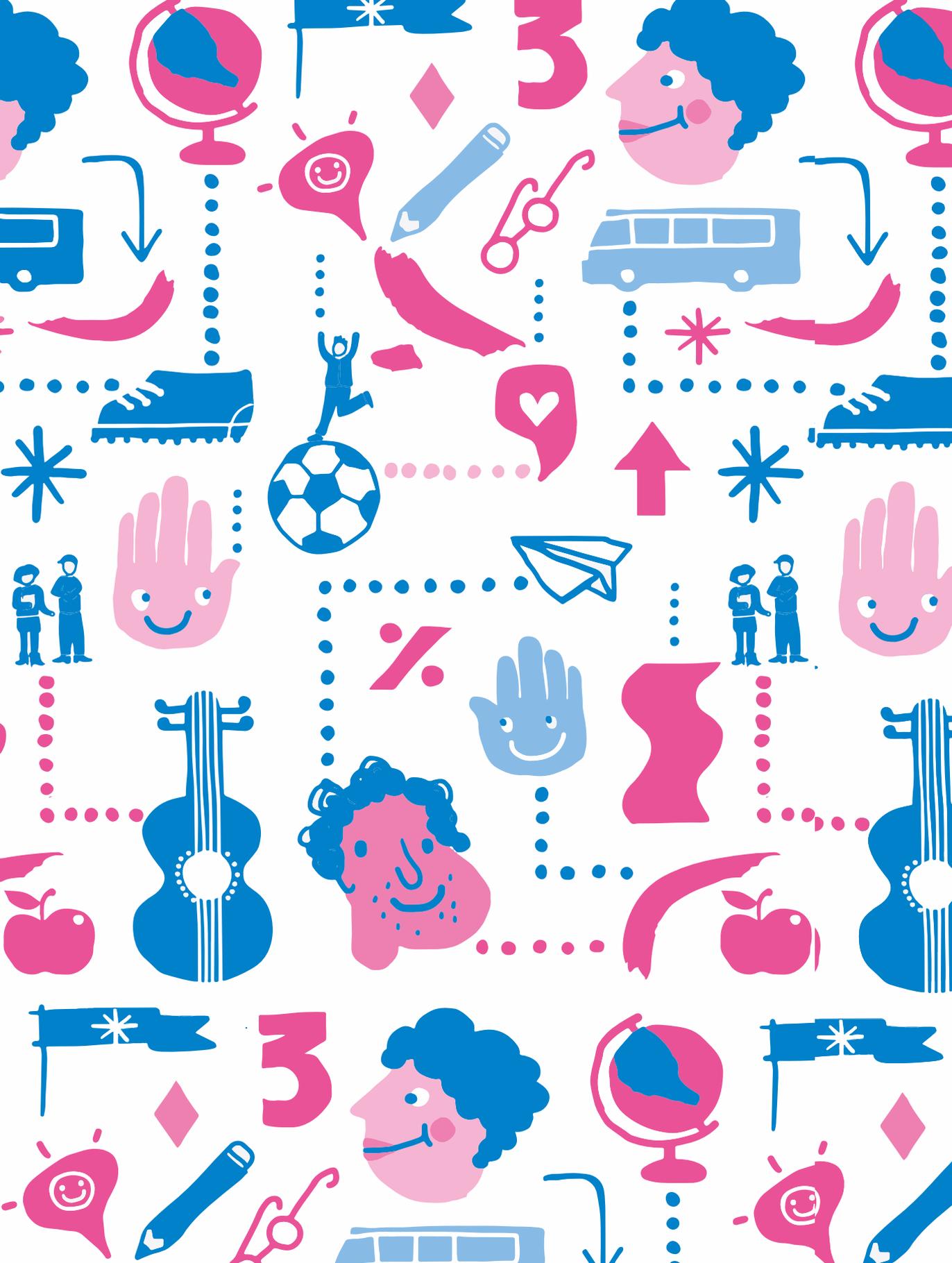


Convivencia Escolar para líderes educativos



CENTRO DE DESARROLLO
DE LIDERAZGO
EDUCATIVO





Convivencia Escolar para líderes educativos





Agradecemos su gran dedicación a Fabiola Espinoza, Coordinadora de Formación en el Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, que con sus lecturas críticas acuciosas y precisas hizo un valioso aporte a la calidad final de la obra.



