



**REVISION Y ACTUALIZACION DE LA
POLITICA DE
CONVIVENCIA ESCOLAR DEL
MINISTERIO DE EDUCACION**

INFORME DE FINAL



**REVISION Y ACTUALIZACION DE LA POLITICA DE
CONVIVENCIA ESCOLAR DEL
MINISTERIO DE EDUCACION**

INFORME DE FINAL

Dirección General: Mónica Llaña, Iván Páez
Coordinadora General Estudio: Mónica Llaña
Coordinación Metodológica y Análisis: María Elena Ahumada - Marcela Morales
Coordinación Institucional y Edición General: Iván Páez
Coordinación Administrativa: Felipe Lagos - David Olave

Equipo de Investigación y sistematización:

Mónica Llaña
María Elena Ahumada
Marcela Morales
Marcelo Pérez
Carlos Urrutia
Bélgica Bernales
José Miguel Olave
Claudia Cortés
Hugo Concha
Fabiola Maldonado
Ximena Solar

Apoyos profesionales

Servicio Técnico y Coordinaciones: Javiera Vio – Natalia Mella
Secretarías: Mónica Pavez - Patricia Montero
Otros servicios: Daniel Barra

Organismos

Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Departamento de Educación
Unidad de Formación Integral y Relaciones Corporativas – DBE
UNIVERSIDAD DE CHILE
2009
<http://www.uchile.cl>



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCION | 5 |
| CAPÍTULO PRIMERO. ANTECEDENTES Y REFERENCIAS TEÓRICAS | 7 |
| 1. Política Educativa y Convivencia Escolar | 8 |
| 2. Currículum y Convivencia Escolar | 10 |
| 2.1 Características de los OFT | 11 |
| 3. Pedagogía de la Convivencia | 12 |
| 4. Implícitos socioculturales en la convivencia escolar | 14 |
| CAPÍTULO SEGUNDO. RESULTADOS, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS | 20 |
| II.1 .PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR. | 20 |
| 1. Antecedentes de la Instalación y trayectoria general de Política de Convivencia Escolar en Chile. | 20 |
| 2. Contenido de la Política de Convivencia Escolar | 22 |
| 2.1 Marco de la Política de Convivencia Escolar | 22 |
| 2.2 Los principios orientadores de la Política de Convivencia Escolar | 24 |
| 2.3 Normativa, Procedimientos y Estrategias que Contribuyen a Mejorar la Calidad de la Convivencia Escolar. | 25 |
| 2.4 Conceptos, roles y responsabilidades de los distintos estamentos en la comunidad escolar. | 28 |
| 2.5 Compromisos y Resultados Esperados: Período 2003-2005 | 29 |
| 3. Análisis crítico de los hitos de fundamentación y de los componentes principales de la Política de Convivencia Escolar. | 30 |
| 3.1 De sujetos de convivencia al logro de aprendizajes: ¿lo normativo se prioriza en la práctica de instalación de la política? | 31 |
| 3.2 Reglamentos de convivencia: cómo un marco para la instalación de derechos al mismo tiempo refuerza la centralidad de la norma. | 32 |
| 3.3 Resolución alternativa de conflictos y capacitación docente: posibilidad de aportar a la transformación de la cultura escolar. | 36 |
| 4. Síntesis del Primer Nivel de Análisis | 39 |
| SEGUNDO NIVEL DE ANALISIS: LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA VIVENCIA COTIDIANA DE PROFESORES(AS) Y ESTUDIANTES. | 41 |
| 1. El sentido de la escuela y las categorías de convivencia escolar. | 41 |
| 2. La centralidad de la norma en la experiencia de la Convivencia Escolar. | 45 |
| 2.1 Docentes, asistentes de la educación y directivos | 45 |
| 2.2 Estudiantes. | 47 |
| 3. Síntesis Segundo Nivel de Análisis | 51 |
| TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: LOGROS Y DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLITICA A NIVEL REGIONAL | 52 |
| 1. Concepto de Convivencia Escolar: Perspectiva que releva su integralidad como fenómeno educativo. | 52 |
| 2. Aspectos positivos y dificultades de la Política de Convivencia Escolar desde la experiencia regional. | 53 |
| CAPÍTULO TERCERO. CONCLUSIONES | 55 |



| | |
|--|-----------|
| CAPITULO CUARTO. INSUMOS DE ACTORES RELEVANTES PARA LA REFORMULACION DE LA POLITICA | 57 |
| Primer Nivel de Análisis | 57 |
| Segundo Nivel de Análisis | 57 |
| Tercer Nivel de Análisis: | 58 |
| Los Comentarios; Juan Ruz, Ana María Aaron y Jacqueline Gysling | 58 |
| El Enfoque de la Política de Convivencia Escolar: | 60 |
| Consideraciones respecto a concepción y definición de Convivencia Escolar: | 61 |
| Desde la Formulación de la Política: | 62 |
| Desde la implementación de la Política: | 62 |
| Nivel Fundamentación de la Política | 63 |
| Nivel Implementación de la Política | 63 |



INTRODUCCION

El MINEDUC define la convivencia escolar como el conjunto de interacciones que se producen en los espacios educativos entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.¹

La calidad de la convivencia es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana, en tanto la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos y ciudadanas del país.

Por ello, una de las formas de avanzar en la construcción de una democracia sustentable es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia.²

En tanto constituye uno de los ejes de la calidad de la educación; el MINEDUC ha generado e implementado la Política de Convivencia Escolar, que se propone fortalecer el desarrollo y el logro de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)³ presentes en el marco curricular y los principios de la convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran la visión de país.

La Política de Convivencia Escolar se concreta en orientaciones éticas, valóricas y operativas que contribuyen a instalar en la gestión educativa la definición de responsabilidades de los actores involucrados, el diseño de acciones pertinentes y la definición de compromisos compartidos.

De acuerdo a lo expresado por MINEDUC⁴, desde su formulación inicial, la Política de Convivencia Escolar fue dimensionada como un marco de actuación dinámico que pudiese integrar los elementos de cambios propios de una sociedad en constante desarrollo y las dificultades que implica el logro de procesos de aprendizaje de calidad en las escuelas.

En tal sentido y considerando que se ha venido implementado desde el año 2003, cobra relevancia la realización de una revisión crítica de la misma, para identificar -a partir del análisis de su ejecución y de los significados de esta política para los diferentes actores del sistema educativo- los elementos necesarios de actualizar y las líneas de reformulación posible.

¹ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002.

² Op. Cit

³ Los Objetivos Fundamentales Transversales, se refieren y orientan a logro de las finalidades generales de la educación, reforzando los propósitos del sistema escolar, interrelacionando los sectores y subsectores de aprendizaje, permeando la cultura escolar. Anexo 1 en este documento.

⁴ MINEDUC, Términos de Referencia “Revisión y Actualización de la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Año 2003”, Septiembre 2008.



Ese es el marco de fundamentación del presente estudio “Revisión y Actualización de la Política de Convivencia Escolar del MINEDUC”; cuyos resultados principales presentamos a continuación.

Los objetivos del trabajo de campo fueron los siguientes:

- Describir los componentes de la política de convivencia escolar que se han desarrollado desde el año 2003, en sus diferentes niveles de implementación (nivel central, regional, provincial, comunal e instituciones educativas).
- Analizar cómo los distintos actores del sistema educativo han experimentado la política de convivencia escolar en sus aspectos institucionales y pedagógicos.
- Conocer las opiniones y propuestas que emergen desde los diferentes actores del sistema educativo para el mejoramiento de la política de convivencia escolar tanto en el nivel pedagógico como institucional, a partir de la propia reflexión y análisis de sus experiencias.

Esta investigación consideró la revisión documental de la política, la realización de un seminario de actores relevantes, las entrevistas con actores claves a nivel nacional y con diferentes integrantes del sistema educativo en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío Bío ⁵, encuestas a distancia a coordinadores regionales y la ejecución de un taller de cierre para discutir sus resultados y obtener insumos. El presente informe final incluye el marco de formulación teórico y referencial de este estudio y presenta sus principales resultados. Se organiza en:

1. Primer capítulo de **marco conceptual y referencia**,
2. Un segundo capítulo de **análisis de resultados**,
3. Tercer capítulo de **conclusiones de la investigación** y,
4. Un último capítulo que recoge insumos y **propuestas recabadas en taller de cierre y en reunión con equipo Unidad de Apoyo a la Transversalidad** de MINEDUC.

Se incorporan 9 anexos que dan cuenta del proceso de investigación desarrollado.

Finalmente, expresar nuestras más sinceras gratitudes a todas las personas que colaboraron en la realización de este estudio, especialmente a los estudiantes, profesores, profesionales, técnicos y apoderados/as de las regiones del Bío Bío, Metropolitana y de Coquimbo; actores claves que han sido parte de las diferentes fases de este proceso.

⁵ Entre diciembre de 2008 y marzo de 2009, en las regiones de Coquimbo, Bío Bío y Metropolitana, se realizaron entrevistas y grupos de discusión con profesores, estudiantes y actores relevantes en la implementación de la política de convivencia escolar en cada región. Además, se entrevistó a dos actores claves para la implementación de la Política de Convivencia Escolar a nivel nacional y se realizó una revisión de los documentos producidos en el marco de su instalación. Complementa el trabajo de campo, el análisis y sistematización de una ficha aplicada a los Coordinadores Regionales de Transversalidad, la cual fue contestada voluntariamente por seis de ellos (Ver anexo metodología).



CAPÍTULO PRIMERO. ANTECEDENTES Y REFERENCIAS TEÓRICAS

La convivencia escolar -considerada políticamente como uno de los ejes de la calidad de la enseñanza- ha motivado la implementación de nuevas iniciativas políticas, pedagógicas y metodológicas propuestas desde el MINEDUC, apuntando a la democratización en el aula y en las interrelaciones de la comunidad educativa. Se trata de lo que el MINEDUC ha denominado **Política de Convivencia Escolar**, que se propone fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) presentes en el marco curricular y los principios de la convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran la visión de país.

Es preciso comprender que la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores educativos al interior del establecimiento, de modo que la calidad de la convivencia es responsabilidad de todas y todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.

En ese mismo sentido, constituye un proceso transformador, dinámico y diverso. No admite un modelo único, si bien es necesario explicitar un mínimo común para todas las comunidades educativas del país.

La política de convivencia se basa en 8 principios que están interrelacionados. Esos principios orientan a las políticas públicas de educación. Esos principios se refieren a una interrelación entre el carácter de sujeto de derecho que tienen todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, incluyendo a niños y niñas y el hecho que la educación es en sí un derecho orientado al desarrollo de las personas. En el proceso educativo y particularmente al interior de las instituciones escolares se va construyendo la convivencia democrática y se va forjando la ciudadanía. En ese mismo sentido se espera que la convivencia se constituya en un ámbito de consistencia ética. Eso es establecer algunos principios que hacen a la vida de la comunidad escolar, respetando y protegiendo a la vida privada y pública y a la honra de personas y familias; al tiempo que se ejercita la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, entre mujeres y hombres. Se espera que en la institución escolar, las normas de convivencia se constituyan en un encuentro entre el derecho y la ética.

El MINEDUC ha definido la Convivencia Escolar como **“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos y alumnas”**⁶. Incluye también en este concepto valores y principios como el respeto por la diversidad cultural, de lengua, de cosmovisión, de etnia, la participación en la comunidad, la colaboración, autonomía y solidaridad. Esa política ha venido desarrollándose progresivamente.

⁶ MINEDUC, 2002.



1. Política Educativa y Convivencia Escolar

Entendemos la educación como un proceso de transformación social que abarca diferentes aspectos de la vida humana que incide en la conformación cultural de las sociedades, pueblos y naciones.⁷

La convivencia es un proceso dinámico que implica vivir en compañía de otro(a) u otros(as), está en el ámbito de las experiencias humanas y puede entenderse como un aprendizaje de vida, que atraviesa los distintos ámbitos del desarrollo de las personas y su historia.

Puede entenderse como vinculada con la construcción de los/as sujetos/as sociales en relación con diferentes alteridades, lo que está en la base de la constitución de las identidades tanto individuales como colectivas.⁸ En esta perspectiva, **convivir supone siempre el establecimiento de relaciones de síntesis y conflicto entre uno(a) y los(as) otros(as).**

En Chile, la convivencia social se ha visto teñida por los distintos momentos sociopolíticos con consecuencias innegables en la manera de comunicarnos, de expresarnos, relacionarnos y en el modo de construcción del mundo social y personal. Es probable que los efectos represivos y violentos en la historia social e individual hayan generado temores e inseguridades que limitan la participación.

Las formas de ejercicio del poder, en una sociedad cuya estructura social ha dificultado la vinculación igualitaria con otros y otras en tanto legítimas alteridades, ha contribuido a cimentar una cultura invadida de silencios y negaciones, las que se reproducen en las relaciones sociales de diversas maneras, como por ejemplo, cuando se niega la existencia de conflictos, cuando se define y estigmatiza a ciertos grupos como responsables de la violencia o cuando se naturalizan ciertos valores que son construidos socialmente, como universales y a-históricos, tales como el respeto al orden y la armonía.

Actualmente, **se ha alcanzado un amplio consenso en el sentido que los conflictos, por su naturaleza de significación personal, subjetiva e intersubjetiva, son inevitables y constituyen una expresión de las complejidades de los vínculos entre los seres humanos entre sí y con sus entornos. Estos pueden ser de carácter cognitivo, social, interpersonal, emocional e incluso cultural, religioso, institucional, políticos, entre otros.**

En el marco de las relaciones sociales que se producen en el contexto escolar entre sus diversos actores, que encarnan posiciones, roles, jerarquías e identidades diversas, los conflictos pueden ser mirados como oportunidades de transformación. **Desde esa perspectiva, se torna fundamental proponer una mirada que releve el potencial generador del conflicto.**⁹

⁷ Morin, Edgar. “*Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*”. IESALC/ UNESCO/ FACES, UCV. Caracas, 2000. Salinas Ramos, F (comp.) Educación y transformación Social. GEDISA, España, 2004.

⁸ Erikson Eric (1968), *Identidad, Juventud y Crisis*, PAIDOS, Buenos Aires. Gagnon Nicole (1993), *Datos biográficos y praxis cultural*. Editorial Debate, Madrid.

⁹ Entendemos el conflicto como un hecho social, inherente a la interacción humana, que se resuelve con el cambio o la transformación de los entornos y/o las personas involucradas, y que, desde el punto de vista



El MINEDUC incorpora en la reforma curricular los objetivos fundamentales transversales (OFT) cuya finalidad es la formación para la vida.

UNESCO afirma que la educación de calidad *“Apoya un enfoque fundamentado en los derechos a todos los esfuerzos educativos. La Educación es un derecho humano, consecuentemente, la educación de calidad apoya todos los derechos humanos. (UNESCO, 2007)”*¹⁰

Se ha planteado además la necesidad de ir superando los modelos pedagógicos normativistas y academicistas que han orientado tradicionalmente la educación chilena. Actualmente, se habla de crear una comunidad democrática al interior de la sala de clases, que permita vivir los valores y principios de la democracia. Con un nuevo concepto de disciplina escolar que supera el de la norma disciplinaria explícita -como reglamento- para incluir ahora el concepto de lo no explícito que también indica lo deseable o no deseable de hacer en el aula y en la escuela. **De modo que la disciplina escolar se ve hoy como un amplio ámbito para la formación y para la creación de un determinado clima de convivencia escolar.**¹¹

psicológico, surge como una situación emocional, significada de modo desagradable, pues tensiona dos o más deseos, salidas o propuestas que son aparentemente contradictorias. Ver definiciones al final del apartado.

¹⁰ Educación de calidad en Educación para el desarrollo Sostenible. UNESCO Decenio de las Naciones Unidas (2005-2014)

¹¹ Ministerio de Educación. Derecho a la Educación y Convivencia Escolar. Conclusiones y Compromisos, 2001.



2. Currículum y Convivencia Escolar

Existe una interrelación dinámica y mutuamente transformadora entre el currículum escolar y la convivencia en las comunidades educativas. Muchos de los aprendizajes, es decir, de los contenidos, de las habilidades cognoscitivas y de las habilidades sociales que los niños y niñas debieran desarrollar se van aprendiendo primordialmente en el trabajo de aula y en la vida escolar en general. Esa idea ha quedado plasmada en los decretos curriculares mediante objetivos fundamentales verticales y transversales.

En el aprendizaje, los y las estudiantes (también los y las docentes) experimentan cotidianamente prácticas de aprendizaje/enseñanza, un clima organizacional y de relaciones sociales, con adultos y entre pares; actividades sociales recreativas y solidarias, enfrentan un sistema de disciplina escolar y otras vivencias que dan curso e inciden en su desarrollo integral a través de todo el proceso educativo.

En nuestro currículum nacional están definidos los Objetivos Fundamentales Transversales, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto o de parte del currículum. Se refieren y se orientan a las finalidades generales de la educación. Los OFT refuerzan los propósitos del sistema escolar, interrelacionando los sectores y subsectores de aprendizaje y permean la cultura escolar.

MINEDUC afirma que «*La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos. Por ello es que ésta impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el Marco Curricular y en los programas de estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella. En ese sentido podemos afirmar que la comprensión de la transversalidad requiere plantearse desde una perspectiva sistémica*». ¹²

Una de las orientaciones educacionales universales que Chile hace suyo, es el *informe Delors*, que reafirma la importancia de la educación como instrumento esencial del desarrollo humano, y que la escuela es el lugar donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía conciente y activa, planteando que los cuatro pilares en los que se basa la educación a lo largo de la vida son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. ¹³

Los Objetivos Fundamentales Transversales fueron definidos inicialmente en el año 1996 mediante el Decreto Supremo N° 40 que aprobó el Marco Curricular de la Educación Básica, en el que se afirma que los OFT tienen un carácter comprensivo y general. En el Marco de Educación Media *“hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen...”*.

14

¹² Ministerio de Educación “¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?” Alarcón, C; Carbonell V; Hott, D; Magendzo A; Marfán J. 1ª Edición. Santiago, Diciembre 2003. Pág. 17.

¹³ Documento Comisión de Educación para el Siglo XXI, “Informe Delors”. 1996.

¹⁴ Ministerio de Educación. “Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”. Santiago. 1998. Pág. 19



2.1 Características de los OFT

Dan unidad al sistema escolar. Se identifica a los OFT como el principal elemento de unidad del sistema escolar. Van desde primero básico hasta cuarto medio y hacen referencia a las finalidades generales de la educación, refuerzan los propósitos comunes y generales del sistema, conectan los sectores de aprendizaje y permean la cultura escolar.

