amiama y Lozano (2017) señalan que

diversidad y su concepción como característica inherente a la naturaleza humana y como posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales han ido asentado las bases para alinear la respuesta a la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural (p.434).

Frente al cuestionamiento del concepto de diversidad por algunos teóricos contemporáneos, y su insuficiencia merced a la democratización de los centros educativos, surge el matiz semántico y resignificador de la inclusión y la interculturalidad en un mundo globalizado, donde la tendencia a homogeneizar a las y los individuos es cada vez más resistida.

Al respecto, Echeita (2013) logra entregar más antecedentes, cuando define a la inclusión con un carácter más dinámico. “se contempla como un proceso de restructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia” (p.108).

Ahora, se nos ofrece la inclusión claramente en tensión dicotómica con la exclusión. Estas tensiones, refiere Echeita que se encuentran en la dialéctica de los centros educativos. Por tal motivo, es preciso incluir a todos y todas miembros de una comunidad educativa, sin reparar solamente en la diversidad. Esta es la raíz de la segregación.

Tomando en cuenta que los centros educacionales son microsistemas donde hay un ordenamiento que también, en muchas ocasiones reproduce las dinámicas relacionales de la sociedad actual, Sales et al. (2017) indican que se produce el siguiente fenómeno.

El aprendizaje de la ciudadanía crítica a través de la participación no siempre se produce en las instituciones escolares, que –como estructuras jerarquizadas– no garantizan las relaciones

horizontales y transformadoras. Por ello, un elemento clave para desarrollar esta relación igualitaria es la construcción de una cultura colaborativa y un liderazgo distribuido (p.436).

Entonces, la verticalidad en la toma de decisiones en la gestión de las escuelas y centros educativos es una forma de exclusión de la participación del resto de los integrantes de las comunidades escolares. Para ello, se indica como necesaria, la distribución de cuotas de poder y liderazgo, lo que contribuiría a una cultura de la colaboración, participación real y pertinencia de proyectos educativos exhibiendo raigambre y comprometiendo a un mayor número de personas.

La investigación desarrollada por Castillo, Escalona y Rodríguez (2016), utilizó la base de datos correspondiente al cuestionario de contexto para estudiantes. Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), centrando su interés en la dimensión de Participación y Formación Ciudadana. Datos de 216.000 estudiantes.

“identifican un debilitamiento de prácticas deliberativas y participativas expresadas en el ejercicio espurio de la toma de decisiones, las que son relegadas a una participación de carácter informativa o a la manipulación de variables en asuntos minúsculos del ámbito escolar” (p.123).

Este distanciamiento entre lo que se declara y lo que verdaderamente acontece en la convivencia y participación parece ostensible. Este escenario aparecerá entonces en el principal instrumento de medición ministerial de la Agencia de la Calidad de la Educación, para evaluar la convivencia, sentido de pertenencia y participación de los establecimientos. Circunstancia que luego influirá en la categoría de desempeño en que se conseguirá inscribir dicho centro.

Subyace la idea que la estructuración administrativa de los establecimientos escolares impide la inclusión y participación efectiva. Pese al discurso oficial que versa en la reciente PNCE (MINEDUC 2019) donde establece que la convivencia “la hacemos todos” (p.1) Ascorra, López y Urbina (2016)

A partir de las acciones reportadas por los equipos directivos y líderes escolares participantes en este estudio, no fue posible observar que este lema se vivencie en la práctica. La mayoría de las acciones son realizadas por adultos, lo que reduce la participación de los estudiantes de manera tangencial,

instrumental, selectiva y tutelada (p.12).

La autonomía de los estudiantes y sus orgánicas de representación, expresada inclusive en los EID respecto a Formación, Convivencia, Participación y Vida democrática, quedan en entredicho. Sobre todo, cuando los resultados de diversos estudios presentan participaciones mediatizadas por los adultos.

Es el caso de la investigación de Aravena, Escare y Ramírez (2020) que puntualizó en las acciones de convivencia escolar y en los equipos directivos.

Los resultados refuerzan que la mayoría de las acciones se dan fuera del aula y en una escasa medida en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados dentro de esta, lo que da cuenta de una visión de convivencia escolar como “algo” que está fuera del ámbito de lo pedagógico. Los encargados de gestionar la convivencia, entonces, no necesariamente logran conectar el currículo, los contenidos y las rutinas de aprendizaje de los estudiantes, con oportunidades para el fortalecimiento de la convivencia escolar (p.60).

Siendo así, llama la atención que estas acciones formativas se desarrollan en su mayoría en otros espacios educativos, externos a las aulas y de forma episódica, 80% En algunos casos, reduciéndoseles a una jornada, día o relacionándoles sólo con una efeméride puntual.

Para Castillo, Escalona y Rodríguez (2017) es consecuencia de una segmentación socioeducativa, que tiene a la participación como principal debilidad del currículum. Más aún, detalla en los aspectos menos trabajados.

La acción de promoción a la vida democrática más infrecuente es la organización de debates escolares, donde tan solo el 51% de los estudiantes reporta su realización Siempre o Casi siempre. Ítem donde se registran las mayores diferencias entre unidades educativas, siendo especialmente significativa su ausencia como estrategia pedagógica en los colegios Particulares pagados (p. 119).

El hallazgo presenta a la discusión y diálogo democrático como una eventual transgresión a las actividades meramente tradicionales, y a los tiempos lectivos inflexibles.

Posibilitar espacios para la autonomía y organización estudiantil, entonces, se verá seriamente obstaculizado.

Esta versión antagónica de posibilidad de enfrentamiento y amenaza entre la dirección y las orgánicas ya sean estudiantiles, gremiales de funcionarios, o agrupaciones de apoderados, tensionan la convivencia de forma negativa. La participación estudiantil, reviste mayores complejidades. Según Sarramona y Rodríguez (2010) *“Hay muchas circunstancias que hacen especialmente frágil la participación del alumnado, en especial las que derivan directamente de su dependencia de la evaluación”* (p.5).

La participación real de las y los estudiantes, su implicación en un proyecto de enfoque comunitario escolar, trae la necesaria corresponsabilidad, y vinculación con sus pares y otros actores que difieran de su rol, no obstante, encuentre en aquellos espacios dialógicos y concretos, acciones valiosas para su formación. Sin embargo, la sujeción al régimen evaluativo y de calificación, pueda complejizar el deseo auténtico de su participación, en el peor de los casos, impuesta.

Ahora, la participación también puede descuidarse desde un punto de vista de la gestión, demostrando un profundo adultocentrismo en el que la convivencia misma, sólo se visualiza parcelada, buscando resolver conflictos unilateralmente. Inclusive, pensando que dichos conflictos son de exclusividad de los estudiantes. En palabras de López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco (2018).

Por último, tanto los participantes de la Superintendencia de Educación como los del MINEDUC sostienen que las escuelas tienen desafíos en la gestión de la convivencia desde el punto de vista de “la mirada” o el enfoque del trabajo con las personas, pues aclaran que muchas veces los establecimientos focalizan sus prácticas en casos puntuales de problemas de comportamiento, por lo general por parte de los alumnos, y no en torno a una visión más global o integral sobre mejoramiento de la convivencia, en que no se incluya solo a los alumnos, sino a los profesionales y adultos.(p.110).

Una llamativa “proyección” en la cual las regulaciones, protocolos e incidencias normativas son válidas, sobre todo cuando implican sanciones, al nivel estudiantil. Pero no de la misma forma, al análisis y percepciones de los demás actores intervinientes.

Hoy, frente al panorama de pandemia mundial, las tensiones del sistema han repercutido también fuertemente en los niveles de participación. En primer lugar, la imposibilidad para llegar a contactarse nuevamente de forma presencial. Indica Garrido (2020), “el contexto de pandemia ha ayudado a aumentar la brecha de desigualdad entre escuelas privadas, subvencionadas y municipales en Chile” (p.57).

Por ello, el problema de la participación se encontrará también en la profunda segmentación del sistema educacional chileno. Las posibilidades de conexión para algunos alumnos (as) se ha visto sumamente descendido; por lo cual las escuelas y centros educativos han buscado solventar y acoger las necesidades socioemocionales que desbordan también a docentes y funcionarios. En este trance, los mecanismos de elecciones de organizaciones y la participación juvenil ha mermado notoriamente.

Luego de haber recogido los conceptos emanados de las investigaciones de Sarramona y Rodríguez (2010), Mello (2011), Echeita (2013), Ascorra, López y Urbina (2016), Castillo, Escalona y Rodríguez (2016), DGE, MINEDUC (2017), Sales et al. (2017), López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco (2018), PNCE, MINEDUC (2019), Aravena, Escare y Ramírez (2020), Garrido (2020) y Ochoa, Diez y Garbus (2020); se entenderá por participación educacional a la capacidad que tendrán los actores educativos de interactuar e incidir en las decisiones y la gestión de la comunidad educativa, adoptando responsabilidad y representatividad. Se entenderá también que se valorizará en gradualidades, ya sea alta o baja participación educacional en los centros educativos y que tendrá un importante componente dialógico. Representa la base de la convivencia y se encuentra ligada a la inclusión escolar, la formación ciudadana democrática y la presencia interestamental de todos y todas quienes forman parte de los centros educativos.

2.3 Experiencias Previas

En este acápite habría que reseñar la investigación ejecutada por Castillo, Escalona y Rodríguez (2017), la cual obtuvo datos de más de 200.000 estudiantes, al tener acceso a las cifras correspondientes al cuestionario de contexto para el alumnado. Otros indicadores de Calidad Escolar (OIC), específicamente en la dimensión de Participación y Formación Ciudadana.

De esta manera, los investigadores determinaron que las instituciones educativas en Chile, a través de sus procesos de gestión, han relegado la participación estudiantil solamente a diminutos espacios de carácter informativo, en los que las prácticas deliberativas han sido debilitadas y ostensiblemente manipuladas. Además, es concebida la participación como la principal debilidad del curriculum.

En otro ámbito, la citada investigación puntualiza en el fenómeno de la segmentación socio-educativa, cuyos resultados apuntan en el aspecto menos trabajado por las escuelas: la promoción a la vida democrática, expresada de forma infrecuente en la organización de debates escolares que sólo registran un 51% de ejecución.

En la misma línea, se focaliza el estudio de Aravena, Escare y Ramírez (2020) quienes puntualizan que en las acciones de convivencia escolar y en las dinámicas de trabajo de los equipos directivos, la mayoría de aquellas acciones se registran fuera del aula, y en una escasa medida dentro de ésta. De tal manera que la visión de Convivencia Escolar es percibida como una situación externa del ámbito pedagógica, más no inherente al mismo. Los encargados de gestionar la convivencia, entonces no necesariamente logran conectar el curriculum, los contenidos y las rutinas de aprendizaje de los estudiantes, con verdaderas oportunidades para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Por todo ello, las acciones formativas se desarrollan episódicamente en un 80%, siguiendo lógicas puntuales y aisladas relacionadas con la conmemoración de efemérides.

En otro sentido, que reseña la actual situación de incertidumbre pandémica y sus efectos en el ámbito socio-emocional, Zúñiga (2019) afirma que pueden influir, decididamente, estos factores contextuales e identificadores en el desarrollo de dicha área del estudiantado, resiliencia, autoconcepto, sus implicancias en la efectividad escolar.

Finalmente, Ascorra et.al (2019) refiere la importancia de una gestión de la convivencia que considere apoyos y esfuerzos planificados, coordinaciones sistemáticas y productos de reuniones en aras de mejorar la calidad y vida al interior de las comunidades e instituciones escolares.

3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de Estudio

La presente investigación fue realizada en función del trabajo de campo, en el cual primó el enfoque cualitativo. En línea con lo planteado por Hernández Sampieri (2014), aplicar este enfoque implica un proceso descriptivo.

3.2 Paradigma

En concomitancia con el tipo de estudio, el prisma que orienta esta investigación es de tipo interpretativo. Martínez (2013) plantea la relevancia de este paradigma al mencionar que su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes en el enfoque.

3.3 Metodología

Los Estándares Indicativos de Desempeño, (EID MINEDUC 2014) y su posterior actualización (2019) son un instrumento de apoyo a la gestión, circunscrita en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Proveen de un marco referencial que orienta la mejora continua de los procesos internos de los establecimientos e instituciones, en atención a estándares descriptores organizados en dimensiones, subdimensiones y sus respectivos grados de desarrollo.

Puntualmente, La dimensión de Formación y Convivencia, es la que atañe a la presente investigación y comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual, ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento y al currículum vigente. Esta dimensión se apoya tanto en la implementación de acciones formativas transversales como específicas.

A saber, la dimensión de Formación y Convivencia, consta de tres subdimensiones:

- a) Formación: Esta subdimensión se relaciona con el conjunto de acciones formativas que promueven el desarrollo integral. Estas acciones deben ser declaradas en un Proyecto Educativo Institucional y se plantearán tanto en los Objetivos de Aprendizaje

Transversales, como en las Bases Curriculares. Apunta al desarrollo en distintas facetas de la persona, no sólo del saber y el conocimiento, sino también, de su esquema valórico y realización en un determinado entorno.

- b) Convivencia: El eje de la convivencia engloba una serie de políticas, prácticas y procedimientos que buscan asegurar que se lleve a cabo el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, en un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de las y los estudiantes. Velando por el logro de los objetivos de aprendizaje. Para ello se verá ligado a la valoración mutua de los distintos miembros de la comunidad, el respeto y la garantía de compartir un proyecto en común.

- c) Participación y Vida democrática: La generación de instancias donde cada uno(a) de los miembros de una comunidad escolar puedan expresarse y brindar su perspectiva en pos de una gestión y administración que coordine efectivamente en los distintos niveles. Se describe entonces esta subdimensión como aquella que caracteriza las distintas políticas, procedimientos y prácticas que buscarán desarrollar en las y los estudiantes las actitudes y habilidades requeridas para ser parte de una comunidad, participar activa, democrática y constructivamente, con el debido sentido de pertenencia e identidad. Es más, la inclusión y representatividad, exigen una vinculación responsable entre los diferentes estamentos educativos para la planificación, ejecución y evaluación de las distintas acciones del centro educativo.

Precisamente, son las acciones formativas el interés puntual del trabajo, y se ha tomado en consideración la operacionalización de diferentes estándares en cada subdimensión, siendo así, entenderemos que cada una de las subdimensiones serán categorías y los resultados de dichos estándares conformarán 17 subcategorías en las cuales se ordenarán los hallazgos de la presente investigación.

El siguiente esquema ilustra la jerarquización de esta propuesta investigativa:

FIGURA 2: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL ESTUDIO

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
<i>Formación</i>	1. Articulación con Planes y bases curriculares
	2. Política de resolución formativa de conflictos
	3. Orientación y formación en valores
	4. Monitoreo específico y acompañamiento
	5. Vinculación de padres y apoderados al proceso educativo
	6. Vínculo con profesores jefes
<i>Convivencia</i>	7. Herramientas frente a acoso y bullying
	8. Manejo frente a descalificaciones y faltas de respeto
	9. Reglamento interno y aplicación de protocolos
	10. RICE. Análisis y actualización.
	11. Actividades culturales. Prevención de la discriminación
<i>Participación y Vida Democrática</i>	12. Comunicación institucional
	13. Gestión y participación estamental
	14. Participación estudiantil
	15. Vínculo comunitario y entorno
	16. Pertenencia e identidad
	17. Reuniones sistemáticas Equipo de Gestión y Convivencia

Fuente: Plataforma Word a partir de referencias bibliográficas.2022.

La metodología de análisis de datos se basó en procesar los discursos de los entrevistados mediante el programa Atlas.ti. En virtud de aquello, de las tres categorías iniciales los resultados fueron agrupados en diecisiete subcategorías fruto del análisis discursivo ejecutado por el software. De esta forma, se generaron 17 códigos con sus respectivos vínculos y fragmentos destacados, permitiendo así la elaboración las figuras resumidas que forman parte de este informe ejecutivo, las cuales inciden en las acciones formativas.

3.4 Diseño

Para el presente estudio, y en virtud de los objetivos propuestos, se determinó el uso del diseño transversal en un momento determinado. Utilizando preguntas estructuradas

3.5 Instrumento

Atendiendo a los lineamientos científicos de la investigación se elaboró un instrumento basado en el documento de los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos educacionales y sostenedores, en su dimensión de Formación y Convivencia, operacionalizado en una entrevista de 15 preguntas que abordó las tres sub-dimensiones de los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales.

Las primeras cinco interrogantes dictan relación con la formación, vinculantes a la modalidad y efectividad de una eventual implementación de medidas de formación valórica en el establecimiento. convivencia, participación y vida democrática, transformadas éstas en tres categorías.

Un segundo apartado, compuesto por 5 interpelaciones de la entrevista se asocia a la subdimensión de convivencia. Dichas preguntas se refieren a las prácticas y procedimientos que aseguren un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social y el logro de objetivos de aprendizaje del estudiantado.

Por último, la subdimensión participación y vida democrática fue estructurada en base a otras 5 preguntas que apuntan hacia las actitudes y habilidades necesarias para la participación constructiva y democrática en la sociedad y en las organizaciones comunitarias.

3.6 Población y Muestra

El trabajo de campo contempló entrevistar actores educativos en dos establecimientos municipalizados de la quinta región, centro A, ubicado en la comuna de la Ligua y centro B localizado en la comuna de Viña del Mar. En cada uno de estos centros educacionales, se entrevistó a docentes y directivos que tuvieron experiencias directas en el trabajo de Convivencia Escolar, sea ésta por aplicación de actividades o por su rol de liderazgo y orientador dentro del equipo de gestión de directiva. Por lo antes declarado se seleccionaron 3 miembros de equipo directivo por cada uno de los centros y 3 docentes de aula por cada establecimiento, generándose así una muestra no probabilística de interés integrada por 12 informantes: La selección de los miembros de los equipos de gestión directiva para ser analizados en este estudio, se debió a sus características de líderes educativos. Particularmente hubo especial atención en la figura de los encargados de convivencia escolar de ambos centros que participen actualmente en el equipo de gestión para analizar dicha subdimensión. En la misma línea, se consideraron a docentes para que ofrezcan su percepción respecto de la interacción cotidiana con los estudiantes al interior del aula y extra muros.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Dimensiones y Subdimensiones

4.1.1. Considerandos y Nomenclatura Entrevistados

La presente investigación, consideró las respuestas de doce entrevistados, pertenecientes a dos establecimientos educacionales de la quinta región. Seis de un establecimiento de Viña del Mar (B) y los seis restantes de la comuna de La Ligua (A). De cada grupo, tres de ellos son miembros del Equipo de Gestión Directiva y los tres restantes, docentes de aula.

El siguiente cuadro aclara la nomenclatura, cargo, y establecimiento.

FIGURA N°3: NOMENCLATURAS DE AUTORIDADES Y ESTABLECIMIENTO.

Cargo	Establecimiento	Nomenclatura
Director	Centro A	DP
Encargada Convivencia	Centro A	ECP
Orientadora	Centro A	OP
Docente 1	Centro A	PP1
Docente 2	Centro A	PP2
Docente 3	Centro A	PP3
Directora	Centro B	DO
Encargado Convivencia	Centro B	ECO
Coordinador Técnico Profesional	Centro B	CTO
Docente 1	Centro B	PO1
Docente 2	Centro B	PO2
Docente 3	Centro B	PO3

Fuente: Plataforma “Word” elaboración propia.2022.

4.2.1. Categoría Formación:

4.2.1.1. Importancia de la Articulación con Planes y Bases Curriculares:

En cuanto a este aspecto, es deseable que los diferentes planes de gestión institucionales de cada centro educativo, posean un correlato coherente que permita visualizar y monitorear las acciones formativas, indicando responsables, plazos de ejecución, recursos necesarios y medios de verificación. Sin embargo, todo ello requiere de una articulación en la cual sea posible mediatizar dichas acciones, intencionando el currículum en sus respectivos niveles, de forma tal que se encuentren insertas no solamente en las distintas asignaturas cursadas por las y los estudiantes, sino también en actividades cuya transversalidad garantice que sean las pertinentes para su edad, etapa de desarrollo, contexto situacional e intereses personales.

Por ello, PNCE MINEDUC (2019) enfatiza en “intencionar un conjunto de estrategias para enseñar y acompañar el aprendizaje de la convivencia escolar que se quiere promover desde esta PNCE y desde los respectivos PEI. La formación debe ser gestionada de manera diferenciada a nivel individual o grupal” (p.16).