JEFA DE PROYECTO Y EDITORA: Teresita Sota

EDITOR Y REDACTOR: Diego Melero

DISEÑO GRÁFICO E ILUSTRACIONES: Carolina Walker y Manuela Aldunate

AUTORES DE CONTENIDOS:

Marco Teórico: El conjunto de autores y relatores del Diplomado en Convivencia Escolar del Centro de desarrollo de liderazgo educativo, Universidad Diego Portales, indicados a continuación

Capítulo I: Raúl Ortega Mondaca, Magíster© en Sociología, y Cecilia Tijmes Ihl, Magíster en Psicología educacional

Capítulo II: Alejandra Acevedo Arriaza, Psicóloga con mención en Psicología educacional e infanto-juvenil, y Roberto Zamorano Núñez, Magíster en Educación emocional

Capítulo III: Cecilia Banz Liendo, Doctora en Psicología, y Paulina Jáuregui Tobar, Magíster© en Psicología educacional

Capítulo IV: Cecilia Banz Liendo, Doctora en Psicología, Paulina Herrera Ponce, Doctora en Psicología educacional, y Carolina Sances Silva, Psicóloga con mención en Psicología educacional y Especialización en Psicología clínica infanto-juvenil

Capítulo V: Paulina Herrera Ponce, Doctora en Psicología educacional, Carolina Sances Silva, Psicóloga con mención en Psicología educacional y Especialización en Psicología clínica infanto-juvenil, y Cecilia Tijmes Ihl, Magíster en Psicología educacional

Capítulo VI: Mónica Molina Arévalo, Magíster en Pedagogía

© Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo –CEDLE, Universidad Diego Portales 2018

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° A-298489

ISBN: 978-956-314-433-8

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo –CEDLE, Universidad Diego Portales

Vergara 249

Santiago de Chile

www.cedle.cl

1a edición impresa y digital, diciembre de 2018

2a edición digital, diciembre de 2019

Prólogo

Gestionar la convivencia, un desafío para el liderazgo directivo

Una de las transformaciones más interesantes que ha vivido el sistema escolar es la relevancia que ha ido cobrando la convivencia como un componente fundamental de la experiencia educativa. Como todo fenómeno social complejo, la convivencia es conceptualizada de diversas maneras, siendo abordada desde distintas perspectivas, y ha sido objeto de una variedad de propuestas y líneas de trabajo. Sin embargo, ya nadie discute que en la calidad de la convivencia educativa se juega una parte esencial de una buena escuela.

A lo largo de los últimos años, en Chile se han ido formulando distintas leyes, políticas, orientaciones y estrategias para el abordaje y la gestión de la convivencia en el contexto escolar. Las exigencias en la gestión han ido sumando complejidad en términos de la formulación de planes, documentos, protocolos y el cumplimiento de normativas. La ley que, en esta década, hizo obligatorio que las escuelas tengan un Plan de Convivencia y un encargado¹ designado para abordar este tema marcó un hito relevante, junto con la formulación de las distintas versiones de la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc 2002, 2011, 2015). En este sentido, al momento de reflexionar sobre el estado de la gestión, no puede obviarse que estamos en el cierre del ciclo 2015-2018 de la política ministerial relacionada con la convivencia. Existen evidencias que indican que el tema es declarado como relevante y significativo por las comunidades escolares, pero que hay dificultades para traducir esa preocupación en prácticas de gestión institucional concretas y específicas que respondan a la complejidad del fenómeno.

Uno de los cambios mayores que se ha producido es que la convivencia ha pasado de ser entendida como un factor que interesaba dada su influencia en los aprendizajes, a un elemento central de la experiencia educativa y de la calidad de la educación. El principio de “aprender a convivir”, planteado a fines del siglo pasado por la denominada Comisión Delors de UNESCO, ha vuelto con toda su fuerza en un contexto socio-educativo y cultural en que aquello no es evidente. Esto supone para los establecimientos un desafío que va más allá de lograr completar y administrar adecuadamente los documentos de planificación del PME en la dimensión de convivencia, contar con un encargado de convivencia, tener formulado el plan de gestión o escritos todos los protocolos que se exigen en el Reglamento Interno. Lograr gestionar adecuadamente la convivencia se ha convertido en un desafío mayor. Nuevos elementos como los usos extendidos de las tecnologías de la información por las nuevas generaciones (con su potencial cyberbulling), la incidencia de una inédita migración masiva desde otros países de América Latina o las repercusiones de la Ley de Inclusión en la diversificación del alumnado en escuelas y liceos obligan a nuevas respuestas.

1. Para facilitar la lectura, en todo el libro hemos ocupado la forma genérica y escrito inspector, encargado, profesor, director y otros, refiriéndonos, sin embargo, a las mujeres y los hombres que ejercen esos cargos.