Se deben considerar explícitamente en el PEI al momento de su formulación y de evaluación *“En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros. En todo caso, se tendrá presente que en la formación moral del niño, la familia desempeña un papel esencial y, por tanto, la escuela deberá coordinar con ella las acciones que se proyecten en esta dirección.”*¹⁵

En el marco curricular de Enseñanza Media son una fuente de reflexión y debate interno al momento de evaluar el PEI *“Constituyen una fuente de reflexión y debate interno de la institución educativa al momento de establecer o evaluar su proyecto educativo. Contribuyen a establecer dimensiones de continuidad e identidad nacional en la diversidad de los proyectos educativos de la Educación Media del país, convirtiéndose de este modo en marco básico de orientaciones comunes sobre las cuales se conjugará la diversidad de proyectos educativos de cada comunidad escolar”*.¹⁶

La consideración explícita de dar mayor relevancia a algunos Objetivos Fundamentales Transversales implica que las comunidades escolares deben establecer prioridades en conjunto y de común acuerdo, en función de sus necesidades e intereses locales y seleccionarlos con los énfasis, orientaciones o sentidos establecidos en el PEI.

Se implementan a través de los distintos espacios de desarrollo curricular que conforman la cultura escolar. El espacio de desarrollo curricular privilegiado para el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales son los sectores de aprendizaje. Pero no son el único espacio de desarrollo. Se requiere que los OFT permeen la cultura escolar y estén presentes en todos y cada uno de los espacios que la conforman. Además, se identifican como espacios de desarrollo curricular para la implementación de los OFT:

- el proyecto educativo institucional;
- el reglamento de convivencia escolar;
- el ambiente educativo;
- las actividades especiales periódicas;
- la práctica docente en el aula;
- el clima organizacional y de relaciones humanas;
- el ejemplo cotidiano;
- las actividades recreativas, de consejos de curso, de libre elección,
- y aquellas definidas por los y las jóvenes.

¹⁵ Decreto Supremo de Educación N° 232, 21 de marzo 2002.

¹⁶ Decreto Supremo de Educación N° 220. 1998.



Los OFT se manifiestan tridimensionalmente. **Habilidades - Conocimientos - Valores**, *Hacen referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los y las estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.* El logro de los OFT se basaría en el desarrollo y articulación de estas tres dimensiones, conocimientos, habilidades y valores.

La consideración de una sola de ellas no asegura que los y las estudiantes logren efectivamente los fines propuestos, pues aunque internalicen determinados valores, si carecen de los conocimientos y habilidades necesarias, no podrán ejercer sus derechos o, por el contrario, si no comparten ciertos valores el aporte de los conocimientos y el desarrollo de habilidades no bastará para el desarrollo de actitudes concretas.

Por su carácter transversal, el logro de los OFT radica en que sean trabajados en todos los sectores de aprendizaje y en todos los espacios de desarrollo curricular que componen la institucionalidad y la cultura escolar. Para que este trabajo sea posible es necesario contar con la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar; es decir, los y las docentes, los asistentes de la educación, las y los estudiantes, los padres, madres y apoderados y apoderadas, el equipo directivo y el sostenedor.

3. Pedagogía de la Convivencia

Un espacio privilegiado para el aprendizaje de la convivencia es el aula. En ese espacio se aprenden las habilidades cognitivas de resolución de problemas, reflexionando, cuestionando e interrelacionando los temas y sus contradicciones, con semejanzas y derivaciones se va practicando el pensamiento formal, se aprenden además habilidades de comunicar, de trabajar en equipo, e incluso de empatía respecto de sus pares y profesores. De hecho, la socialización escolar presenta numerosas oportunidades de desarrollo próximo. No todas las prácticas pedagógicas tienen similares logros.

Las prácticas pedagógicas son los modos en que se verifican estilos de enseñanza/aprendizaje. Entre éstas encontramos algunas que van enfatizando las necesidades de adaptación de los y las estudiantes a los requerimientos normativos y culturales de la sociedad. Estos estilos (normativo y academicista) utilizan fundamentalmente dos herramientas: la habituación y la adquisición de contenidos formales. Ambos estilos son ampliamente utilizados en la práctica pedagógica de nuestras escuelas y liceos.

Ambos estilos logran resultados, sin embargo, no logran siempre ser aprendizaje significativo en los estudiantes. Esto sucede fundamentalmente porque no superan la contradicción o conflicto cognitivo, es decir, no permiten su debate o cuestionamiento. Los contenidos y preceptos normativos se trabajan como verdades incuestionables. Por eso van quedando como hábitos o como recuerdos que -generalmente- no se mantienen ni internalizan como referencias significativas de quienes lo han aprendido.

El aprendizaje significativo se logra cuando el contenido de lo que se trabaja y la forma en que se realiza genera sentido ya sea porque han referido experiencias y/o aprendizajes anteriores de los



estudiantes, o porque han logrado apropiarse de estas nuevas informaciones y contenidos. **Al igual que cualquier materia tratada en clase, la convivencia escolar es un tema que debe ser trabajado procurando dotarlo de significación.** La significación está condicionada por dos aspectos: su estructura interna (lógica, ni arbitraria ni confusa) y su significación psicológica (existencia de elementos pertinentes y/o relacionables en la estructura cognitiva del estudiante) ¹⁷

Actualmente, se proponen estilos de enseñanza/aprendizaje que respondan fundamentalmente al contexto cultural y social donde se realiza la acción educativa, que recoja la trayectoria de cada uno de los y las estudiantes en busca de estructuras de significación, y que procuren tener una dinámica que ponga de relieve la posibilidad de un conflicto cognitivo, es decir, que haga síntesis entre lo anteriormente conocido y significado y lo nuevo, pertinente y respetuoso de la cultura contextual, y que sea adecuado a los niveles de desarrollo y a los ritmos de adquisición de cada uno de los y las estudiantes. **Se debiera tener en consideración las diferencias sociales, de género, de edad, entre otras** (sociocultural - constructivista y crítico).

Un amplio espectro de nuestras escuelas y liceos no trabajan las implicaciones emocionales de la aplicación de normas y/o de reglamentos escolares que, aunque muchos de ellos están contruidos con la aceptación de padres y estudiantes (algunos incluso propuestos por los mismos), no toman en cuenta las consecuencias de su aplicación.

Existen otras experiencias de enseñanza/aprendizaje de procedimientos de resolución de conflictos de manera alternativa a la aplicación de reglamentos. Se trata de la mediación de conflictos entre pares. Diferentes modelos se aplican en nuestras escuelas: arbitraje, negociación y mediación entre pares.

El **arbitraje** es una reflexión que explica la aplicación de medidas con la aceptación de quien ha desconocido o violado una norma establecida. En ese proceso él o la estudiante comprenden mediante acuerdo formal (oral o por escrito) la resolución del árbitro (generalmente profesor/a).

La **negociación** implica el logro de una resolución concertada por las partes de acuerdo a sus intereses. Este estilo concuerda entre las partes una salida al conflicto. Se supone que en ese acuerdo ambas partes ganan.

En la **mediación** son las partes en conflicto quienes elaboran una salida. Ambos/as estudiantes aportarían elementos para construir una posible resolución definitiva, y que ambas partes se comprometen a cumplir. La mediación entre pares es facilitada por otro(s) estudiante(s) denominado mediador (as/es) con dotes de escucha y facilitador/es del entendimiento. Existen dos modalidades; la elección de mediadores por sus características personales o la enseñanza de la técnica al conjunto de los estudiantes del curso, sin hacer distingos.

¹⁷ Ausubel D.P. "Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo", México, Ed. Trillas 1976

¹⁷ Coll C. "Psicología y Currículum", Buenos Aires, Ed. Paidós 1994



El **conflicto**, a diferencia de los problemas –que son desafíos de orden racional-, implica la presencia de afectos, emociones y molestias que se entremezclan con el problema, dotándolo de una significación psicológica negativa y dolorosa. De modo que la resolución del conflicto implica un proceso psicológico de acogida, comprensión, y –algunas veces- de petición de disculpas y/o perdón. Si consideramos esta dimensión, el proceso de resolución de conflictos no debiera ser materia de **negociación**.

Las habilidades de conversación se generan y se internalizan en los procesos de interrelación y de socialización familiar y escolar. Las edades y momentos de desarrollo son diferentes en cada niño o niña, incluso respecto del tipo de pensamiento y de las lógicas con que enfrentan sus desafíos pedagógicos. Esas habilidades se potencian y desarrollan fundamentalmente en las aulas, en las interrelaciones con pares y adultos. El estilo de enseñanza tiene una fuerte incidencia en el desarrollo de habilidades sociales. El trabajo de grupos, la investigación y exposición de temas, los debates de materias y situaciones en clases, la confrontación de puntos de vista divergentes entre esquemas iniciales y nuevas situaciones estudiadas o esquemas alternativos, son potentes instrumentos pedagógicos de adquisición y desarrollo de las habilidades (Coll 1994)ⁱ, especialmente necesarias para la mediación entre pares. Si se potencia una pedagogía del diálogo, se dialoga. Si se potencia una pedagogía de derechos humanos, se potencia el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, y de la misma manera, se desarrollan estos principios y valores.

En ese sentido una precisión necesaria es respecto de la elección de estudiantes mediadores/as; no existen bases pedagógicas ni psicológicas que fundamenten la elección de mediadores (as). La conversación y el diálogo no necesariamente se aprenden en intervenciones específicas fuera del aula. De modo que potencialmente todos los y las estudiantes –sin excepciones- estarían dotados de estas habilidades, y por lo tanto todos y todas serían mediadores potenciales.

Cuando los conflictos se traducen en luchas violentas que dañan física y psicológicamente a las partes, es preciso intervenir para pacificar esas situaciones. Esta intervención pacificadora tendrá mejores pronósticos si quien interviene pacificando es un adulto significativo, es decir, personas que son consideradas por los estudiantes en conflicto como dignas de respeto y de afecto. Esta intervención procura pacificar para luego dialogar. Esta técnica no se ha visto relevada en la política de convivencia escolar actualmente.

4. Implícitos socioculturales en la convivencia escolar

El discurso que apunta a la construcción de una escuela democrática y que tiene como horizonte la equidad en la educación, debe reconocer las complejidades y contradicciones que hoy sustentan los sistemas educativos. Las escuelas son parte de contextos históricos y generan relaciones sociales complejas que se producen en determinados espacios sociales y simbólicos en los cuales las personas que se vinculan (conviven), se insertan ya adscritos a diferentes capitales culturales¹⁸, económicos y sociales.

¹⁸ Llaña, M. y Escudero E. “Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro”. Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.2003.



En las relaciones que se dan en la escuela y como parte de su cultura, se manifiesta una confrontación de perspectivas marcadas por la construcción de estereotipos y esquemas tipificadores. Esto se traduce en que los actores del sistema educativo elaboran valoraciones e imágenes preconcebidas de los otros, a nuestro juicio influidas por un discurso cultural que enfatiza en lo normativo.¹⁹

La acción social en la escuela constituiría, como lo señala Giddens²⁰, una respuesta activa a situaciones definidas estructuralmente y que, a su vez, tienen consecuencias en esa misma estructura. La acción que se observa en los actores (directivos, profesores, alumnos) socialmente situados, constituye un constante venir entre lo individual y lo social.

Si se acepta el supuesto de que la escuela presenta algunas características de *institución total* (concepto acuñado por Goffman²¹), en tanto genera sentidos totalizadores para sus miembros y muestra definiciones claras de los límites entre lo externo e interno; la convivencia implica una relación con la estructura jerárquica y piramidal del sistema escolar -por sus espacios definidos de acciones y poder- los que enmarcan las interacciones sociales.

Importa destacar entonces que el sentido conferido a la situación vivida en la escuela por todos los actores involucrados se ubica en un contexto histórico social determinado y que es inevitable trascender del nivel micro al macro y viceversa para alcanzar una perspectiva integral de estos fenómenos al que estudiantes, profesores, personal de apoyo pedagógico y apoderados confieren sentido.

Estas construcciones de sentido, si bien tipificadas, pueden diferir en y entre los distintos actores de la escuela.

Niños, niñas y jóvenes viven en diferentes planos una mezcla de sumisión a la cultura de masas (de consumo) y de repliegue sobre su vida privada y de pares, donde la sociedad es inestable, las relaciones sociales se despegan de sus contextos físicos y se enmarcan cada vez más en intercambios simbólicos y virtuales²², lo que en la actualidad se acentúa en una sociedad globalizada. Aunque este es un contexto que compartimos todos/as, son las nuevas generaciones quienes se socializan más rápidamente en esa realidad y, por constituir para ellos el mundo conocido, se experimenta, a diferencia de lo que sucede en las generaciones mayores, como una realidad dada y en algún sentido, “naturalizada”.

¹⁹ Las normas como preceptos operativos para la acción social, surgen de manera dinámica y producto de las necesidades sociales emergentes, este ámbito de lo normativo se manifiesta en lo institucional, en lo interrelacional y en lo intersubjetivo. Este cuerpo de preceptos, hecho praxis en las relaciones sociales termina naturalizando, desvinculándose de su propio origen.

²⁰ Giddens, A. “La Constitución de la Sociedad”. Amorrortu. Buenos Aires. 2003

²¹ Hacemos una relectura del concepto de institución total de E. Goffman, en cuanto las instituciones totales se caracterizarían por absorber interés, tiempo y sentido a sus miembros y por marcar los límites entre sus actores con símbolos externos y materiales como la existencia de rejas, muros y otros elementos de separación con el “mundo de afuera”. Erving Goffman, “Internados”, Amorrortu, Buenos Aires, 2004.

²² Jesús Martín-Barbero “Las Transformaciones del Mapa Cultural : una visión desde América Latina “ Revista Ámbitos N°2. Andalucía Enero-Junio 1999 (pp. 7-21)



Las nuevas generaciones producen sus prácticas, las perciben y evalúan, en medio de una red de relaciones, que se caracteriza por posiciones sociales objetivas, enfrentados a un sistema educativo en el que participan, que posee lógica específica, en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital, económico, cultural, social y simbólico. Esa lógica proyecta una rigidez estructural en todo el sistema educativo.

Dicha rigidez estructural, dificulta la incorporación de los códigos de conducta de los y las estudiantes, de sus solidaridades, sus silencios, sus prácticas cotidianas en el ambiente institucional y también sus rencores y frustraciones, su sensación de estar estigmatizados, y de no ser sujetos dignos de confianza.²³

Muchos jóvenes estudiantes viven una situación de vulnerabilidad, imposibilidad de construir proyectos de vida viables en un marco de exclusión social. Cuestión que también impacta en muchos profesores y en la gran mayoría de los apoderados vinculados a los centros de educación pública, subvencionada y municipal.

Además, se desenvuelven en un medio de separación creciente, en un plano global, de redes de bienes de consumo, tecnologías versus valores, expresiones culturales tradicionales versus ofertas ilimitadas de tecnologías de consumo.

En este ámbito emerge la paradoja pues las nuevas generaciones son los actores principales que dan sentido a la política educativa e incluso a la existencia de la escuela. La existencia social tiene hoy, en especial para las nuevas generaciones, un carácter paradójico y precario.²⁴

Las sociedades contemporáneas observan una transformación en el rol y sentido de las instituciones tradicionales, escuela, iglesia, familia. La pregunta que surge de esos contextos refiere a las características del espacio social y simbólico en que se están socializando las nuevas generaciones y el tipo de significaciones que se ponen en competencia en una sociedad que tiene cada vez más como principal eje de articulación el mercado y el consumo.

El rol socializador de una familia sometida a cambios estructurales se diluye y las personas viven experiencias que no se coordinan entre sí, ni se unifican en un principio que actúe como referente integrador. La escuela, los pares, los medios de comunicación masivos y la propia familia, transmiten discursos muchas veces en oposición.

La socialización en contextos históricos previos posibilitaba un tipo de constitución identitaria en cierto sentido más rígida, en tiempos y espacios definidos, que se reconocía y articulaba en los significados de las memorias históricas, familiares y sociales; en su lugar, la televisión y la comunicación vía internet unen tiempo y espacio, difunden y muestran un *pool* de tradiciones,

²³ Llaña, M. y Escudero E. “Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro”. Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.2003.

²⁴ Touraine, A. “¿Podremos vivir juntos?”. Fondo de Cultura Económica. México.2001.



normas y valores culturales, desterritorializados y en tiempo real²⁵, que, de alguna forma permean de manera permanente las identidades.

Tradicionalmente existía una simetría entre las normas, los valores externos al individuo y su apropiación subjetiva e individual, a través de mediadores que eran fundamentalmente personas adultas que ejercían roles en la institución familiar o escolar. Esas simetrías hoy se encuentran en tensión, ampliándose en progresión casi infinita; los mediadores. Emerge una multiplicidad de particularidades que afecta y compite en la constitución de las identidades. Los individuos se convierten en seres de deseo²⁶, por tanto inacabados, un permanente devenir. Formas de estar en el mundo que para las generaciones más jóvenes se naturalizan (por cuanto es el universo social en el que han nacido y crecido) y en cambio, para las generaciones mayores es fuente de gran desconcierto y constitutiva de conflicto.

Los jóvenes se socializan en estos nuevos escenarios, enfrentando las incertidumbres, deambulando y constituyéndose entre diferentes referentes culturales, centrados en el presente, adoptando conductas transgresoras, conformistas o de marginación según sus experiencias, su entorno vital y social. Movidos por lógicas heterogéneas, competir para ganar, ser alguien en la sociedad, disfrutar al máximo de la vida, marginándose sin formular un proyecto de vida, acumulando energías para proyectos futuros, entre otras posibles lógicas que enmarañan las redes de los complejos capitales simbólicos disponibles en un mundo globalizado.

Los/as jóvenes estudiantes han sido capaces de interpelar y cuestionar la educación que están recibiendo. La educación como sistema debería asumir estos cuestionamientos. Nos encontramos frente a procesos de socialización insertos en sociedades flexibles, centradas en la información, sociedades del conocimiento y del consumo, donde las brechas e inequidades sociales entre las personas tienden a ampliarse. Junto con procesos interactivos y atractivos, nuevas formas de aprender, constituir saber, entender el tiempo y habitar el (los) espacio (s), reales y virtuales.

La educación debería apoyar el desarrollo de la capacidad de unificar expectativas muchas veces contradictorias y apoyar la generación de competencias para la adquisición de herramientas cognitivas y afectivas que les ayuden a mantener estabilidad en contextos de gran flexibilidad y desarrollar proyectos de vida.

Los y las estudiantes de esas nuevas generaciones visualizan la escuela como un espacio de poder, de directivos y profesores, y desde su propia mirada, como una institución poco democrática. Normas que afectan más bien a los estilos que los unen como grupos etéreos, prohibidas en el espacio escolar y sancionadas rigurosamente, son rechazadas y resistidas con una variabilidad de estrategias que tensionan la convivencia. Esto ha sido ratificado en investigaciones del contexto escolar.²⁷

²⁵ Jesús Martín-Barbero “Las Transformaciones del Mapa Cultural : una visión desde América Latina “ Revista Ámbitos N°2. Andalucía Enero-Junio 1999 (pp. 7-21).

²⁶ Lipovetsky, G. “La era del vacío”. Editorial Anagrama. Madrid. 2000.