Desde un establecimiento educacional, (ECP) expone que no solo se articulan estos programas en el centro educativo, sino que además se realizan seguimientos en clases de orientación y análisis del mismo, en el consejo de profesores. Desde un enfoque similar, (DP) reafirma esta idea cuando el establecimiento considera articular el esquema valórico institucional, ya priorizado, con las actitudes promovidas en las bases curriculares.

Sin embargo, en otro centro educativo, se reconocen dificultades para gestionar la articulación. En palabras de (DO, ECO, PO3) No se vislumbran instancias de trabajo articulado con el marco nacional. El RICE deja nociones prácticas como apoyar y tener congruencia con el currículum, para articular, pero en la práctica no está, queda todo en la teoría.

Por todo ello, si bien la política educativa es taxativa en torno a la necesidad de vincular coherente y sostenidamente los diferentes planes de gestión institucionales con las líneas y ejes transversales de las bases curriculares nacionales, es preciso señalar que existen instituciones que, como se ha evidenciado, aún no han logrado desarrollar una articulación

efectiva. Al punto tal que, ni siquiera cuentan con planes institucionales conocidos por todos y socializados en su comunidad. Todo ello, impacta negativamente no sólo en los aprendizajes y la convivencia, sino también en la ausencia de un compromiso de proyecto institucional, por parte de otros actores del centro educativo. (DP,ECP,OP,PP1,PP2,PP3; DO,ECO,CTO,PO1,PO2,PO3)reconocen la importancia de este aspecto y consecuencias. A modo de resumen, se explicitan las declaraciones más relevantes de los entrevistados en torno a la subcategoría:

FIGURA 4: FRAGMENTOS DESTACADOS SOBRE ARTICULACIÓN CON PLANES Y BASES CURRICULARES.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Formación	<u>1. Articulación con Planes y bases curriculares</u>	(DP): Reafirma que el establecimiento ha considerado el énfasis de articular el esquema valórico institucional, ya priorizado, con las actitudes promovidas en las bases curriculares. (Directivo centro A)
	Si bien la política educativa es taxativa en torno a la necesidad de vincular coherente y sostenidamente los diferentes planes de gestión institucionales con las líneas y ejes transversales de las bases curriculares nacionales, es preciso señalar que existen instituciones que, como se ha evidenciado, (Centro B) aún no han logrado desarrollar una articulación efectiva o no cuentan con planes institucionales conocidos por todos y socializados en su comunidad.	(ECP): “no solo se articulan estos programas en el centro educativo, además se realizan seguimientos en clases de orientación y análisis del mismo, en el consejo de profesores” (Directivo centro A) (ECO): “La verdad es que no tengo una respuesta muy definida en este aspecto tan amplio...ahora los OAT, debiesen implementarse con la labor ya sea en Orientación, como también la priorización de ellos y ciertos énfasis institucionales. Esto relacionado también con los sellos” (Directivo Centro B) (DO): “El RICE deja articulado nociones prácticas como apoyar y tener congruencia con el currículum, pero en la práctica no está, siendo sincera, queda todo en la teoría. Están las cosas ahí, yo estoy asumiendo recién y quiero fortalecer estas prácticas” (Directivo centro B)

Fuente: Plataforma “WORD” en base a citas de entrevistados, equipo directivo y cuerpo docente CENTROS A y B 2022.

4.2.1.2. Política de resolución formativa de conflictos

En décadas pasadas, la política educacional chilena tuvo un énfasis restrictivo y en ocasiones se mostraba punitiva, ignorando el enfoque de derechos e insistiendo en reducir los focos de violencia y brindar seguridad a los planteles educacionales, llegando a tipificarlos y estereotiparlos. Actualmente, la inclusión de otros profesionales, protocolos, líneas de

actuación, equipos multidisciplinarios, comités y otras iniciativas, han generado una renovación y abierto espacios de participación y diálogo de carácter formativo en las instituciones. Muchas de ellas, han sabido rescatar dichas voces, sumándolas a una gestión efectiva e integradora del centro.

Al respecto, Bolívar (2014), insiste en la gestión de la convivencia como proyecto colectivo e identitario de la escuela, y en la necesidad del trabajo centrado en la resolución pacífica de conflictos.

“Las perspectivas actuales del liderazgo de la dirección son congruentes con las líneas más robustas sobre la gestión de la convivencia: compartir y distribuir las prácticas para la resolución de conflictos, no siendo una responsabilidad individual ni de un plan, sino de un proyecto colectivo de escuela” (p.13)

Entonces, a sabiendas de la naturaleza multidimensional del conflicto, se hace preciso según (PP2 y OP) entablar una cultura del diálogo y la conversación, donde también, según sea el conflicto, si es de parte de los profesores, los estudiantes, padres o funcionarios, se adopten distintos protocolos. Entendiendo que se cuenta con un equipo de convivencia que velará para que los procesos sean bien llevados. En suma, una gestión del conflicto, que permite solucionar la gran mayoría de los problemas y brindar satisfacción a las partes involucradas.

En cuanto a la necesaria sistematicidad de esta acción formativa, (ECO) de otro plantel escolar, argumenta que no solamente es un rol que le cabe a la dirección, inspectores, al equipo de convivencia o al encargado, sino que se ha pensado en un plan permanente que involucre a toda la comunidad educativa. Ello, en el entendido que se encuentra en vías de aplicabilidad.

De esta manera, la política formativa de resolución de conflictos, es una de las acciones formativas de mayor relevancia, y de alto reconocimiento en las escuelas, por cuanto busca dar respuesta efectiva a circunstancias cotidianas de las comunidades escolares. La

estrategia de brindar espacios para mediaciones, escucha activa, reparaciones, diálogos compromisorios e involucramiento de profesionales y entes representativos, como puede ser el comité de convivencia, no solamente acerca posiciones, sino que entrega transparencia y suma voluntades a un proyecto en común, donde la individualidad de la casuística, pasa a la representatividad de un esfuerzo colectivo e institucional. (DP,ECP,OP,PP1,PP2,PP3; DO,ECO,CTO,PO1,PO2,PO3).

FIGURA 5: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “POLÍTICA DE RESOLUCIÓN FORMATIVA DE CONFLICTOS”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
FORMACIÓN	<u>2. Política de resolución formativa de conflictos</u> Superando el énfasis restrictivo y punitivo de la anterior Política educacional chilena, actualmente, la inclusión de otros profesionales, protocolos, líneas de actuación, equipos multidisciplinarios, comités y otras iniciativas, han generado una renovación y abierto espacios de participación y diálogo de carácter formativo en las instituciones. Situación refrendada en ambos centros (A y B).	(PP2): “prima el diálogo entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Sobre todo, entendiendo que se cuenta con un equipo de convivencia que velará por que los procesos sean bien llevados”. (Docente aula centro A) (ECO): “No solamente como un rol que le cabe a la dirección, inspectores, al equipo de convivencia o al encargado, sino que se ha pensado en un plan permanente, donde también se involucra a los asistentes y auxiliares de servicio . Es decir, todos y todas preocupados de brindar orientación y cuidar el trato respetuoso. Esto debiera estar asociado a estrategias que la Escuela presenta a nivel global. Atraviesa la intervención de la dupla sicosocial, como un ente que capacita y fomenta”. (Directivo centro B)

FUENTE: Plataforma “WORD” a través de declaraciones de los entrevistados del centro A y B 2022.

4.2.1.3. Orientación y formación en valores

Los planteles educacionales declaran en sus proyectos educativos y sellos institucionales, parámetros que les identifican y a los cuales aspiran y adhieren. En esta línea, las concepciones valóricas serán jerarquizadas y podrán expresarse en planes formativos y de convivencia donde el énfasis que adquieran podrá permear la oferta educativa y la enseñanza brindada.

Al respecto, Martínez (2020) no solamente repara en el ámbito ético y valórico, sino también en la implicancia del factor emocional “este campo teórico ubica a las emociones como tema de reflexión, en lo que se favorecen procesos formativos de tipo ético y político, de modo que se torna a aceptar y fortalecer sentimientos indispensables para vivir en comunidad” (p.2).

Aquel factor socioemocional es recogido en el aula, ya sea en orientación o jefatura, donde el grupo curso también es parte de aquella interacción, más bien grupal. (PO1 y PO3) manifiestan que los esfuerzos de las y los docentes en este ámbito son fruto de acciones aisladas, en que se articula bien vagamente, a la deriva, ya que no se ve una metodología mayor, pues se debe a un plan de orientación, o proyecto curso que no se ha completado y que debiera atender de mejor forma la problemática escolar.

En contrapartida, otra de las instituciones investigada posee un plan formativo propio, ya consolidado, que da respuesta a la articulación con otros planes de gestión, Proyecto Educativo, y a la jerarquización curricular en subsectores y niveles. Lo reconocen así de manera insoslayable, los seis entrevistados de aquel centro (DP, ECP, OP, PP1, PP2, PP3) quienes enfatizan en la existencia de un “Proyecto de Vida” que, junto a acciones monitorizadas en un Plan de Mejoramiento Educativo, curriculariza los valores institucionales con ciertos aprendizajes específicos por nivel y actividades puntuales, no solamente en la asignatura de orientación. Valorando las habilidades blandas y las trayectorias individuales de cada estudiante.

Las concepciones valóricas a menudo coinciden en varios establecimientos y son claros referentes de una aspiración que busca encontrar cierta simetría entre el llamado “perfil de egreso” de los centros educativos, con las y los estudiantes que efectivamente egresan del último grado de su institución. Sin embargo, muchas veces resulta llamativo el distanciamiento entre lo declarado y lo evidenciado en la práctica. Más aun, cuando la gestión de la formación implica el compromiso de los distintos actores educativos y cierta uniformidad de criterios que se adquiere cuando un proyecto es construido en comunidad, se lleva a cabo y se socializan sus alcances y evaluación periódica. No así, cuando las instituciones dependen de arrestos individuales y de acciones reactivas o episódicas.

(DP,ECP,OP,PP1,PP2,PP3; DO,ECO,CTO,PO1,PO2,PO3).

A modo de resumen, se desglosan las siguientes declaraciones relevantes:

FIGURA 6: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN VALORES.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
FORMACIÓN	<u>3. Orientación y Formación en Valores</u> Una de las instituciones investigadas (Centro A) posee un plan formativo propio, denominado “Proyecto de Vida”, ya consolidado. La otra institución (Centro B), se encuentra en un proceso de instalación de una nueva administración, por lo cual, los procesos son todavía incipientes.	(PO2): “a la deriva según lo que el profesor pueda hacer, y si lo puede articular con otra asignatura, con otro colega, se invita siempre pero no se ve una metodología, y creo que se debe a un plan más de orientación que nos falta” (Docente aula centro B). (OP): “hablamos de acciones formativas donde se ponen en diálogo, por así decirlo, los Planes Ministeriales, se buscan las habilidades, el enfoque socioemocional y así se va construyendo tanto en Orientación, jefaturas y UTP, diversos énfasis, incluso como ya le indiqué en el Proyecto de Vida. Siendo así: 1°medio: Autocuidado y conocimiento 2°medio: Autorregulación 3°medio: Relaciones interpersonales 4°medio: Toma de decisiones responsables”(Directiva centro A)

FUENTE: Plataforma “WORD” a través de declaraciones de los entrevistados del centro A y B 2022.

4.2.1.4. Monitoreo específico y acompañamiento

Un punto central en la gestión, liderazgo y administración de los centros escolares, la constituye el seguimiento acabado de las acciones planificadas. En cuanto a la convivencia, este aspecto parece complejizarse sobre todo por acepciones terminológicas que retrotraen el enfoque formativo y algunos tienden a confundirlo con un control y coerción que no es el requerido. Actualmente, las políticas ministeriales han enfatizado en proveer a los establecimientos de diversos instrumentos e insumos de verificación y aseguramiento de la calidad y estándares.

En ese sentido, Torrego (2006) plantea que aquella complejidad de la planificación, desarrollo, control y evaluación de las numerosas estrategias y acciones realizadas para la mejora de la convivencia en el centro y la coordinación de las personas que participan de las mismas, exige, una figura de planificación específica, el plan de mejora de la convivencia.

Considerando estas acepciones, (DP y ECP) coinciden en que debe existir una solidez entre el trabajo proyectado por planes de gestión monitorizados y que se refrendan sistemáticamente. Ya que “se ha formulado un PME que responde a indicadores, acciones y seguimientos, que al igual que un plan de gestión de la convivencia, puede traducirse en una carta Gantt” y en acompañamientos a distintas personas y también grupos de trabajo.

Por todos es advertida la instancia de seguimiento y monitoreo de acciones formativas como una acción necesaria, (DO) también especifica que dicho acompañamiento entraña una relación de proximidad que puede gatillar mejora en la recepción y acogida de las personas. Haciendo alusión a tutorías, apoyos específicos y acompañamientos a estudiantes. No obstante, los instrumentos a los que se hace mención en este apartado también pueden llegar a tensionar a las comunidades. (CTO) apunta en que suelen haber burocratizaciones en los procesos y que existe ausencia de un liderazgo distribuido que simplifique la gestión y no concentre decisiones. Los docentes de aula, en ambos centros manifiestan que el monitoreo va de la mano con la retroalimentación directiva de la labor docente y en ello, pueden ocasionarse desavenencias o dificultades. (PO1, PO2 y PP2).

Cabe señalar que en los planteles educacionales se requiere de insumos que forman parte de la planificación estratégica y que, dotados de elementos de relevancia y adaptación contextual, puedan llegar a comprometer a comunidades en pleno. En la medida que estas se trasformen no solamente en planes de acción, sino en proyectos colectivos, difundidos y concertados, mayor grado de eficacia en virtud de las metas propuestas, obtendrán. Sin embargo, hay ciertas señales que deben llamar a la cautela en el trabajo diario de sostenedores, directivos y docentes; éstas tienen que ver con la profusión managerialista de la política educativa chilena, donde la forma desdibuja el fondo, centrándose en diversificar instrumentos de esta índole y generar consigo, corpus legales que traen aparejadas sanciones y tipificaciones, más que apoyos específicos a los establecimientos. Se deja así, el terreno propicio para tensionar a ciertas comunidades, atendiendo sólo a la administración gerencial de los centros educativos. (DP,ECP,OP,PP1,PP2,PP3; DO,ECO,CTO,PO1,PO2,PO3).

A continuación, se deja en evidencia fragmentos destacados producidos a través de las declaraciones de los entrevistados.

FIGURA 7: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “MONITOREO ESPECÍFICO Y ACOMPAÑAMIENTO”.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
FORMACIÓN	<u>4. Monitoreo específico y acompañamiento</u> La instancia de seguimiento y monitoreo de acciones formativas, es considerada una acción necesaria, y que entraña la oportunidad para una relación de proximidad profesional mancomunada entre el directivo y el docente de aula. Sin embargo, subyacen tensiones vinculadas con la burocratización de los procesos y con la simplificación de las tareas que señalan algunos docentes no directivos.	(DP): “Dentro de la implementación del PME, puntualmente podemos monitorear cada acción. Fundamentalmente, revisar prácticas o lineamientos institucionales . De igual manera en lo valórico y trabajar las definiciones. En encuestas comunales que se han hecho, se nos entregan resultados y también hay lineamientos comunales. De ahí en adelante, el Liceo trabajó su Plan de Formación propio”. (Directivo centro A) (PO1): “ Allí llega a veces una retroalimentación de la jefa técnica, depende del ciclo al que perteneces. Yo pertenezco a ambos ciclos, por lo cual me llegan retroalimentaciones, y según ellas, ya sean adecuaciones, aparecen sugerencias técnicas de acuerdo a los objetivos que se estén trabajando. Aunque en ocasiones esto agobia cuando no se entregan los tiempos debidos para el trabajo”. (Docente de aula Centro B) (PP2): “Se entiende acá que no en todos los cursos se puede trabajar de la misma manera, así como también es preciso mirar los objetivos transversales y planificar según los valores institucionales. Ahí tienen importancia las metodologías y cómo se nos permite usarlas según sea el caso”(Docente de aula centro A)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.2.1.5. Vinculación de padres y apoderados al proceso educativo

Sin lugar a dudas, la educaciónn entraña un proceso donde las trayectorias de aprendizaje son mediatizadas por la interacción y experiencias con distintos agentes que ofrecerán escenarios cotidianos, formales e informales para el desarrollo y la formación de una persona determinada. La incidencia del contexto en el que se encuentre, la forma que adopten las actividades formativas según un currículum determinado, serán también elementos que afectarán dicho desarrollo. No obstante, los entes socializadores: grupo de

pares, centro educativo, comunidad inmediata de pertenencia y, sobre todo, familia; tendrán el franco protagonismo y el grado de influencia mayoritario.

Es entonces aquella influencia familiar la que, no solamente puede ofrecer factores de protección y autoestima necesarias para el desenvolvimiento social de una persona en edad escolar, sino también, hacerla extensiva en comunidad. Según expresa la Dirección General de Educación, MINEDUC (2017), especifica en su política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas; que el desafío es lograr la participación de todos los actores que tienen que ver con la formación de los niños, niñas y jóvenes, lo que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecten a los miembros de las comunidades escolares.

Tomar parte de las decisiones y acercarse decididamente al día a día del centro educativo, resulta clave según (ECP) pues “apoyar al Centro General de Padres y trabajar de manera mancomunada para los proyectos propios del establecimiento, traerá satisfacción y se cumplirá con objetivos institucionales”. El rol de los padres en la formación de conocimientos y hábitos es fundamental.

No obstante, dicho acercamiento deseable puede verse dificultado, como lo evidencia (PO1, PO3) más aún en pandemia, en circunstancias donde, constantemente la comunicación se complejiza por horario, por conectividad y por nivel educacional de los apoderados, a veces por el poco interés de muchos de ellos. Para buscar solucionar dichas problemáticas, (PO2, PO3, ECO) coinciden en que instancias como las “Escuelas para padres” buscan entregar ciertas nociones para facilitar la relación con los estudiantes, A la vez compromete el apoyo y acompañamiento debido y necesario de los adultos en el proceso educativo.

Todas estas consideraciones, convergen en la importancia de sumar a padres, madres, apoderados y familia a la dinámica propia de las comunidades escolares. Pero es preciso detallar que dicha presencia, ya no reviste el dejo de un rol espectador, accesorio y pasivo. Todo lo contrario, requieren de espacios de diálogo, como señala (ECO), en que se expresen más allá de las consabidas reuniones de su estamento, y que formen parte de iniciativas en

las cuales, se les permita acceder al aula, prestar apoyo concreto en actividades pedagógicas a sus hijos e hijas, involucrarles en proyectos institucionales, como así también ser sujetos de la formación y que puedan acceder a capacitación. Lamentablemente, para todo ello, es necesario superar barreras que impiden la cooperación y el trabajo colaborativo interestamental. Entre ellas: el prejuicio forjado por el recelo evaluativo, la comunicación despersonalizada y dificultosa en tiempos de pandemia, la inflexibilidad laboral, los casos de irresponsabilidad y abandono parental, y en muchas ocasiones, el bajo nivel educacional de los padres y apoderados, como refiere (PO1).

En virtud de lo declarado, se deja constancia de fragmentos relevantes proporcionados por los entrevistados.

FIGURA 8: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “VINCULACIÓN DE PADRES Y APODERADOS AL PROCESO EDUCATIVO.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
FORMACIÓN	<u>5. Vinculación de padres y apoderados al proceso educativo</u> Dicho acercamiento deseable puede verse dificultado, más aún en pandemia, en circunstancias donde la comunicación se complejiza, añadiéndose a otras de eventual descuido parental u organizacional del centro. Es preciso detallar que la presencia de las familias, ya no reviste el de un rol espectador, accesorio y pasivo. Todo lo contrario, requieren de espacios de diálogo, y que formen parte de iniciativas institucionales.	(PP2): “Se dan las instancias, y las conversaciones, pero es una realidad que la convocatoria de apoderados es menor, llega muy poca gente. Y con la virtualidad, también nos pasa. Ya sea el impedimento, el trabajo, el horario, el tiempo, pero ahí es un pie cojo que tenemos hace tiempo”. (Docente aula centro A) (PO3): “ahora generamos también instancias como lo son las escuelas para padres que buscan dar algunas nociones, y dialogan sobre cómo relacionarse con los estudiantes, en este caso con sus hijos y el entorno familiar. Igual que el apoyo al estudio, técnicas de estudio”. (Docente aula centro B) (PO2): “Acá hay una situación que es una situación lamentable. La dirección anterior tenía la visión de proteger mucho las decisiones internas, mitigando la participación misma del apoderado. Sólo participaban cuando eran convocados por los directivos. Eso ha hecho daño a la educación pública; El apoderado debe ser muy considerado y activo. Sin embargo, la pandemia dejó en manifiesto esta situación negativa para la escuela. Claramente han estado marginados”. (Docente aula centro B)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.2.1.6. Vínculo con profesores jefes.