Como una forma de aportar en este desafío de mayor complejidad, desde el año 2016, CEDLE ha venido desarrollando el Diplomado de Convivencia Escolar para Líderes Educativos. Y como parte del proceso de consolidación de esa propuesta formativa, surgió la iniciativa de elaborar una publicación que recogiera y sistematizara los contenidos y las actividades de los distintos módulos del diplomado, permitiendo además que los lectores pudiesen acceder a este material también de manera autónoma e implementar iniciativas en sus establecimientos educacionales. Se sigue en este sentido la voluntad institucional de confeccionar libros-herramientas, que ya se inició el año 2017 con la difusión de un material referido a la mentoría de directores principiantes, y que son liberados para ser usados con creatividad por parte de las comunidades escolares que así lo deseen. Para nosotros se trata, como hemos reiterado, de auténticos “bienes públicos educativos” que son puestos a disposición del sistema escolar.

En este libro se aborda la gestión de la convivencia escolar desde una mirada que articula las exigencias del marco legal y de las políticas con las declaraciones formuladas en los Proyectos Educativos Institucionales, junto con una forma de entender el desarrollo socioafectivo en el contexto escolar y las características de un estilo de liderazgo que favorezcan este tipo de convivencia. Los contenidos, las actividades y la secuencia didáctica que propone esta nueva publicación de CEDLE han sido elaborados con la intención de construir una herramienta orientadora para que los establecimientos educacionales puedan diseñar e implementar estrategias de gestión y de mejora en esta dimensión tan relevante de la cultura escolar. Por ello aspiramos a que sirva como una herramienta útil a sus equipos directivos.

A través del ordenamiento que elabora el Sistema de Aseguramiento de Calidad, es posible identificar a un conjunto de establecimientos educacionales que han tenido dificultades persistentes para mejorar sus desempeños institucionales y que se encuentran clasificados en un nivel insuficiente. En ellos, la buena gestión de la convivencia es una prioridad ineludible. Más generalmente, existe ya abundante evidencia que muestra que la convivencia, el clima y el bienestar subjetivo de los distintos actores de la comunidad escolar (docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes, familias), son factores que influyen poderosamente en la mejora de los resultados de aprendizaje y en la calidad integral de la experiencia educativa. Una gestión intencionada y articulada de la convivencia escolar puede aportar en la mejora de la calidad en sus distintos indicadores, entre los cuales hoy también se cuenta el clima escolar. De ahí que los directivos escolares tienen un rol imprescindible en esta estratégica dimensión de la gestión, la que, como otras, requiere de su liderazgo para desarrollarse.

José Weinstein

Director Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE

Profesor titular Universidad Diego Portales

Noviembre de 2018

Tabla de contenidos

Introducción	09
Marco conceptual y formativo	11
Capítulo I	25
<i>Convivencia escolar y políticas públicas</i>	
Capítulo II	49
<i>Competencias propias de liderazgo de la convivencia escolar</i>	
Capítulo III	75
<i>Gestión de espacios educativos para el desarrollo de habilidades socioafectivas y ciudadanas en los estudiantes</i>	
Capítulo IV	95
<i>Gestión de la convivencia con la comunidad educativa</i>	
Capítulo V	125
<i>Violencia escolar y bullying</i>	
Capítulo VI	143
<i>Comunidad de desarrollo profesional</i>	
Bibliografía	171

Introducción

Este libro busca ofrecer a los lectores una mirada teórico-práctica de elementos fundamentales a tratar y trabajar en la gestión de la convivencia escolar, la cual surge de la experiencia del Diplomado de Convivencia Escolar para Líderes Educativos, realizado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) en las Regiones de Antofagasta, de Coquimbo, Metropolitana, del Maule y de la Araucanía desde el año 2016.

El diplomado pone énfasis en el desarrollo de estrategias formativas que atiendan las necesidades de líderes que juegan un rol fundamental en la gestión de la convivencia pero que suelen ser menos considerados por programas de formación tradicionales -en este caso, inspectores generales y encargados de convivencia. Para ello, genera un espacio de formación innovador, que les posibilite el hecho de visualizarse como agentes proactivos en la gestión de la convivencia escolar de sus establecimientos, liderando procesos de transformación hacia una convivencia pacífica y un clima de buen trato que sea propicio para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Transformar una dinámica formativa diseñada para la interacción y participación en clases presenciales en un libro es un desafío importante. Se pretende generar un “espacio de formación” que implique diferentes instancias de enseñanza-aprendizaje y que fomente el trabajo colaborativo, el aprendizaje en comunidades y el aprendizaje a partir de la experiencia. Esto mediante una metodología de aprendizaje activo, que permita la mejora de la práctica regular y el fortalecimiento de capacidades contextualizadas a la realidad escolar.