²⁷ Llaña, M. y Escudero E. “Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro”. Depto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.2003.



Es posible entonces que en la escuela se articule un mundo de las diversidades juveniles que hablan su propio lenguaje, inventan códigos sólo para ellos, se vinculan a través de estilos de consumo, se encuentran y desencuentran en el *carrete* y participan en un universo infinitamente distante del significado mayoritario que le otorgan profesores, directivos y sus propios padres.

Significaciones y *praxis* mediante las cuales se despliegan estrategias para “manejar” la institucionalidad escolar, utilizándola de manera no prescrita reglamentariamente. Los seres humanos tenemos en general una inventiva inagotable para evadir, resistir y subvertir el sistema de control más rígido.

Puede afirmarse que los/as jóvenes en general poseen un conocimiento cabal de la institución escolar, conocimiento que les lleva a idear formas de manipulación para sus fines, en un escenario precario e impredecible, la escuela.

Respecto a los profesores, su acción profesional es múltiple y agotadora. Diagnósticos sobre la percepción del rol docente y las condiciones de ejercicio laboral indican que muchos y muchas docentes, dictan clases en varios colegios, hasta tarde en jornadas dobles y a veces triples en cursos de más de 40 alumnos; se sienten agotados, faltos de tiempo para perfeccionarse y dedicarse plenamente a actividades personales y familiares.²⁸ Desde sus conocimientos y basados en sus materias, presentan en general un discurso cruzado por conflictos e insatisfacciones.

La pregunta clave en el marco de apoyar formas de convivencia que aseguren climas favorables a la formación plena de las nuevas generaciones es por el significado de ejercer un rol social importante en el ámbito de riesgos y temores múltiples.

Una lectura de la cultura escolar que apunte a entender las experiencias y procesos vinculados con la convivencia escolar debe incursionar en la intersubjetividad, centro de acciones y resistencias, en las interpretaciones que realizan de sus prácticas, perspectivas, intereses, motivos, ideologías, creencias.

Situar a profesores y alumnos en la vida cotidiana de la escuela, permitiría abordar sus prácticas y discursos y desentrañar su conexión con una sociedad en procesos de cambios que penetran en la vida escolar alterando tradicionales formas de convivencia.

Por consiguiente, es fundamental develar pensamientos, significaciones, actitudes en el contexto físico e institucional de la escuela, con una estricta segmentación de roles y funciones, sanciones y legitimaciones.

²⁸ Para un análisis detallado del impacto de las políticas educacionales implementadas en Chile durante los últimos 30 años en los docentes, ver el trabajo de Reyes Leonora y Cornejo, Rodrigo, “La cuestión docente en América Latina: Estudio de Caso, Chile”, OPECH, s/f.



Recordemos que al no existir una reflexión constante, personal y colectiva, crítica y transformadora de todos los actores del sistema educativo, que penetre en lo que sucede, se opta por actuar con *recetas*- tipificaciones en la mano: norma naturalizada.

La convivencia escolar, en síntesis, tal como está definida en los principios orientadores emanados del MINEDUC, debe considerar la desarticulación entre los estamentos involucrados, que expresa, además de una insatisfacción colectiva, un aparente menosprecio recíproco, armado en torno a supuestos del ser del otro.



CAPÍTULO SEGUNDO. RESULTADOS, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

En este capítulo se aborda el análisis de los resultados en tres niveles. El primero de ellos se refiere a la política general, marco de implementación y desarrollo. El segundo nivel, se refiere a la narrativa de los actores/as del sistema educativo, privilegiando a estudiantes y docentes. El tercero aborda las percepciones de las personas responsables de implementar la política a nivel regional, encargados de temas transversales y convivencia.

II.1 .PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

En este primer nivel se describen y analizan críticamente los fundamentos, trayectoria y componentes de la Política de Convivencia Escolar. Este análisis incorpora el resultado del trabajo de campo y una lectura crítica de las fuentes documentales; particularmente del texto del MINEDUC; Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”; 2002.

1. Antecedentes de la Instalación y trayectoria general de Política de Convivencia Escolar en Chile.

La **formulación de la Política de Convivencia Escolar** tiene entre sus fundamentos las reflexiones surgidas en el Seminario “Escuela, Convivencia y Ciudadanía”, MINEDUC, realizado en octubre del año 2000, a las que se sumaron aportes de la Comisión de Convivencia Escolar, de otros programas ministeriales y de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad (UAT).

A partir de esas reflexiones, se establece la necesidad de disponer de una política orientadora en la materia; por lo que se definió que uno de los tres ejes centrales de la División de Educación General sería el de Convivencia Escolar.

Esa decisión daba sentido y unificaba los esfuerzos que se realizarían desde esa División hacia la instalación de una línea de convivencia democrática que facilitara en las comunidades escolares los propósitos de “...*ejercer con responsabilidad grados crecientes de libertad y autonomía personal; respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad; valorar la vida en sociedad como un elemento esencial del crecimiento de la persona*”²⁹.

Las autoridades del MINEDUC definen la Convivencia en un sentido amplio, como las interrelaciones entre los diferentes miembros de los establecimientos educacionales que tienen incidencia en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los y las estudiantes. Se asume también que tiene el

²⁹ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002.



carácter de construcción colectiva y que es responsabilidad de todos las y los miembros y actores educativos sin excepción”³⁰.

La Política de Convivencia Escolar comienza a **instalarse** a partir del año 2001 como culminación de un proceso de consultas que incluyó a directores, profesores, estudiantes y convocó a una mesa de trabajo conformada por el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades, algunos representantes de la Asociación de Colegios Particulares subvencionados y UNICEF, entre otros.

Entre los años **2002 y 2005**, el MINEDUC asumió varios compromisos. Entre otros, la difusión de documentos a nivel nacional, en espacios de talleres y jornadas para abordar el tema.

En ese período, el énfasis estaba en **el vínculo entre la convivencia escolar y la calidad de la educación**. Se desarrollaron además iniciativas de abordaje y manejo de conflictos entendidos como oportunidades de aprendizaje, y se propusieron algunas metodologías de resolución pacífica de los mismos. También se promovió el uso adecuado de la Oficina de Atención Ciudadana (600 MINEDUC).

El **28 de octubre del año 2004 se promulgó la Ley N° 19.979** - Jornada Escolar Completa Diurna, que crea, de manera obligatoria en los establecimientos educacionales públicos y en los que reciben subvención estatal, los Consejos Escolares, que entre sus atribuciones tienen la de conocer y opinar respecto de los Reglamentos de Convivencia.

Un resumen general de las iniciativas de promoción de la Política de Convivencia Escolar indica que se constituyó a través de tres ejes principales:

Reglamentos de Convivencia. Para elaborar las orientaciones para la formulación de reglamentos de convivencia, el MINEDUC revisó aproximadamente 2.000 reglamentos de disciplina cuyos principales contenidos no sólo eran inadecuados, sino que atentaban a las leyes del país, no respetaban los derechos del niño (Convención Internacional) e incluso eran injustos y arbitrarios. Por otra parte, tampoco contenían orientaciones o normas de arbitraje pedagógico. De ahí, la importancia de definir orientaciones que permitieran con mayor claridad elaborar los Reglamentos de Convivencia de manera participativa y validarlos ampliamente en las comunidades educativas.

Resolución alternativa de conflictos. Ante la no existencia de instancias de resolución adecuadas a la pedagogía y la formación de los y las estudiantes, se fomentó la resolución pacífica mediante tres técnicas (el arbitraje pedagógico, la negociación y la mediación escolar). En esa línea se produjo material informativo y se realizaron actividades de capacitación.

Capacitación docente. La instalación de esas líneas implicó entre los años 2003 y 2005 el desarrollo -a través del CPEIP³¹- de un curso de Convivencia Escolar, y un diplomado sobre

³⁰ Op.cit.

³¹ Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógicas del MINEDUC.



mediación escolar en regiones dirigido a docentes. Esas iniciativas incluyeron la capacitación de grupos de estudiantes como mediadores escolares.

2. Contenido de la Política de Convivencia Escolar

La Política de Convivencia Escolar ha sido presentada por el MINEDUC ordenada en cinco capítulos³², que son:

- a) Marco de la Política de Convivencia Escolar, que incluye sus antecedentes, los valores de convivencia en que se inspira, la justificación de su generación e implementación, la descripción y tres definiciones conceptuales que relacionan a la convivencia con la Reforma Educacional, el nuevo currículum y la formación ciudadana.
- b) Principios Rectores y Orientadores de la Política de Convivencia Escolar.
- c) Normativa, Procedimientos y Estrategias que Contribuyen a Mejorar la Calidad de la Convivencia Escolar.
- d) Orientaciones para la Participación de los Actores Educativos en la Definición de Roles y Compromisos para una buena Convivencia Escolar y,
- e) Compromisos y Resultados Esperados en el período 2003-2005.

A continuación, se presenta una descripción comentada de cada uno de esos componentes de la política.

2.1 Marco de la Política de Convivencia Escolar

En la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación se conjugan varios elementos. Un marco institucional basado en el artículo N° 2 de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, que dice que la educación tiene como finalidad que las personas puedan *“...alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”*³³.

³² Este ordenamiento se ha elaborado de acuerdo al orden en que se presenta la política en el documento, MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002.

³³ LOCE, referida en MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002. Pág. 17



Y un segundo elemento; el marco político institucional de la Política de Convivencia reconoce que existen prácticas que son un obstáculo para la formación de las personas. *“En lo que se refiere a los valores de convivencia y participación responsable y activa en la comunidad, es claro que las prácticas discriminatorias y abusivas, tales como la exclusión, el matonaje, la violencia de alumnos más grandes hacia los más pequeños y otras similares, deben estar ausentes de las comunidades escolares, ya que son obstáculo serio para la formación de personas autónomas, respetuosas, solidarias y participativas, personas con valores, y habilidades que le permitan convivir íntegramente en la sociedad de hoy”*³⁴.

Se agrega que las medidas que conduzcan a estos fines deben considerar y proteger los derechos de los/as estudiantes y de los/as integrantes de la comunidad educativa, evitando concepciones reivindicatorias y confrontacionales. De modo que el resguardo de derechos debiera inspirarse en el *“desarrollo de un sentido de comunidad, de proyecto compartido”*. La Ministra de ese período, Mariana Aylwin precisó que *“A la mirada de los derechos hay que agregar también la mirada de la responsabilidad.... la construcción de comunidad, de proyecto común”*³⁵.

De ese modo, MINEDUC avanza a una concepción de Convivencia Escolar que responde a los compromisos del Estado en materia de derechos humanos, referidos a la participación, a la no-discriminación, al fortalecimiento de la ciudadanía, entre otros, y que recoge el espíritu de la transición democrática, es decir, la política de acuerdos, el logro de consensos, los proyectos comunes y no confrontacionales.

La Política de Convivencia Escolar **cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia, entre los que se mencionan el respeto por la diversidad, la participación en comunidad, la autonomía y la solidaridad.** Es considerada un **marco de referencia** que da sentido y coherencia a las iniciativas y acciones emprendidas por los actores de la comunidad educativa, y se orienta a facilitar o fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales, encarnando los principios de la convivencia democrática.

Se definió que esa política contenía las orientaciones éticas, valóricas y operativas que permitirían contar con un instrumento de planificación sistémico, que contribuiría a instalar en la gestión educativa la definición de las responsabilidades de los actores involucrados, consensuando las orientaciones valóricas, diseñando en conjunto acciones a realizar y definiendo compromisos para cada estamento, de acuerdo a su proyecto educativo.

Cabe señalar que la política también entregó definiciones y énfasis que es preciso tener en consideración. Afirma que *“La cultura escolar está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se configura también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de*

³⁴ Op. Cit. Pág. 18

³⁵ MINEDUC 2001, Discurso de la Ministra Mariana Aylwin en la Presentación de la Política de Convivencia Escolar,



expresarse que tienen las y los estudiantes, docentes, apoderados, apoderadas y miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela o liceo para actividades no programadas de los alumnos y alumnas; la acogida o rechazo que alumnos y alumnas, padres, madres o docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana. Todos ellos van dando forma y calidad a la convivencia y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa”³⁶.

Además, agrega que es preciso considerar la influencia que ejerce en la calidad de la convivencia y en la formación ciudadana, la metodología utilizada en clases por los docentes, pues contribuye a estimular el pensamiento crítico, la fundamentación de las posturas personales y el respeto por las posiciones diferentes, el ejercicio de la evaluación personal, el análisis y el desarrollo de un lenguaje adecuado. Y precisa que se trata de objetivos transversales que pueden desarrollarse en todos los sub-sectores de aprendizaje.

2.2 Los principios orientadores de la Política de Convivencia Escolar

La Política de Convivencia Escolar se fundamenta en 8 principios:

1. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho.
2. Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona.
4. Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.
5. La Convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.
6. Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia.
7. Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres.
8. Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

A continuación, analizaremos de forma general las consecuencias y el sentido de esos principios orientadores en el marco de la política.

Los principios que consideran que todos **los actores de la comunidad educativa, relevando a niños, niñas y jóvenes, son sujetos de derecho**, tendrán implicaciones referidas a la puesta en práctica de canales y procedimientos -hasta esa fecha desconocidos- en el ejercicio del derecho por parte de los y las niñas y/o sus representantes legales.³⁷

La educación como proceso orientado al pleno desarrollo de las personas. Proceso que consta de distintos elementos que se conjugan para desarrollar habilidades sociales y cognitivas, conocimientos, capacidades, que se dinamizan a través de la didáctica escolar, la metodología y los criterios pedagógicos que inciden directamente en el logro de este fin último de la educación. Aquí se observa que la cultura escolar tradicional persiste en prácticas que redundan o tienen como

³⁶ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002. Pág. 27

³⁷ MINEDUC 600 constituye un canal para hacer viable el ejercicio de derechos.



consecuencia la generación de personas más bien pasivas, principalmente receptivas de los contenidos que entregan los/as adultos/os que se visualizan como depositarias/os de los conocimientos. Estos constituyen desafíos, por cuanto están en directa contradicción con los objetivos de la reforma educativa que enmarca esta política.

Referido al cuarto principio, la **convivencia democrática y la construcción de ciudadanía en la institución escolar**, supone la consideración de los y las estudiantes por parte del mundo adulto, como seres humanos opinantes en formación y en desarrollo, lo que implica necesariamente cambiar la mirada respecto de las exigencias uniformes que se hacen hacia ellos.

Entender la **convivencia escolar como un ámbito de consistencia ética** es altamente crítico en un mundo en que por lo general los adultos no se autoevalúan en sus prácticas y pueden utilizar lenguajes descalificadores y de desvalorización de los y las estudiantes o de sus contextos familiares, culturales y sociales de pertenencia.

En este mismo sentido y orientación se entiende el **respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia**, al alertar sobre situaciones deshonrosas, prácticas humillantes y discriminatorias, de desconocimiento y negación de la dignidad de ciertos estudiantes o sus orígenes, o un lenguaje naturalizado de desvalores e irrespetos.

El principio de la **igualdad de oportunidades para niños y niñas, para mujeres y hombres** es relevante si se considera que ha sido el proceso de socialización la que ha contribuido a la instalación de los roles sociales, en donde la educación escolar ha tenido clara incidencia.

El principio que las **normas de convivencia constituyen un encuentro entre el derecho y la ética** implica una oportunidad de aprender a juzgar la realidad con normas justas, elaboradas colectivamente³⁸ y que consideren los contextos en los cuales surgen.

De esta manera se considera que el marco dado por estos principios orientadores, **propicia que los diferentes actores de la comunidad escolar, particularmente los adultos, estén continuamente interrogando sus prácticas y quehaceres en el sentido de evaluar la forma en que éstas efectivamente contribuyen al surgimiento de una cultura democrática**. Sin embargo, como se verá en los resultados de esta investigación, esto no parece darse siempre en la práctica cotidiana.

2.3 Normativa, Procedimientos y Estrategias que Contribuyen a Mejorar la Calidad de la Convivencia Escolar.

En la Política de Convivencia Escolar se establecen diferencias entre los sistemas que tienen jerarquías de dominio y aquellos que tienen jerarquías de funcionamiento u operatividad. “Una jerarquía de dominación es aquella en que los niveles jerárquicos superiores están respaldados por la fuerza o la amenaza de la fuerza. Ella es rígida y tiende a generar altos niveles de violencia social;

³⁸ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002 Referido en Principios Rectores y Orientadores, pág. 40-57



se siente con derecho a forzar a quienes están en otras posiciones, a hacer cosas que no haría por su propia voluntad, utilizando estrategias de amenaza y coerción implícita o explícita; y en sus formas más extremas, favorece, legitima y encubre el abuso de poder. En contraste, una jerarquía de funcionamiento se basa en una organización solidaria, más flexible y que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de los roles. La función de ese tipo de jerarquías es maximizar la actualización del potencial de cada uno de los integrantes del sistema y del producto final de la organización. En ese tipo de jerarquía todos los niveles sienten que contribuyen y se responsabilizan por el logro de objetivos comunes”.³⁹

El propósito de las orientaciones emanadas desde el MINEDUC era favorecer el surgimiento de sistemas jerárquicos de funcionamiento u operativos.

En ese marco se visualizan dos mecanismos que adquieren máxima relevancia para la generación de óptimos estilos de convivencia al interior de las comunidades escolares: **normativa escolar y procedimientos de abordaje pacífico de conflictos.**

Se proponen además, criterios para la elaboración de normas y principios inherentes a las normas de convivencia escolar (de subordinación, de igualdad y no discriminación, de legalidad, de información, de formación).

La instalación de esas orientaciones (normas, procedimientos, reglamentaciones) releva principios de la democracia y de los derechos humanos con el propósito de que sean abordados e integrados en la vida escolar; en un contexto histórico de fortalecimiento del sistema democrático. De ese modo, se reconoce y potencia el rol socializador de la escuela, para la participación democrática, la constitución de sujetos plenos de derecho y para la concreción de relaciones de mutuo respeto entre las personas y grupos.

Sin embargo, de acuerdo con los resultados de la investigación, se observa que las interrelaciones que se dan en contextos escolares muy tradicionales, espacios normativizados, en donde la cultura adulta y oficial se impone como irrefutable, incuestionable e inmodificable; obstaculizan el reconocimiento del diálogo como un vehículo movilizador de cambios, puesto que discrepancias u opiniones contrarias a las oficiales suelen significarse como amenazantes a la convivencia.

Por otra parte, también parece difícil que los actores de las comunidades educativas reconozcan la presencia de conflictos y su potencial formativo. **En el discurso de profesores, estudiantes y apoderados emerge un cierto temor a las discrepancias, desacuerdos y conflictos, considerándolos como amenazas a la convivencia.**

³⁹ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002, pág. 62-63



En el diseño de la política en cambio, se establece que “los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas”⁴⁰, debido a la diversidad cultural y social, donde encontramos diferentes pensamientos e intereses; por lo que es inevitable que emerjan y se presenten conflictos.