Al analizar los centros educativos, puede verse que son organizaciones que poseen estructuras jerárquicas y existen en ellos categorías donde los rangos de acción y responsabilidad pueden ser mayores o menores. Particularizando el enfoque, un acápite muy importante en la vida cotidiana y la convivencia, lo constituye el clima de clase, la interacción de un grupo curso específico, al interior de los establecimientos. Se trata de una unidad liderada por el /la docente a cargo quien oficia como principal responsable de la formación de cada estudiante del grupo. Para ello, las relaciones que pueda establecer y el grado de conocimiento de las situaciones individuales de cada educando, entre otras, será clave para su formación.

Tal aspecto lo dejan de manifiesto Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018) cuando enuncian que los alcances de dichas interacciones y percepciones abarcan diferentes dimensiones, “e intervienen cinco factores o elementos en el constructo clima escolar: relaciones profesorado-alumnado; relaciones entre el alumnado; equidad de las normas; seguridad en la escuela y problemas de violencia; y aspectos afectivo-emocionales” (p.253). También son dignas de reflexión, según Iglesias (2008) las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños. Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula.

El/la profesor/a jefe es la más directa figura de autoridad que perciben las y los estudiantes, y su rol de acompañamiento y apoyo en la vida escolar es esencial para el desarrollo de los alumnos y alumnas. Su proximidad se vuelve un poderoso factor de adherencia a la escuela, en tal sentido todos los entrevistados (DP, ECP,OP,PP1,PP2,PP3,DO,ECO,CTO,PO1,PO2,PO3) sostienen que la labor del profesor jefe en pandemia ha sido valiosa para buscar acercar distancias frente a las brechas comunicacionales y de cobertura impuestas por los protocolos sanitarios, a su vez señalan que ha traído consigo una fuerte carga laboral para el profesor jefe quien utilizando medios masivos y redes sociales como whatsapp, ha tenido que abrir canales informales de

comunicación para acceder a una virtualidad altamente obstaculizada. Todo ello, ha generado una reingeniería y adaptación que en los planteles educativos ha tomado la forma de iniciativas de reconversión metodológica, es el caso de tutorías específicas; y como apunta (DP, DO) sumar formas de comunicación instantáneas, ha significado también intencionar el trabajo y la información, con aplicaciones, entendiendo que el celular hoy ha venido a conectar la familia y el centro educativo.

En la consabida dimensión docente- estudiante, los aspectos afectivos y de fuerte implicación emotiva llaman a éste último a buscar el vínculo con el adulto, sin embargo, frente a la crisis sanitaria que actualmente persiste, ha sido el profesor jefe, quien ha sido cara visible de los centros educativos para estrechar lazos entre la familia y la escuela. Tal como mencionan (PO1, PP3, ECP ECO y CTO). Ahora, estos esfuerzos han significado una recarga laboral importante por cuanto han dado paso a acciones de apoyo y contención emocional sin precedentes.

A continuación se recogen fragmentos relevantes de esta subdimensión:

FIGURA 9: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “VINCULO CON PROFESORES JEFES”.

FORMACIÓN	<u>6. Vínculo con profesores jefes</u> El/la profesor/a jefe es la más directa figura de autoridad que perciben las y los estudiantes, y su rol de acompañamiento y apoyo en la vida escolar es esencial para el desarrollo de los alumnos y alumnas. Su proximidad se vuelve un poderoso factor de adherencia a la escuela, en tal sentido todos los entrevistados sostienen que la labor del profesor jefe en pandemia ha sido valiosa para buscar acercar distancias frente a las brechas comunicacionales y de cobertura impuestas por los protocolos sanitarios, a su vez señalan que ha traído consigo una fuerte carga laboral.	(ECP): “hay la preocupación de ver en instancias colaborativas, lo que se puede hacer para contribuir en eso. Por ejemplo, hoy en día en pandemia, el trabajo de los profesores jefes ha sido muy destacado, al punto de preocuparse de sus estudiantes, no sólo en el puro diagnóstico, sino en el día a día. Buscando contactarse con ellos y sus familias” (Directiva Centro A). (PP3): “esa relación también es bien directa. Si hay inasistencias, el profesor conoce el número del estudiante y se le pregunta por el día, lo que ocurrió, por qué no asistió, etc. Hay una preocupación que va de la mano de un esfuerzo por conectarnos, pese a la distancia. Es difícil eso sí y cansa” (Docente aula centro A). (PO1): “Hay profesores jefe buscando conectarse con ellos incluso en la noche, y se busca la manera, pero es difícil ocupando los recursos personales de cada docente. También hay desgaste. Por eso me refiero que no es muy formal estas metodologías, sobre todo con pandemia” (Docente aula centro B).
-------------------------	--	---

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.2.2. Categoría Convivencia

4.2.2.1. Herramientas frente a acoso y bullying escolar.

Al interior de las comunidades educativas, las interacciones sociales, suelen verse afectadas cuando algún determinado actor rompe las normas consensuadas de convivencia e incurre en alguna falta que afecta negativamente el clima escolar. Por todo ello, se hace necesario que docentes y funcionarios del centro educativo sean capaces de poner en marcha herramientas, planes, protocolos y estrategias que puedan ser una adecuada y coherente respuesta frente al acoso, ciberacoso y bullying.

En tal sentido, Aravena, Escare y Ramírez (2020) señalan que uno de los roles directivos de mayor trascendencia es diseñar e implementar procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones concretas de la convivencia como aquellas que se reseñan. Además, Fierro, Tapia, y Martínez-Parente (2017) enfatizan en lineamientos de la política educativa chilena que deben dejar de estar centrados en un enfoque de seguridad ciudadana y prevención de la violencia, sino en la construcción de acciones formativas que den cuenta de un enfoque integral, ligado a los derechos, pero también lo suficientemente efectivo para brindar herramientas a los adultos para hacer frente a las situaciones de convivencia cotidianas. En ello, la categoría de conflicto, toma relevancia.

Tanto (ECP, DP, DO y PP1) dan a conocer que las herramientas corresponden más que todo a capacitaciones para el cuerpo docente y asistentes de la educación. Y que, lamentablemente, pueda significar un conocimiento muy somero o, inclusive, insuficiente. Así lo relata (ECP). Por demás, en los 12 entrevistados, no aparecen reseñadas otras herramientas que se encuentren a disposición de los adultos de ambos centros para enfrentar estas situaciones que vulneran la convivencia pacífica, las que son calificadas como complejas.

Se hace mención en este apartado a la capacidad de repuesta que una institución educativa posee para gestionar conflictos que vengan aparejados con la violencia en varias de sus manifestaciones. Así y todo, es fundamental entender que debe existir en los planteles el énfasis preventivo que asigne preocupación y agende acciones al interior de un plan de convivencia que considere estos ámbitos.

Por otro lado, es deseable que la reacción del establecimiento frente a un hecho de esta magnitud, signifique una intervención inmediata, pues son procesos extremadamente dolorosos para quienes reciben el daño, y también en muchos sentidos, para quienes los causan. Sin embargo, en las entrevistas recogidas, sólo se menciona como herramienta a disposición de los docentes, profesionales y adultos funcionarios de los centros educativos, a las capacitaciones, las que, además, son consideradas insuficientes. No son nombradas otras posibilidades de intervención, concurrencia de acciones formativas específicas, y cursos de acción protocolizados. Dicha circunstancia, habla por sí sola de un aspecto de la convivencia que aún no ha sido del todo interiorizado ni trabajado por las comunidades docentes.

En conclusión, se pone en evidencia fragmentos destacados que fueron declarados por los entrevistados en el marco del análisis de esta materia.

FIGURA 10: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “HERRAMIENTAS FRENTE AL ACOSO Y BULLYING.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Convivencia	<u>7. Herramientas frente al acoso y bullying</u> Refiere a la capacidad de repuesta que una institución educativa posee para gestionar conflictos que vengan aparejados a este tipo puntual de violencia. Salvo capacitaciones, los doce entrevistados, no indican más herramientas que se encuentren a disposición de los adultos de ambos centros para enfrentar estas situaciones.	(ECP): “Pudimos trabajar asistiendo a charlas de las redes de apoyo. Pero es muy complejo y delicado este tema. Allí vimos cómo se explica, cuáles son las voces de alerta. También hemos debatido, pero creo que es muy somero” (Directivo centro A). (DO): “se va focalizando en ciertos cursos para detectar cursos con mayor incidencia de problema. Se ha entregado documentación, pero no sé si se ha llevado bien a cabo. Se hacen trabajos en consejo, pero no todos los docentes lo reciben de la misma manera” (Directivo centro B) (PO3): “ Siempre se puede informar a dirección o las diferentes personas de Convivencia escolar, si se registran evidencias de este tipo. Están abiertos los canales para recibir , y el profesor siempre está observando. En Integración escolar, hacemos panoramas de curso y se deben tomar medidas cuando algo así sucede” (Docente aula centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022

4.1.2.2. Manejo frente a descalificaciones y faltas de respeto

Una comunidad escolar es concebida como tal, por cuanto en ella conviven e interactúan diferentes personas que, no obstante, reconocen la labor formativa y académica del centro educativo al que pertenecen. En este contexto, existen roles y responsabilidades que son asignadas y contraídas. Es allí, donde es sabido que el conflicto aparece como circunstancia lógica relacional cotidiana en un conjunto humano. Sin embargo, al interior de un plantel que debe formar ética y valóricamente también, la ocurrencia de situaciones donde alguno(a) de sus integrantes intente menoscabar a otro(a) no debe pasar desapercibida.

Tanto Bolívar (2014) como Torrego (2006) enfatizan en una gestión de la convivencia centrada en una convivencia segura, sana, democrática y participativa, donde quienes gestionen sean capaces de brindar una correcta toma de decisiones que privilegie el ambiente y favorezca el clima escolar del centro.

Sobre el particular, todos los entrevistados coinciden en la aplicabilidad de sanciones protocolarizadas insertas en los reglamentos de convivencia interna de cada

centro, para dar respuesta a las descalificaciones y faltas de respeto reseñadas, según la tipificación de la falta. (DP, ECP, OP, PP1, PP2, PP3, DO, ECO, CTO, PO1, PO2, PO3). Sin embargo, algunos entrevistados como (PP2, PP3, DP, ECP, OP, DO, ECO y P1) detallan que, más importante que la sanción, ha de ser el diálogo formativo sostenido con quien vulnera la norma consensuada por la comunidad, la posibilidad de reparación y las instancias de mediación que puedan dar cabida a nuevas relaciones entre las partes enemistadas. También, (P1) adhiere siempre a “una resolución menos punitiva y más formativa. Con más diálogo” (CPO) asegura que hoy existen nuevas formas de encarar los conflictos y no ha de ser la principal y exclusiva reacción institucional, la aplicación sancionatoria “¿Cuándo yo le faltó el resto al otro? Es la pregunta que uno se hace, y es cuando yo no me respeto a mí mismo, y es más importante ver y trabajar eso que aplicar una norma”.

Al respecto, cabe hacer una distinción llamativa para el análisis, ya que siendo la perspectiva de docentes con responsabilidad en el equipo de gestión y dirección de cada centro, (DP, DO, OP y CTO) detallan en la posibilidad que dichas faltas puedan darse al interior de los demás estamentos de la institución escolar, explicitando inclusive, la existencia de protocolos sobre el maltrato entre pares, entre otros. En contrapartida, salvo (P2), los entrevistados docentes de aula de ambos centros educativos, asumen que las faltas aludidas corresponden a estudiantes, y no consideran la posibilidad que se susciten entre adultos. Puntualmente, (PO2) se refiere a la existencia de distintas jerarquías y ámbitos. “Pueden ser al interior del aula, entre estudiantes o con algún adulto y es éste quien debe moderar, y en ocasiones, zanjar la situación”.

Por todo ello, la gestión de los conflictos de la convivencia con presencia de faltas de respeto y descalificaciones entre miembros de la comunidad, exige no solamente soluciones sancionatorias, sino respuestas formativas que además de ser protocolarizadas en los respectivos RICE de las escuelas, puedan traer consigo la intervención de profesionales que mediatocen acuerdos y donde el diálogo sea el vehículo natural de encuentro. Además, es preciso indicar que en los establecimientos existen jerarquías y estamentos, los cuales incidirían en las interrelaciones personales. De esta manera, estas relaciones se estructurarían en múltiples dimensiones. De tal forma, que sería una perspectiva adultocentrista, aquella que ubique la incidencia de conflictos en un centro educativo, sólo en

la casilla perteneciente a las y los estudiantes. Este horizonte de expectativas, consciente o inconscientemente, ignora y omite toda una serie de relaciones posibles que se dan al abrigo de la relación laboral, y también de una perspectiva inclusiva de la convivencia, donde involucrarse en la problemática, el clima y el cotidiano devenir de la institución, es parte importante de ser comunidad.

Para resumir gráficamente, se declaran fragmentos destacados emitidos por los entrevistados en esta materia.

FIGURA 11: FRAGMENTOS DESTACADOS SUBCATEGORÍA “MANEJO FRENTE A DESCALIFICACIONES Y FALTAS DE RESPETO.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
CONVIVENCIA	8. Manejo frente a <u>descalificaciones y faltas de respeto</u> La gestión de los conflictos de la convivencia con presencia de faltas de respeto y descalificaciones entre miembros de la comunidad, hace alusión no solamente a soluciones sancionatorias, sino a respuestas formativas protocolarizadas en los respectivos RICE. Respecto de la incidencia de conflictos, docentes de aula refieren en su mayoría, solamente a los estudiantes.	(DP): “ Existen sanciones y trabajos protocolarizados, pero todos esos deben graduarse. Contamos con un Equipo de Convivencia que se ocupa día a día del trabajo en ese sentido. Se generan actas, compromisos” (Directivo centro A). (CTO): “Aquí vamos a hacer una línea entre lo que son los directivos, los docentes, los funcionarios y los alumnos. Son líneas distintas y tienen que ver con distintas cosas y responsabilidades. Para todo esto hay protocolos y se tienen que cumplir”(Directivo centro B). (PP3): “ En este caso, las faltas serían entre estudiantes, porque no he visto ni hay entre docentes ni adultos, todavía no, por lo menos”(Docente aula centro A).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B.2022.

4.1.2.3. Reglamento interno y aplicación de protocolos

El Ministerio de Educación de Chile ha instruido a las instituciones escolares chilenas, luego de sucesivos corpus legales que enfatizaron en la gestión de los establecimientos educacionales desde 2014, y a la luz de la Nueva Política Nacional de Convivencia Escolar de 2019, en relación a construcción, puesta en marcha, actualización y

difusión de los respectivos Reglamentos de Convivencia Escolar (RICE) institucionales. Es preciso detallar que estos documentos se anexan al Proyecto Educativo Institucional y los Proyectos de Mejoramiento Educativo de cada plantel.

El Reglamento interno de cada centro educativo representa el documento base por el cual las comunidades podrán erigir un constructo de clima escolar y convivencia que en opinión de Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018), consignará aspectos sobre la equidad de las normas; seguridad en la escuela y la manera de enfrentar eventuales situaciones de conflicto. Banz (2008), agrega que décadas atrás, los reglamentos eran denominados manuales de disciplina. Con el paso de los años, se hace necesario diferenciar ambos conceptos, los que deben ser considerados para la construcción paulatina de un proceso formativo, y no como una valoración impositiva. De ahí, la importancia de la socialización de un Reglamento interno que responda a la identidad manifiesta en los demás planes de gestión, sellos, identidad y programa curricular del centro en particular.

El trabajo al interior de los establecimientos educacionales respecto de la Convivencia escolar y la aplicación de los Reglamentos Internos ha quedado demostrado en la continua referencia que hacen del citado documento y sus respectivos protocolos como mecanismos que orientan la toma de decisiones y las consiguientes acciones, tanto sancionatorias como formativas. RICE es nombrado, en a lo menos, veinte ocasiones en las entrevistas de esta investigación. Prueba de ello, es constatar que todos los requeridos mencionan y reconocen al RICE como principal elemento de consulta para proyectar caminos de solución ante un conflicto o situación que vulnere el clima escolar. (DP, ECP, OP, PP1, PP2, PP3, DO, ECO, CTO, PO1, PO2, PO3) Además, si bien el texto de un reglamento está estructurado en una narrativa que refiere un articulado descriptivo donde enuncia una secuencia de validez legal, ésta es complementada por la presencia de protocolos de actuación específicos y puntuales, los cuales buscan entregar que el texto contemple cómo deben conducirse los procesos, dependiendo las diversas situaciones que puedan desarrollarse. También lo refrendan (DO) y (ECP) cuando relatan que el RICE debe aplicarse, no obstante, cautelando el cumplimiento de los protocolos específicos, y anteriormente tipificando faltas y graduando actuaciones formativas.

Este último aspecto adquiere gran relevancia cuando se trata de la puesta en marcha de procesos los que no deben detenerse frente a una toma de decisión puntual. De ahí que se aluda a la participación de un Equipo de Convivencia, Encargado(a), Comité de Convivencia , y la puesta en marcha de procesos de resolución de conflictos o procesos de reparación.(ECP, CTO, PO1, ECO, OP; PP2, DO, PP3) es ahí que se mencionan la firma de actas y compromisos, las disculpas públicas, la participación en actividades donde exista reflexión respecto del daño causado, la participación en jornadas de diálogo en presencia de un tercero neutral como mediaciones voluntarias, entre otras que por su carga formativa, y reparatoria, complementan a las sanciones disciplinarias que puedan aplicarse.

Tomando en cuenta estos elementos, cabría consignar que el Reglamento Interno de Convivencia Escolar en los establecimientos declara la normativa que impera en cuanto a la convivencia al interior de los establecimientos educacionales, y considera además de tipificaciones de falta, graduaciones sancionatorias, mecanismos alternativos y protocolos de actuación, especifica roles y funciones de diversos actores , como así también la intervención y presencia de un Equipo de Convivencia Escolar, un Encargado o Encargada y el concurso de otros profesionales como han de ser psicólogos , trabajadores sociales, orientadores y directivos docentes a través de los departamentos de Orientación e Inspectoría General. En ello, cabe mencionar algunos acápites. En primer lugar, la elaboración del RICE al alero de un trabajo que congrege a la comunidad en su conjunto. En segundo lugar, la inserción correspondiente de dicho Reglamento en un Plan de Convivencia Escolar liderado por el Encargado de Convivencia, la regularidad sistemática en el trabajo, ya no solamente del Equipo de Convivencia, sino también del Comité de Convivencia, en el cual, se sumen actores que representen otros estamentos de la institución. Lamentablemente, en los entrevistados, la mención y referencia de este último cuerpo colegiado, está presente en casos muy puntuales. Sólo es reseñado por (P2 y CTO), y aunque aparecen constantes explicaciones respecto del concurso de equipos multidisciplinarios y abundan respuestas en torno a la necesaria y a veces compleja, constitución de equipos de trabajo que impongan en sus convocatorias, la anhelada regularidad y periodicidad de instancias colaborativas en la labor cotidiana, (ECP), o se especifica claramente la concurrencia de un encargado (CTO, DO, PO1, PO3, PO2, DP, PP1, PP2), no se detalla en ninguna de ellas la labor clave del Comité.

A modo de corolario de esta subcategoría se esbozan fragmentos destacados respecto de esta materia de estudio

FIGURA 12: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “REGLAMENTO INTERNO Y APLICACIÓN DE PROTOCOLOS”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
CONVIVENCIA	<u>9. Reglamento interno y aplicación de protocolos</u> El reglamento está estructurado en una narrativa que enuncia una secuencia de validez legal, ésta es complementada por la presencia de protocolos de actuación específicos y puntuales, que todos los entrevistados mencionan. Sin embargo, en cuanto a la incidencia y acción de los organismos intervinientes, se da cuenta sólo del encargado(a) de Convivencia y el Equipo de Convivencia. No así del Comité que es mencionado en dos ocasiones.	(ECO): “quien rige a la Escuela en esto es el RICE, y éste da cuenta de la forma de convivir. Establece un protocolo y procedimiento cuando ocurren estas situaciones. Y se tipifican. De ahí que puedan surgir acciones, reparatorias, sancionatorias”(Directivo centro B). (PP2): “se trabaja durante el año, se revisa esto en conjunto. Cuando se corrigen las faltas, por su puesto se dialoga y junto al equipo de convivencia se hacen ver las faltas cometidas para reflexionar sobre las mismas”(Docente aula centro A). (PO2): “ Posteriormente, el encargado de convivencia escolar y su comité, intervienen para reorientar el conflicto. Se protocoliza la situación, para no dejar pasar escenarios que alteren el orden normal del establecimiento”(Docente aula centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.2.4. RICE. Análisis y actualización.