Al igual que en el diplomado, el libro está organizado también en dos modalidades de trabajo. Por un lado, los módulos de aprendizaje que son presentados en los capítulos I al V, donde a través de la lectura y las actividades propuestas, se invita al lector a profundizar en los conocimientos y las prácticas relacionadas con aspectos específicos de la gestión de la convivencia presentadas en cinco unidades temáticas. Estas son:

1. Convivencia escolar y políticas públicas
2. Competencias propias de liderazgo de la convivencia escolar
3. Gestión de espacios educativos para el desarrollo de habilidades socioafectivas y ciudadanas en los estudiantes
4. Gestión de la convivencia con la comunidad educativa
5. Desafíos en el espacio educativo: violencia escolar y bullying

Cada capítulo se inicia con una introducción comprensiva del tema a abordar y los objetivos. Luego, se presentan los principales contenidos, los que son mediados por actividades prácticas que permiten fortalecer y aterrizar estas temáticas a las realidades de cada establecimiento educacional. Estas actividades están basadas en las que se realizan en las clases del diplomado. Es por esto que las instruc-

ciones sobre la cantidad de participantes y el tiempo de duración son solo referenciales. En caso que el lector quiera implementar alguno de estos temas en su establecimiento educacional, le recomendamos considerar la realización de estas actividades como una forma de profundizar en el aprendizaje de los participantes. Finalmente, se presentan palabras de cierre y referencias que pueden entregar mayor información al lector.

La segunda modalidad de trabajo presentada en el libro guarda relación con la conformación de comunidades de desarrollo profesional. En el caso del diplomado, los estudiantes conforman comunidades y van realizando sus actividades a lo largo de todo el curso. Si es que en un establecimiento educacional quieren utilizar esta estrategia para abordar los contenidos de este libro, el capítulo VI puede dar orientaciones sobre cómo implementarlas. Con el apoyo de sus comunidades de desarrollo profesional, el propósito es que los participantes generen un proyecto de innovación de forma colaborativa y creativa que contribuya al desarrollo de la convivencia escolar en su establecimiento educacional desde el modelo del Pensamiento diseño.

Además, se incluye un marco conceptual como capítulo inicial en el cual se da cuenta de los aspectos conceptuales fundamentales y la propuesta formativa que constituyen la base desde la cual han sido contruidos el diplomado y el libro.



Marco conceptual
y formativo

En los últimos años, la convivencia escolar se ha convertido en un tema prioritario para el sistema escolar chileno. La amplitud y variedad de definiciones, comprensiones y abordajes sobre la convivencia hacen necesario enmarcarla conceptualmente y pensar una propuesta formativa que se haga cargo de la realidad del fenómeno y de los desafíos de su gestión en la actualidad. Ese es el propósito de este capítulo y para ello revisaremos cómo se entiende la convivencia escolar, su gestión, y quiénes son los responsables de esta en el contexto educativo chileno, así como la propuesta formativa para abordarla contenida en este libro.

1. Concepción actual de la convivencia escolar

Por tratarse de un concepto amplio y con variedad de definiciones, se requiere entender qué se concibe cómo convivencia escolar en el presente texto. Esta sería la dinámica de interrelaciones que se expresa en el compartir con otros, conocer diferentes formas de pensar, reconocerse a sí mismos como sujetos de derecho y a la vez reconocer y valorar a los otros en sus diferencias, en una experiencia formativa y en un componente pedagógico de los centros educativos.

Por lo tanto, la convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se viven al interior de un establecimiento educacional, que son desarrolladas y experimentadas cotidianamente por cada uno de los actores de la comunidad. Se trata de un fenómeno social complejo y dinámico que se construye en las formas de participación de los distintos actores, las metodologías de clases, las normas establecidas y su aplicación, la forma de abordar las faltas o indisciplina, la resolución y abordaje de los conflictos cotidianos, los estilos y flujos de comunicación.

El modo de convivir se aprende del entorno, de modo que a convivir se aprenderá conviviendo.

Todo lo que sucede en la escuela habla de la convivencia escolar, todas las relaciones que se establecen, a qué elementos se les da importancia, cada acto educativo, aspectos curriculares y metodológicos, los contenidos que se trabajan y cómo, las formas de gestionar la disciplina en el aula. Por eso el desafío es cómo gestionarla, cómo encaminarla a una sana convivencia ya que sucede todos los días y a cada rato.

Estas ideas no se alejan de lo que la Política Nacional de Convivencia Escolar considera como concepto, definiéndola “...como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (Mineduc, 2015a, p. 25).

Por lo tanto, la convivencia es una dimensión esencial de la calidad de la educación, asociada no solamente a la eficacia de los aprendizajes, sino como un concepto fundante del desarrollo personal y de toda una comunidad humana. No sólo constituye un medio para facilitar los aprendizajes, sino que es un elemento formativo en sí mismo.