Los conflictos son caracterizados por docentes y estudiantes generalmente como localizados en algunos/as estudiantes y/o grupos curso y como fenómenos llegados desde afuera, desde las condiciones sociales, económicas y culturales exteriores al sistema escolar, generalmente localizadas en las familias. Aceptando la existencia de conflictos menores, “Desde nuestra perspectiva nosotros hemos empezado a enfrentar dificultades con relación a la Convivencia Escolar desde hace unos tres años, y coincidentemente estas dificultades, que están focalizadas entre cuarto básico y sexto básico, tienen directa relación con una desvinculación del rol de los papás que debiera competirle con los niños...” (Vicerrector Colegio Particular, Región de Coquimbo).

En tanto, los (as) apoderados (as) dan cuenta de la tensión de expectativas. “Uno espera más cosas del colegio y a la vez el colegio espera más de uno como padre. Y ahí tiene que ver con un problema de expectativas”. (Apoderados, Región Metropolitana).

El entorno comunicacional y la propia comunidad tienden a considerar que el rol de la comunidad educativa es contenedor de las manifestaciones de violencia, reconociendo que son en las escuelas y liceos -en tanto lugar en que conviven personas jóvenes-, espacios de convivencia menos tolerantes, más competitivos y con prácticas e interrelaciones más violentas que en otros contextos. Los profesores, sin embargo, se quejan de esas apreciaciones.

“... La comunidad se centra solamente en la escuela. Como el lugar único casi, donde aparecen estos graves problemas o incidentes relacionados con la convivencia. Por qué no empezamos a averiguar cuál es el entorno del niño que crece cuando observa violencia intrafamiliar. Cuando observa que su opinión no es respetada, cuando el papá con un golpe, con un puntapié a veces, le está mostrando o demostrando de que la violencia es lícita” (Profesora de Educación General Básica, Región del Bío Bío).

“...Justamente el curso que tengo jefatura, es un curso muy especial, los alumnos son muy rebeldes (...)...me ha tocado una jefatura con alumnos completamente rebeldes, que para mí no ha sido fácil, una prueba de fuego, pero yo lo he sabido pasar. Ellos hacen bulla, se les dice que se callen y no hacen caso, hacen desórdenes, tiran papeles, ponen los celulares a todo volumen mientras hago clases, situaciones fuertes. Este problema lo hemos tenidos todos (los profesores). Todo esto es por el entorno, el sector, un sector económico bajo, y faltan hartos valores. Yo les tengo que decir fuertísimo para que se callen, o no quieren salir de la sala cuando se les echa, y hay que llamar a inspectores. Es una lucha ardua en el campo de disciplina” (Profesora Enseñanza Media, Región Metropolitana).

“En la hora de consejo de curso, siempre he impartido los valores, el respeto, como uno los respeta a ellos, pero en esta experiencia que he tenido yo, ha sido complicado, pero con el cariño y apoyo

⁴⁰ Op. Cit. pág. 67



cada día tienen más confianza y se ha ido ganando el respeto. Entonces si tienen problemas yo trato de ayudar en lo que pueda” (Profesora Enseñanza Media, Región Metropolitana).

Los conflictos forman parte de los contextos socioculturales y de las relaciones interpersonales por lo que es necesario que las personas aprendan en el transcurso de su vida a manejarlos y resolverlos tal cual como resuelven otras situaciones - problemas.

Cada día se complejizan los conflictos personales, especialmente las disyuntivas éticas que debemos enfrentar las personas cotidianamente, situaciones en que se pone a prueba nuestra capacidad de elegir entre valores contradictorios, sensaciones de placer y obligaciones ingratas, entre otras.

Frente a los desafíos implicados en lo anterior, se observa que el marco orientador de la política, en el ámbito de las normas, procedimientos y estrategias para la calidad de la convivencia escolar, es incorporado en los diferentes contextos educativos pero no siempre se desarrolla en el sentido profundo que indican sus orientaciones.⁴¹

2.4 Conceptos, roles y responsabilidades de los distintos estamentos en la comunidad escolar.

La política de convivencia explicita expectativas respecto a roles y responsabilidades de los diferentes estamentos de la comunidad escolar; así por ejemplo expresa:

- Se espera que padres, madres y apoderados, apoderadas, conociendo el proyecto educativo de la escuela, puedan difundir y participar en la elaboración de los reglamentos escolares, y que respeten y legitimen las normas del establecimiento.
- Se espera que los auxiliares de la educación, resguardando las normas y reglamentos de la comunidad educativa, supervisen el ejercicio de una convivencia respetuosa entre los y las estudiantes y hacia los miembros de la comunidad escolar, cumplan las normas y procedimientos instituidos, y respeten los acuerdos y procedimientos para enfrentar los conflictos.
- Se espera que las y los estudiantes conozcan, reflexionen y contribuyan al proyecto educativo, respetando las normas del establecimiento; que participen y se organicen de modo legítimo y democrático en las instancias destinadas para este efecto, usen el consejo de curso como espacio de reflexión y de definición de proyectos del curso y asuman responsabilidades en beneficio del grupo curso; que reconozcan y asuman las consecuencias de sus acciones, y respeten las normas y acaten los reglamentos, expresando respetuosamente sus inquietudes y diferencias.
- Se espera que las y los docentes asuman su rol de generadores de condiciones de trabajo cooperativo en el aula a través de un lenguaje franco, dinámico y respetuoso, que se relacionen

⁴¹ La centralidad de la norma, en las interacciones al interior de los espacios educacionales, será analizada en detalle en el capítulo II del presente informe.



respetuosamente con todas y todos los miembros de la comunidad escolar, e incorporen la perspectiva de los jóvenes en sus didácticas; además que contribuyan con sus reflexiones y acciones a una convivencia respetuosa en una comunidad diversa y generar pedagogía innovadora e integradora de la cultura infanto-juvenil.

- De los docentes directivos se espera que cautelen la coherencia entre la visión y misión del Proyecto Educativo que dirigen y el estilo de convivencia escolar, sus normas y procedimientos de abordaje de conflictos; la definición de procedimientos disciplinarios que incluyan el principio de presunción de inocencia y promueva el diálogo en la resolución de conflictos en un ambiente que favorezca la responsabilidad de los actos y prácticas.

- *“Analizar —y actualizar, si es necesario— el reglamento interno desde la perspectiva de las normas de convivencia significativas para los miembros de la comunidad escolar, de los procedimientos justos, claros y asequibles a todos los miembros de la comunidad, y sanciones acordes a la dignidad humana y a los valores declarados en el proyecto educativo”.*

Además, comprometerse a apoyar al equipo docente para utilizar procedimientos de resolución pacífica de conflictos como parte del trabajo pedagógico; organizar y coordinar espacios participativos entre y con los actores educativos sobre el análisis de los reglamentos; definir atribuciones y responsabilidades de los distintos miembros de la comunidad escolar relativas a la convivencia; y procedimientos para recoger la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa⁴².

2.5 Compromisos y Resultados Esperados: Período 2003-2005

Tres compromisos institucionales son los que dan cuenta de resultados esperados específicos y evaluables en el proceso de implementación y en la situación final esperada de la política institucional.

| Compromiso | Resultados Esperados |
|---|--|
| Desarrollar orientaciones para la actualización de mecanismos reguladores del comportamiento de los actores educativos y para procedimientos de resolución pacífica de conflictos al interior de las comunidades escolares. | Las comunidades educativas construyen sus propias normativas, en un proceso democrático y participativo. Las comunidades educativas legitiman y ejecutan procedimientos de resolución pacífica de conflictos |

⁴² MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002, referido en Orientaciones para la Participación de Actores Educativos en la Definición de Roles y Compromisos para una Buena Convivencia Escolar; pág. 77-89



| | |
|---|---|
| Potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas. | Conociendo y ejerciendo sus roles y atribuciones, los miembros de las comunidades educativas construyen, ejecutan y legitiman los canales de comunicación, participación y decisión, en pro de una convivencia escolar democrática. |
| Fortalecer la práctica pedagógica y desarrollo curricular en Objetivos Fundamentales Transversales referidos a Convivencia. | Docentes integran en su práctica pedagógica y desarrollo curricular los valores, actitudes y habilidades expresados en los OFT referidos a la convivencia. |

Respecto a esos compromisos y a sus resultados, se puede señalar de manera general lo siguiente:

- La instalación de los mecanismos de generación, modificación y revisión de los reglamentos escolares es un proceso que efectivamente se ha realizado, aunque con niveles diferenciales de apertura y participación democrática.
- Respecto al compromiso que indica el “potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas”, consideramos de manera crítica que los integrantes de la comunidad escolar, particularmente los y las estudiantes, desarrollan paulatinamente su pensamiento abstracto, por tanto los conceptos democrático - políticos, en los estudiantes de los primeros niveles escolares, se vivencian⁴³, no se conceptualizan desde lo abstracto, sino que se practican.
- En nuestra perspectiva, la convivencia escolar democrática se puede alcanzar sólo a través de la transformación de la cultura escolar, proceso que no se produce a partir de la incorporación de la norma o de asumir orientaciones independientes de la calidad y profundidad de éstas; sino desde la experiencia. Por esta razón, la instalación de un estilo democrático o participativo de convivencia requiere necesariamente del desarrollo profundo y transversal de una pedagogía de la convivencia, con aprendizajes mutuos de todos los actores de la comunidad educativa (todos/as aprendemos de todos/as).
- Finalmente, el tercer compromiso se logra a condición que los/as docentes de aula, directivos, y los otros estamentos desarrollen las habilidades sociales y cognitivas que requiere la instalación de ese proceso, tales como aprender a expresarse y expresar juicios sin herir y/o descalificar al otro/a; ponerse en el lugar del otro, trabajar colaborativamente, entre otros.

3. Análisis crítico de los hitos de fundamentación y de los componentes principales de la Política de Convivencia Escolar.

⁴³ Piaget, Jean, Seis Estudios de Psicología, Editorial Labor, Colombia, 1995.



3.1 De sujetos de convivencia al logro de aprendizajes: ¿lo normativo se prioriza en la práctica de instalación de la política?

Como se señaló, MINEDUC desarrolló a fines de la década del noventa, en algunos liceos de las regiones Metropolitana, de Valparaíso, de la Araucanía y del Biobío; un proceso amplio de sensibilización sobre la convivencia escolar, orientado a los derechos y la participación, resolución pacífica de conflictos, la creación y promoción de los Comités de Convivencia Escolar, entre otras instancias de diálogo y de fomento de propuestas democratizadoras y participativas. Durante la gestión de la Ministra Mariana Aylwin, a partir del año 2000, se profundizó ese proceso, nombrando una asesora en el tema de la convivencia escolar.

El año 2001 MINEDUC constituye una mesa de trabajo con directores, profesores, estudiantes y junto al Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades, algunos representantes de la Asociación de Colegios Particulares subvencionados y la UNICEF, entre otros relevantes actores, con los cuales se generan diversos vínculos en función de ir preparando el lanzamiento de la Política de Convivencia, lo que ocurrió en noviembre de ese mismo año. Luego el ministerio se enfocó en la difusión de los documentos, participación en talleres sobre OFT en los ámbitos de educación media, educación básica y educación parvularia.

Se desarrollaron iniciativas de abordaje y manejo de conflictos, entendidos como oportunidades de aprendizaje y se propusieron algunas metodologías de resolución pacífica de los mismos. También se promovió el uso adecuado de la Oficina de Atención Ciudadana (600 MINEDUC). Se trataba de promocionar un marco democrático, participativo, donde se aprecia en el discurso ministerial una clara relación entre la convivencia escolar y la calidad de la educación. **Sin embargo, paulatinamente, ese enfoque iba a dar paso a otro que puso sus énfasis en el logro de los aprendizajes esperados, en donde la convivencia se entiende como un requerimiento para una atmósfera adecuada que facilitaba esos resultados.**

Entre quienes instalaron la política, el hecho de contar con una asesora de la Ministra en esta materia es relevante, pues facilita la toma de acuerdos, la resolución de las acciones y de las diversas gestiones involucradas, las que fluyen superando obstáculos burocráticos. En ese período se realiza un estudio nacional de violencia escolar que se propone dar cuenta de la magnitud del problema y avanzar en contenidos de la política de convivencia.

Se trabajó con diversas entidades para llegar a un acuerdo sobre los contenidos de la política pública. Rosita Palma, coordinadora del tema en la Unidad de Apoyo a la Transversalidad en ese momento, explica que llegó a constituirse en política pública, pues la convivencia escolar constituye un problema de interés público y contiene principios, definiciones y lineamientos, actuando como un marco referencial para las comunidades escolares.

Desde el 2003 se desarrolla un fuerte trabajo de difusión, se trabaja con supervisores, se realizan jornadas en regiones y se sube información a una página web. Por otro lado, participan en este compromiso, el Gabinete Ministerial, la División General de Educación y los programas nacionales de Educación Básica, Media y Parvularia. La promoción de esa Política se enmarca en los trabajos



sobre OFT, por tanto se aprovechan esos espacios para fomentar y motivar a las comunidades escolares en el tema.

En esos esfuerzos de motivación fue generándose un consenso en la comprensión de que una buena convivencia favorece el logro de aprendizajes. **De ese modo, desde los actores de la comunidad escolar se comienza a poner el foco más en el logro de aprendizajes que en el desarrollo de los sujetos en convivencia.**⁴⁴

Así, lo referido a la **relación entre convivencia y calidad de la educación, y al vínculo entre derechos humanos y convivencia escolar**, que fue planteada en los orígenes de la política, **no constituyó un aspecto centralmente relevado** por la mayor parte de los actores del ámbito educativo.

Ese hecho incide en la comprensión y en las prioridades de implementación de la política en las Comunidades Escolares; las que en adelante centrarán sus acciones en los componentes normativos y reglamentarios de la política. Ese enfoque en la práctica va a fortalecer la institución escolar en sus elementos jerárquicos y ordenadores, lo que no es negativo en sí, pero que **sesga la riqueza reformadora presente en los principios y orientaciones de la propia política.**

En ese sentido, se puede afirmar que **el discurso normativo se fue imponiendo**, dando cuerpo a las nuevas iniciativas en curso con la promulgación de la ley para la conformación de Consejos Escolares que tienen, entre sus atribuciones, la misión de conocer y opinar respecto de los Reglamentos de Convivencia.

3.2 Reglamentos de convivencia: cómo un marco para la instalación de derechos al mismo tiempo refuerza la centralidad de la norma.

De acuerdo a lo que ya se señaló, la revisión crítica de los reglamentos de disciplina (2000) permitió establecer que la mayor parte de sus normas estaban en clara contradicción con los compromisos del Estado en materia de derechos humanos y del Niño, con las leyes del país, y en algunos casos esos reglamentos eran arbitrarios e injustos. Se observó que tampoco incluían orientaciones o normas de arbitraje pedagógico.

Como consecuencia de ese diagnóstico se elaboraron orientaciones para la formulación de reglamentos de convivencia; que ponen énfasis en el enfoque de derecho y en su carácter participativo. De ese modo, se puede señalar que esas orientaciones surgen no sólo para detener arbitrariedades inaceptables desde el punto de vista ético, sino que también dan cuenta de la incorporación en el diseño de la política de las necesidades y el dinamismo propio de las comunidades educativas. Aspecto este último muy positivo y que posibilitará la incorporación de los derechos de todos los actores del sistema escolar en las normas reglamentarias que ordenan la convivencia.

⁴⁴ De acuerdo a lo precisado en entrevista por la coordinadora del tema en la UAT.



La Política de Convivencia Escolar establece que el reglamento de convivencia debe contener cinco elementos: 1) que las normas de una comunidad se apeguen al derecho vigente; 2) que no sean contrarias ni lesivas al principio de igualdad y no discriminación; 3) que las conductas y las sanciones estén claramente descritas y que las sanciones sean proporcionales a las faltas; 4) que las reglas sean conocidas por todos los miembros de la comunidad; y 5) que el sentido de las normas debe tener un aspecto formativo.⁴⁵

A pesar de lo anterior, en el año 2007, los resultados del estudio UNICEF, que analiza reglamentos escolares, permite concluir que la cultura escolar aún no encarna la óptica de derecho. Esto puede verificarse en que las dimensiones que apuntan más propiamente al posicionamiento de derechos ciudadanos, tales como la participación y la no discriminación de género o de etnia, sólo se ven representadas en un 50% aproximadamente de los reglamentos estudiados, en cambio aquellas disposiciones más propiamente disciplinarias, como el uso del uniforme, la aplicación de sanciones y la gradualidad de las mismas, se expresan por sobre un 80%.⁴⁶

Por otra parte, el que la normativas de los Consejos Escolares establezcan la posibilidad de conocer y opinar respecto de los Reglamentos de Convivencia, impactó también las orientaciones prácticas de la Política de Convivencia Escolar, ubicando como eje de comprensión de la misma en las comunidades, la elaboración de los Manuales de Convivencia. Esto refuerza la idea sostenida en el punto anterior, respecto a que **el marco más general de la política de convivencia escolar centrado en reforma educativa, participación y derechos humanos, fue perdiendo centralidad.**

De acuerdo a los profesionales de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad⁴⁷, el énfasis dado por los supervisores y agentes educativos que fueron partícipes de ese proceso de instalación no es negativo porque, aunque sesgó la comprensión transversal del tema de la convivencia en su sentido ético, político, institucional, social, inter-relacional y pedagógico; ha permitido que muchos estudiantes puedan -a partir de los reglamentos de convivencia- defenderse frente a vulneraciones de sus derechos como estudiantes e incluso de sus derechos humanos.

Esas prácticas de defensa de derechos encuentran acogida en el MINEDUC, pues aproximadamente en ese mismo período se instala la oficina de atención ciudadana, con la línea 600 MINEDUC, una oferta que permite a muchos apoderados(as) denunciar arbitrariedades y/o conocer los procedimientos legales de ejercicio de derechos.

En ese marco, es importante mirar de qué manera se expresa eso en la realidad de las distintas comunidades educativas, por cuanto existen estudiantes, apoderados y apoderadas que desconocen los reglamentos que rigen la escuela, que no han tomado parte en su elaboración y, por tanto, tienden a buscar estrategias diferentes para acatar o desconocer las normas escolares.

⁴⁵MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, “Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos”. Santiago, Chile, Diciembre de 2002, referido en Orientaciones para la Participación de Actores Educativos en la Definición de Roles y Compromisos para una Buena Convivencia Escolar pp. 65-67.

⁴⁶ UNICEF, “La Convivencia Escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio Reglamentos Escolares). Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia, N°11, Chile, Diciembre de 2008.

⁴⁷ Entrevistas a René Donoso y Rosita Palma, profesionales de la UAT de la época.



De acuerdo a lo manifestado por estudiantes consultados, no conocen reglamentos; tampoco saben que ellos pueden tener incidencia en el diseño del reglamento de su unidad educativa y algunos, los menos, manifiestan no tener interés en participar, pues no tendrían confianza en los procesos.