Anteriormente ya ha quedado suficientemente establecida la importancia de dotar de un cuerpo legal protocolarizado a los centros educativos, sin embargo, hay dos aspectos de los cuales es necesario detenerse para obtener una panorámica lo suficientemente completa en torno a la gestión de la convivencia y el liderazgo educativo que supone implementar un RICE en determinada comunidad.

Al respecto, el primero de ellos dice relación con la revisión y reflexión requeridas, en el entendido que, la comunidad ratificará un documento que dictará normas de convivencia para sus integrantes. En tal sentido, se tienen que brindar instancias en que el diálogo y el trabajo en conjunto, permitan el establecimiento de un cuerpo legal que tenga un correlato

coherente con los principios expresados por el sostenedor, y más aún, puedan alinearse a las políticas educativas dictadas por el Ministerio de Educación y la legislación vigente. Atender entonces a la proporcionalidad en la eventualidad de las sanciones, la pertinencia educativa de éstas, los alcances formativos de cada actuación, así como también el rol que le compete tanto a organismos como personas individualizadas en sus cargos, o roles.

Este valor dialógico, según Rodrigues de Mello (2011) en las Comunidades de Aprendizaje e Instituciones Escolares aspira a buscar una organización escolar menos jerárquica, y, no obstante, más efectiva; ya que, al involucrar a los miembros de dichas comunidades, se harán parte. Lo que Funes (2013) explicita en contrapartida, cuando aquello no sucede, cuando son

“verticales e impositivas, que son las que están latentes en un régimen disciplinario, en el que hay un brazo ejecutor que generalmente no atiende a justificaciones individuales y lo único que hace es aplicar lo que el reglamento dice” (p. 95).

El segundo aspecto que se debe aquilatar es la actualización del Reglamento, la cual implica necesariamente la construcción del documento, ya no como un articulado permanente e inamovible “escrito en piedra”, sino como un documento susceptible al escrutinio de la comunidad que ve necesariamente en el documento, una oportunidad para reformularle en aras del mejoramiento de los procesos de convivencia. Es aquí donde, sobre todo, los protocolos de actuación pueden reformarse y perfeccionarse según sea el mecanismo que disponga el centro. Al paso del tiempo, adaptar la normativa no solamente contextualiza el marco de acción institucional, sino también deja una ventana abierta a la co-construcción de la comunidad escolar y contribuye decididamente en cuanto a la difusión y conocimiento de dicho Reglamento.

Los entrevistados consignan en su mayoría reuniones y sesiones de trabajo de actualización del Reglamento Interno, (DP, ECP, OP, PP1, PP3, DO, ECO, CTO, PO1, PO2, PO3) sin embargo, muchos de ellos apuntan a la escasa sistematización de dichas instancias, (PO1, PO2, PO3) las cuales obedecen al cierre anual o semestral, a modo de evaluación, inclusive en algunos casos, se da cuenta de su ocurrencia sólo una vez al año. Al respecto, tampoco hay mayor información sobre el rol que pueda tener en este ámbito el Comité de Convivencia. Sí aparece mencionada la participación y liderazgo del Encargado o Encargada,

junto al Equipo de Convivencia, la Orientación y la Dirección del establecimiento.

Así como también, se recalca la labor en este aspecto, de los Consejos Escolares, aquello en tan sólo uno de los dos centros educativos, como señalan (DP, ECP, OP, PP3) También es clarificador lo mencionado por (ECO) que justifica el valor de la actualización reglamentaria, aludiendo a la presente pandemia y las adaptaciones de la Escuela frente al panorama de emergencia sanitaria. Siendo éstos los que exigieron sumar nuevos protocolos ante la virtualidad, el ciberbullying, y consignar el trato entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, ante una relación, esta vez, telemática.

A modo de cierre se declaran los siguientes fragmentos relevantes que emanan de las declaraciones obtenidas de los entrevistados.

FIGURA 13: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “RICE, ANÁLISIS Y ACTUALIZACIÓN”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
CONVIVENCIA	10. <u>RICE. Análisis y actualización.</u> El Reglamento Interno de Convivencia Escolar, es susceptible al escrutinio de la comunidad que ve necesariamente en el documento, una oportunidad para reformularle en aras del mejoramiento de los procesos de convivencia. Al paso del tiempo, adaptar la normativa no solamente contextualiza el marco de acción institucional, sino también deja una ventana abierta a la co-construcción del centro. Sin embargo, en su mayoría, docentes de aula entrevistados, acusan escasa sistematicidad en dichos procesos, los que son categorizados como anuales.	(OP): “: El RICE se evalúa constantemente, de forma anual, y también con observaciones en equipos de trabajo. Hoy, claro, vemos muchas cosas de forma distinta, dada la modalidad on-line” (Directivo centro A). (CTO): “creo que esporádica. Por ejemplo, si se organiza jornadas de evaluación, o cuando se presentó en el Consejo Escolar, pero es para exponerlo y no se hace pensando en un trabajo así que sea más en el tiempo, estableciendo cómo ir mejorando. No hay una sistematización cada cierto tiempo, sino cuando termina el año o se comienza” (Directivo centro B). (PO3): “Es un tema donde ha faltado mayor acercamiento y talleres” (Docente aula centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022

4.1.2.5. Actividades culturales. Prevención de la discriminación.

Los centros educativos han de ser el espacio de construcción de conocimiento y de difusión del mismo, por el cual la expresión artística, deportiva, recreativa y cultural tengan lugar privilegiado. Este espacio, sin embargo, bien sabemos que reviste la categoría de colectivo, por ende, responde a motivaciones de distintos actores. De ahí, que signifique mucho poder brindar oportunidades de desarrollo, no solamente para los gustos e intereses de una mayoría, sino también ser capaces de gestionar una diversidad de manifestaciones, tanto mejor ligadas al ámbito cultural, que desemboquen en atmósferas de conformidad, donde a todos y todas se les tome en consideración. Para ello, contar con una oferta de talleres atractiva, ofrecer tiempos e infraestructura para la organización de jornadas o expresiones de interés para grupos de estudiantes, y es más, de la comunidad educativa en general, serán espacios de convivencia nutridos, ya no solamente por el currículum académico, sino por el deseo y gusto de los miembros del centro.

Al respecto, las actividades culturales serán un poderoso fomento a la convivencia y la inclusión. Para Milicic et al. (2014) este impacto dirigido al aprendizaje socioemocional, conlleva un bienestar general, que repercutirá, inclusive en el rendimiento escolar. En la misma línea, Zúñiga (2019) apunta a que dicho impacto es una expresión concreta que da cuenta del refuerzo para la resiliencia y autoestima de los niños y niñas, y por último, de la efectividad escolar.

Puntualmente, cuando se habla de inclusión escolar, ésta se relaciona con la vinculación efectiva de todos y todas. Es allí donde un crisol de actividades ligadas al ámbito cultural, puede romper con la eventual exclusión que se hace en ciertos ambientes de los grupos más vulnerables, detrimentados por condición de “impopularidad” en la cultura local o juvenil, como así también la tendencia de marginar a personas, familias o estudiantes migrantes o representantes de otras culturas. En este sentido, la situación actual de efervescencia migratoria que ha acaecido en Chile durante la última década, ofrece posibilidades interesantes. Entrega más argumentos Sales et al. (2017), cuando reflexiona respecto de la posibilidad de mejora y enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales. Poder dar una respuesta a la situación es también asumir la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural.

En las entrevistas recogidas, docentes y directivos de ambos centros educativos, declaran la importancia de este tipo de actividades para la vida escolar, y específicamente (ECO y PP1), representantes de cada establecimiento, hacen alusión a los sellos institucionales, los que en ambos casos, versarían respecto del fomento artístico y cultural que aparece rubricado y reafirmado en los Proyectos Educativos Institucionales. A la hora de señalar actividades y ejemplos puntuales, (DP, ECP, OP, PP2, PP3), refieren conciertos, talleres folclóricos, danza y literatura en las cuales la participación sería frecuente y donde, según (PP1), la no distinción genérica para su práctica ha rendido frutos. También se suman las consideraciones de DO sobre las implicancias en la dimensión afectiva que han tenido concursos artísticos y muestras transversales vinculando inclusive a mascotas de los estudiantes. Sin embargo, diversos entrevistados, en su mayoría docentes de aula, puntualizan en la en la escasa sistematicidad de estas iniciativas que responden a determinados días conmemorativos o derechamente a iniciativas individuales, las que deben ser mejor planificadas, a juicio de (PO1, PO2, PO3) y de miembros del Equipo de Gestión como (CPO y CTO).

También resalta la consideración planteada por (PO2 y CTO) sobre el impacto en la comunidad escolar que se está viendo enriquecida por otras culturas, regiones y países que deben ser incluidas con mayor decisión, a lo que mencionan la necesidad de trabajar con un enfoque intercultural, ya no solamente la efeméride nacional. Así también, hay críticas respecto de estructurar más instancias de índole cultural en el centro B (ECO, PO2, CTO) Para que la inclusión de estas actividades y la interacción de los distintos integrantes de la comunidad, sea un instrumento fundamental para la cohesión e identidad de la Escuela y una mirada común de respeto.

En conclusión, se destaca una figura con los fragmentos más relevantes de los entrevistados en esta materia.

FIGURA 14: FRAGMENTOS MÁS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “ACTIVIDADES CULTURALES. PREVENCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN”.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
CONVIVENCIA	<u>11. Actividades culturales. Prevención de la discriminación</u> Prevenir la marginación y ofrecer posibilidades interesantes de mejora y enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales, es una temática que aparece con frecuencia en el discurso de los y las entrevistados(as) de ambos centros. Brindar respuesta a la situación busca asumir la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural. El desafío es sistematizar prácticas y enfrentar la pandemia.	(ECP): “ existe el Plan de gestión de Formación Ciudadana, al igual que el Plan de Convivencia Escolar, donde se busca implementar acciones que hagan de la inclusión, no solamente un discurso, sino que se puedan traducir en participación directa para la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad. En eso, el apoyo especializado del Equipo PIE donde las educadoras diferenciales, psicóloga, terapeutas, también apoyan” (Directivo centro A). (CTO): “se implementan actividades culturales en nuestro cronograma como el aniversario donde mostramos varias cosas, la expotec, la gran ramada, el día del estudiante, etc. Pero nos falta mucho por avanzar para llegar a hacer cosas así que apunten a lo que menciona en la pregunta y se haga constantemente” (Directivo centro B). (PP3): “ En este caso en pandemia es difícil, pero así y todo se han hecho cosas. Bueno, antes incluso se realizan muestras artísticas, obras de teatro, exposiciones, recitales y muestras de música y en todo este aspecto se toman las opiniones de los estudiantes”(Docente aula centro A)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.3. Categoría Participación y Vida democrática

4.1.3.1. Comunicación institucional.

Una de las labores propias de la gestión directiva dice relación con la comunicación efectiva de los procesos al interior de la institución educativa. En un centro educativo es posible observar la interrelación de distintas personas, miembros de diferentes estamentos y, por ende, roles y responsabilidades en el espacio de convivencia propio del establecimiento. Se distingue en primer término, a los y las estudiantes, hacia quienes van enfocados los esfuerzos formativos, y el mundo adulto; donde habría que consignar a los docentes de aula, asistentes de la educación y auxiliares; otros profesionales, padres y apoderados, y finalmente, los docentes directivos, sostenedor o miembros del Equipo directivo.

En cada una de estas capas, es necesario que exista una correcta difusión, sobre todo de los marcos regulatorios e institucionales. Planes y su debida articulación. Todo ello exige una mayor responsabilización de los componentes de una comunidad, lo que según Sarramona y Rodríguez (2010) incide en la oportunidad de un enfoque dialógico, donde la valoración de las opiniones de los implicados tiene que ver con el ideario declarado de una ciudadanía informada, esta vez en la orgánica interna institucional. De esta forma se rompe con la visión de una gestión tradicional donde los beneficiarios y beneficiarias, al igual que funcionarios, recibían la acción directiva, configurándoles como estamentos “pasivos”. En este aspecto, Mello (2011) declara la necesidad de un establecimiento escolar que rompa con la asimetría comunicacional y verticalista, para dar paso a una comunidad que comunica en sus distintos niveles los diferentes cursos de acción de su política, gestión y diario vivir, transformándola en una entidad menos jerárquica.

Al refrendar las respuestas de los informantes de la presente investigación, se puede constatar que el fenómeno de emergencia sanitaria vivido con la pandemia, desde 2020 a la fecha ha impactado en las comunidades y en la metodología con la cual se ha distribuido, jerarquizado y valorizado la información. A juicio de (DP, ECP, OP, PP3, PP2, ECO, CTO y PO2) este fenómeno ha desembocado en la estructuración de nuevas plataformas virtuales que actualizan y automatizan información, ya sea con sistemas de acceso, encuestas de satisfacción, formularios y mecanismos virtuales de participación en reuniones. Estas nuevas vías telemáticas, en muchos casos no aplican mayores restricciones para garantizar la visita expedita, sobre todo de apoderados y familias. En palabras de (DO), se han dejado de lado los antiguos folletos explicativos a diferentes estamentos, y han sido reemplazados por insertos y enlaces en sitios o en redes sociales. Generando la sensación de una comunidad más abierta y donde se ha establecido mayor rigurosidad en los procesos y sistematicidad, sobre todo en lo que concierne a transparencia. (ECO, PP1 y PP3) Así y todo, coinciden en la utilización de medios menos formales como Facebook, Instagram y whatsapp, donde también se priorizan y se sintetizan contenidos e informaciones.

Por otro lado, la explosión de la utilización de medios y tecnologías en pro de un acercamiento de los miembros de la comunidad con el proceso formativo y también en la orgánica interna y laboral de funcionarias y funcionarios, si bien ha diversificado metodologías

y nuevas formas de involucramiento, contacto y distribución informativa, como reuniones remotas, actas virtuales, acciones protocolarizadas en ambientes telemáticos, instalación de dinámicas de turnos y rotativa funcionaria, ha traído consigo una concepción crítica imposible de soslayar; como lo es la necesidad urgente de la presencialidad en los procesos, aun cuando parezcan aplacarse los efectos de la ausencia en vivo y directo de los respectivos agentes de una comunidad, dada las eventuales soluciones tecnológicas e informáticas; la brecha virtual y los obstáculos propios de la distancia remarcen circunstancias que complejizan a los centros educativos, como lo es la escasa convocatoria en actividades regulares, formativas y de extensión, donde según (PP2, ECO, CTO y PO2) la pandemia ha golpeado fuertemente a los establecimientos, reduciendo la cobertura, asistencia específica de beneficiarios y espacios de canalización de información directa. Subyacen entonces las dificultades de conexión tanto sincrónica como asincrónica.

Para concluir, se da cuenta de fragmentos destacados, es decir, declaraciones de entrevistados que fueron pilares para la comprensión de esta materia

FIGURA 15: FRAGMENTOS DESTACADOS DE SUBCATEGORÍA “COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática	12. Comunicación institucional	(DP): “ayuda bastante la automatización de la información que hemos hecho gracias a generar encuestas y también transmisiones en vivo, como así también la página y el sistema donde los apoderados pueden ingresar y saber del proceso de sus estudiantes y de informaciones institucionales” (Directivo centro A).
	Coinciden los informantes respecto de la necesidad que exista una correcta difusión de los procesos formativos, decisiones e información relevante del establecimiento, sobre todo de los marcos regulatorios e institucionales. Planes de Gestión y su debida articulación son parte de este aspecto. La actual circunstancia mundial de pandemia y crisis sanitaria, obligó a reconvertir canales y metodologías comunicacionales. Pese a la innovación, se advierte una brecha digital insoslayable.	(DO): “ se fueron reestructurando los planes para poder trabajar con los estudiantes de forma online pero así como masificarlo con todos, al 100% tanto en la metodología de trabajo como en la participación, es muy complejo para el establecimiento, así incluso para los profesores porque no todos tienen la misma calidad de internet, afectando las clases”(Directivo centro B) (ECP): “en muchas actividades que hemos desarrollado, las finalizamos con una encuesta de satisfacción y formulario de Google donde recogemos sus pareceres. Ahora, sabemos que muchos no pueden tener el acceso” (Directivo centro A) (PO3): “ La Escuela también tiene estrategias y herramientas de difusión, como los boletines, donde se les entregaba algunos tips y refuerzos para el tema incluso de la pandemia, y con diferentes plataformas”(Docente aula centro B)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.3.2. Gestión y participación estamental

La dirección de un centro educacional implica administrar recursos, supervisar acciones y anteponer ante cada circunstancia el bienestar de los beneficiarios estudiantes y resguardar tanto sus derechos como los respectivos programas y currículum que responda a los lineamientos formativos ministeriales exigidos y a lo declarado en el propio Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, todo ello significa la gestión directiva, por la cual, el liderazgo aparece como importante factor que incide en la toma de decisiones y en los grados de implicación que hagan posible el diálogo comunitario.

Es así, como un liderazgo impositivo, podrá mostrarse con acciones directas y parecer efectivo, sin embargo, la escasa capacidad de vincular a los demás actores de la comunidad en el cotidiano, puede generar que los objetivos institucionales buscados, sean sólo representativos de un pequeño sector dirigente de la institución. Llevando entonces, posibles resquemores donde la identificación institucional se debilite. Por el contrario, las instituciones que son capaces de aperturar el diálogo interdisciplinario y transestamental, a través del liderazgo distribuido, como plantea Bolívar (2014), sumarán voluntades en torno a una idea en común, donde la gestión de la convivencia será percibida como un proyecto colectivo e identitario de la escuela, no como una responsabilidad individual aislada y de riesgo personalista.

Esta preocupación, puede verse aumentada ante las reservas manifestadas por diferentes estudios que alertan sobre el riesgo que implica la implantación de políticas ministeriales, donde la gestión de la convivencia suele responder excesivamente a dispositivos de monitoreo descriptivos, vinculados a ciertos estándares de calidad, propios de la New Public Management, los que a juicio de Cornejo y Oyarzún (2019) si no son debidamente contextualizados, traen consigo el debilitamiento de la autonomía de los actores educativos. Restringiendo su participación e incidencia democrática. Particularmente, la gestión de la convivencia en el contexto de la administración global de los centros educativos, también suele ser un aspecto que estriba dificultades para quienes dirigen y sostienen los establecimientos. Por ello, avanzar hacia una jerarquización que estribe en acciones que se

traduzcan en eventuales soluciones a las problemáticas de las comunidades, es urgente. El panorama no parece muy alentador, pues los hallazgos de las investigaciones de Raczynski y Salinas (2009) muestran que la última prioridad en la gestión de los municipios chilenos era el desarrollo de la convivencia escolar 8,3% ; sumado a la escasa o nula contratación de personal específico orientado a la mejora escolar en este aspecto por parte del 39% de los DAEM/DEM o Corporaciones municipales del país. Aquello ha sido solventado sólo en parte con la incorporación de duplas sicosociales en los establecimientos.

A menudo, la participación de los actores educativos al interior de las escuelas aparece condicionada y cooptada, en el caso de los estudiantes, por la dependencia académica como refiere Sarramona y Rodríguez (2010); y en el caso de funcionarios y docentes, a los avatares laborales y contractuales. En el caso de los apoderados y las familias, dependerá del grado de información que reciban de parte de sus hijos y de la institución. Si esta información es totalmente asimétrica y sin bemoles, podrá reproducir parcial o totalmente los intereses del sostenedor, dirección o de los demás actores. Cabe señalar que el espacio en que suele darse la participación de la comunidad en la toma de decisiones o en la consulta de acciones a seguir es el Consejo Escolar, donde la comunidad en general a través de representantes: apoderados, docentes, funcionarios administrativos y asistentes de la educación, estudiantes, directivos y sostenedor, son convocados al menos 4 veces al año. Para ello, la legislación regula a través del decreto con fuerza de Ley N° 24 del 2005, e indica la labor consultiva, y de índole resolutive de este órgano, sólo si el sostenedor lo autoriza. Así también señala que el sostenedor podrá derogar resoluciones adoptadas por el Consejo Escolar, al comienzo del siguiente período escolar.