Estas definiciones se alejan de lo que tradicionalmente se tendía a pensar al referirse a este concepto, cuando “con mucha frecuencia se es-

cucha en las escuelas: “Vamos a hacer una convivencia” o “No está muy bueno el clima en este curso” o “Entre los profesores, vamos a tener que hacer una convivencia”. Esa mirada implica una manera de entender la convivencia como algo que comienza a ocurrir cuando decidimos conscientemente encontrarnos y pasar juntos un rato de esparcimiento, en espacios diferentes de los que se relacionan con los objetivos educativos. En ese sentido no sería parte de la convivencia la cotidianidad de los encuentros que ocurren en la escuela en vistas de su meta educativa: entre los estudiantes, entre los profesores, entre profesores y estudiantes, entre profesores y directivos. La escuela es una institución que congrega a personas y las organiza para el logro de determinados objetivos y una concepción de convivencia que se reduce solo a los espacios programados de esparcimiento no permite concebirla así. En una escuela se está inmerso en la convivencia, ya que esta última está siempre presente en una organización social. No se puede dejar de con-vivir, ya que la esencia misma de este tipo de instituciones es que las personas se organizan e interactúan en forma permanente” (Banz, 2008a, p. 1).

De esta manera, en algunas comunidades escolares, la convivencia escolar todavía sufre diferentes procesos de reducción que limitan su comprensión analítica o la intervención pedagógica; algunas de estas reducciones son:

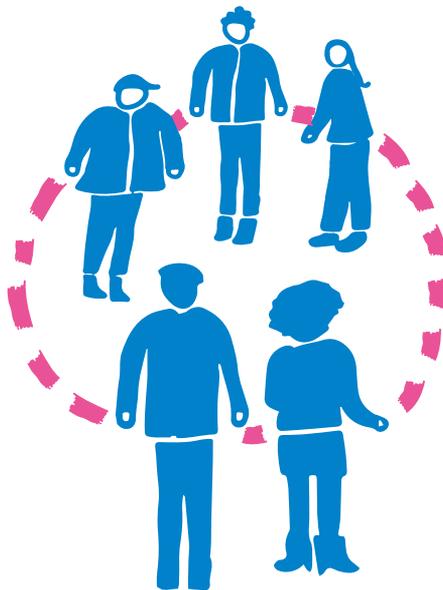
- ▶ **Reducción de la convivencia al control de la indisciplina:** en muchos establecimientos hablar de convivencia escolar es sinónimo de control de la indisciplina. Claramente estas acciones constituyen parte fundamental de su convivencia, pero no su totalidad. De hecho, el poder disciplinario de la escuela se ejerce con mayor fuerza y efectividad en la cotidianidad del establecimiento, más que cuando debe reaccionar frente a sus rupturas. La forma que el colegio tiene de gestionar la disciplina, desde el Manual de Convivencia hasta la interacción profesor-estudiante, es un elemento fundamental en la formación de la convivencia.
- ▶ **Reducción de la convivencia a conmemoración de fechas significativas:** es habitual que en los establecimientos educacionales se entienda que trabajar la convivencia es planificar, desarrollar y/o evaluar algún acto cívico o actividad extracurricular. Por ejemplo, el “día del estudiante”, “día del profesor”, “día de la madre” o “mes de la patria”. Efectivamente estas actividades sirven para trabajar pedagógicamente algunos temas de convivencia, pero no abordan la cotidianidad de las relaciones sociales que ocurren en el centro educativo. No son suficientes para generar reflexión y aprendizaje sobre las formas de tratarse al interior del establecimiento y fuera de él.
- ▶ **Invisibilización de algunos actores escolares:** otro proceso de reducción de la convivencia, es la tendencia a invisibilizar a algunos actores escolares presentes en el establecimiento, por ejemplo, algunos asistentes de la educación, como los auxiliares, manipuladores de alimentos, porteros, etc. Muchas veces también los apoderados sufren esta invisibilización, no reconociendo el importante rol que juegan en la convivencia de todo el establecimiento y en los procesos educativos de los estudiantes.

► **Desarrollo de temas de la convivencia a partir de “lo valórico”:** un último proceso de reducción se vincula al abordaje de los temas de convivencia exclusivamente desde una perspectiva valórica, donde los adultos de la escuela, docentes y directivos principalmente, intentan homogenizar, transmitir e imponer sus propios valores a los estudiantes y apoderados, no reconociendo en ellos a sujetos capaces de presentar una articulación valórica propia y variada. Peor aún, muchos valores trabajados usualmente por los docentes y orientadores de los centros educativos, como por ejemplo el amor, el respeto, la verdad, la solidaridad, entre otros, son conceptos demasiado abstractos, donde cada docente posee sus propias opiniones y definiciones, dificultando la articulación de un trabajo pedagógico sistemático, coherente y concreto. “Los valores no pueden enseñarse por decreto, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela” (Ortega, 2012, pp. 2-3).