“(...) Algunas normas recién este año las dijeron. Nosotros creíamos que no existían (...) En internet salen, pero también en la agenda hay un pequeño espacio” (Estudiante de enseñanza básica, Región Metropolitana).

En cambio los estudiantes que participan en estos procesos se hacen parte y, por tanto, no sólo los acatan sino que obligan moralmente a sus pares a acatar los reglamentos acordados.

“A principio de año, a la matrícula se le entrega un CD con todo el reglamento. Y en la agenda de cada alumno hay un extracto. Y normalmente cada cierto tiempo, más bien periódicamente, siempre se les está recordando el manual de convivencia” (Profesora de Enseñanza Media, Región de Coquimbo).

“Existe un manual de convivencia, o sea, está lo que se llama el reglamento de convivencia interna. Y que eso se elabora en tres estamentos. O sea, está la escuela representada por la dirección, los profesores, Está el centro de padres y apoderados y está el centro de alumnos. Entre los tres, convienen en cuáles van a ser las normativas que van a regir la convivencia interna del establecimiento” (Profesor de Enseñanza Media, Región de Coquimbo).

A pesar de esas dificultades y desafíos pendientes, se considera que la sola actualización del reglamento es una contribución a superar algunas arbitrariedades manifiestas en reglas escolares muy antiguas y descontextualizadas, por lo que nadie puede dejar de advertir estos progresos a partir de la aplicación de la Política de Convivencia Escolar. Recordemos que en general uno de los problemas que presentaban tales reglamentos, de acuerdo a lo encontrado por el MINEDUC en las evaluaciones, es que no había mención alguna a problemas de convivencia, es decir la gran mayoría de las temáticas abordadas se refería al incumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de las y los estudiantes y apoderados y apoderadas, pero no había referencia a faltas de los docentes ni menos aún de los docentes directivos, y los temas de convivencia o interrelaciones de mutuo respeto, intolerancia o discriminación estaban omitidas.

“Hay algunos procesos que quedan vacíos, entonces hay que llenarlos. Complementarlos. (...) al principio, acuérdate, se llamaba Reglamento Interno, después se le llamó Manual de Convivencia (...) que no vaya siendo punitivo. Que no vaya a ser un reglamento solamente, o sea, “falta grave”, este castigo. Si no que se vaya regulando, o sea, “el alumno no tratara por sobrenombre despectivo al compañero de curso” (Profesora Educación General Básica, Región de Coquimbo).

Esta política renovadora ha permitido también institucionalizar otros recursos para la buena convivencia.

“Y también hay un trabajo paralelo que es el armar... “Tribunales de Fraternidad”. Se elige un líder de fraternidad, al interior del curso. Que tiene que ser una persona que tenga buena asistencia, que sea respetado por el resto de sus compañeros, que tenga credibilidad. Como el líder de



fraternidades. Entonces todos los problemas de convivencia se trabajan primero en un espacio interior, o sea íntimo. Se trabaja al interior del curso, y se toman resoluciones, que sé yo. Pero, primero, para eso se usa un código de fraternidad. Y el código de fraternidad consistía en que cada alumno, o el curso, establecieran algunas normas a seguir al interior del curso, por ejemplo, los que te nombraba recién. No nombrar por su sobrenombre despectivo al curso, mantener el espacio vital, el espacio sala de curso en buenas condiciones, limpio, agradable. Respetar los diarios murales, que sé yo, y cosas así. Referirse a sus compañeros, al pedir las cosas, con respeto y permiso. Permiso y con respeto. Varias cosas así, que cada curso iba diseñando su código de fraternidad. Y cada cierto tiempo, cuando el problema no se puede resolver al interior del curso, se llama a una asamblea, que incluye a algún directivo como testigo. U otro profesor, que no es el profesor jefe, como testigo. Y se trata de mediar. Y si sigue, va a la siguiente, van siguiendo a una instancia superior donde se mete a un directivo del colegio, y se resuelve en esa instancia. Que es también una forma más participativa en la resolución de los problemas. (...) este proyecto –que es propio del colegio, no sé si en otro colegio lo harán- empezó el año pasado. No ha sido impuesto, porque algunos profesores han votado, algunos se olvidan, que sé yo, típico. Pero ya este año hay más cursos que tienen su Código de Fraternidad, y su líder de fraternidad. Y yo creo que el otro año va a haber más, y hasta que este procedimiento se... esté funcionando en óptimas condiciones” (Profesora Educación General Básica, Región de Coquimbo).

Al respecto, es preciso señalar que ese tipo de procedimientos inciden en dos aspectos un tanto contradictorios:

En primer lugar, fomentan la responsabilidad y participación de los estudiantes en las materias reglamentarias, lo que favorece la formación ciudadana al interior de la comunidad escolar, lo que constituye un proceso pedagógico altamente valorable. Sin embargo y en segundo lugar, cuando la mayoría de los problemas y conflictos que se presentan en la comunidad son abordados por instancias especialmente creadas para ello (oficinas de convivencia escolar, tribunales de fraternidad, centros de consejería, entre otras) y paralelas a la estructuras propias de la organización escolar (aún cuando estén dentro de la misma); la responsabilidad institucional se diluye en diversos actores. En el caso de los tribunales de fraternidad, se responsabiliza a los estudiantes de la resolución de los conflictos propios de la institución escolar, cuestión que no es de su competencia, en tanto están en pleno proceso de desarrollo.

En síntesis es posible concluir que el **tema reglamentario ha sido la dimensión central** de la implementación de la Política de Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales. **Aún cuando a partir de las orientaciones referidas a los reglamentos, se ha establecido un marco democrático desde donde se pueden desenvolver las relaciones entre actores diversos y diferenciados por sus roles al interior de las instituciones escolares; el sentido profundo de dicha incorporación no siempre ha apuntado a su efectiva transformación democrática**, por cuanto esos procesos no se han acompañado de iniciativas pedagógicas que permitan integrar la convivencia escolar a la vivencia cotidiana del aula.



3.3 Resolución alternativa de conflictos y capacitación docente: posibilidad de aportar a la transformación de la cultura escolar.

Como se señaló en el marco de la implementación de la política, se han realizado esfuerzos en el sentido de fomentar en estudiantes y profesores el desarrollo de técnicas de **arbitraje pedagógico, negociación y mediación escolar**⁴⁸; se ha producido y distribuido material informativo a numerosas comunidades escolares y se han realizado actividades de capacitación en esas técnicas.

Respecto a las definiciones y enfoques conceptuales que han apoyado esas iniciativas es importante señalar que MINEDUC considera que hay **Mediación** cuando *dos partes en conflicto no logran resolverlo y de mutuo acuerdo recurren a una tercera persona que los ayuda a encontrar una solución, asumiendo un rol de **facilitador de la comunicación** entre las partes, sin tomar decisiones y sin intervenir en el proceso con sus propios juicios y opiniones. En pedagogía, actualmente, el profesor y los estudiantes son en sí facilitadores de la comunicación entre las partes.* Al decir de César Coll⁴⁹, el trabajo de grupos, el equipo, los grupos de trabajo, permiten potenciar el aprendizaje. **El diálogo es el vehículo movilizador de ese proceso.**

Es importante recoger ese aporte pues la práctica pedagógica innovadora está justamente potenciando el diálogo, el debate respetuoso, la problematización, entre otras, como instancias de resolución de problemas y –teóricamente- de conflictos, puesto que en esos ejercicios los y las estudiantes se logran poner en el lugar del/a otro/a, superando posiciones de intolerancia y reflexionando en una perspectiva comprensiva juicios y situaciones con disyuntiva ética, política social o cultural. Todas esas dinámicas pedagógicas tienen su punto de partida en la facilitación de la comunicación entre pares y entre estudiantes y también con adultos. **En este sentido, no sería necesario formar mediadores fuera o distintos del quehacer del aula, en otras palabras todos/as los/as estudiantes y docentes deberían (podrían) ser mediadores.**

Por otra parte, MINEDUC ha definido que el **Arbitraje Pedagógico** *se produce cuando partes en conflicto le piden a una tercera persona, de la confianza de ambos, que tome la decisión acerca de cómo resolver el conflicto, actuando como un juez y ambas partes se comprometen a aceptar su decisión.* Sin embargo, cabe señalar **que el arbitraje pedagógico es una función propia del quehacer docente y de la institucionalidad escolar.** Así lo han entendido las comunidades escolares. Y para eso generan una suerte de procedimientos desde las instancias de grupo curso hacia instancias de resolución de mayor jerarquía.

MINEDUC menciona también una triangulación *cuando una o ambas partes involucran a un tercero para aliviar la tensión que genera el conflicto, pero sin la intención de resolverlo. El tercero puede ser un par o una persona de un nivel jerárquico inferior.*

Estos **métodos de resolución pacífica de conflictos debieran integrarse directamente al quehacer escolar.** Es preciso hacer claridad respecto de los roles correspondientes, donde el o la docente **es en sí mediadora**, como de la necesidad de trabajar en función de **generar las**

⁴⁸ Definiciones conceptuales en Anexo 1 del presente documento.

⁴⁹ Coll, C. “ Psicología y Currículo”, Buenos Aires, 1994.



habilidades sociales requeridas en la actualidad por los y las estudiantes, y las personas en general, para ser mediadores de conflictos como un requerimiento básico de la vida actual.

Ese mismo sentido se expresó en la Política de Convivencia al precisar que: *...aprender y hacer ejercicio cotidiano de habilidades socio afectivas que contribuyen al manejo de alternativas pacíficas de resolución de conflictos son contenidos, habilidades y actitudes que están integrados al currículo escolar. Acercarlos a todos los niños, niñas y jóvenes es una tarea del equipo docente. El diálogo, la empatía, la escucha activa, la asertividad y colaboración son algunas de las competencias que involucra cualquier procedimiento de abordaje pacífico de conflictos.*

Analizar y definir procedimientos justos, transparentes e informados para abordar los conflictos en el cotidiano vivir en la escuela y liceo, dice relación con la necesidad de incluir en la convivencia escolar un procedimiento justo. ... se espera que todo procedimiento disciplinario contemple, como primer paso, que las partes en conflicto tengan la oportunidad de resolver y/o acordar. Sólo en caso de inhabilitación de las partes involucradas, es recomendable que la escuela y liceo ofrezcan posibilidades de recurrir a un tercero que ayude a encontrar o producir alternativas de solución, como son la mediación escolar y el arbitraje.⁵⁰

Sin embargo, a pesar de motivarse y presentarse en el marco de los OFT, este es un ámbito de la política cuyos logros no se conocen en profundidad (más allá de obtener un catastro de las iniciativas realizadas a nivel nacional) y que al parecer, no ha impactado en la transformación de la cultura escolar, que sigue otorgando centralidad a la norma en sí misma y centrando la participación fundamentalmente a instancias definidas por el actor - adulto.

La premisa que la realidad es dinámica y que es preciso aprender a convivir con los conflictos y desarrollar las habilidades sociales y cognitivas -impulsadas por la reforma educativa- para aprender a aceptarlos (superación de la incertidumbre y disposición al cambio), a resolverlos (resolución de problemas), a enfrentarlos tratando de cambiar la óptica, es decir, poniéndose en el lugar del otro, o quizás haciendo trabajo colaborativo para dialogar y lograr un consenso; no llega a constituirse en una perspectiva instalada en el espacio escolar, ni en el sentido común de los actores de la escuela.⁵¹

A nuestro juicio esa dificultad se relaciona con el hecho que los **conceptos que forman parte de la convivencia escolar tienen pertinencia en un enfoque constructivista pero que no se expresa en una pedagogía con ese enfoque incorporando el sentido y la cultura de la propia comunidad escolar y promoviendo la construcción y flexibilidad propia y no simplemente una replicación abordada a través de modelos como se caracterizado ese proceso en la actualidad.** Esto es más relevante aún cuando la cultura escolar sigue respondiendo de manera predominante a un enfoque pedagógico normativista y positivista.

⁵⁰ MINEDUC, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, "Política de Convivencia Escolar: hacia una educación de calidad para todos". Santiago, Chile, Diciembre de 2002.

⁵¹ Este aspecto se tratará con mayor detalle en el Segundo Nivel de Análisis.



A pesar de que no es posible estimar sus reales impactos, los procesos de capacitación en estos temas son valorados por los y las docentes y por los y las estudiantes. En primer lugar porque se sienten tomados en cuenta, integrados al quehacer educativo, y en segundo lugar porque le enseñan algo útil que no sólo podrán aplicar en el marco escolar, sino en su vida cotidiana.

Entre los aprendizajes destacados por algunos profesores está el fomento del debate como expresión de tolerancia. Hay docentes que aplican lo aprendido en sus clases.

“En la convivencia de la democracia, ellos saben que pueden tener opiniones discordantes de la mía, expresadas con respeto. Yo procuro que haya un ambiente de respeto, sin descalificaciones. Con respecto a esa habilidad, quise dar un espacio en historia, por ejemplo, en cómo han cambiado las actitudes de los jóvenes, cómo antes tenían que pedir permiso para pololear y cómo es ahora. Cada uno puede pronunciarse y es respetada su opinión” (Profesora de Enseñanza Media, Región de Bío Bío).

Se potencia en los y las estudiantes la participación, integración y colaboración en clase.

“...con cosas que identifiquen a los jóvenes, y tienes que hacer un esfuerzo para encontrar nexos que logren identificarlos, porque de otra forma no se enganchan. La clase hay que prepararla, no podís llegar a improvisar una clase, sobre todo acá. Acá hay alumnos con dificultades de aprendizaje, con evaluación diferenciada, que no tienen fluidez en el lenguaje, que no van a levantar la mano y opinar, sino que van a tirar una talla. Entonces yo les celebro esa inclusión. En clases hay que estar preocupada de esos alumnos” (Profesora de Enseñanza Media, Región Metropolitana).

Las y los profesores han recibido muchas horas de capacitación en distintos temas, entre otros en materias relacionadas a la Convivencia Escolar.

“Yo soy profesora, y desde hace dos años que estamos comenzando a formar parte del equipo de convivencia del colegio. Ahora ya este año tomó cuerpo ya, ya más definitivo, porque partió con hacer cursos, diplomados. E ir poniendo en práctica la modalidad de trabajo que mejore la convivencia y ahora vamos a formar, junto a otra profesora, y a otros integrantes del establecimiento, el equipo de convivencia...nos integraron a todos los colegios municipales, básicos y medios, en esta capacitación de un diplomado de convivencia escolar. Y con ello, poner en práctica estas modalidades, para obviamente mejorar las condiciones o prevenir un poco los niveles de violencia que se generan a nivel de la sociedad y de los colegios” (Profesora encargada de Convivencia Escolar, Región de Coquimbo).

Actualmente la convivencia escolar está entendida como una propuesta para evitar o prevenir la violencia desatada.

“A mí una vez me mandaron al sistema alerta temprana de violencia, y estoy encargado de eso en el colegio. Se supone que lo tenemos que implementar el próximo año, este año lo pusimos sólo a nivel de cuerpo laboral. El SATV es un sistema de alerta temprana de violencia que promovió el Ministerio del Interior, en conjunto con el Ministerio de Educación, y se trata de que antes de que se generen actos de violencia hay que prevenirla. Entonces empezamos con trabajos, talleres,



orientación, instrumentos de evaluación que te dan un puntaje que indica el nivel de riesgo de violencia que tiene cada alumno, uno visto desde el alumno y otro visto desde el profesor, lo importante es que sean dos personas para comparar opiniones. Dependiendo del puntaje se pueden hacer cosas, si el puntaje es bajo hay que conversar; si empieza a subir a medio/alto se hacen derivaciones a las redes –aunque no sé qué redes están en el proyecto” (Profesor de Enseñanza Media, Región Metropolitana).

Se entiende que la violencia está instalada en la sociedad, y que al colegio llega desde afuera, fuertemente influida por el contexto familiar y por lo que muestran los medios de comunicación social.

En el discurso de los/as profesores escasamente se recoge la idea que la escuela puede influir en la instalación de modos de convivencia violenta o en su prevención. Actualmente, **se valoriza a la educación como proceso de mediación cultural**⁵², sin embargo en los discursos, y a partir de estos, en la prácticas de los/as docentes, esta perspectiva parece no encarnar ya que la escuela es **visualizada prácticamente fuera de la sociedad e incluso alejada de la comunidad de la cual forma parte.**

4. Síntesis del Primer Nivel de Análisis

- La Política de Convivencia Escolar ha significado un aporte claro al mejoramiento de la calidad de la educación en Chile. En primer lugar, porque ha puesto de relieve el tema en la política pública, rescatando las orientaciones provenientes de las convenciones internacionales de derechos humanos y de derechos del niño e instalándola como marco de la Política. Esto ha dado como resultado y como proceso en curso, un respaldo institucional al ejercicio por parte de apoderados y de estudiantes de derechos básicos, donde antaño hubo arbitrariedades e incluso injusticias.
- La Política, sin embargo, se tradujo prácticamente en la instalación de los Reglamentos de Convivencia, lo que “normativizó” la propuesta, sesgando claramente la pedagogía de la convivencia y/o la educación para la convivencia, que forma parte del esfuerzo de formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, y también de los y las docentes que conviven en el ámbito escolar.
- Hubo una fuerte incidencia de supervisores(as) y de directores(as) medios del sistema educativo para modificar y convertir la Política en una línea de mejoramiento y actualización reglamentaria, entendiéndola como indispensable para el logro de aprendizajes esperados. Es decir, haciéndola un símil o traduciéndola únicamente a la renovación de los reglamentos de disciplina, una propuesta de mejoramiento de las vigencias de las normas, más que referirse a la convivencia propiamente tal, o ser una propuesta para lograr mejores interrelaciones en el ámbito escolar, para la superación de una cultura intolerante o poco democrática.
- En la actualidad, la preocupación de los actores de la educación, incluso de los estudiantes en materia de convivencia, está puesta en la erradicación y/o la prevención de la violencia desatada.

⁵² Vigostki L, “Pensamiento y Lenguaje”, Buenos Aires, Argentina, 1998.



Al poner el énfasis en eso, se desconoce la importancia de la convivencia escolar, como cultura de interrelaciones, puesto que como la mayoría de los colegios, liceos y escuelas consideran que en sus instituciones los conflictos son menores y no son tan violentos, basta con mantener el sistema interno tal como está. Esa posición es absolutamente mayoritaria en el ámbito escolar consultado.

- Los profesores y profesoras mantienen un discurso preventivo centrado en valores, en los cuales el más mencionado de éstos, es el respeto a profesores, en primer lugar, y a los pares, en segundo lugar. El discurso de valores es ampliamente extendido entre las personas consultadas. Muchas de esas personas adultas no manejan ni han internalizado la conceptualización planteada por el Ministerio en esta política. Mantienen un discurso normativista y/o academicista por sobre los programas de innovación pedagógica que se han implementado.
- Algunos de los y las profesoras entrevistadas han avanzado en esta perspectiva, relacionando claramente a la convivencia con la metodología y los contenidos de enseñanza en aula. Estas profesoras (es) también parecen estar más encantados con la actividad pedagógica que los que tienen posturas cercanas al normativismo en la pedagogía.