En cuanto a la investigación desarrollada tanto en las comunas de Viña del Mar y La Ligua, la participación de los actores de la comunidad educativa en la gestión del centro escolar, revela matices donde se hace patente la práctica institucionalizada en el Centro (A) de orgánicas afianzadas y sistemáticas, inclusive, mensuales, en el caso de un establecimiento donde el 83,3% de los entrevistados revela que el Consejo Escolar se ha ampliado en su conformación de representantes y ha llegado a sesionar de forma mensual. (DP, ECP, OP, PP1, PP3) De esta manera, la convocatoria, en la que el carácter resolutive, también tiene cabida regularmente, ha dado cuenta de la implementación de medidas

institucionales, donde se busca vincular y comprometer en las decisiones a más gente para la construcción colectiva. (DP) Dando paso a trabajo en proyectos y la ejecución de asambleas interestamentales (ECP).

En contraste, en el otro plantel estudiado, Centro (B) se observa que las declaraciones no son formuladas desde un presente donde la instalación de la práctica se ve asegurada, sino a partir de un futuro posible, en el que existen aseveraciones desiderativas de querer intencionar cambios, sobre todo, en los discursos de quienes forman parte del Equipo de Gestión directiva. (DO, ECO, CTO). Al respecto, los docentes entrevistados también hacen hincapié en la ausencia de participación en la administración y gestión anterior, y se refieren a situaciones puntuales, donde fruto de la inestabilidad producida por cambios en la dirección, se ha tensionado y obstaculizado la participación. Sobre todo, en cuanto a la periodicidad de los Consejos Escolares y asambleas de diferentes actores de la comunidad educativa. Puntualmente, miembros del Equipo de Gestión Directiva acusan la escasez de liderazgo distribuido y la ejecución de Planes de Mejoramiento Escolar que eran construidos a espaldas de la comunidad y sin la debida difusión. (DO) En un tono similar, (CTO,ECO, PO1 y PO2) concuerdan en la necesidad de fortalecer al Consejo Escolar y a otras instancias como asambleas y departamentos, donde no sea solamente el Consejo Escolar la única expresión participante. Subyace una dicotomía que valora, en su mayoría negativamente el proceso anterior y que espera nuevas señales de apertura democrática (PO2) donde la dirección pueda abrir nuevos espacios y brinde oportunidades de participación, pero además, venga aparejado con el cumplimiento de objetivos propuestos.

Para concluir se pone en evidencia aquellos fragmentos que fueron claves para apropiarse del análisis de esta materia.

FIGURA 16: FRAGMENTOS DESTACADOS DE SUBCATEGORÍA “GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTAMENTAL.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática	<u>13. Gestión y participación estamental</u> La gestión del centro escolar, revela matices donde se hace patente la práctica institucionalizada en el Centro (A) de orgánicas afianzadas y sistemáticas, inclusive, mensuales, en el caso de un establecimiento donde el 83,3% de los entrevistados revela que el Consejo Escolar se ha ampliado en su conformación de representantes, sesionado mensualmente y con carácter resolutivo. En contraste, en el otro plantel estudiado, Centro (B) se observa que las declaraciones no son formuladas desde un presente donde la instalación de la práctica se ve asegurada, sino a partir de un futuro posible.	(DP): “el Consejo Escolar. Tenemos definida una reunión al mes, lo que va más allá de las cuatro sesiones que se solicita y exige la normativa. Nos importa la participación. Inclusive, sumamos a más representantes. Al ampliar esto, y dar cuenta de los avances se demuestra la implementación de las medidas institucionales que se construyen con todas y todos. Se entrega así transparencia y se promueven la participación, eso sí en la gestión de proyectos”(Directivo centro A) (DO): "es lo que falta (escasez de liderazgo de distribuido). No hay una gran participación: claro ejemplo, el PME. No se trabajó en conjunto, yo nunca logré que me entendieran que se debe trabajar en comunidad y no entre cuatro paredes. Aquí siendo confidente terminé siendo yo quien pedía que participaran los estudiantes”(Directivo centro B). (PP3):“ Tienen el Consejo Escolar, donde participan representantes de cada estamento, y ahí van compartiendo distintas opiniones respecto de cada aspecto. Entonces si son considerados” (Docente aula centro A). (PO1):“ estos consejos por ciclos también , no sólo de los Consejos Escolares, ahora en cuanto a los apoderados y estudiantes, participan, pero de manera muy reducida”(Docente aula centro B). (ECO):“ Existe la instancia del Consejo Escolar, donde los representantes pueden incluir temas, o dar a conocer inquietudes y participar de la resolución de algún conflicto que les toque, pero, estamos en un nuevo proceso” (Directivo centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.3.3. Participación estudiantil.

Las y los estudiantes han de recibir la acción formativa, no obstante, son llamados insistentemente a formar parte de las declarativas intenciones institucionales de mancomunidad y se les exige un grado de compromiso donde el componente identitario pueda generarles apego, raigambre y cercanía con el centro educativo y lo que éste pueda llegar a representar. Sin embargo, en muchos planteles, la voz de los estudiantes, sus intereses y necesidades genuinas, se encuentran mediatizadas por el mundo adulto que puede llegar a mostrarse altamente resolutivo, pero escasamente acogedor y facilitador de instancias que propicien la necesaria presencia activa de las alumnas y alumnos en la cotidiana rutina de las escuelas y, menos aún, en la gestión de procesos administrativos o el apoyo requerido para la toma de decisiones. Lamentablemente aparece entonces, según Ascorra, López y Urbina (2016) una participación tutelada, donde pese al discurso oficial, la mayoría de las acciones son realizadas por adultos, lo que reduce la participación de los estudiantes de

manera tangencial, instrumental y selectiva.

En el caso contrario, en la medida que son involucrados conveniente y sistemáticamente, a través de sus representantes en dichos procesos, se estará brindando la oportunidad de formar ciudadanos y ciudadanas responsables, como así también se generarán mayores índices de corresponsabilidad e identificación con la institución. En el mismo sentido, la implicación asegurará la difusión correcta de los procesos y la sensación de transparencia frente al manejo de recursos humanos y materiales.

Al respecto, Castillo, Escalona y Rodríguez (2017), al utilizar la base de datos correspondiente al cuestionario de contexto para estudiantes. Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), centraron su interés en la dimensión de Participación y Formación Ciudadana, obteniendo datos de 216.000 estudiantes, los cuales arrojan una preocupante señal de alerta sobre las instituciones educativas en Chile y de la manera en que son conducidos los procesos de gestión, en el que la participación se ve relegada a diminutos espacios de carácter informativo y donde el ejercicio espurio de la toma de decisiones estructura un serio debilitamiento de las prácticas deliberativas y ostensible manipulación. Además, es concebida la participación como la principal debilidad del Currículum.

Todas estas aseveraciones son refrendadas cuando se reflexiona en torno a la estructura de los centros educativos, circunstancia que trae como resultado la concepción de unidades educativas muy jerarquizadas donde, según Sales et al. (2017) el aprendizaje de la ciudadanía crítica a través de la participación no siempre se produce en dichas instituciones escolares, puesto que debido a sus orgánicas jerárquicas, no logran garantizar las relaciones horizontales y transformadoras necesarias. Dicha circunstancia causa mayor tensión al sistema educativo por cuanto son revelados estudios como los de Aravena, Escare y Ramírez (2020) en el que señala expresamente que en las acciones de convivencia escolar y en las dinámicas de trabajo de los equipos directivos, la mayoría de las aquellas acciones se dan fuera del aula y en una escasa medida en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados dentro de ésta, de tal manera que la visión de convivencia escolar es percibida como “algo” que está fuera del ámbito de lo pedagógico. Los encargados de gestionar la convivencia, entonces, no necesariamente logran conectar el currículo, los contenidos y las rutinas de aprendizaje de los estudiantes, con oportunidades para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Por ello, las acciones formativas se llevan a cabo en otros espacios

educativos, y además episódicamente, esto en un 80% de las veces. Corrobora este hallazgo, la vinculación intencionada y equívoca de reducirles la temática en cuestión a una efeméride puntual o a una jornada especial dentro de la planificación escolar, absolutamente descontextualizada.

Ahora, con mayor detención debe abordarse el fenómeno reportado por Castillo, Escalona y Rodríguez (2017) donde se puntualiza en la segmentación socioeducativa, y cuyos resultados apuntan en el aspecto menos trabajado por las escuelas, el que dice relación con la acción de promoción a la vida democrática más infrecuente: la organización de debates escolares, con tan sólo el 51% de ejecución.

Es en este escenario, donde los testimonios recogidos en los centros educativos abordados en la presente investigación, arrojan señales coherentes con el panorama nacional. Siendo así, todos los entrevistados manifiestan la necesaria y positiva inclusión de las y los estudiantes en las orgánicas de participación institucionales (DP, ECP, OP, PP1, PP2, PP3, DO, ECO, CTO, PO1, PO2, PO3), sin embargo, diversas fuentes en ambos centros, sobre todo miembros de equipos directivos (Ay B) acusan un profundo desinterés de parte del alumnado, falta de liderazgo y participación decaída (DP, CTO, ECO, DO, OP).

Llama la atención entonces, que en ambos establecimientos no hubiese mayor reflexión en torno a los motivos por los cuales se produciría esta circunstancia, y una vez más las coincidencias, permitirán ilustrar la debilidad que enuncia Castillo, Escalona y Rodríguez (2017), y que referimos en el párrafo anterior, ya que tanto en los dos centros (A y B) la participación en debates y foros, se desarrolló de forma externa y respondió a instancias comunales propiciadas, no por Centros de Estudiantes, sino por iniciativas del sostenedor y de tratativas municipales, ya sea en Viña del Mar, como en La Ligua, y no han sido replicados encuentros autogestionados por los estudiantes. Todos ellos, hechos refrendados con las declaraciones de (DO, ECO, OP, PO1,ECP, PP3).De esta manera, accedemos al concepto acuñado por Ascorra, López y Urbina (2016) que refería una ostensible participación tutelada, donde a juicio de (PO1), nos hallamos frente a la falta de participación genuina y coincide con la escasa autonomía de la orgánica del Centro de Estudiantes, situación que es agravada en pandemia, por cuanto en la virtualidad, las directivas tienden a desaparecer o segregarse

(OP) y donde también los procesos de participación estudiantil (CTO) no fueron más que circunstancias de acogida y escucha donde no se siguió debido a la urgencia sanitaria, con un trabajo ordenado que garantizara nuevas instancias y proyectos propios que respondan a los intereses de los estudiantes. Este panorama conlleva a la consabida disminución de las convocatorias y el desinterés por optar a cargos de representatividad estamental.

En resumen, se da cuenta de fragmentos relevantes de los entrevistados que permitieron delinear el análisis de datos esbozado previamente en la subcategoría.

FIGURA 17: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática.	14. Participación estudiantil	(OP): “Hoy en pandemia se hace muy difícil, pero funciona el Centro de Estudiantes, aunque de forma on-line. Ellos sí plantean siempre sugerencias y hay participación, aun cuando quedan menos niños que al comienzo cuando surge una directiva. Eso tenemos que trabajarlo más, igual que la participación en actividades que sean señaladas y proyectadas por ellos mismos” (Directivo centro A). (PP1): “Se tomaron iniciativas como: modificación del centro de estudiantes y sus asesores. Sin embargo, no cuentan con la participación que corresponde al estatuto” (Docente aula centro A). (CTO): “Hay centro de estudiantes y han elevado ciertos proyectos, pero en pandemia las cosas se han complicado. Lo mismo de siempre eso sí, no es algo constante. De los 9 años que llevo en la Escuela, se ha dado muy pocas veces que existan proyectos de los estudiantes. Eso sí, pueden ser parte de proyectos y se suman a eso, pero otra cosa es que haya nacido de su organización o apuntando a sus intereses” (Directivo centro B). (PP2): “Desconozco esa información. Yo en lo particular sí trabajo con los estudiantes, temáticas que tienen que ver con foros y debates porque soy profesor de Castellano, pero no lo observo en la instancia que usted me pregunta. A veces se les dan las instancias a los estudiantes, pero no las toman” (Docente aula centro A). (PO1): “Ha sido despojada la comunidad en ese sentido de la autonomía, muy cerca los adultos a cargo. Algo parecido con el Centro de padres de parte de los directivos, si bien responden a formalidades que hay que hacer, se ven orientadas sus respuestas, falta una participación más genuina, y a veces hay poco interés” (Docente aula centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022

4.1.3.4. Vínculo comunitario y entorno.

Los centros educativos exhiben dinámicas internas propias de la interacción de diversas personas. No obstante, cada establecimiento se encuentra enclavado en un espacio determinado y el entorno del cual forma parte revelará también aspectos de la identidad de sus miembros y de las relaciones que puedan establecerse en el ámbito local. Aquel contexto define las necesidades y condiciones particulares propias de la comunidad educativa. Pues es aquella, una comunidad sistema mayor que alberga la especificidad de la comunidad escolar.

Conocer el entorno será entonces clave para la gestión y la docencia. Una organización que alberga tradiciones, costumbres, resguarda historias locales y conoce las implicancias de las problemáticas del lugar, podrá incluir en sus actividades y vida cotidiana a diferentes componentes del barrio y entorno próximo.

El tejido social imbrica acciones colectivas y la suma de numerosas personalidades que entregan al sector sus particularidades. Aquello hace mención entonces a la intersección de factores y elementos que, según Torrego (2006), intervienen en el desarrollo personal y social de las personas. Esta vez, al interior de comunidades escolares insertas en comunidades locales.

Por otro lado, existe una perspectiva que aboga por la proximidad entre la convivencia y la formación ciudadana. Ésta, adquiere notoriedad y relevancia cuando el enfoque se sitúa en una mirada del contexto social que rodea a los centros educativos. El fenómeno del barrio, y la cultura local, en su conocimiento hacen, como indica Martínez (2020) recogiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Mexicano, que el estudiante se valore como ciudadano y actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.

Para abordar esta temática de la investigación, es necesario describir muy brevemente a las dos instituciones en cuanto a su ubicación y origen. En el caso de la primera comunidad escolar, centro A, enclavada en la comuna de La Ligua, cabe señalar que data del año 1963, con el nombre de Liceo Fiscal de Hombres de La Ligua, aunque la matrícula siempre ha sido mixta. Fue en aquel comienzo, la única alternativa de continuación de estudios secundarios

de Humanidades en la Provincia de Petorca. En 1978, por disposiciones ministeriales de la época, pasa a llamarse Liceo B N° 1 de La Ligua. Posteriormente, recibe su nombre actual. Adopta la modalidad de Polivalente, y construye un proyecto que busca dar respuesta a las demandas del medio urbano y necesidades de industrialización de la comuna. Actualmente, la oferta técnica se compone por: Técnico en Administración, Técnico en Gastronomía, Técnico en Electricidad, y Atención de Párvulos. Cabe señalar que dicho centro se encuentra enclavado en un sector muy cercano al centro de la ciudad. Además, el emplazamiento de esta institución se ve rodeado por el Museo de la comuna, y el Centro Cultural.

En el caso del centro B, se encuentra en un lugar alejado del centro de Viña del Mar, en el barrio de Forestal Alto, en el sector conocido como Las Torres, aledaño a la Población “Las Palmeras”. Barrio que fue emplazado en su origen con tomas de terreno y ocupaciones en la década del 70. La Escuela nació en el año 1964 como anexo de otro establecimiento educacional. En su génesis contaba con Enseñanza Básica, hoy se consolida como establecimiento de continuidad, al sumar la Prebásica educación parvularia, y la Enseñanza Media Técnico Profesional. Desde 2009, se suma la Especialidad técnico profesional de Terminaciones en Construcción. Respecto del emplazamiento, el centro educativo se encuentra a un lado de dos iglesias, una feria libre y el Cesfam Las Torres.

En la presente investigación, los entrevistados de ambos centros refieren en su mayoría que existe un vínculo estrecho entre el entorno y la comunidad escolar. Inclusive señalan la existencia de programas de servicio comunitario ligados a las especialidades de ambos establecimientos. (DP, ECP, DO) Así mismo, (PP3) da a conocer las labores desarrolladas por estudiantes en prácticas profesionales puntuales en servicios municipales u otros de alta proximidad con la labor liceana. En ese sentido, (OP) especifica en la constitución de Comités de Apoyo para ayuda municipal, surgido en el establecimiento, lo que coincide con las campañas solidarias permanentes lideradas por la otra comunidad escolar de Viña del Mar, que a juicio de (PO3, PO2) han sido destacables. Como así la construcción de viviendas y refacción de mediaguas en poblaciones. Circunstancia que es referida por (DO, PO3) y se establece en ambas localidades. También se da a conocer por parte de (PP3) la participación en diálogos ciudadanos junto a organizaciones locales.

En otro sentido, algunos consultados detallan que aquellos esfuerzos deben posibilitar la apertura de más y mejores canales y transformarse ya no solamente en esfuerzos puntuales o individuales, sino en políticas institucionales que puedan ser valorizadas como centrales para cada establecimiento. En esto coinciden (ECO, CTO, OP, PP2 PO3 y PO2).

Para concluir se destacan fragmentos emanados de las declaraciones de los entrevistados en esta materia

FIGURA 18: FRAGMENTOS RELEVANTES DE LA SUBCATEGORÍA “VÍNCULO COMUNITARIO Y ENTORNO”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática.	<u>15. Vínculo comunitario y entorno</u> Aun cuando las condiciones de ambos centros son dispares, En la presente investigación, los entrevistados refieren en su mayoría que existe un vínculo estrecho entre el entorno y la comunidad escolar. Inclusive señalan la existencia de programas de servicio comunitario ligados a las especialidades de ambos establecimientos. Además, algunos consultados detallan que aquellos esfuerzos deben posibilitar la apertura de más y mejores canales y transformarse ya no solamente en esfuerzos puntuales o individuales, sino en políticas institucionales que puedan ser valorizadas como centrales para cada establecimiento.	(ECP): “Se reconoce también entonces lo que hace el Liceo, y aquello en la gestión interna. Pero con respecto al aporte al entorno como, el servicio que desarrollan algunos estudiantes del Técnico profesional en arreglar una sede, en facilitar infraestructura para reuniones de todo tipo de las organizaciones” (Directivo centro A). (PP3): “Se realizan actividades fuera del establecimiento. Por ejemplo, las clases de tecnología donde buscan hacer algún servicio puntual, recurren a los jardines infantiles, van a hogares de ancianos y distintos lugares donde se requiera de esa ayuda social, en la que ellos deciden también apoyar” (Docente aula centro A). (DO): “nosotros estamos apoyando a la comunidad en general si esta lo requiere. Sobre todo con el Técnico Profesional, ya sea para incendios, lluvias, pintar sedes. Además, nos favorece porque los niños van practicando la mención que nosotros ofrecemos. Así también hay presentaciones con los consultorios con algunos estudiantes” (Directivo centro B). (PO2): “El desafío de la escuela es abrir espacios a la comunidad para charlas, trabajos u otras áreas que vinculen al alumnado con la sociedad de Forestal. Se realizan exposiciones para que la comunidad institucional impacte en la sociedad, participando en la construcción de casas en tomas de terreno y campamentos cercanos. Cuando ha habido necesidades económicas y alimentación se realizan actividades beneficencia para estudiantes como apoyos, ollas comunes.” (Docente aula centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.3.5. Pertenencia e identidad.

En una línea complementaria a la anteriormente señalada, el sentimiento identitario aporta poderosamente a la vinculación con el entorno. Los lazos afectivos y saberse pertenecientes a una comunidad escolar y local, constituyen el plus de un valor agregado que posibilita acercar posiciones y generar objetivos comunes entre los miembros de un colectivo humano. Por ello, es posible adherir a una valorización de la diversidad que representa ya no solamente “la identidad” de un barrio o sector, sino las “identidades” que en su conjunto híbrido pueden ser consideradas como una “común identidad”, donde el colectivo es respuesta de la multiplicidad de individuos. Entonces, rasgos y tradiciones, historias puntuales, referencias territoriales, y emplazamientos organizacionales, también definen y particularizan comportamientos, costumbres e interacciones.