Enfrentar estos reduccionismos, permite abordar la convivencia escolar como un fenómeno social complejo y dinámico, de vital importancia para la construcción del sujeto que se desarrolla en el centro educativo. Un proceso social que presenta al menos las siguientes cinco dimensiones: 1. Participación de los actores escolares. 2. Metodologías de clase. 3. Identidad escolar. 4. Conflictividad escolar. 5. Normativa escolar. Desde un punto de vista analítico, estas dimensiones constituyen un desafío comprensivo en relación con sus dinámicas y significados, ya que cada una posee sus propias características y tensiones, y aportan distintos elementos al continuo proceso de construcción de sujeto que la institución educativa ejerce sobre los estudiantes. Por

otra parte, desde la perspectiva de intervención o abordaje, las diferentes dimensiones presentan múltiples posibilidades de acción institucional y de movimientos relacionados con los diferentes actores escolares (Ortega, 2012).

Por lo tanto, se puede decir que convivencia escolar es todo lo que se hace porque somos seres sociales; si es interrelación, todos participan, en consecuencia, todos son responsables. Todo lo que se hace o deja de hacer afecta a otros. Romagnoli et al (2007) afirman que es una construcción colectiva y dinámica, ya que es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen, y se modifica de acuerdo a los cambios que experimentan esas relaciones en el tiempo. Por ello, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa sin excepción, aunque no todos se sientan responsables.



1.1 Convivencia escolar como misión primordial de la escuela

Educación en convivencia constituye una misión primordial de la escuela, pues, como se expresa en la Carta Internacional de Derechos Humanos¹ y en la legislación del país², la educación tiene como principal función el pleno desarrollo de las personas para que puedan ser miembros activos en la sociedad y realizar su propio proyecto de vida.

La función social de la escuela se ve reforzada ante la necesidad de construir consensos y generar entendimiento mutuo en sociedades crecientemente complejas, atravesadas por la desigualdad, la violencia y la exclusión. Frente a ello, la escuela no puede quedar indiferente, debiendo entregar una formación que permita al ser humano desarrollarse integralmente. No basta con que los alumnos desarrollen sus capacidades de naturaleza cognitiva y aprendan destrezas básicas para acceder a un trabajo digno y gratificante, también es preciso que desplieguen habilidades sociales para convivir en un mundo plural, que logren un desarrollo equilibrado y una conciencia moral que les permita actuar con autonomía y responsabilidad. Enseñar a convivir significa conocer y encarnar valores como el respeto, la justicia, la solidaridad y la amistad cívica, e implica construir los cimientos de la paz social.

La convivencia tiene dos dimensiones: una social y colectiva, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas, que suceden en un tiempo y lugar comparti-

do, situada en la historia y cultura de la escuela; y otra subjetiva, relacionada con la biografía de cada persona, en que se inscriben las experiencias de participación en las interacciones cotidianas con los otros. Es una experiencia construida desde la reflexión de los actores, propiciada por la construcción narrativa de la realidad, lo que ofrece la posibilidad de resignificarla y reconstruirla. Se relaciona con dimensiones como la atención a la diversidad, promoción del buen trato, generación de espacios de diálogo y reflexión, elaboración de acuerdos que regulan la vida en común, y participación y corresponsabilidad en el fortalecimiento de la enseñanza (Fierro et al, 2013).

2. Convivencia y aprendizaje escolar

La evolución del concepto de convivencia escolar, considera las investigaciones sobre el tema y cómo esta afecta el desarrollo de la comunidad educativa y la calidad de los aprendizajes. UNESCO establece que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes. Por otra parte, la OCDE indica que el clima escolar tiene una incidencia mayor en el rendimiento escolar de los estudiantes, que los recursos materiales y personales o la política escolar del establecimiento (López et al, 2012).

Puesto que la convivencia considera las interacciones entre estudiantes y docentes, es una condición vital para el aprendizaje. Está am-

1. La Carta Internacional de Derechos Humanos es un documento oficial de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1976) que incluye la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y sus protocolos facultativos (www.un.org)

2. Ley 20.370 General de Educación (2009)

pliamente probado el efecto positivo que tiene la formación en convivencia en aspectos tales como: el aprendizaje y los rendimientos, el clima pedagógico, la capacidad innovadora de las escuelas, el sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, la salud mental de los actores de la comunidad, el manejo del bullying y otras expresiones de violencia, y la disminución de conductas de riesgo, entre otras.