SEGUNDO NIVEL DE ANALISIS: LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA VIVENCIA COTIDIANA DE PROFESORES(AS) Y ESTUDIANTES.

En este nivel de análisis se aproximarán testimonios de profesores y estudiantes respecto a cómo entienden la Convivencia Escolar y sus implicancias en el marco de las relaciones cotidianas que se establecen en el contexto escolar. El propósito es dar cuenta de las significaciones de la Política de Convivencia Escolar **fundamentalmente en la experiencia de sus actores principales**.

Para tales efectos, se revisarán algunas de las categorías que emergieron como relevantes a partir del análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión: significaciones de la escuela para estudiantes, categoría convivencia escolar, el sentido de las normas y los reglamentos escolares, su conocimiento y participación.

1. El sentido de la escuela y las categorías de convivencia escolar.

Un primer elemento relevante es que para la generalidad de las y los estudiantes consultados en las tres regiones del estudio, la escuela tiene significaciones marcadamente positivas:

“(...) no sé en la casa estoy muy aburrida...de repente...Sí, me aburro, aquí juego, cualquier cosa.” (Estudiante de enseñanza básica, Región de Bío Bío).

“Sí, me adapté y sí me gusta. Es que conozco a todos los profesores, los amigos.” (Estudiante de enseñanza media, Región Metropolitana).

“(...) porque aquí en el liceo siempre como que no te aburrís, en la casa me aburro...” (Estudiante enseñanza media, Bío Bío).

“(...) es que ellos enseñan bien, lo que más me gusta es que tienen buena comunicación con el alumno, lo conocen bien. Como son ellos. Cuando tienen problemas o cuando no conocen bien la materia, tratan de que todos aprendan. Muy bien.” (Estudiante enseñanza básica, región de Coquimbo).

“(...) Yo llegué a este colegio por mi hermana, y me gustó el ambiente que hay, aunque a veces digan que está lleno de flaites, acá los profesores son amigos, acá vienen muchos alumnos que sus mamás no están ni ahí con ellos, y los profesores se meten en su vida, los apoyan, los incentivan a que estudien. Me gustó que los profesores estuvieran preocupados de los alumnos”. (Estudiante enseñanza media, región Metropolitana).

“(...) bueno acá igual, súper emocionante porque uno aprende cosas nuevas, entonces hay gente de pueblo que, puta, no conocen ni un chancho, entonces es emocionante ver como uno aprende y sus compañeros aprenden. (Estudiante de Educación Media, región de Bío Bío).



Esa percepción es compartida por autoridades y profesores y en varios testimonios se alude a la sensación de pertenencia y familiaridad con el ambiente escolar.

“El colegio es como su casa” (Profesora de Educación Media, región de Coquimbo).

Esa valoración de la unidad educativa está dada principalmente porque en ese espacio se generan vínculos entre las personas, en particular, con los pares significativos, los/as amigos/as. También son valoradas las relaciones con los profesores/as y se aprecia positivamente que sea un espacio donde se hacen cosas entretenidas y se aprende.

Hablamos de una connotación positiva del espacio escolar que resulta un elemento transversal y que es recogida tanto en las entrevistas a niños y niñas de educación básica, como a los/as jóvenes de enseñanza media y para todos los niveles socioeconómicos.

En ese marco emerge la categoría **convivencia escolar** que surge como el resultado de la definición e interpretación reflexivamente asumida por profesores y estudiantes; una construcción que se aprende y se transmite en el proceso social de interacciones entre los actores de la escuela.

En dicha conceptualización se pueden apreciar dos interpretaciones predominantes: una, principalmente expresada por los adultos que define la convivencia escolar como las interacciones y relaciones entre los componentes de la unidad educativa, las que son definidas ampliamente y las cuales también se pueden definir por los valores que expresan, como el respeto.

“Para mí, no es solamente alumno/profesor. Profesor/profesor, profesor/dirección, profesor/profesor, dirección/profesor, auxiliares, etcétera. Y tener, no ser amigos, porque aquí estamos en el trabajo, pero sí respetarnos.” (Profesora de Matemáticas, Enseñanza Básica, región de Coquimbo).

“Convivencia Escolar es todo, desde todo, la sala de clases, el patio, el casino, los baños, los recreos, tener una sana convivencia, eso creo yo tener una sana convivencia. Respeto, empatía, los valores. Que si hay un conflicto, que se trate de conversar, o comunicarse, que se busque la forma de solucionar, o que se pongan sus medidas si deben tomarse, no sé pues, tomarse el caso, bien así, y aplicar la ley, como deba ser, o sea.” (Profesora de Lenguaje, Enseñanza Media, región de Coquimbo).

Existe también una concepción amplia, que incluye todo tipo de relaciones, buenas y malas, entre todos los actores, al interior de la escuela: *“es la forma de relacionarse al interior del colegio”* (Profesor de Matemática, Enseñanza Media, región Metropolitana).

Además, encontramos la concepción de convivencia escolar como problema, algo que merece atención, en el sentido de vigilancia, de parte de los profesores y que debe ser solucionado:

“Es algo permanente. No se acaba. No se acaba. Hay problemáticas nuevas. Hay que estar alerta, no es algo en lo que se pueda bajar la guardia. Hay que estar siempre atento, siempre alerta” (Profesora Enseñanza Básica, región de Bío Bío).



A su vez, la mayoría de las definiciones expresadas por los/as estudiantes está connotada de un ideal (o deber ser) y se vincula directamente a la “buena convivencia” y a las relaciones de respeto:

“Convivencia escolar es convivir con todas las personas que uno tiene alrededor suyo. Con todos en general. Ser amable, respetuosas, con las personas mayores y con las personas menores. Y con uno mismo porque todo, yo creo que hay que respetarse.” (Estudiante Enseñanza Básica, Región de Coquimbo).

Es decir, en el discurso de los y las estudiantes, ésta se vincula a un comportamiento ya signado por una valoración positiva (la buena convivencia como modelo), más que como posibilidad de relación. De esa manera, en la definición de convivencia escolar que expresan los estudiantes, la dimensión del conflicto queda expresamente excluida.

En ese mismo sentido, observan iniciativas centradas en premiar la ausencia de conflictos y el mantenimiento del orden no sólo en las relaciones entre compañeros/as, sino que también con el entorno escolar:

“Que tiene que ver con el curso, por ejemplo, que tiene menor cantidad de conflictos, de acuerdo al registro, anotaciones, todo eso, tiene mejor asistencia, mantiene sus ambientes de estudio gratos, los diarios murales, las salas arregladitas, pero pensando mucho en la ornamentación de la sala. Y ya se realizó por tres años, los chicos van a la casa de Pablo Neruda, en Isla Negra”. (Orientadora, Liceo Prioritario, Región de Coquimbo).

En algunos casos, cuando hay instancias institucionales denominadas programas u oficinas de Convivencia Escolar, la definición pasa por la descripción de las funciones de esas instancias:

“Yo entiendo que la Convivencia Escolar nos ayuda a convivir con los compañeros de otros cursos o tal vez del mismo curso. Es como que si tenemos algún problema, en Convivencia Escolar se puede arreglar. Ahí podemos arreglar todos los problemas que tenemos. Sería como un psicólogo, o sea, que si dos personas están en desacuerdo, Convivencia Escolar puede hacer que estén felices” (Estudiante, Enseñanza Básica, Región Metropolitana).

Es importante acentuar que la convivencia se construye simbólicamente como “las relaciones que establecen con los otros” sin agresiones; “compartir”, “capacidad de comunicación de dar y recibir en armonía”, “apoyo”, “un proceso gradual, hay problemáticas nuevas” e involucra a toda la comunidad en un ámbito de respeto mutuo.

Es posible deducir que en las instituciones del estudio, las relaciones de convivencia no constituyen, al menos a partir de esos datos, un objeto cualitativamente diferente para profesores y estudiantes.

Respecto a los conflictos y al sentido de éstos en la convivencia, cuando se explicitan tienen una connotación marcadamente negativa, aunque la primera reacción de los entrevistados es a su no explicitación.



“No hay grandes problemas, son los otros. Mi escuela es una taza de leche” (Profesora de Educación General Básica, región de Bío Bío).

Es común que los problemas estén colocados fuera del espacio del propio establecimiento, en otros colegios, generalmente los que aparecen en los medios de comunicación y/o aquellos de niveles socioeconómicos bajos.

“A ver, si yo lo comparara con la realidad que veo en televisión, o con comentarios de profesores que trabajan en colegios donde van niños de, tal vez, otro estrato social, esto es bastante simple, sencillo, no pasan muchas cosas” (Profesora Básica, región de Coquimbo).

“Pero si tú comparas con otras realidades, nosotros estamos bastante mejor, en cuanto a disciplina, que otros liceos. Y el liceo, lo que sí tiene éste, es un estigma que es arrastrado por muchos años...” (Orientadora, enseñanza media, región de Coquimbo).

Además, en aquellas instituciones en que se presentan problemas disciplinarios de cierta relevancia, el origen, y por tanto la “culpa” de los conflictos, es situado fuera de los márgenes de la escuela, al atribuir, desde el discurso de profesores y de las autoridades, la responsabilidad a factores y agentes externos tales como: la despreocupación de los padres y madres, los bajos niveles socioeconómicos, la falta de normas, límites en sus hogares e incluso a la carencia de valores.

“Tienes que pensar que son niños, que su autoestima es bajísima, porque son niños que viven en sectores marginales. Un dos por ciento podrá tener un hogar bien constituido, viviendo más o menos decente o en barrios reconocidos como residenciales, pero acá todos son marginales (...) y también hay mucha violencia en el niño”. (Profesora Enseñanza media, Región de Bío Bío).

“Del año ochenta...Ha ido, el papá perdiendo, y la mamá perdiendo el control de los niños. Entonces, si yo con usted trabajo, que somos marido y mujer, y no hay nadie que se quede en la casa... Y si yo salgo, y los alumnos saben que yo llego a las diez y que usted llega a las nueve, los cabros llegan un cuarto para las nueve a la casa (...) Y esto se ve más en los colegios municipalizados, porque la situación económica es más baja, entonces el problema, el problema como digo el abandono, trae esto. Y adonde el nivel social es más bajo, todavía es peor (Profesor de Matemáticas, Enseñanza Básica, Región de Coquimbo).

“Es por el medio donde están, porque aquí vale ser choro, eso es normal. Ellos se validan con violencia” (Profesor de Matemática, Enseñanza Media, Región Metropolitana).

“Ellos hacen bulla, se les dice que se callen y no hacen caso, hacen desórdenes, tiran papeles, ponen los celulares a todo volumen mientras hago clases, situaciones fuertes. (...)Este problema lo hemos tenido todos. Todo esto es por el entorno, el sector, un sector económico bajo, y faltan hartos valores. (...) yo creo que dejan a los alumnos a la deriva, le faltan valores familiares, más apoyo”. (Profesora biología, enseñanza media, Región Metropolitana).

Esta tendencia a colocar los conflictos en el afuera puede limitar la comprensión de las complejidades y contradicciones que entrañan los procesos de Convivencia Escolar e impedir el



desarrollo de estrategias preventivas, cuando no existen signos evidentes que expresen violencia o contravención explícita de las normas que imperan en los establecimientos.

2. La centralidad de la norma en la experiencia de la Convivencia Escolar.

2.1 Docentes, asistentes de la educación y directivos

Uno de los aspectos que opera como contenedor de la percepción de la existencia de conflictos al interior del propio establecimiento -lo que no necesariamente quiere decir que funcione como contenedor de los conflictos o como forma de apoyo para la superación de los mismos- es la existencia de ordenamientos conocidos por todos/as.

“Ahora, la otra cosa que considero que me dificultó dentro de este año es que debiese haber dentro de la institución una uniformidad, en el sentido de que yo considere que las escuelas que son efectivas son aquellas escuelas donde se establecen reglas uniformas y hay reglas dentro de una escuela”. (Profesora Educación General Básica, Región Metropolitana).

Las reglas de conducta que se utilizan como esquemas de interpretación y que estructuran el ambiente tienen centralidad en las relaciones que se establecen entre los/as profesores/as y los/as estudiantes. De ellas deriva el orden y la posibilidad de relacionarse entre actores del sistema escolar.

“(…) acá en el colegio igual se trata de dar un orden de una disciplina, digamos, para que se vayan dando todas las cosas bien ordenadas (...) Los roles bien digamos marcados acá, entonces la gente sabe dónde acudir en caso de problemas. Por ejemplo, si hay algún problema dentro del curso, se trata con el profesor jefe. Si no hay solución ahí, se acude a la orientadora o a UTP. Ya, si no hay solución. Pero se va solucionando de acuerdo a los roles que se cumplen. Se basa dentro de la política del colegio hay un orden que se respeta. Y los alumnos lo conocen y saben más o menos cuales son las instancias. Así que se da todo bien ordenado, digamos. Se cumple todo.” (Profesora de Enseñanza Media, Región de Coquimbo).

Para la mayoría de los profesores entrevistados, las normas además de reglamentar y ordenar las relaciones entre profesores y estudiantes constituyen un reflejo directo de valores positivos. De ese modo, la lógica del discurso docente parece afirmar que en la medida en que se respeten las normas, los valores serán practicados.

En tanto, el acatamiento de la norma vigente, independiente de su pertinencia, resulta fundamental precisamente por su carácter modelístico frente a los/as estudiantes que han perdido referentes sólidos en su socialización.

“(…) fijate que estos niños son muy abusivos si no tienen las reglas claras, (...) ya, si tú les das el espacio, ellos van a abusar, porque no se saben regular solos, todavía, cuando salen de cuarto o están en cuarto se saben regular mejor, si tienen las reglas claras y las aplicas y ellos saben que va a ser una, ellos entienden, pero no puede ser igual que cuando tu crías a un niño, no puedes ser



inconsecuente, tienes que ser súper consecuente". (Profesora, Enseñanza Media, Región de Bío Bío).

La aplicación de la norma, particularmente en contextos de transformación social, se identifica como parte fundamental del rol educativo:

"Entonces, yo creo que la diferencia de ahora, y la urgencia de ahora, es que con lo rápido que están pasando las cosas, con los estímulos que tienen las niñas, con esta conexión mundial de mostrarles modelos de vida tan errados, no podemos dejar las cosas al tiempo. Hay que ponerle mano, coto, pero urgente". (Encargada de Convivencia Escolar Liceo, Región de Coquimbo).

En esa perspectiva, los reglamentos escolares validados con diferentes niveles de participación triestamental son valorados como un recurso de apoyo que contribuye a la disciplina en el aula y al ordenamiento del marco institucional escolar. De ahí su centralidad para docentes y directivos.

"Después se trabaja en las horas de –cuando ya está hecho – en las horas de consejo de curso, durante por lo menos el mes de marzo. Y con los papás también. El problema es que, como estamos en Chile, después se les olvida. ¿Ya? Entonces ahí es donde nos falta hacerlo más presente, y el profesor jefe también, ir cada profesor. Tenerlo, tenerlo vivo. ¿ya?". (Encargada de Convivencia, Liceo prioritario, Región de Coquimbo).

La legitimidad de norma se refuerza por la existencia escrita y actualizada de los reglamentos escolares. Es ese cumplimiento de la normativa lo que definiría la calidad, buena o mala, de la Convivencia Escolar. Si se respetan las normas, entonces, no se identifican problemas de convivencia relevantes.

"... nosotros nos juntamos todos los años y (...) revisamos ese manual de convivencia. Y lo arreglamos, le agregamos cosas, le quitamos cosas. De acuerdo a lo que hemos vivido y ése es el que nos dirige el resto del año. Y después cada uno lo ve, ve las acciones que toma en cada curso (...) el curso conmigo hacemos el manual que ellos creen conveniente. Basándose en lo que ellos viven, en lo que perciben. (...) muy estrictos entre ellos, que yo tuve que ablandar, porque se sancionan muy fuerte. Y trato que no halla ese tipo de sanción, yo les digo, no la sanción debe ser remedios para mejorar, no para castigar. Pero no lo entienden." (Profesor de Enseñanza Media, Región de Coquimbo).

Cuando se presenta algún nivel de conflicto, éste es comprendido como un desacato a la normativa. La existencia de procedimientos estandarizados es valorada como un recurso por los docentes que da legitimidad a la aplicación de sanciones:

"Se resuelve la disciplina, la condicionalidad está establecida en el reglamento interno, después viene el consejo de profesores, el primer semestre fue, entonces ahí se presentó y todos los profesores votaron si continuaba la condicionalidad o se dejaba libre sin condicionalidad. En el caso mío, las tres alumnas continuaron con condicionalidad". (Profesora de Enseñanza Media, Región del Bío Bío).



La **gradualidad de las sanciones** es identificada como un **instrumento pedagógico** que ejercen los/as profesores no sólo sobre los estudiantes, sino también sobre sus apoderados:

“Sí, manual del alumno. Y que los niños lo conocen, lo conversamos a principio de año, apenas llegan. Todos saben, conocen el manual. Entonces hay varios pasos, primero hay conversación con el alumno, después si el alumno tiene una actitud reiterativa, el problema no se soluciona, ya viene un día sábado, un 'dettention' y viene con trabajo, de ocho a diez de la mañana, y a los papás no les gusta, entonces, el niño te va a decir, 'ah, pero es castigo para mi mamá, se tiene que levantar temprano'. Pero esa mamá va a estar tan enojada, que lo va a retar. Entonces ya igual hay una sanción. Después puede venir una suspensión y si se van repitiendo en el tiempo, pueden ser condicionalidades. Pero hay un trabajo permanente”. (Profesora Educación General Básica, Región de Coquimbo).

Un análisis de las entrevistas permite relevar **la tendencia en los/as docentes y directivos a centrar, en la práctica, el tema de la convivencia escolar en el cumplimiento de estas “reglas del juego”, que supuestamente serían conocidas por todos/as y, en algunos casos, legitimadas por procesos participativos involucrados en su generación.**

2.2 Estudiantes.

Respecto a los /as estudiantes, éstos señalan, en general, una valoración positiva frente a las normas, entendidas como un ordenamiento general necesario del espacio institucional escolar. Esto implica un reconocimiento a la funcionalidad de la norma por parte de los estudiantes.

“Encuentro buenas las normas del colegio, las normas son buenas respecto al uniforme y a actitudes, como comportarse bien fuera en la calle, no fumar por ejemplo, porque la imagen es importante”. (Estudiante Enseñanza Media, Región de Coquimbo).