Sostener reflexiones respecto de los contextos que rodean a las escuelas y cómo éstos puedan llegar a determinar reacciones, va de la mano con la concepción de entender el fenómeno, ya no solamente en una escala de micro-enfoque en el cual el clima escolar pueda ser evaluado y estimado; sino también en la necesidad de entender, como manifiesta Arón, Milicic y Armijo (2011) que dicho clima escolar, en un enfoque mayor, llamémosle de entramado local, puede ser considerado un “clima social”. Por ende, es preciso considerar el impacto que puede generar los aspectos afectivos y emocionales de incidencia contextual en la relación y convivencia escolar, como así también en el desempeño escolar. Es aquí donde la autoestima y la motivación se pueden conectar con el aprendizaje emocional, según manifiesta Milicic et al. (2014). Circunstancia que es refrendada por Zúñiga (2019) al afirmar cómo pueden influir aquellos factores contextuales e identificadores, en el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, resiliencia, autoconcepto de los niños y niñas, y por último, en la efectividad escolar.

Las referencias entregadas por los entrevistados aportan información detallada respecto del trabajo que sostiene la comunidad al declarar un ideario institucional que señale las características, valores, sellos y caracterice el Proyecto Educativo de dicho centro. De esta manera, se presentan como rasgos o deseables inspiraciones que los definen y diferencian de otras instituciones, las que incluyen las modalidades y especialidades técnico-profesionales, opciones y carreras con las cuales se identifican y aferran las y los estudiantes.

Según indican (DO, ECP, DP y CTO) todos ellos desde un prisma directivo, al que se suman los docentes (PP1 y PO2) especifican en la necesaria jerarquización valórica institucional y la labor de identificación comunitaria, en la que el establecimiento educacional es un espacio de encuentro, no obstante, sea el mismo contexto que pueda “desafiar” la capacidad transformadora de los docentes por mejorar el estado situacional y ayudar en la dinámica social.

Por otro lado, (ECO y PO1) enfatizan en una identificación más ligada a factores territoriales, donde se apela al fuerte sentido de pertenencia e identidad asociado a la cultura donde está instalada y emplazada la Escuela. Permitiendo acceder a una consideración que diferencia y distingue a la Escuela como perteneciente al sector, situación que la hace suya y por la cual permea una serie de condicionantes y rasgos como son las limitantes geográficas, y la situación de margen en la que se despliega la localidad señalada en el centro B.

En resumen, se declaran los siguientes fragmentos destacados vertidos por los entrevistados respecto de esta materia

FIGURA 19: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “PERTENENCIA E IDENTIDAD”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática	16. Pertenencia e identidad	Las referencias entregadas por los entrevistados señalan declarativa y ejecutivamente, la forma de situarse y acciones puntuales sostenidas por las comunidades escolares en el contexto. Subyacen idearios institucionales que apuntan las características, valores, sellos y caracterizan sus Proyectos Educativos. De esta manera, se presentan como rasgos, perfiles o conductas deseables que los definen y diferencian de otras instituciones, las que incluyen las modalidades y especialidades técnico-profesionales. (ECO): "hay una fuerte identidad con la Escuela. La Escuela es de Forestal y Forestal es de la Escuela. Eso falta aprovecharlo más y abrirse más. Entonces, el sentido de pertenencia e identidad tienen que estar asociados a la cultura donde está instalada la Escuela. Esta Escuela se encuentra aquí y es distinta a otras, porque es la única que se encuentra en la parte más alta y porque las características de sus habitantes, vivir en las Torres, en las quebradas, con neblina, le da una característica propia. La identidad está, pero hace falta levantarla y promocionarla" (Directivo centro B). (ECP): "es cosa de ver la misión, la visión institucional. A veces, uno sigue trabajando normalmente y no le toma el peso a lo que significa trabajar aquí, donde hay una comunidad que se identifica con el lugar, con ser un espacio donde convivimos bastante armónicamente pese a todo. Eso, el Liceo es un espacio de encuentro, y se distingue de tolerancia, hay también una tradición" (Directivo centro A). (PO3): "esta escuela representa a Forestal y el alumno sabe lo que significa estar acá. Nuestra Escuela tiene sus características, y ellos se sienten identificados, niños que viven en gran número en las tomas de terreno, que a veces no cuentan con un buen desayuno, entonces, tiene esas características y por eso, quien trabaja aquí, el profesor que llega, no cualquiera se queda. Todos los años, pasan profesores que sabemos que no se van a quedar, pero quienes se quedan aprecian. Y eso hace que el profesor sea muy comprometido acá" (Docente aula centro B). (PP3): "más aun con el trabajo que se hace en Orientación, donde hay un lineamiento que busca acciones que apunten al desarrollo de dichos valores también. Y en eso, en la jefatura, se realizan actividades enfocadas a reforzar la identidad, que sientan que aquellos valores tienen que formar parte del día día. Hay actividades donde los estudiantes también eligen temas y hasta cosas, servicios a la comunidad y que hace que se sientan parte, no una visita." (Docente aula centro A).

Fuente: Plataforma "WORD" a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

4.1.3.6. Reuniones sistemáticas Equipo de Gestión y Convivencia.

La gestión de los centros educacionales, requiere de un sinnúmero de acuerdos, reuniones y monitoreos de control. De esta manera, se entiende que está signada en el ámbito y dimensión de la convivencia, en la acción desarrollada por el Comité de Convivencia y la labor del Encargado(a) de Convivencia del establecimiento. Esta responsabilidad, debe coordinarse con la labor de Orientación, en la que se busca trabajar en los valores institucionales y objetivos transversales junto a los docentes encargados de cada grupo

curso. También, la necesaria vinculación con la figura de asistentes que colaboran en la buena convivencia y relación escolar, en que Coordinador o Inspector General, pueden liderar procesos e implementar medidas formativas o sanciones.

Se suma a ello, la injerencia de profesionales complementarios como psicólogos/as y trabajadores sociales que otorgan ayuda y apoyo específico, por ejemplo, en la instalación y ejecución de una política de resolución de conflictos y que aportan en la mediación de conflictos escolares e intervención para las familias.

Cabe señalar que Ascorra et al (2019) refiere la importancia de una gestión de la convivencia que considere apoyos y esfuerzos planificados, frutos de reuniones para mejorar la calidad y vida al interior de las comunidades e instituciones. Al igual que Bolívar (2014), quien profundiza en el liderazgo distribuido y en la participación de un proyecto de acción colectiva. De esta manera, es vital alejarse de la mera gerenciación, según Torrego (2006) propiciando una labor planificada de asambleas y comisiones de convivencia. Es allí, donde la participación tiene lugar en las representaciones estamentales de las comunidades. Figuras como la orgánica de un Consejo Escolar o un Comité de Convivencia, se pueden añadir, si su funcionamiento se condice, con el de una auténtica participación, al trabajo establecido y sistemático de un Equipo de Gestión Directiva.

El poder reunirse y formar parte de decisiones consensuadas, alejadas de personalismos, se traduce en el sentido de numerosos trabajos y tiempos específicos declarados y contractuales de docentes y directivos que participaron en este estudio, en ambos centros (A y B) todos los declarantes expresan la asistencia y, en diferente medida, adhieren a la constitución de cuerpos colegiados que puedan estructurar diversas líneas de trabajo en convivencia. (DP, ECP, OP, PP1, PP2, PP3, DO, CTO, PO1, PO2, PO3). Sin embargo, mayores matices diferenciales se encuentran en la frecuencia de estas reuniones, en los convocados y convocadas a participar y en el grado de resolución que éstas puedan tener. A la luz de aquellas definiciones, se puede establecer que existen una serie de reuniones, jornadas, comités y departamentos al interior de ambos establecimientos. No obstante, de particular interés, será para esta investigación, aquellas que puedan revestir la categoría de integración y diálogo estamental, en el que se vinculen diversos actores. De esta

manera, se registra una mayor periodicidad en el centro A que alude (ECP, DP, OP, PP3 y PP1) no solamente a reuniones de equipo de convivencia semanales calendarizadas, y de departamentos docentes, sino también a Consejos Escolares, como ya vimos en los acápites anteriores, que exceden a los cuatro solicitados por normativa, y que en su categoría de ampliado, participan otros actores de la comunidad. En ellos, hay una consolidación que permite compartir toma de decisiones, particularmente en lo referido a proyectos, como se ejemplifica en el aporte de apoderados (OP). Pese a ello, (PP2) refiere limitaciones y aboga por la inclusión de otros actores.

En el caso del centro (B), las nuevas autoridades se encuentran en una etapa de instalación que busca romper las aprehensiones generadas por la anterior administración, y exhibe un panorama actual que centra su trabajo en la articulación de un nuevo Plan de Convivencia. (ECO) puntualiza en el valor de jornadas y reuniones, pero donde se asuma fehacientemente roles y responsabilidades. Haciendo alusión a prácticas que deben perfeccionarse, tanto (CTO y PO1) señalan la escasez de liderazgo distribuido y la articulación disminuida, que debe responder a reuniones integradores y efectivas. Al respecto, (PO2) esgrime que las actuales reuniones, deben dotarse de una categoría sistemática, pero que están buscando abrir posibilidades paulatinamente.

Frente a estas acotaciones, vale la pena detallar un aspecto que su omisión resulta significativo. Es la mención mayoritaria en ambos centros (A y B) de Equipos de Convivencia, Planes y Encargados; pero no de la injerencia del Comité de Convivencia. Salvo en una ocasión. (ECO) A la sazón, cuerpo colegiado cuya participación en los procesos formativos y de convivencia escolar, resulta clave.

Para finalizar, se declaran los siguientes fragmentos destacados emitidos por los entrevistados respecto de esta materia

FIGURA 20: FRAGMENTOS DESTACADOS DE LA SUBCATEGORÍA “REUNIONES SISTEMÁTICAS EQUIPO DE GESTIÓN Y CONVIVENCIA.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRAGMENTOS RELEVANTES
Participación y Vida Democrática	17. Reuniones Equipo de Gestión y Convivencia Todos los declarantes expresan la asistencia y, en diferente medida, adhieren a la constitución de cuerpos colegiados que puedan estructurar diversas líneas de trabajo en convivencia. Sin embargo, ya se comentó las diferencias entre ambos centros, respecto de la frecuencia en la celebración de ciertas reuniones de orgánicas. Además, en ambos centros se omite la presencia y descripción del Comité de Convivencia.	(DP):” Desde los Grupos Profesionales de Trabajo hemos impulsado el trabajo colaborativo y también los espacios para la relación interestamental. Me parece que en ello juegan los valores institucionales y el sello” (Directivo centro A). (PP1):” Capacitaciones donde principalmente se fortalece el rol del profesor jefe, entre otras. Trabajo colaborativo con equipos de profesionales inter-disciplinarios que lidera el equipo de convivencia. Existe un trabajo que entrega comunicación semanal intencionada” (Docente aula centro A). (ECO):” el Comité de convivencia. Donde están representados todos los estamentos de la Escuela, profesores, asistentes de la educación, equipo directivo, ahí está la riqueza de la Escuela, pero así y todo, creo que todavía no cumplimos con todos los objetivos, por cuanto también se reúne una vez al mes, yo pienso que debe ser al menos una vez a la semana, porque las necesidades de actualización, capacitación y resolución, son muchas. Y más urgentes” (Directivo centro B).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de declaraciones de entrevistados Centro A y B. 2022.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio se enmarca en un contexto de emergencia sanitaria sin precedentes, lo cual ha significado una profunda reestructuración que ha movilizó a las comunidades educativas a repensar sus prácticas, valores y metodologías para poder ser acogidas en los distintos senos familiares. Como consecuencia de lo antes señalado, la convivencia escolar fue seriamente debilitada. En el período anterior a la pandemia, ya las estadísticas registraban niveles preocupantes, si consideramos las cifras de los indicadores de desarrollo personal y social en las cuales el centro A obtiene en Clima de convivencia escolar sólo 70 puntos en última medición de 2017, categorizada como “más bajo que el de establecimientos del mismo grupo socioeconómico”; mientras que la última medición del mismo indicador para el 2018 en el centro B, con 71 puntos, la categorizaba de la misma manera, no obstante, en 2017, la puntuación era bastante más baja con tan solo 66 puntos.

Al respecto, adquiere gran relevancia poder contar con estudios científicos que refieran el cotidiano acontecer y las percepciones de docentes y directivos en este período especial, en que las tensiones internas de los establecimientos fueron complejizadas aún más por factores externos.

Conclusiones por Objetivos Específicos

Objetivo Específico 1:

Identificar las distintas percepciones respecto de las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño, manifestadas por docentes y directivos de ambos establecimientos.

Cabe señalar que los dos establecimientos seleccionados para el presente estudio han debido adaptar muy recientemente sus preceptos en torno al concepto de Convivencia y, por ende, las prácticas institucionales para seguir los lineamientos de la actual Política Nacional de Convivencia Escolar, la cual se encuentra expresada en el último documento ministerial de Estándares Indicativos de Desempeño 2019, en lo referente a Formación y Convivencia.

Con respecto a la normativa vigente, la política educativa solicita vincular y articular los diferentes planes de gestión institucionales con los ejes transversales de las Bases Curriculares nacionales. Aun cuando el Currículum actual es categorizado como priorizado y transitorio debido a la emergencia de la pandemia mundial y sus consecuencias, las debidas líneas comunes y su correlato estructurante con el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y la oferta curricular puntual de cada establecimiento, todos ellos exigen un esfuerzo mayor de parte de directivos y docentes.

Existe conciencia en los entrevistados en cuanto a la necesidad de una labor coherente y consistente que garantice esta vinculación, traducida muchas veces en lo declarado por los sellos y valores jerarquizados en cada centro y de la ejecución del Plan de Convivencia Escolar o algún otro Plan formativo propio. Sin embargo, el énfasis gerencial de documentos de referencia para monitoreo y administración, puede llegar a generar molestia en docentes de aula e inclusive, saturar por un exceso burocrático, procesos de gestión que deben ser expeditos y consistentes.

Frente a las nuevas indicaciones ministeriales, como ya hemos referido latamente en el Marco Conceptual y Referencial, el anterior énfasis restrictivo y punitivo del anterior enfoque nacional en cuanto a Convivencia, necesariamente fue superado, sin embargo, esto requirió de fuertes innovaciones y cambios en los centros educativos. Cambios, que conllevan una serie de transformaciones como la inclusión de nuevos profesionales, énfasis en las temáticas de Orientación para los docentes de aula, creación de cuerpos colegiados como el Comité de Convivencia, adopción de nuevas figuras en el organigrama de gestión y dirección educativa, como lo son las y los encargados de Convivencia Escolar.

Al respecto, los entrevistados señalan que este rol ha fortalecido la labor de antiguos Inspectores Generales, Orientadores, Asistentes de aula y Profesores Jefes, situación que refrenda una apertura a la renovación y a la visión de una comunidad educativa que acoge y que en sus Reglamentos de Convivencia Escolar (RICE), no se encuentra la inflexibilidad, sino que subyacen protocolos y articulados que son elaborados en conjunto y que requieren también actualización permanente y la debida socialización y difusión. En ello, destaca la concepción de un colectivo que da paso al diálogo y la participación.

Esta valoración, implica mirar de forma distinta el concepto de conflicto. De ahí, que una de las acciones formativas que refrendan positivamente ambas instituciones sea la

intervención de actores que puedan incidir en la resolución formativa de conflictos. Necesidad urgente declarada por docentes y directivos.

En lo relativo a la vinculación de los distintos estamentos de la comunidad educativa, esto estriba diferentes factores:

Con respecto a los apoderados y familias, se observa que el deseable acercamiento se ve dificultado más aun en pandemia por circunstancias donde la comunicación se complejiza, añadiéndose a las generadas por los eventuales descuidos parentales, y también por las limitaciones horarias de funcionamiento de los centros educacionales para muchas familias.

Hoy, las direcciones de los establecimientos exigen la presencia activa en la vida de comunidad de apoderados y familias que acompañen y se integren el proceso educativo vivenciado por sus hijos o hijas, sin embargo, esto requiere de la concreción de espacios de diálogo con la debida convocatoria donde formen parte de iniciativas institucionales y exista cierto grado de decisión en las disyuntivas y vida escolar en la gestión.

Al respecto, todavía subyace un simple rol espectador, accesorio y pasivo, reseña una visión tradicional donde las instancias son muy acotadas, restrictivas y excesivamente administrativas.

En relación a los docentes de aula y profesores jefes encargados de curso, hay que consignar que la relación directa y figura de autoridad más próxima a los estudiantes, reviste un rol de acompañamiento y apoyo en la vida escolar y la esfera socio emocional, que se ha estudiado con profusión, sin embargo, cabe precisar el contexto especial que ha significado la emergencia sanitaria. La labor docente, entonces, estos últimos dos años, ha buscado permanentemente estrechar la brecha comunicacional y de cobertura. Todo ello, a un alto costo de carga laboral que excede los horarios contractuales, que ha exigido reconvertir relaciones y dinámicas de enseñanza formativas, ha derivado en la sobreexposición en plataformas, medios y redes sociales, so pretexto de consignar un vínculo y punto de encuentro virtual, sobre todo con los estudiantes y sus familias. Pasa, en muchas ocasiones, a confundirse el espacio público con el íntimo familiar. Sumado a circunstancias donde el docente ha tenido que solventar dispositivos, y nuevas condiciones informáticas para sostener la relación educador-educando.

Sobre la relación de las y los estudiantes con los demás miembros de la comunidad escolar, y en virtud de su participación, llama la atención la distancia entre lo declarado y

efectivamente ejecutado por muchos docentes y directivos, que coinciden en la importancia de la necesaria y positiva inclusión de éstos en orgánicas de participación institucional. No obstante, se evidencia esta dimensión, de Participación y Vida Democrática, reseñada en los Estándares Indicativos de Desempeño, como la más debilitada. Situación que concuerda con los hallazgos en estudios nacionales al respecto. Prueba de ello, Centros de Estudiantes desestructurados, con directivas disueltas y escasamente autónomos, con un menor grado de incidencia en las decisiones que enfrenta el cotidiano de la comunidad.

En lo relativo a la organización de actividades de promoción y formación ciudadana como debates y foros, éstas sólo se llevaron a cabo por iniciativas externas de los sostenedores y de programaciones comunales. De esta manera, la participación de los estudiantes queda relegada a lo que puedan llegar a influir terceros. Es aquí donde la autonomía no se traduce en iniciativas auténticas, las hay, pero fuertemente mediatizadas. Se acusa desinterés, falta de liderazgo y escasa convocatoria, sin embargo, no es más que la consecuencia lógica de un área que ha sido problematizada, y estigmatizada, tal como lo ha sido la labor de docentes asesores de los Centros de Estudiantes, donde existe el fantasma de las movilizaciones estudiantiles recientes y un espacio en que la formación ciudadana y de afán democrático, no ha permeado, por desinterés de sostenedores, directivos y docentes, que han abandonado este ámbito y se han inclinado por una de las dos opciones más simples: limitar la participación, sin siquiera formar parte de instancias resolutorias y de decisión; o lisa y llanamente, llamarles solamente para la ejecución de ciertos Consejos Escolares y relativizar su incidencia y autonomía.

Prueba de ello, la jibarización de instancias formativas o de convivencia, restringiéndolas a espacios puntuales, de efemérides o celebraciones abordadas por el conjunto de la comunidad, en espacios colectivos masivos, pero que no son vivenciados donde debieran, es decir, en las aulas de cada grupo curso.

En cuanto al vínculo comunitario, entorno y contexto inmediato que rodea los centros, si bien las condiciones son dispares, existe un fuerte sentido identitario que se evidencia en la mención de múltiples lazos, actividades, jornadas, talleres y actividades reseñadas por los entrevistados, cabe destacar las labores de servicio comunitario, donde ambos planteles de características técnico profesionales, han impactado en sus barrios, ya sea para el mejoramiento y refacción de viviendas y sedes vecinales.

Estos innumerables esfuerzos, buscan posibilitar la apertura de más y mejores canales de comunicación. Circunstancia, que debe traducirse, no solamente en esfuerzos individuales, sino en prácticas institucionalizadas. El desafío expresado por muchos, de brindar oportunidades de formación en valores, y de co-construir todos los días la convivencia, se pone en práctica también en una fuerte raigambre, donde el territorio y también su geografía juegan un papel determinante.

En otro ámbito, específicamente hacia la gestión de la Convivencia en sí, se observa que la normativa, expresada en el Reglamento de Convivencia Escolar (RICE) y sus respectivos protocolos, es ampliamente valorada por los intervinientes consultados, sin embargo, aquella narrativa que enuncia una secuencia de validez legal, complementada por la presencia de protocolos de actuación específicos y puntuales, se indica como herramienta probada, pero en cuanto a su análisis, actualización y difusión, surgen matices que señalan no solamente la necesaria característica de texto contextualizado y adaptado, sino que para muchos es percibido todavía como un documento donde sus procesos de revisión no son sistemáticos y sólo son categorizados como anuales.