Al respecto cabe enfrentar la tensión entre visulizar la relación con el aprendizaje en que la convivencia es un medio para mejores rendimientos, o un proceso en sí mismo que requiere ser potenciado para el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

En Chile, la evaluación SIMCE ha incorporado cuestionarios en que estudiantes, padres y apoderados y docentes evalúan el indicador de Clima de Convivencia Escolar³. Los resultados revelan que las escuelas que promueven el buen trato y valoran las diferencias individuales obtienen mejores resultados académicos. Si se comparan establecimientos de igual condición económica, hasta 42 puntos de diferencia puede llegar a generar un ambiente escolar protegido, particularmente cuando se trata de escuelas en las cuales los estudiantes declaran sentirse seguros, en el caso de 2°, 4° y 6° básico. El clima de convivencia escolar se asocia a mejores resultados de aprendizaje en lectura y matemática, constituyendo un factor relevante para explicar los resultados de la escuela. Prácticas de retroalimentación de los docentes y el involucramiento de los padres y apoderados son acciones que explican diferencias de puntajes entre establecimientos (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

Algunas buenas prácticas que se identificaron fueron: procesos de inducción para estudiantes nuevos; instancias de reflexión con estudiantes para el desarrollo de una mayor autonomía y responsabilidad escolar; trabajo colaborativo y de autocuidado de los docentes; abordaje de la convivencia desde la prevención y generación de capacidades de los estudiantes para la resolución de conflictos y generación de sentido de identidad, a través de reconocimiento de aspectos no-académicos, prácticas exitosas para establecer una relación colaborativa entre la familia y la escuela, reconocimiento y refuerzo positivo y redes de apoyo para la promoción de instancias de autocuidado.

En esta misma línea, los colegios reconocen la importancia del desarrollo socioemocional, pero todavía son poco eficaces en su promoción intencionada. Se constata falta de apoyo a los docentes por parte de equipos técnicos y directivos para la elaboración de didácticas, metodologías y prácticas para el trabajo en el aula, relacionadas con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

3. La necesidad de gestionar la convivencia escolar

Al constituirse la convivencia escolar en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, se podría optar por dejarla fluir sin intervenir sobre ella, pero la opción que se desea enfatizar es la necesidad de otorgarle un sentido, un sello, dirigirla hacia un lugar en el cual primen las relaciones saludables y nutritivas.

3. Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social se explican en el capítulo I de este libro.

La convivencia da cuenta de la forma en que los miembros de la comunidad educativa se relacionan entre sí, la forma en que establecen sus vínculos, por lo cual es una experiencia de aprendizaje que se puede gestionar, pues a través de ella se modelan y aprenden modos de convivir que la escuela y liceo favorecen.

En ello emerge la temática de que la convivencia hay que gestionarla para que obtenga un determinado sello, y quienes la gestionan son, en primer lugar, los responsables de la formación y desarrollo de los estudiantes. De allí que, como educadores, resulta importante preguntarse cuál es el sello que se desea dar a la convivencia, porque de ello dependerá la intencionalidad que se dará a la gestión. Respondiendo a la pregunta por el sentido que se quiere dar a la convivencia, el Mineduc ha expresado con mucha claridad: *“... la valoración de lo democrático en las escuelas y liceos no es sólo un conjunto de conocimientos que se puedan expresar en un marco curricular, sino que también es una forma de vivir y construir comunidad educativa. En este sentido preguntarse: ¿cómo se vive la Democracia al interior de la comunidad educativa? es también preguntarse: ¿cuáles son los ámbitos de participación, opinión, deliberación de cada uno de los actores de la comunidad educativa?, desde el rol y función que dichos actores cumplen en ella”* (Mineduc, 2005, p. 189). *“En otras palabras, el sello de la convivencia intencionada, que procura formar personas que aprenden una determinada manera de convivir es el sello de la convivencia democrática”* (Banz, 2008a, p. 3).

La gestión de una convivencia que forme sujetos democráticos implica la revisión exhaustiva de

los modos de convivencia de las escuelas: *“Si la convivencia escolar no contribuye a crear el clima necesario para formar sujetos democráticos que aporten a una cultura de paz, se debiera luchar por cambiarla. Ello conduce al tema del cambio, complejo y no completamente resuelto en el ámbito escolar”* (Banz, 2008a). Para cumplir con esta misión la tarea de la escuela es doble: por un lado, transformar las formas cotidianas de interrelación escolar, lo que implica intervenir sobre el currículo oculto, y, por el otro, educar en una ética democrática e inclusiva, a través del currículo explícito.