“Lo que más me gusta del colegio son como las reglas que tienen, son como las reglas que tienen para todo, para todo. O sea a principio de año, venían, los pokemones así, por las tribus urbanas, venían con el pelo, a mí me carga eso y el colegio como lo ha enderezado y ahora ya no son tanto, o sea se peinan normal, vienen normal, no se para afuera pero vienen normal y eso de las reglas (...)” (Estudiante de Enseñanza Media, Región de Bío Bío).

A pesar de este acuerdo general, en situaciones particulares la norma también es vivida como restricción:

“Bueno, algunas normas son estrictas igual, igual como por ejemplo, hay una multicancha de básquetbol, fútbol, voleibol, pero no dejan hacer eso, no dejan jugar... solamente educación física...” (Estudiante de Enseñanza Básica, Región de Bío Bío).

“O sea, lo de usar la polera afuera, no la de camisa con corbata sino la otra, no sé por qué no se puede usar afuera. La camisa está bien no usarla afuera porque se ve más ordenado, pero las otras no. Y te retan muy fuerte si las usas afuera, pesados, al extremo. Otra es la uniformidad misma, es que no me gusta el uniforme”. (Estudiante de Enseñanza Media, Región Metropolitana).



A pesar de lo manifestado por los entrevistados adultos, en la generalidad de las entrevistas a estudiantes -algunos de los cuales habían participado incluso en experiencias de mediación escolar- no se observa un mayor conocimiento de reglamentos y manuales de convivencia, por lo que, aunque haya instancias de participación y/o difusión de la normativa, la desconocen y/o no la sienten como propia.

Entrevistador: ¿Tú conoces los reglamentos del colegio o no?

Estudiante: Algunos

Entrevistador: ¿Algunos, y cómo los conociste?

Estudiante: Aprendiéndolos porque el profesor te dice algunas reglas y hay que cumplirlas. (Estudiante Enseñanza Básica, Región de Bío Bío).

“Pero, por ejemplo, una amiga nuestra siempre llevaba un pañuelo alrededor del cuello en invierno y cuando la profesora de lenguaje se enfermó vino una profesora de reemplazo y le quitó el pañuelo, y nadie sabía por qué. Y después le preguntaron y era porque había una regla que no permitía llevar accesorios de ningún tipo”. (Estudiante Enseñanza Básica, Región Metropolitana).

“Nadie está ahí...nadie está ahí con el reglamento...de hecho en la agenda el pobre reglamento no están no ahí, no sé si alguien, un niño del colegio se ha leído el reglamento...no sé, pero los primeros reglamentos, eso de llevar el pelo corto, lo hace saber el inspector adelante en el acto cívico y eso... pero si pasa algo grave los reglamentos están...” (Estudiante de Enseñanza Media, región de Bío Bío).

Independiente de ese desconocimiento existe una instrumentalización de la norma que se acata porque ha sido internalizada en un ámbito de la realidad que es parte de una especie de orden natural (“así son las cosas”) en un espacio institucional como es la escuela.

“Me lo tengo que cortar (el pelo) o si no me retan. Me lo corto y cada vez que me crece me vuelve a decir ‘córtate el pelo si no tú ya sabes lo que va a pasar’”. (Estudiante enseñanza media, Región Metropolitana).

Este simple acatamiento puede ocultar un logro frágil si se penetra en el carácter interactivo que entrañan los sistemas normativos.

“Les decimos que se callen no más, porque...te pueden echar del liceo, te pueden mandar a buscar el apoderado, varias veces yo me he puesto a alegar con los inspectores de pasillo y mis mismos compañeros me dicen que me calle no más porque igual ellos salen ganando”. (Estudiante enseñanza media, Región de Bío Bío).

De ese modo, la escuela es experimentada como un espacio institucional, normativo, en el que los estudiantes pueden aprender cómo manejarse para evitar la sanción:

“Aprendo como, por ejemplo, hacer cosas con tus amigos, pasarlo bien, que para algunas personas a veces es difícil en la escuela, o si te culpan de algo que no hiciste eso también se aprende, cómo evitarlo y todo eso.... Lo principal es saber cómo evitarlo, porque si tú eres casi siempre malo, que te



portas mal, te van a culpar casi obligatoriamente a ti porque te conocen que haces esas cosas.” (Estudiante enseñanza básica, región Metropolitana).

En síntesis, se puede observar que se registran dos posiciones principales y diferenciadas con relación a las normas: aquellos/as estudiantes que en el discurso valoran positivamente su existencia y que ponen énfasis en la importancia del orden, y aquellos que, en apariencia las acatan, pero en cuyo horizonte de acción está principalmente el rehuir la sanción.

“Son buenas, porque, por ser, se supone que el uniforme escolar es el uniforme. Y uno no tiene que venir ni con piercing, ni con nada, ni con el pelo teñido, cosas así. Porque eso da una mala imagen del colegio. Igual que las niñas fumando afuera, también da mala, muy mala imagen del colegio, más con uniforme. El uso de los pantalones abajo, que es una moda que hay ahora, es como que, siempre está el inspector, arréglese el pantalón, súbase la camisa, arréglese la corbata, el chaleco. Entonces es como, o sea, por ese lado, me gusta que el inspector sea así. Igual, los niños son como súper liberales en ese tema. Igual que los papás, porque les gusta hacerse piercing y todo.” (Estudiante enseñanza media, región de Coquimbo).

“Así que si pasamos al lado de un profesor hay que sacarse el jockey y cuando se va el profesor nos lo volvemos a poner”. (Estudiante de enseñanza básica, Región Metropolitana).

También existen posibilidades de reflexión en torno a las normas, que se expresan cuando los/as estudiantes evalúan la coherencia y consistencia de su aplicación:

“Las normas están bien establecidas, lo que no encuentro es que se ejecuten bien, no estén bien realizadas, porque lo normal es lo del corte de pelo para los niños, lo del uso de los aros para las niñas, la pintura, el maquillaje, todo eso. Pero son personas específicas las que, se les recuerda eso. Entonces, cuando hay niños así, no, nunca pasan, no se les exige nada. Son pocas las veces, son contadas las veces las que van a la sala a inspeccionar que los niños tengan su pelo corto, su barba afeitada, las niñas sin maquillaje. Son muy pocas. Eso también encuentro que habría que ser más estricto en eso. Para mejorar, creo, la reputación del colegio. Porque igual a veces, cuando uno comparte con compañeros de otros colegios, hablan de los otros colegios, entonces, igual uno se siente mal (...) Es que hay casos en que dan muchas oportunidades. Y no, y los niños de verdad no aprovechan. Porque, dicen ya, 'toma tu conducta, y trata de cambiar, mejora tu conducta'. Pero los niños no lo hacen. Y les vuelven a dar oportunidades. En ese sentido creo que no, no es justo.” (Estudiante de enseñanza media, región de Coquimbo).

Es relevante cuestionar **la relación que parece haberse instalado en las instituciones escolares y que asocian -inequívocamente y de manera general- el cumplimiento reglamentario con la expresión de valores positivos** y fundamentalmente con el respeto.

Para dar cuenta de esta situación ejemplificaremos en el caso del uso del uniforme escolar. En general, en el sentido común de Estudiantes y profesores, se releva como importante que la buena imagen del colegio se vea reflejada en la presentación personal. Sin embargo, la **centralidad de la norma** en este caso particular de presentación personal **puede encubrir, particularmente en**



contextos de cambio y diversidad sociocultural, actitudes discriminatorias o prejuiciosas respecto a otros cuyo estilo - persona escapa a la norma:

*“La escuela ideal sería eso, que vinieran **normales**, que no existieran tribus urbanas, porque esas algunas veces hacen separar las convivencias en algunos. A mí me dicen yo no me juntaría con un pokemón y en realidad hay buenas amigas que después se transformaron en pokemonas pero siguen siendo ellas, entonces eso sería escuela ideal que viniéramos todos con ropa de color pero normales”.* (Estudiante, enseñanza media, Región de Bío Bío).

De ese modo, en la práctica, confrontando la experiencia de los y las estudiantes con el discurso de profesores y directivos, podemos constatar que el cumplimiento de las normas no siempre expresa su real internalización y flexibilidad ética. Por el contrario, **muchas veces puede ser la expresión instrumental de un modo de comportarse institucionalmente apropiado, de un acatamiento pragmático, o incluso, como en el caso de la última cita, encubrir actitudes discriminatorias.**

En ese sentido, las instancias de reflexión sobre las normas adquieren radical importancia, dados los contextos cambiantes que marcan el desarrollo de la escuela, sin embargo, salvo excepciones, esa participación se ha formalizado y tienen mecanismos y duración acotada, que por lo general se remiten a la validación de los Manuales de Convivencia.

Efectivamente, han existido experiencias en que los y las estudiantes han tenido la oportunidad de participar en la formulación de normativas. En éstas los/as estudiantes se manifiestan particularmente proclives a establecer sanciones rígidas. Esta disposición es un indicador de la importancia que tiene el poner énfasis en las instancias reflexivas permanentes respecto al sentido de las normas, si se promueve que éstas realmente sean expresión de valores democratizadores.

“Que salgan de ellas...por ejemplo en el manual de, bueno el manual de convivencia es del establecimiento, pero en la sala de clases, en el aula, ellas hacen las reglas. Por ejemplo, si no traje la tarea, niñas, que creen, que sanción le podríamos poner..., entonces ellas van poniendo las sanciones. Ellas son bastantes duras...o sea niñas no se trata de eso...como podemos enseñarle a su compañera que a lo mejor no se le quede tanto la tarea”. (Profesora de Lenguaje, enseñanza media, Región de Coquimbo).

Es relevante, en términos pedagógicos, preguntarse por el sentido y las proyecciones que tiene desde una perspectiva de formación integral, la internalización de procesos que deberían ser pilares en la construcción de espacios democráticos pero que estarían revelando constituir un acatamiento meramente instrumental de las normas o una reificación de las mismas.



3. Síntesis Segundo Nivel de Análisis

- El análisis de entrevistas y grupos de discusión permite constatar la positiva valoración de la unidad educativa por parte de estudiantes y profesores(as), que destacan las dimensiones relacionales, afectivas, construidas cotidianamente en su marco. Esa valoración tiene matices diferentes según niveles socioeconómicos y condición urbano/rural, pero es en general importante para todos/as. En los sectores rurales, por ejemplo, la posibilidad de asistir a la escuela es valorada por los/as estudiantes como una oportunidad de conocimiento.
- Este aspecto estaría dando cuenta de la escuela y liceo como una instancia efectiva de integración social y como un eje ordenador fundamental de la vida cotidiana de las personas (profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes).
- Con relación a la vivencia en el cotidiano de la Política de Convivencia Escolar, se observa la progresiva estandarización de procedimientos a través de reglamentos y manuales de convivencia que han sido revisados por los miembros de la comunidad escolar, lo que otorga un marco de actuación segura a los actores del sistema educativo. Ese marco de seguridad se identifica como necesario en contextos de cambios sociales e incertidumbres, particularmente para los actores adultos, profesores y directivos.
- Si bien existe un apego instrumental a la normativa de parte de los estudiantes, no se observa una interiorización reflexiva. Se percibe un desconocimiento de reglamentos, de los procesos participativos que les han dado origen y muchas de las normas no se sienten como propias.
- En el caso de los docentes se constata la tendencia a una identificación a-crítica de las normas y su promoción en los estudiantes vinculada siempre con el fomento de valores positivos con una cierta independencia de la norma.
- El potencial pedagógico, generador de diálogo y de actitudes democráticas, de las instancias de revisión de reglamento, en la práctica, no es relevado en los discursos de los actores de las escuelas y recintos estudiados (profesores, directivos, paradocentes, apoderados y estudiantes).
- La mayor parte de los actores del sistema educativo percibe el conflicto como algo que debe ser superado o excluido o dejado fuera de los márgenes de la institución escolar. Esa negación, como imperativo del orden, no posibilita su abordaje en tanto oportunidad para la generación de habilidades integrales o como parte del proceso formativo. Siempre se lo tipifica como carencia, limitación y problema.
- Actividades como la mediación u otras formas de abordaje de los conflictos tienen una presencia desigual en las regiones estudiadas y en las entrevistas no fue posible acceder a su impacto a nivel de significación profunda, a pesar de ser valoradas por los estudiantes que han actuado como mediadores, como experiencias altamente positivas centradas en la adquisición de valores como el respeto. Misma situación con la participación en consejos escolares.



TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: LOGROS Y DIFICULTADES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA A NIVEL REGIONAL

La presente síntesis se construye fundamentalmente a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de consulta a distancia a los Coordinadores Regionales de Transversalidad Educativa, en tanto son actores claves en la instalación de la política a nivel regional y en la intermediación entre el nivel central, las provincias y comunas donde esta efectivamente se implementa.

El análisis corresponde a seis regiones del país: Arica y Parinacota, Antofagasta, Valparaíso, Metropolitana, Bío Bío y Los Lagos⁵³; se integran también resultados de la observación de terreno y de las entrevistas a actores relevantes.

1. Concepto de Convivencia Escolar: Perspectiva que releva su integralidad como fenómeno educativo.

Existe una visión compartida en la perspectiva de los encargados regionales de transversalidad y que, en concordancia con la formulación de la política a nivel nacional y con sus documentos orientadores, subraya el carácter integral de los procesos involucrados en la convivencia escolar.

La Política de Convivencia Escolar es comprendida como uno de los factores concurrentes en el logro de la totalidad de los objetivos y propósitos de una Comunidad Escolar, así como también de integración social, donde se comparten espacios para trabajar la tolerancia y la no-discriminación, el trabajo en equipo, la participación democrática, entre otros. Se menciona también el hecho que sus elementos componentes sean un aprendizaje para la vida (DDHH, participación y compromiso de actores educativos y de la comunidad, gestión institucional, reglamento de convivencia, currículo escolar, las prácticas docentes, compromiso y participación de los padres en el proceso educativo, entre otros).

Se destaca su carácter formativo en los estudiantes y su implicancia en el estado de salud mental de las y los profesores. Se releva también su incidencia en la resolución de los conflictos emergentes en la escuela que se relacionan directamente con la convivencia escolar.

Se considera que tiene un carácter amplio e integrador, por cuanto requiere del involucramiento de muchos actores, por lo que se subraya que las acciones en esta área deben ser planificadas y ejecutadas considerando cada una multiplicidad de variables, situaciones y contextos.

⁵³ De las quince regiones del país al momento del cierre del trabajo de campo, se recibieron seis cuestionarios. De los seis, una fue creada en octubre del 2007, por lo tanto, su información corresponde a lo realizado en el año 2008. Ver Anexo correspondiente.



2. Aspectos positivos y dificultades de la Política de Convivencia Escolar desde la experiencia regional.

La visión de los Encargados Regionales de Transversalidad, muestra que, en la medida en que se obtienen logros en cuanto a la instalación de la política, también aparecen limitaciones muchas veces concomitantes, o aspectos necesarios de profundizar.

Para una mejor visualización de la relación entre aspectos positivamente valorados y las dificultades o aspectos críticos éstas se han resumido en el siguiente cuadro:

| Aspectos Positivamente Valorados | Dificultades o Aspectos Críticos |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Difusión de la Política realizada desde el MINEDUC hacia las Regiones. | <ul style="list-style-type: none">• Se considera que tanto en las capacitaciones como en el enfoque de la política han perdido relevancia los temas referidos a la formación de ciudadanía. |
| <ul style="list-style-type: none">• En su dimensión cuantitativa, se valora positivamente el hecho que se haya capacitado a actores claves de las regiones en la Política de Convivencia Escolar. | <ul style="list-style-type: none">• En su dimensión cualitativa, se expresa la necesidad de contar con capacitaciones de mayor profundidad, pues se considera que la sola lectura del material existente resulta insuficiente para la internalización de las ideas y conceptos por parte de las comunidades educativas. |
| <ul style="list-style-type: none">• Se percibe una buena recepción de las Políticas de Convivencia Escolar, lo que se refleja en una conciencia sobre la relevancia de la misma, expresado en el interés que despierta la participación en actividades como seminarios, talleres, jornadas y capacitaciones. | <ul style="list-style-type: none">• No todos los actores locales valoran como relevante la Convivencia Escolar. A modo de ejemplo, se expresa que no existe un conocimiento cabal de la Política de Convivencia Escolar por parte de todos los directivos de los establecimientos escolares. |
| <ul style="list-style-type: none">• La reformulación de los Reglamentos de Convivencia Escolar que en los establecimientos municipales y particulares subvencionados se realiza con la supervisión y apoyo de los actores pertinentes. | <ul style="list-style-type: none">• El seguimiento y sistematización de las formas de concreción específica de la política en los diferentes establecimientos educacionales aparece como una tarea pendiente y al respecto, existe la percepción de que sólo hay una instalación nominal de las políticas nacionales. No es posible pronunciarse sobre cambios efectivos y significativos. |
| <ul style="list-style-type: none">• Valoración positiva en relación con iniciativas referidas a la Convivencia Escolar, que no necesariamente se enmarcan en las acciones directas de MINEDUC. Por ejemplo, la instalación de programas de mediadores en algunos establecimientos, pues reduce la necesidad de intervención de adultos en los conflictos, mejora la disciplina de los estudiantes y los | <ul style="list-style-type: none">• Desconocimiento de los estándares de calidad de la Convivencia Escolar y se señala la falta de material técnico-práctico para el docente en su trabajo pedagógico. |



| | |
|--|---|
| <p>mediadores mejoran en habilidades sociales y de desarrollo personal. Se instala el convencimiento de que los estudiantes son capaces de resolver conflictos.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none">• Un elemento relevante y emergente es la alianza que se produce en torno al tema, de manera progresiva, entre las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y otros organismos gubernamentales como el Ministerio del Interior, las Seremis de Justicia, el SENAME, la Defensoría Penal, SERNAM, el Ministerio Público y la Policía de Investigaciones.• Como organismos no gubernamentales fueron mencionados la UNESCO y las universidades, pero específicamente en un rol asesor y formativo. | <ul style="list-style-type: none">• Carencia de un enfoque que permita fortalecer los Objetivos Fundamentales Transversales. |
| | <ul style="list-style-type: none">• Se identifica que la ausencia de concreciones de las Políticas de Convivencia Escolar a nivel de establecimientos en forma más extendida y profunda se debe además a la falta de presupuesto para ello. |

Esta síntesis permite constatar que los aspectos señalados en el primer y segundo nivel de análisis son reforzados por los Coordinadores Regionales de Transversalidad (CRT). A pesar de la diversidad, se observan avances en la instalación de la política principalmente referidos a: reformulación de reglamentos, estandarización en el lenguaje de los actores del sistema educativo, iniciativas y proyectos de manejo de conflictos. Las principales dificultades se ordenan en torno a la calidad y profundidad de las transformaciones requeridas para la real promoción de los principios y valores que fundamentan la Política de Convivencia Escolar.