Por demás, las alusiones significativas de docentes y directivos apuntan a la acción de un Encargado o Encargada de Convivencia, la aplicación de un Plan de Convivencia, la intervención de profesionales complementarios, como psicólogos o trabajadores sociales, o la presencia de un Equipo de Convivencia. Sin embargo, llama mucho la atención que en ambos centros, no se consigne mayormente la figura y rol de un órgano colectivo de naturaleza heterogénea, tan importante como el Comité de Convivencia.

Respecto de las acciones formativas relativas, o en respuesta a las descalificaciones y las faltas de respeto, llama poderosamente la atención que en esta circunstancia de gestión de los conflictos, muchos docentes perciban estas faltas como atribuibles solamente a los estudiantes, demostrando un profundo adultocentrismo, que debe reconducirse para aquilatar que no solamente existen soluciones sancionatorias, sino también, respuestas formativas protocolarizadas, y aunque con menor frecuencia, pueden darse en otros estamentos de la comunidad escolar.

En un aspecto complementario, debe darse cuenta de la escasa capacidad de respuesta frente a un tipo de violencia específica consignada en los diferentes documentos, esta tiene relación con el acoso sexual y el bullying, situación que pese a las mediaciones referidas y la acción de un grupo puntual de resolución de conflictos, evidencia en las respuestas de ambos

centros educativos, que no hay mayores acciones formativas que aborden esta problemática y entreguen herramientas para hacer frente a este tipo de violencia. Salvo capacitaciones, no aparecen mencionadas mayores respuestas ante situaciones que son referidas cada vez más frecuentemente en nuestra sociedad. Por lo tanto, no se han conseguido gestionar acciones formativas en este aspecto, posicionándola como una temática inexplorada.

Una vez evaluados los testimonios de docentes y directivos de ambos centros, se vislumbra que hay una evidente preocupación por ofrecer nuevas e interesantes posibilidades de enriquecimiento cultural que sean también oportunidades y caminos de encuentro donde el asumir la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural, brinde alternativas atractivas para toda la comunidad educativa. Razón por la cual se refiere en muchas ocasiones a actividades donde la inclusión queda de manifiesto. Aun así, estas acciones no son categorizadas como sistemáticas, sino pertenecientes a programaciones institucionales de un marco mayor.

Objetivo Específico 2:

Contrastar las percepciones de los docentes y miembros de los equipos directivos según cada establecimiento educacional, respecto a las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño.

En este acápite, es preciso señalar que ambos centros educacionales son establecimientos municipalizados, no obstante, responden a distintas dependencias, el centro A, de la localidad de La Ligua, es administrado por un DAEM que regenta como sostenedor. En el caso del centro B, situado en Viña del Mar, sector de Forestal Alto, ejerce como sostenedor la Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social. Por ende, existen diferencias donde la asignación de recursos, en el centro A, es más directa. A diferencia del centro B, donde la administración, si bien responde a una ciudad mayor, no solamente debe preocuparse de 53 escuelas, liceos y jardines infantiles, sino además de 10 Centros de Salud Familiar, 4 Centros comunitarios de Salud Familiar, 1 Centro de Resolutividad de Especialidades Ambulatorias y además, un cementerio.

El centro A es de categoría Liceo polivalente, por cuanto cuenta con especialidades Técnico profesionales. En cuanto al centro B, es considerado un establecimiento de continuidad, ya que imparte en los niveles de prebásica, básica y media técnico profesional,

eso sí, con solo una especialidad.

El contexto que rodea al centro A, se encuentra más próximo a sectores rurales, sin embargo, su emplazamiento geográfico es en pleno centro de la ciudad de La Ligua, en lo que puede considerarse un polo institucional, donde convergen el Museo, Un Centro Cultural, Programa de perteneciente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, además de una Junta de Vecinos.

Respecto del centro B, su ubicación en la ciudad de Viña del Mar se estructura en un sector rodeado de tomas de terreno, loteos irregulares y poblaciones en cerros aledaños que en ocasiones poseen escasa accesibilidad. Por ende, en los márgenes de la ciudad, en la parte más alta de la zona sur este. Al costado del establecimiento se ubica permanentemente una feria libre, dos iglesias y el CESFAM Las Torres.

Puntualmente, las diferencias estriban en cuanto a la gestión de la Formación y la Convivencia, en torno al grado de sistematicidad de sus prácticas y acciones formativas. Siendo así, se debe establecer que el centro A, evidencia la institucionalización de gran parte de su política en cuanto a convivencia. Sobre todo, lo relacionado con gestión del conflicto, e instauración de un propio plan formativo llamado “Proyecto de Vida”. Dicho plan, es referido continuamente por los entrevistados, observándose una aprobación importante.

Además, en dicho centro quedan de manifiesto alusiones de categoría plural que dan cuenta del accionar colegiado, colaborativo o grupal, como frecuentemente se señala al Equipo de Convivencia. Aun cuando no menciona al Comité.

En otro ámbito, la participación estamental revela la práctica institucionalizada y regular de orgánicas afianzadas y sistemáticas, como la sesión mensual del Consejo Escolar, categorizado como “ampliado” y el cual se manifiesta, mayormente resolutivo, a sabiendas del sostenedor para compartir la toma de decisiones en la gestión escolar. Por lo tanto, se exhibe una periodicidad mayor, y una conformación extensiva hacia más miembros de la comunidad los cuales pueden ser partícipes de las decisiones institucionales.

Por demás, las estructuraciones discursivas en cuanto a su temporalidad, suelen aludir a un tiempo presente.

En contraparte, el centro B, muestra intermitencia en muchas de las acciones formativas, las que pueden ser categorizadas como circunstanciales o de iniciativas personales y puntuales. Las articulaciones con planes institucionales y bases curriculares no son clarificadas, como así también la correcta difusión de los procesos formativos, decisiones e

información relevante, ha obligado a reconvertir canales y metodologías para que la comunicación institucional, más aún en pandemia, pueda salvar una brecha digital casi insoslayable.

En cuanto a la participación estamental, las prácticas de funcionamiento de las diversas orgánicas institucionales, no se ven aseguradas. Así lo reseñan la menor frecuencia declarada en torno a los Consejos Escolares, como así también el énfasis en su característica de organismo más consultivo que resolutorio. Se advierten claras marcas textuales donde la gestión no es valorada en un presente, sino que a menudo coincide con una expresión desiderativa, un deseo que aspira en un futuro posible, llegar a una práctica instalada o asegurada en materia de convivencia. De esta manera, la referencia de los declarantes alude a un pasado cuestionado, o a una posibilidad lejana. Esto se explica por la reciente salida de la antigua administración del establecimiento en 2 períodos consecutivos, de la cual mayormente no hay una buena impresión, y donde ha asumido una nueva dirección interina, por lo tanto, los vaivenes en el liderazgo de la institución, han permeado las prácticas institucionales y la percepción de los miembros docentes y directivos de la comunidad educativa.

También se puede inferir que los establecimientos que logran incluir en su gestión de la convivencia y la formación, de manera más frecuente a los representantes de cada estamento, logran una percepción más positiva de la gestión directiva.

Lamentablemente, dicha percepción positiva en el mundo adulto, no necesariamente tiene una correspondencia irrestricta en las y los estudiantes. Es más, como ya se ha indicado, la escasa participación estudiantil en ambos planteles, también explica el desinterés por participar en instancias donde se dejan ver prácticas propias de una participación tutelada. Esta ostensible debilidad del currículum, y del radio de acción e influencia de las y los estudiantes en la toma de decisiones en sus comunidades escolares, van de la mano con la incapacidad de aquellos centros de encontrar caminos de participación ciudadana que motiven la expresión y que alienten la consecución de actividades que respondan a genuinas aspiraciones y necesidades de las y los jóvenes.

Esta problemática adquiere consistencia, y requiere particular atención, cuando son exhibidas las cifras de los indicadores de desarrollo personal y social en las cuales el centro A obtiene en Clima de convivencia escolar sólo 70 puntos en última medición de 2017,

categorizada como “más bajo que el de establecimientos del mismo grupo socioeconómico”; mientras que la última medición del mismo indicador para el 2018 en el centro B, con 71 puntos, la categorizaba de la misma manera, no obstante, en 2017, la puntuación era bastante más baja con tan solo 66 puntos.

Objetivo Específico 3:

Establecer similitudes y diferencias entre las percepciones de los docentes de aula y miembros de equipos directivos, respecto de las acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño.

Ser parte del Equipo de Gestión Directiva de cada centro escolar, conlleva responsabilidades, principalmente en la toma de decisiones, sin embargo, es urgente poder sumar más actores de cada comunidad, estableciendo a través del diálogo, la posibilidad de involucrar y añadir componentes de mayor responsabilización para otros representantes de cada estamento. Así como también, participación en diversas instancias. La aplicación de un Liderazgo distribuido en los centros educativos es también una asignatura pendiente para quienes dirigen o sostienen los establecimientos.

Al otro lado de la vereda, la percepción de las y los docentes de aula, se encuentra signada por la difícil carga laboral que deben enfrentar en el cotidiano. Todo ello, sumado a factores, ya vistos, que han complejizado la labor en pandemia, haciendo esfuerzos ingentes por establecer contactos telemáticos con estudiantes y familias. Debido a la situación adversa de un contexto que se aspecta como amenazante, pleno de incertidumbre, muchos docentes ven en la figura del directivo(a) al responsable de generar y propiciar las condiciones necesarias para establecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo cual ha traído consigo la frustración de expectativas, y la constante crítica por cada decisión resuelta, sobre todo en el centro B. En dicho caso, la nueva autoridad busca una nueva forma de relacionarse con los docentes, sin embargo, subyacen las diferencias frente a procesos que requieren cambios más drásticos e inclusive, mayor participación, sin embargo, las nuevas autoridades recién posicionan equipos y deben enfrentar la constante alusión al proceso anterior, del cual no hay una buena opinión, y frente a las nuevas decisiones, se evidencia incredulidad.

Particularmente en cuanto al Reglamento de Convivencia Escolar, la actualización y análisis, hay voces que reclaman escasa sistematicidad en los procesos de revisión y diálogo,

lo que contrasta con lo declarado por los directivos.

Para ambos centros educativos, la comunicación y difusión de los procesos formativos, también exhibe disonancias en un aspecto que se caracterizó por requerir de innovación y de reconversión de canales y metodologías, las cuales han significado una mayor vinculación con el mundo digital, propiciado capacitaciones en tecnologías, inaugurado posibilidades de encuentro que han sido exploradas como nunca antes fruto de la pandemia, no obstante, la percepción de los docentes de aula problematiza este aspecto, reseñando las dificultades que ha estribado en una mayor complejidad, y además, habría tensionado las relaciones interpersonales y habría limitado el rango de acción docente. Todo ello, sumado a la escasa convocatoria presencial de reuniones y asambleas en ambos planteles.

En otro aspecto, se pudo constatar que, ante las consultas, los docentes directivos y miembros de equipos de gestión directiva, manifestaban en el lenguaje, un mayor grado de conocimiento conceptual, ya sea de las categorías o de las acciones formativas que aludían, respecto de los docentes de aula. Sin embargo, en muchos pasajes de las entrevistas, los directivos se mostraron desaprensivos en varias indicaciones, sobre todo, las más descendidas vinculadas a la gestión de la participación y vida democrática.

En contraparte, los docentes de aula, fueron marcadamente críticos de la acción en conjunto, y llamaba poderosamente la atención que, frente a las prácticas debilitadas, realizaban una valoración con marcado énfasis inclusivo en el error como institucional. Lamentablemente, en cuanto a la frecuencia en la incidencia de conflictos, todavía subyace una mirada tradicionalista y adulto centrista en los docentes de aula que refirieron a dichos conflictos como provenientes exclusivamente de los estudiantes.

A modo de establecer conclusiones troncales del presente estudio, se da cuenta del objetivo general:

Analizar las percepciones que manifiestan los docentes y miembros de los equipos directivos del Liceo Pulmahue de La Ligua y la Escuela Técnica Profesional Oscar Marín de Viña del Mar, respecto a la implementación de acciones formativas de la dimensión formación y convivencia de los estándares indicativos de desempeño en sus respectivas comunidades escolares.

Gracias a las anteriores afirmaciones, se puede colegir que la relación de quienes forman parte de una comunidad educativa, requieren de una consideración y participación permanente y sostenida. Sin embargo, todavía existe una llamativa distancia entre lo

declarado y efectivamente ejecutado por muchos docentes y directivos. Aún cuando coinciden y manifiestan públicamente la importancia de la necesaria y positiva inclusión de éstos en orgánicas de participación institucional. No obstante, aparece este aspecto, en la dimensión de Participación y Vida Democrática, reseñada en los Estándares Indicativos de Desempeño, como el más debilitado.

Los importantes hallazgos de estudios nacionales obtenidos a través de las referencias indagadas, coinciden en evidenciar aspectos tales como: Centros de Estudiantes desestructurados, directivas disueltas y escasamente autónomos, con un menor grado de incidencia en las decisiones que enfrenta el cotidiano de la comunidad.

Por cierto, la autonomía de los organismos de participación juvenil, no se traduce en iniciativas auténticas, de mutuo propio. Ya que, lamentablemente son, en muchos casos, mediatizadas e intervenidas por las figuras directivas, docentes o de alguna figura adulta. Es así como se acusa escasa convocatoria falta de liderazgo en los representantes estudiantiles: amotivacionalidad, y, sin embargo, no es más que la consecuencia lógica de un área que ha sido problematizada, y estigmatizada, tal como lo ha sido el rol de docentes asesores de los Centros de Estudiantes. Frente a un contexto social en que las movilizaciones estudiantes y las demandas democratizadoras están muy presentes; aún es necesario ampliar espacios de formación y afán democrático donde, no ha permeado, por desinterés de sostenedores, directivos y docentes, que han abandonado este ámbito y se han inclinado por una de las dos opciones más simples: limitar la participación, sin siquiera formar parte de instancias resolutorias y de decisión; o lisa y llanamente, llamarles solamente para la ejecución de ciertos Consejos Escolares y relativizar su incidencia y autonomía.

Prueba de ello, la jibarización de instancias formativas o de convivencia, restringiéndolas a espacios puntuales, de efemérides o celebraciones abordadas por el conjunto de la comunidad, en espacios colectivos masivos, pero que no son vivenciados donde debieran, es decir, en las aulas de cada grupo curso.

Una vez evaluados los testimonios de docentes y directivos de ambos centros, y de sopesar las referencias recogidas en el trabajo de campo, subyace una evidente preocupación por ofrecer nuevas e interesantes posibilidades de enriquecimiento cultural que sean también oportunidades y caminos de encuentro donde el asumir la diversidad, posibilite alternativas atractivas para toda la comunidad educativa. Razón por la cual se refiere en muchas ocasiones a actividades donde la inclusión queda de manifiesto. Aun así, gran parte

de estas acciones no son percibidas ni clasificadas como sistemáticas, sino pertenecientes a programaciones institucionales.

En conclusión, las declaraciones brindadas por los docentes de aula, fueron marcadamente críticas de la acción en conjunto, y llamó poderosamente la atención que, frente a las prácticas debilitadas, realizaban una valoración con marcado énfasis inclusivo en el error institucional. Lamentablemente, en cuanto a la frecuencia en la incidencia de conflictos, todavía subyace una mirada tradicionalista y adultocentrista, respecto de estas desavenencias, las cuales fueron consideradas como de exclusivo origen estudiantil.

6. PROYECCIONES Y LIMITACIONES.

6.1 Proyecciones

En el presente estudio se ha podido evidenciar que las acciones formativas en torno a la convivencia escolar deben ser priorizadas de mayor manera en la gestión de los establecimientos, así como también en el énfasis ministerial de una política educativa en la cual la consideración de una participación efectiva de los miembros de las comunidades, estreche desavenencias y pueda generar francas oportunidades de avance institucional mancomunado y democrático.

Sin embargo, postulados centrales de la convivencia escolar en los centros educativos, como lo son la inclusión, formación, clima y grado de participación, requieren ya no de discursos de aceptación y buenas intenciones de autoridades y docentes, sino de la implementación de acciones concretas que puedan ser medidas en el tiempo, monitorizadas y consignadas fehacientemente en planes de mejoramiento que incluyan no solamente la óptica del sostenedor o el directivo.

En este mismo sentido, el valor de investigaciones como ésta; donde resalta la distancia entre las percepciones de docentes y directivos, frente a las evidencias concretas de asignaturas pendientes y debilidades en diversos ámbitos de la convivencia en nuestras escuelas; es constituir un aporte más para el desarrollo de evidencia científica que sustente posteriores indagaciones en una temática que tiene la particularidad de ser sumamente variable y dinámica conforme pasa el tiempo, ya que la sensibilidad y enfoque han permeado tanto los últimos veinte años en materia de convivencia, que la misma reglamentación y legislación ha variado notoria y abundantemente en el plano internacional y también en la política educacional nacional.

Cabe señalar que el presente estudio fue desarrollado en plena emergencia sanitaria, lo cual constituye un trabajo que debió sortear diversos obstáculos y que, implica un llamativo valor por cuanto recoge las diversas adaptaciones y readecuaciones en materia de convivencia, de dos centros educativos puntuales por llevar a cabo el plan de estudios y volver a conectarse con las familias y estudiantes.

6.2 Limitaciones

Con respecto a las limitaciones que tuvo esta investigación, es necesario precisar nuevamente que fue desarrollada en medio de la emergencia sanitaria de una pandemia que provocó no solamente incertidumbre e incerteza en cómo poder recoger la referencia y testimonio de docentes y directivos en cada uno de los centros. Trajo, además, dificultades e impedimentos de traslado, comunicación y por cierto, el obstáculo principal que significa establecer diálogo a distancia, sin la enriquecedora experiencia de conocer un lugar de forma directa y de primera fuente. Circunstancia que fue modificándose con el paso del tiempo y que, en definitiva, abrió la posibilidad de seguir adelante con el trabajo, pero generó dilatar plazos, enmendar acuerdos y reprogramar muchos encuentros, virtuales y presenciales.

Por todo aquello, los planes trazados en un principio fueron severamente afectados. Se pensaba en investigar cuatro establecimientos representantes de distintas dependencias, particular, particular subvencionada, municipalizada y municipal corporada. Desafortunadamente, fruto de la pandemia, se redujo el estudio a dos establecimientos de diversas comunas, ambos pertenecientes a una dependencia municipal. Con la diferencia que, en el caso del establecimiento de La Ligua, dependía de un DAEM y el de Viña del Mar, de una Corporación Municipal.

En cuanto a la cobertura programada de quienes podían ser parte de la investigación con su testimonio, también se vio reducida y hubo que alternar con encuentros in situ y otros donde las comunicaciones telemáticas fueron un necesario sucedáneo.

Otro de los obstáculos a la labor desarrollada, fue el cierre de la Biblioteca de la Universidad, lo cual derivó en un difícil proceso de búsqueda de material y publicaciones pertinentes para dar cumplimiento a los plazos requeridos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aravena, F., Ramírez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?. *Perspectiva Educacional*, vol.59(2), pp. 45-65.

Ascorra, P. , Cuadros, O., Cárdenas, K., & García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), pp.60-72.

Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), pp.1-18.

Banz, C. (2008a). Convivencia Escolar. Santiago, Chile: Valoras UC.

Battini, E. (1982) Modificaciones, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica», en VV. AA., *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comune di Modena: documento mimeografiado, pp. 23-30.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), pp.169-177. Retrieved April 28, 2022.

Bolívar, A. (2014). Dirección y liderazgo en la gestión de la convivencia. *Revista Convives*, vol. 8, pp. 12-18.

Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia, Seminario de Educación para la Paz (APDH), No. 55, febrero, p.p. 24-47. España.

Castillo, V. Escalona, E. y Rodríguez, C. (2016) Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile (2018) Páginas de educación Vol. 11 Núm. 2 , pp.108-129.

CERE (1993) Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco. España.

Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, vol. 6(1), pp. 247-300. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>

Cerda, L., Magendzo, A., Santa, E. y Varas, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes. Lom ediciones, Santiago, Chile.

Cohen, D. K. & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press, U.S.A.

Cornejo, R., & Redondo, J.. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, vol. 9(15), pp.11-52.

Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, vol.18 (2), pp. 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>

Del Rey, R., Ortega, R., Fera, I., 2009 Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 66 (23,3), pp.159-180.

Delors, J. (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, Madrid: Santillana-UNESCO.

Díaz, S., & Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, vol. 49, pp.125-145.

Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, vol.11(2), pp.98-119.

Fierro, C. & Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol.18(1), pp. 9-27.

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2).

Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, vol.3, pp. 91-106.

Garrido, M. (2020) Educar en tiempos de pandemia: acentuando las desigualdades en el sistema educativo chileno. Rutas educativas: diálogos, culturas y diversidades. Teresina, Brasil, vol 2, (2) , pp. 43-68.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Iglesias , L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, N° 47, pp. 49-70.

Ley N° 20.536 Sobre violencia escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley N° 20.370 Sobre Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.

Ley N° 20.529: Sobre Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica, media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.

Ley N°21.128 Sobre Aula Segura. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de diciembre de 2018.

López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), pp.96-129.

Ministerio de Educación. (2011). (MINEDUC). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2015a). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC) (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de educación ciudadana. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC) (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC) (2017). Agencia de la Calidad de la Educación. El primer gran debate de la reforma educacional: Inclusión escolar. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC) (2014b). Otros indicadores de calidad educativa. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC) (2014a). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago – Chile

Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2020). Estándares e indicadores de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Santiago – Chile.

Ministerio de Educación. (MINEDUC). (2021). Plan General de la Convivencia Escolar. Orientaciones para su elaboración y revisión. Santiago – Chile.

Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de la Juventud.(2017) Sondeo Bullying en establecimientos educacionales 2017.Santiago-Chile.

Magendzo, A, Toledo , María I, & Gutiérrez , V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 39(1), pp.377- 391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

Martínez, M. (2020). Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias. *Actualidades Pedagógicas*, (76). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.2>

Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27(5) pp. 1-28.

Muñoz, M., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, vol. 28(82), pp. 197-224.

Ochoa , A., Diez-Martínez, E & Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, vol. (54), e1005.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Convivencia escolar y calidad de la educación*, pp. 97-112. Editorial Maval, Santiago, Chile.

PNUD (2002a) Informe sobre Desarrollo Humano. Nosotros los chilenos: un desafío cultural Santiago de Chile.

Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Bordón. *Revista de Pedagogía*, vol. 59 (2), 239-260.

Raczynski, D., y Salinas, D., (2009) "Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En: Marcel M., y Raczynski D. (Eds.) *La Asignatura Pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. CIEPLAN, UQBAR –Chile.

Rodino, Ana María. (2012) Programa Interamericano sobre Educación en Valores y prácticas democráticas (Serie Política en breve sobre educación y democracia, vol. 2). Washington, D.C., U.S.A.

Rodríguez di Mello, R. (2002) Comunidades de Aprendizaje. Otra escuela es posible.

Sales, A., Moliner, O., Amiama, J., & Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 23(77), pp. 433-458.

Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, vol. 38(1), pp. 3-14.

Trianes, M. y García, A. (2002) Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 44, pp.175-189.

Torrego, J. (2006) Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Editorial Grao, Barcelona, España.

Zúñiga, M. (2019) Efecto del clima escolar en la motivación por aprender en estudiantes de primero medio. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

8. ANEXOS

FIGURA 21: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA ARTICULACIÓN CON PLANES Y BASES CURRICULARES.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Formación	<u>1. Articulación con Planes y bases curriculares</u>	PNCE (2019): “intencionar un conjunto de estrategias para enseñar y acompañar el aprendizaje de la convivencia escolar que se quiere promover desde esta PNCE y desde los respectivos PEI. La formación debe ser gestionada de manera diferenciada a nivel individual o grupal” (p.16). Rodino (2012): <i>“Cuando los derechos humanos se incorporan en el currículo explícito se abre una potente oportunidad formativa de la personalidad, las actitudes y las conductas; cuando además se asumen como un principio de gestión del centro escolar y como pautas de convivencia, se avanza en la construcción de una comunidad educativa equitativa, justa y solidaria”.</i> (p. 9)

FUENTE: Plataforma “WORD” a partir de PNCE (2019) y Rodino (2012).

FIGURA 22: REFERENTES TEÓRICOS SUBCATEGORÍA POLÍTICA DE RESOLUCIÓN FORMATIVA DE CONFLICTOS.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
FORMACIÓN	<u>2. Política de resolución formativa de conflictos</u>	Bolívar (2014): “Las perspectivas actuales del liderazgo de la dirección son congruentes con las líneas más robustas sobre la gestión de la convivencia: compartir y distribuir las prácticas para la resolución de conflictos, no siendo una responsabilidad individual ni de un plan, sino de un proyecto colectivo de escuela” (p.13) Gestión de la Convivencia Escolar. Orientaciones para su elaboración y revisión, (en adelante PGCE), MINEDUC (2021): <i>Las acciones que se plasmen en este instrumento deben estar orientadas al resguardo del derecho, al cuidado, el buen trato, y a la promoción de estrategias de resolución pacífica y dialogada de conflictos. Estas acciones deben ser coherentes con los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional, y con las normas de convivencia (p.19).</i>

FUENTE: PLATAFORMA “WORD” a partir de Bolívar (2014) y Gestión de Convivencia Escolar (2021).

FIGURA 23: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN DE VALORES.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
FORMACIÓN	<u>3. Orientación y Formación en Valores</u>	Martínez (2020): “este campo teórico ubica a las emociones como tema de reflexión, en lo que se favorecen procesos formativos de tipo ético y político, de modo que se torna a aceptar y fortalecer sentimientos indispensables para vivir en comunidad” (p.2) Milicic et al. (2014): <i>“las investigaciones de diversos autores han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional, no sólo en la esfera afectiva, sino en el impacto que tiene para el rendimiento escolar, y en un plano global, para el bienestar general de niños y adolescentes, y sus trayectorias de desarrollo” (p.3).</i>

FUENTE: Plataforma “Word” a partir de Martínez (2020) y Milicic (2014).

FIGURA 24: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “MONITOREO ESPECÍFICO Y ACOMPAÑAMIENTO.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
FORMACIÓN	<u>4. Monitoreo específico y acompañamiento</u>	Torrego (2006): aquella complejidad de la planificación, desarrollo, control y evaluación de las numerosas estrategias y acciones realizadas para la mejora de la convivencia en el centro y la coordinación de las personas que participan de las mismas, exige, una figura de planificación específica, el plan de mejora de la convivencia (p.51). MINEDUC (2019): <i>“la PNCE se constituye en un horizonte ético de la política educativa, ya que invita a las comunidades educativas a pensarse a sí mismas”</i> (p.3).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Torrego (2006) y MINEDUC (2019).

FIGURA 25: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “VINCULACIÓN DE PADRES Y APODERADOS AL PROCESO EDUCATIVO”.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
FORMACIÓN	<u>5. Vinculación de padres y apoderados al proceso educativo</u>	MINEDUC (2017), especifica en su política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas; que el desafío es lograr la participación de todos los actores que tienen que ver con la formación de los niños, niñas y jóvenes, lo que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecten a los miembros de las comunidades escolares (p.15). Ochoa, Díez y Garbus (2020): <i>“consideramos que la participación, en todas sus expresiones, es la base de la convivencia y, al mismo tiempo, es un elemento indispensable para la formación de la ciudadanía”</i> (p. 2).

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de MINEDUC (2017) y Ochoa, Díez y Garbus (2020).

FIGURA 26: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “VINCULO CON PROFESORES JEFES.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
FORMACIÓN	<u>6. Vínculo con profesores jefes</u>	Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018) Enuncian que los alcances de interacciones y percepciones abarcan diferentes dimensiones, “e intervienen cinco factores o elementos en el constructo clima escolar: relaciones profesorado-alumnado; relaciones entre el alumnado; equidad de las normas; seguridad en la escuela y problemas de violencia; y aspectos afectivo-emocionales” (p.253). Cerda et al.(2004): <i>“en aquellas escuelas donde no existe trabajo colectivo ni capacidad para innovar de los docentes; hay un gran verticalismo en las relaciones de autoridad; no existe un proyecto educativo institucional apropiado por la comunidad escolar, y se viven interacciones docente-alumnos más conflictivas”</i> (p.139)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018) y Cerda et.al (2004).

FIGURA 27: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “HERRAMIENTAS FRENTE AL ACOSO Y BULLYING.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Convivencia	<u>7. Herramientas frente al acoso y bullying</u>	Fierro, Tapia y Martínez-Parente (2017) Enfatizan en lineamientos de la política educativa chilena que deben dejar de estar centrados en un enfoque de seguridad ciudadana y prevención de la violencia, sino en la construcción de acciones formativas que den cuenta de un enfoque integral, ligado a los derechos, pero también lo suficientemente efectivo para brindar herramientas a los adultos para hacer frente a las situaciones de convivencia cotidianas (p.101) Trianes y García (2002): “Se busca pues la educación socio-moral y afectiva de la persona, como expresión de una educación integral y como prevención efectiva de conflictos en el centro escolar, pero también en la sociedad democrática”. (p. 180)

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Fierro, Tapia y Martínez-Parente (2017) y Trianes & García (2002).

FIGURA 28: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “MANEJO FRENTE A DESCALIFICACIONES Y FALTAS DE RESPETO.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
CONVIVENCIA	8. Manejo frente a descalificaciones y faltas de respeto	Funes (2013): <i>La convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su “estar juntos”, de eso se trata, de “VIVIR CON”, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas, que son las que están latentes en un régimen disciplinario, en el que hay un brazo ejecutor que generalmente no atiende a justificaciones individuales y lo único que hace es aplicar lo que el reglamento dice que hay que hacer en cada caso. (p.95)</i> Bolívar (2014) : <i>“el liderazgo es algo a construir, pues ejercer una influencia para trabajar en torno a un proyecto compartido, es fruto de un proceso para aprender conjuntamente a hacerlo mejor. En lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer del centro un proyecto de acción colectiva” (p.13)</i>

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Funes (2013) y Bolívar (2014).

FIGURA 29 : REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “REGLAMENTO INTERNO Y APLICACIÓN DE PROTOCOLOS.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
CONVIVENCIA	9. Reglamento interno y aplicación de protocolos	Banz (2008):“La disciplina y convivencia son procesos de naturaleza diferente. Actualmente se ha tendido a reemplazar disciplina por convivencia, (más que nada en los manuales de convivencia, ex manuales de disciplina o reglamentos disciplinarios), sin profundizar respecto a las diferencias entre los dos conceptos” (p.1) Mello (2011) <i>Para Freire, la relación dialógica implica un hablar con, y no un hablar por o hablar para, pues no se trata de la conquista de una persona por otra; sino que es una conquista del mundo por los sujetos dialógicos. En gestión de los centros educativos, en Comunidades de Aprendizaje, se trata de buscar una organización escolar menos jerárquica.(p. 11)</i>

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Banz (2008) y Mello (2011).

FIGURA 30: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “RICE, ANÁLISIS Y ACTUALIZACIÓN.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
CONVIVENCIA	10. <u>RICE. Análisis y actualización.</u>	López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco (2018) <i>“Por último, tanto los participantes de la Superintendencia de Educación como los del Mineduc sostienen que las escuelas tienen desafíos en la gestión de la convivencia desde el punto de vista de “la mirada” o el enfoque del trabajo con las personas, pues aclaran que muchas veces los establecimientos focalizan sus prácticas en casos puntuales de problemas de comportamiento, por lo general por parte de los alumnos, y no en torno a una visión más global o integral sobre mejoramiento de la convivencia, en que no se incluya solo a los alumnos, sino a los profesionales y adultos.(p.110)</i> Banz (2008): <i>“en el que llevamos a los estudiantes progresivamente a compartir objetivos, a mirar-se como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de éstas. La formación en disciplina no puede ser concebida como un conjunto de sanciones” (p. 2)</i>

Fuente: Plataforma “WORD” a partir de Banz (2008) y López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco (2018).

FIGURA 31: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “ACTIVIDADES CULTURALES. PREVENCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN”.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
CONVIVENCIA	11. <u>Actividades culturales. Prevención de la discriminación</u>	Sales et al. (2017): <i>“diversidad y su concepción como característica inherente a la naturaleza humana y como posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales han ido asentado las bases para alinear la respuesta a la diversidad en un doble enfoque inclusivo e intercultural” (p.434)</i> Pérez (2007): <i>“La formación para la convivencia ciudadana forma parte de una educación integral, de una educación de calidad, pues no en vano la hemos definido como aquella que, centrándose en la persona, aborda todas las dimensiones específicamente humanas” (p. 249)</i>

Fuente: Elaboración propia a través de la plataforma Word, recogiendo referencias de Sales et al (2017) y Pérez (2007).

FIGURA 32: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y Vida Democrática	<u>12. Comunicación institucional</u>	Raczynski y Salinas (2009) <i>“la última prioridad de los municipios chilenos era el desarrollo de la convivencia escolar, con tan sólo un 8,3% de aceptación, y que el 39% de los DAEM/DEM o Corporaciones no tenían personal contratado para realizar actividades orientadas a la mejora escolar, siendo esto un indicador importante de las bajas capacidades profesionales técnico-pedagógicas de los equipos de educación dentro de las municipalidades”.</i> (p.207) Garrido (2020) <i>“El contexto de pandemia ha ayudado a aumentar la brecha de desigualdad entre escuelas privadas, subvencionadas y municipales en Chile”</i> (p.57).

Fuente: Elaboración propia a través de plataforma Word, recogiendo referencias teóricas de Raczynski y Salinas(2009) y Garrido (2009).

FIGURA 33: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTAMENTAL.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y Vida Democrática	<u>13. Gestión y participación estamental</u>	Sarramona y Rodríguez (2010) <i>“La participación en el sistema educativo, permite garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados. Esto es así porque en el concepto de participación están integradas tanto la representatividad como la responsabilidad”</i> (p.4). Cornejo y Oyarzún (2019) <i>“En diversos contextos nacionales se han reportado variados efectos contraproducentes que las políticas manageriales generarían sobre la docencia, especialmente cuando utilizan consecuencias de alto impacto”</i> (p.5)

Fuente: Elaboración propia a través de plataforma Word recogiendo referencias teóricas de Sarramona y Rodríguez (2010) y Cornejo y Oyarzún (2019).

FIGURA 34: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y Vida Democrática	<u>14. Participación estudiantil</u>	Ascorra, López y Urbina (2016): <i>A partir de las acciones reportadas por los equipos directivos y líderes escolares participantes en este estudio, no fue posible observar que este lema se vivencie en la práctica. La mayoría de las acciones son realizadas por adultos, lo que reduce la participación de los estudiantes de manera tangencial, instrumental, selectiva y tutelada</i> (p.12) Castillo, Escalona y Rodríguez (2017) Estudio que utilizó la base de datos correspondiente al cuestionario de contexto para estudiantes. Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), centrando su interés en la dimensión de Participación y Formación Ciudadana. Datos de 216.000 estudiantes. <i>“identifican un debilitamiento de prácticas deliberativas y participativas expresadas en el ejercicio espurio de la toma de decisiones, las que son relegadas a una participación de carácter informativa o a la manipulación de variables en asuntos minúsculos del ámbito escolar”</i> (p.123)

Fuente: Elaboración propia a través de plataforma Word, recogiendo aportes teóricos de Ascorra, López y Urbina (2016) y Castillo, Escalona y Rodríguez (2017).

FIGURA 35: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “VÍNCULO COMUNITARIO Y ENTORNO.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y vida Democrática.	<u>15. Vínculo comunitario y entorno</u>	Aravena, Escare y Ramírez (2020): <i>Dentro de las principales acciones en convivencia escolar para los equipos directivos se cuentan: participar activamente de redes territoriales de convivencia escolar, y asegurar que la gestión promueva y modele las formas de interrelación declaradas en la PNCE y los proyectos educativos institucionales (PEI)</i>(p.49). Castillo, Escalona y Rodríguez (2017): <i>La acción de promoción a la vida democrática más infrecuente es la organización de debates escolares, donde tan solo el 51% de los estudiantes reporta su realización Siempre o Casi siempre. Ítem donde se registran las mayores diferencias entre unidades educativas, siendo especialmente significativa su ausencia como estrategia pedagógica en los colegios Particulares pagados</i> (p. 119).

Fuente: Elaboración propia a través de plataforma Word, recogiendo aportes teóricos de Aravena, Escare y Ramírez (2020) y Castillo, Escalona y Rodríguez (2017).

FIGURA 36: REFERENTES TEÓRICOS DE LA SUBCATEGORÍA “PERTENENCIA E IDENTIDAD”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y Vida Democrática.	<u>16. Pertenencia e identidad</u>	Zúñiga (2019): <i>los factores relacionados con el clima escolar explican aproximadamente un 42% de la varianza de la motivación por aprender de los alumnos. En consecuencia, si se quieren generar políticas educacionales tendientes a aumentar la motivación es importante entender que se trata de un fenómeno complejo que involucra otros ámbitos que son necesarios estudiar para abordarlo integralmente</i> (p.55). Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) <i>los requerimientos a la educación aumentan en la misma medida en que los efectos de estos procesos sociales se hacen sentir en nuestra sociedad, en la forma de un debilitamiento del sentido de pertenencia (o sentido de “vivir juntos”), en una creciente individualización y una importante cuota de incertidumbre de los ciudadanos ante el futuro”.</i> (p.129).

Fuente: Elaboración propia a través de plataforma Microsoft Word. Recogiendo referencias teóricas de Zúñiga (2019) y Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004).

FIGURA 37: REFERENTES TEÓRICOS SUBCATEGORÍA “REUNIONES SISTEMÁTICAS EQUIPO DE GESTIÓN Y CONVIVENCIA.”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	REFERENCIAS TEÓRICAS
Participación y Vida Democrática	<u>17. Reuniones sistemáticas Equipo de Gestión y Convivencia</u>	Díaz y Sime (2016): <i>la convivencia escolar ha sido valorada como un factor que incide en los aprendizajes según el tipo de interacciones que prevalece en la escuela, las cuales han sido analizadas como uno de los indicadores asociados de mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes</i> (p.128). Ascorra et al (2019): <i>“Específicamente, la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio es comprendida como aquellas acciones y apoyos que los sostenedores brindan a sus escuelas para mejorar la calidad y vida dentro de las comunidades escolares”</i> (p. 231).

Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Word, recogiendo referencias teóricas de Díaz y Sime (2016) y Ascorra et al (2019).

Cuestionario Validado para Entrevista

1F. ¿Qué herramientas y metodologías utiliza el establecimiento para monitorear la implementación del Plan de Formación y su respectivo impacto?

2F. ¿Cómo se implementa en el establecimiento una adecuada política de resolución de conflictos?

3F. ¿De qué manera puntual las acciones desarrolladas por el establecimiento articulan los Objetivos de Aprendizaje Transversales con las actitudes promovidas en las Bases Curriculares?

4F. ¿De qué manera el equipo directivo y docente involucra activamente a los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos?

5F. ¿En qué instancias acompañan los profesores jefes a sus estudiantes en el proceso de formación?

1C. ¿De qué manera son corregidas por parte del equipo directivo y docentes, las faltas de respeto y descalificaciones entre los miembros de la comunidad educativa?

2C. ¿Cómo son implementadas actividades culturales que muestran y reconozcan la diversidad y que permitan prevenir la discriminación?

3C. ¿El establecimiento organiza sistemáticamente jornadas de trabajo para el análisis participativo de las normas de convivencia y su actualización? Si es así, ¿De qué manera?

4C. ¿Con qué herramientas cuentan los docentes y funcionarios para inhibir agresiones y enfrentar situaciones de acoso escolar o bullying?

5C. ¿Qué estrategias de autocuidado se han promovido por parte del establecimiento para evitar eventuales episodios de acoso y abuso sexual?

1P. ¿En qué medida los miembros de los distintos estamentos evidencian un sentido de pertenencia e identidad con los valores que el establecimiento propugna?

2P. ¿Qué instancias ofrece el establecimiento para que todos y todas los/las miembros de la comunidad educativa se involucren en iniciativas constructivas de aporte al entorno y la sociedad en general?

3P. ¿De qué manera los distintos estamentos de la comunidad educativa participan de la gestión del centro educativo?

4P. ¿Cómo el equipo directivo y docente posibilita la organización de foros, debates y proyectos sistemáticos a cargo del Centro de Estudiantes?

5P. ¿Qué procedimientos lleva a cabo el establecimiento para facilitar la comunicación efectiva de las inquietudes y sugerencias de parte de los padres y apoderados?