A nivel de cambios profundos en la escuela, los CRT **señalan que no manejan indicadores para estimarlos y que no cuentan con herramientas específicas que propicien modificaciones en la cultura escolar.**



CAPÍTULO TERCERO. CONCLUSIONES

- Una mirada conjunta sobre los resultados de la investigación en los tres niveles analíticos abordados nos permite concluir que efectivamente la Política de Convivencia Escolar instala a nivel nacional un marco de referencia para el abordaje de las diversas relaciones entre los actores de espacio escolar, de los problemas disciplinarios y de los derechos y deberes de los participantes del sistema educativo.
- En el marco de su instalación se generan experiencias, lenguajes comunes, miradas y consensos que fomentan la incorporación de un enfoque de Derechos Humanos y Ciudadanía. A partir de la elaboración de materiales, la ejecución de seminarios, talleres y capacitaciones, a nivel de MINEDUC, de actores de nivel regional intermedio (encargados a nivel de SEREMIS), de supervisores y directivos provinciales y comunales; logra instalarse un lenguaje común y una comprensión amplia de los fenómenos y complejidades involucradas en la convivencia escolar.
- Respecto a los principios y directrices orientadoras, la forma en que esta política se ha “interiorizado” en las escuelas parece no haber contribuido siempre y necesariamente al surgimiento de prácticas más democráticas. En su concreción local, se expresa una mayor centralidad en los aspectos institucionales y normativos de la política por sobre los pedagógico/reflexivos. De este modo, a nivel de colegios, escuelas y liceos, estas políticas se han expresado básicamente en la elaboración de Manuales de Convivencia y, en menor medida, en la generación de algunas experiencias de resolución de conflictos en distintas regiones del país.
- En esta perspectiva aparece coherente la necesidad expresada por los encargados regionales de contar con indicadores de calidad de la convivencia escolar, precisar las formas de integrar la convivencia en la pedagogía y la vinculación de ésta con Objetivos Fundamentales Transversales. Aspecto, éste último, particularmente difuso en la implementación local de la política.
- También, hay elementos de contexto imprescindibles de considerar y que al momento de la formulación de la política no tenían un peso tan ampliamente reconocido. Nos referimos, por ejemplo, a la percepción de las múltiples demandas de un contexto sociocultural cambiante, las que son calificadas como amenazas por los docentes, más que como oportunidades y que inciden en el reforzamiento del valor formativo de la aplicación de normas y sanciones, como un recurso que se utiliza para contra-restar estos cambios acelerados y la pérdida de referentes de sentido que observan en los y las estudiantes.
- Esta tendencia a *reificar* la norma, que además encuentra renovada su legitimidad a través de los procesos participativos que le han dado origen en la formulación de nuevos reglamentos escolares, muchas veces en la práctica ha imposibilitado el surgimiento de espacios democráticos y de participación, considerados éstos como parte genuina de la cultura escolar y no como elementos exigidos por los procedimientos institucionalizados.
- En este marco, lo que nos parece en juego, de manera crítica en la vivencia y significación de la Política de Convivencia Escolar es la efectiva posibilidad de generar, desde las instituciones



escolares, espacios sociales democráticos en los que se fundamente también nuestra convivencia como país.

- Los resultados de este estudio apuntan en ese sentido a relevar la importancia y valoración que tiene el sistema escolar como eje de sentido para las personas entrevistadas, más aún cuando pareciera imprescindible formular una nueva Política de Convivencia Escolar que recoja ese horizonte de expectativas adecuada a una pedagogía de la convivencia con su respectivo correlato tanto en la gestión curricular como en la práctica docente y la de otros actores significativos.

El trabajo de análisis se vio reforzado con la sistematización de un Taller que comprendió la exposición de comentarios acerca del Informe Final realizado por 3 expertos del ámbito educacional y cuyos principales opiniones se presentan a continuación.



CAPITULO CUARTO. INSUMOS DE ACTORES RELEVANTES PARA LA REFORMULACION DE LA POLITICA

Luego de realizados los análisis anteriormente presentados; el MINEDUC y la Universidad de Chile convocaron a un taller de actores relevantes⁵⁴, con el propósito de compartir resultados, recibir comentarios e insumos que útiles para la reactualización de la política.

Se solicitó el comentario crítico a tres expertos, Juan Ruz, Ana María Aaron y Jacqueline Gysling, sobre el resumen ejecutivo de los resultados de la investigación a partir del relevamiento de los siguientes ejes:

Primer Nivel de Análisis

- Tensionar y analizar las implicancias de la dicotomía entre el paulatino posicionamiento de un enfoque normativo en la política y la promoción de sujetos democráticos. Indagar en la posibilidad de su superación.
- Discutir las implicancias de la vinculación entre convivencia escolar, calidad de la educación y enfoque de derecho.
- Reflexionar sobre la necesidad de promover cambios en la cultura escolar para profundizar el impacto pedagógico y formativo de la política.
- ¿Es necesaria una pedagogía de la convivencia? ¿Es necesario profundizar en los enfoques pedagógicos que eventualmente apoyarían dichas transformaciones?
- Analizar la afirmación que señala la necesidad de ser mediadores como un requerimiento de la vida actual.

Segundo Nivel de Análisis

- Necesidad de generar estrategias que permitan observar las normas como construcciones sociales que se ponen al servicio de una mejor convivencia, pero que son definidas por los actores del sistema educativo de acuerdo a sus necesidades y principios y que por lo mismo constituyen un marco regulador y orientador, pero que no están por sobre las personas y sus derechos; y que por lo tanto pueden ser modificables.
- Generar formas reflexivas y pedagógicas para que los diferentes actores del sistema educativo puedan interrogar su propia praxis normativa y valórica; considerando que enfrentan contextos de transformación social permanente y diversidad cultural creciente (migración, diversidad sexual, estilos juveniles, desigualdades sociales, entre otras).

⁵⁴ Ver Anexo correspondiente



- Tensionar en los diferentes actores del sistema educativo, la dicotomía cumplimiento de normas/reflexibilidad de las mismas, como marco inicial que permita fundamentar una pedagogía para la convivencia.
- Posibilitar el cuestionamiento de los modelos pedagógicos que subyacen en la práctica docente al preguntarse, por ejemplo, si el carácter formativo de la norma está dado por su cumplimiento irrestricto o por su reflexibilidad.
- Relevar las potencialidades de lo anterior, considerando que las personas entrevistadas viven la institución escolar como un eje articulador de la cotidianeidad.

Tercer Nivel de Análisis:

- Discutir y analizar el significado de la instalación profunda de la Política de Convivencia Escolar en las Instituciones Educativas.
- Posibilidad y sentido de generar indicadores estándar de convivencia escolar.
- Posibilidad, sentido y viabilidad de relevar la vinculación de la Política de Convivencia Escolar y los OFT.

Los Comentarios; Juan Ruz, Ana María Aaron y Jacqueline Gysling

Juan Ruz, destaca la importancia de la co-construcción de la norma. Se pregunta por qué la excesiva centralidad en la norma y plantea que una respuesta acertada implica la consideración de la dicotomía y contraposición entre el enfoque normativo versus la promoción de sujetos democráticos. En un enfoque instrumental de la Política – plantea- la norma es importante por sí misma, al margen de lo que representa. La formación de sujetos democráticos supone una conciencia y responsabilidad en las decisiones y la reflexión.

Constata la instalación paulatina del enfoque normativo, evidenciada incluso en los consejos escolares, y se pregunta el por qué. Y señala que la convivencia escolar sólo puede producirse a través de la transformación de la cultura escolar, lo que supone una tarea mayor que es eludida en el enfoque normativo. Señala que en la cultura escolar real el logro de habilidades instrumentales se constituye como medida de éxito.

Plantea la democracia y la convivencia con lógicas interaccionales; y a la escuela con una lógica instrumental no dialógica. Y se pregunta, cómo se instala entonces la norma o el reglamento escolar. Para dar respuesta, menciona a Adela Cortina y su *Ética Aplicada de la Convivencia*; y pasa a describir ciertas condiciones de la actitud procedimental que requiere:

- un diálogo simétrico: obligación de los interlocutores que deben recoger información requerida para discutir; ponderar necesidades e intereses de los otros interlocutores; planteándose que en ese contexto se asumen las normas que se construyen. Es decir, la norma se incorpora en la medida que se participa.



- acompañamiento desde una pedagogía de la convivencia: en el contexto de la diversidad, la existencia de acuerdos para convivir.

Plantea que la Política de Convivencia pone más exigencias y señala que la hipótesis de fondo es el *asumir que la convivencia es una dimensión inherente a la calidad de la educación*. En ese sentido, es ineludible como parte de la calidad; pero debe ser valorizada aún más allá de ese aspecto. Señala y se pregunta, cómo, en el contexto de sistemas que privilegian el desarrollo de habilidades cognitivas en desmedro de las habilidades sociales, se resuelven los problemas de convivencia.

Plantea que la idea de asumir que la convivencia es una dimensión inherente a la calidad de la educación supone cambios en la política educacional, una tarea mayor de aprendizaje a vivir juntos, y de valorar la convivencia en sí misma, además de asumir que aporta en el mejoramiento del aprendizaje.

Afirma que una Política de Convivencia implica garantizar la mayor participación a todos los actores desde sus diferentes roles e impulsar un clima de confianza institucional como plataforma socio-afectiva institucional.

Señala la relevancia de potenciar la meta-cognición institucional; es decir, aquella dimensión que nos indica cuánto conocemos a la institución en la que estamos y de qué nos hacemos cargo.

Se espera que las escuelas constituyan una instancia que desarrolle procesos de meta-cognición (autoconocimiento y autogestión de sus propios procesos); lo que supone la existencia de unidades de sentido sobre convivencia en cada establecimiento.

Se observa que en la práctica no se logra una real participación en esta política pública; de ahí la necesidad de legitimar todas las fases diagnósticas para proyectar la convivencia que queremos.

Finalmente, valora el significado de la instalación de la política de convivencia escolar, en función de contar con una Escuela en conexión con los grandes problemas de la vida social, que avanza a la democracia y que desafía la estabilidad civilizatoria.

Ana María Aarón; Analiza los tres grandes obstáculos que visualiza para contestar por qué la política no se ha instalado completamente.

1. **La existencia de una cultura contradictoria con la concepción de Derechos.** Ello al constatar la existencia de sistemas y lógicas de ejercicio de poder abusivo en el contexto de la cultura patriarcal, basada en jerarquías y que avala las relaciones de maltrato. Se plantea que esos aspectos culturales se sostienen a partir de los “Sistemas de Creencias”, que actúan como un filtro de las experiencias de la realidad; y que sólo pueden modificarse cuando se realizan procesos que permiten reflexionar y asumirlos como creencias y no como la realidad. Se enfatiza, en ese punto, cómo la necesidad de capacitación y de implementar metodologías de cambio cultural tiene que orientarse de manera distinta, enfatizando el carácter socio-emocional de estos procesos.



2. **La definición de convivencia.** Señala la importancia de la concepción de la convivencia escolar en términos de interacciones situacionales que se dan en determinados contextos y climas. Releva la necesidad de considerar los contextos en los cuales baja la política y los climas escolares en los que se inserta.
3. **Desgaste Profesional.** En este punto, se plantea la necesidad de asumir la existencia de sistemas educacionales que no cuidan a sus docentes. Destaca la necesidad de que quienes llevan la política a la práctica, estén en buenas condiciones; y se releva la importancia del cuidado de los equipos de trabajo.

Incluye los siguientes temas críticos: a) La violencia específica al interior de las escuelas (sexual, entre pares, etcétera); b) la necesidad de instalar herramientas para detectarla y actuar desde los profesores; c) las adicciones y d) las crisis. Se visualiza al sistema escolar en una burbuja que no interactúa con su entorno y las crisis que sufren como sistema se observan como una expresión de “eventos” que remecan la estructura y que precisan de reacomodación.

Jacqueline Gysling, de la Unidad de Currículo, MINEDUC, considera que el documento es un primer esfuerzo por rescatar el discurso de los actores de esta iniciativa.

Expresa que una dificultad es una concepción demasiado amplia del concepto de convivencia escolar, planteando que puede no ser entendido en la práctica de una misma manera.

Señala que la política debe dialogar con las nuevas leyes, aludiendo al reconocimiento de Derechos y Deberes de todos los actores y a la necesidad de trabajar sobre indicadores de calidad de los procesos.

Destaca la necesidad de pensar en una política multilineal, con acciones en distintos niveles. Plantea que la visión de un sujeto demandante y crítico está en la norma y que el problema estaría dado por cómo “se baja”, por cómo se internaliza la política en la escuela. Finalmente, releva la necesidad y posibilidad de integrar “lo instructivo” y los OFT.

De las opiniones de los participantes de la jornada,⁵⁵ se destacan puntos de vista diversos que confluyeron a la elaboración de la siguiente síntesis de insumos:

El Enfoque de la Política de Convivencia Escolar:

- En este plano, las opiniones retroalimentaron la relevancia de evidenciar los enfoques en la base de una política de convivencia escolar. La necesidad de explicitar y trabajar en la línea de

⁵⁵ Ver Anexo Informe de Sistematización de la Jornada de Cierre.



aquellas perspectivas que sean más pertinentes y elementos de la realidad social que ponen en tensión los enfoques de convivencia.

- Tensión histórica entre las filosofías esencialista y progresista de la educación. Además, en el marco de las políticas de convivencia escolar se evidencian y contraponen un enfoque normativo y uno que promueve la formación de sujetos democráticos.
- La consideración que la convivencia escolar en la práctica tiene que problematizar los enfoques y paradigmas de la educación; particularmente aquellos que no aportan a la construcción de sujetos críticos y democráticos.
- La caracterización de un enfoque instrumental de la Política de Convivencia Escolar en términos de valorar a la norma en sí misma, al margen de lo que representa.
- La consideración que la convivencia escolar transforma la cultura escolar, aspecto no coherente con el enfoque normativo conservador.
- La necesidad de incorporar enfoques vinculados a la Pedagogía de la Convivencia.
- La necesidad de una concepción de formación de ciudadanos asociada a la Política de Convivencia Escolar.
- La necesidad de considerar las inequidades sociales como elemento que tensiona la concepción propia del enfoque de convivencia y del currículum; que supone igualdad en el contexto de las interacciones de distintos sujetos o actores sociales desiguales.
- Incorporación de una “visión ecológica” de la convivencia, que considera a la escuela como un ecosistema, incluyendo elementos espaciales de infraestructura y entorno.

Consideraciones respecto a concepción y definición de Convivencia Escolar:

- La importancia de la concepción de la convivencia escolar en términos de interacciones situacionales que se dan en determinados contextos y climas.
- La necesidad de asumir que la convivencia es una dimensión inherente a la calidad de la educación que debe ser valorizada aún más allá de este aspecto.
- La relevancia de aplicar enfoques de convivencia mediante una pedagogía de la convivencia, del dialogo simétrico. Asociadas a una co-construcción participativa de acuerdos y normas que permitan una apropiación y asunción real por parte de la comunidad escolar.



Desde la Formulación de la Política:

- La necesidad que la Política de Convivencia Escolar se vincule de manera coherente con nuevas leyes, en particular, con aquellas que se relacionan con el reconocimiento de derechos y deberes de todos los actores y con los indicadores de calidad de los procesos.
- La existencia de una brecha entre lo que está en la política y lo que ocurre en la realidad, y/o de una distancia entre lo que establece la política y el cómo se lleva a cabo. Ello se expresa en la relación entre el currículum y los OFT.
- La necesidad de integrar y no disociar “lo instructivo” de los OFT.
- La necesidad de estimular procesos de reflexión sobre las condiciones en las que se generan los instrumentos sobre los que opera la Política de Convivencia.
- La necesidad de elaborar una política multilineal con acciones en distintos niveles.
- Incentivar políticas descentralizadas y participativas, discutidas y apropiadas a nivel local, enmarcadas en estrategias nacionales.
- Implementar la política con metas y tiempos definidos.

Desde la implementación de la Política:

- La potenciación de cambios culturales considerando aquellos aspectos de la cultura que se oponen o tensionan el enfoque de Derechos asociado a la Convivencia Escolar; en particular los elementos propios de la cultura patriarcal, jerárquica, que enmarca el establecimientos de relaciones de abuso y violencia a través de un abordaje a los Sistemas de Creencias que los sostienen.
- Considerar los contextos y climas escolares a partir de los cuales se aplican las políticas de convivencia.
- Reconocer como obstáculo para la implementación de la política de convivencia a la cultura escolar autoritaria y conservadora.
- Incluir y explicitar elementos de contexto en la aplicación de la política: la cultura escolar, la cultura de los profesores, el capital cultural de los alumnos, el respeto a los docentes y otros.
- Desarrollar líneas de capacitación y metodologías de cambio cultural que enfatizan el carácter socio-emocional de estos procesos.



- Promover el bienestar de los profesores y asumir institucionalmente las situaciones de desgaste profesional de los docentes, considerando la necesidad de velar por las condiciones de aquellos actores que aplican la política y la llevan a la práctica.
- La necesidad de instalar herramientas para detectar y enfrentar las situaciones de violencia desde los profesores.
- Considerar la necesidad de desarrollar destrezas instrumentales.
- La necesidad de llevar a la práctica la convivencia escolar a través de una construcción colectiva en contextos de participación y confianza y en instituciones escolares que generan procesos de autoconocimiento y autorregulación.
- Relevar las buenas experiencias en convivencia y generar estrategias de transferencia de dichas buenas prácticas.

El Departamento Extraescolar de MINEDUC comentó la jornada y además de coincidir con los insumos de los comentaristas y participantes de la jornada de cierre, relevó los siguientes elementos que deben ser incorporados en la reformulación de la política.

Nivel Fundamentación de la Política

- Clara definición de lo que es la política.
- Abordaje del concepto de convivencia escolar con su enfoque específico y con un sello que lo identifique.
- Una explicación del concepto comunidad educativa, en relación con su contexto y diferenciar claramente entre una institución escolar y la comunidad educativa.
- La consideración de que el contexto incluye clima escolar, territorios y redes entre otros aspectos.
- Los principios de la política están vigentes, pero requieren ser explicitados.

Nivel Implementación de la Política

- Precisar la relación entre pedagogía de la convivencia y currículum escolar.
- Aclarar la relación y los alcances entre la pedagogía de la convivencia o pedagogía de valores.
- Estudiar y precisar los ámbitos viabilidad de la pedagogía de la convivencia.
- Incorporar en la política los espacios curriculares fuera del aula.
- Analizar el requerimiento de instrumentalización de la política y de sus orientaciones.
- Considerar el currículum escolar en la reformulación de la Política.
- Analizar la viabilidad y pertinencia de generar indicadores de resultados de la implementación y evaluación de la Política de Convivencia Escolar.
- Considerar que la presentación de la Política debe tener un formato didáctico.



De esta manera concluimos el Informe de Revisión y Actualización de la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación que para la Universidad de Chile representa un compromiso con la Educación Pública de nuestro país, y la expresión de su misión a través de los estudios que contribuyen a comprender la realidad que le es propia; contribuyendo de esa manera a la democracia y a la generación de comunidades ciudadanas.