Cada vez más se ha ido centrando la convivencia escolar en el valor de la formación para la vida social y personal de los estudiantes, cambiando de una mirada instrumental donde el individuo es visto como sujeto de problemas a una mirada que pone al estudiante como sujeto de derechos y deberes, siendo la convivencia una condición para lograr buenos aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar y cuya responsabilidad es de toda la comunidad educativa. Tal como plantea la Política de Convivencia Escolar 2015-2108 (Mineduc, 2015), se ha pasado de un énfasis en la resolución de conflicto a la formación de sujeto, de un enfoque en sujeto parcelado a sujeto integrado, de una responsabilidad del estudiante agresivo-violento al de la comunidad educativa y de una comprensión de la convivencia escolar estática a un mejoramiento continuo. Estos cambios hacen más urgente y necesario diseñar e implementar una gestión de la convivencia coherente con las nuevas formas de comprenderla y con los objetivos formativos que se han planteado.

4. El líder educativo y su rol en la gestión de la convivencia escolar

La investigación ha mostrado que la calidad de las prácticas de los líderes educativos es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes. Todo esto considerando el liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood, 2006, en Mineduc, 2015b). En casi todos los establecimientos con trayectorias de mejoramiento positivas en sus resultados, se identifica el liderazgo como un factor diferenciador que permite concretar la capacidad potencial de los establecimientos educacionales.

Como consecuencia, se ha generado la necesidad de priorizar procesos de formación de líderes educativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas de liderazgo efectivo y el desarrollo de estándares de desempeño o marcos de prácticas que orienten su trabajo, especialmente en lo que se relaciona con la gestión de la convivencia escolar. En este sentido, se consideran las dimensiones de prácticas planteadas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), una de la cuáles está específicamente dirigida al tema de la convivencia (Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar). Por otro lado, los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Mineduc, 2014a) también consideran una dimensión completa con estándares que descri-

ben procesos relacionados con la convivencia y la participación y vida democrática, cuyo objetivo es orientar el trabajo de los equipos directivos, de convivencia escolar y a los docentes hacia aquellas prácticas necesarias para el logro de una sana convivencia y un clima propicio para el desarrollo y el aprendizaje.

Son múltiples los actores llamados a potenciar esta convivencia escolar, siendo protagonistas claves quienes ocupan cargos o responsabilidades de liderazgo en el establecimiento. A través de un liderazgo distribuido y el ejercicio de sus roles particulares, pueden contribuir a gestionar estas interacciones en la comunidad educativa, estimulando una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza y respeto, en un marco de derechos y deberes claros y precisos, tal como lo describen estos documentos orientadores y otros más que serán revisados a lo largo de los capítulos del libro.

En este sentido, hace falta que este nuevo paradigma relacionado con la convivencia llegue hasta la sala de clases, en la que los estudiantes definan metas junto a sus docentes, se trabaje colaborativamente y los contenidos integren lo social y lo público, para así ir conectando la vida interior de los niños y jóvenes con su mundo externo situado en la escuela. Por ello, la formación de los líderes educativos es crucial para generar planes de trabajo donde se intencione este tipo de acción, de modo de favorecer tanto la convivencia como los aprendizajes de los estudiantes.

Es aquí donde se generan inmensas posibilidades en el ejercicio de su rol para los directivos, docentes y asistentes que tienen responsabilidades de liderazgo en la gestión de la convivencia, donde puedan abrirse a conceptos como discipli-

na formativa o disciplina positiva, desarrollo de habilidades socioafectivas en los actores de la comunidad educativa, gestión de la convivencia en diálogo con el proyecto educativo institucional, planes de mejoramiento educativo y cultura escolar. Todo desde la convicción de que la convivencia escolar se debe gestionar y no sólo dejar que emerja espontáneamente sin que se propongan trabajar con ella desde una mirada sistémica, en la cual se mire más allá de lo aparente y se vaya al trasfondo de este importante tema.



4.1 Rol de los inspectores generales y encargados de convivencia

De acuerdo a las orientaciones entregadas por el Mineduc para la conformación de los equipos de convivencia escolar (Mineduc, 2017), hay dos líderes educativos que están llamados a tener un rol fundamental en la gestión de la convivencia escolar. Por un lado, los inspectores generales, quienes forman parte de los equipos directivos de los establecimientos educacionales, y, por otra parte, los encargados de convivencia, quienes por ley deben estar designados en todos los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado. Es por esto que surge el desafío de formar a los inspectores generales y encargados de convivencia para que aborden el reto de liderar la convivencia al interior de sus escuelas o liceos, ofreciéndoles una experiencia de formación innovadora que les posibilite visualizarse como agentes proactivos en la gestión de la convivencia escolar de sus establecimientos, liderando procesos de transformación hacia una convivencia pacífica y un clima de buen trato propicio para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

El rol y las funciones que se esperan de estos dos importantes actores, probablemente implique revisar y modificar las miradas y creencias que tradicionalmente han predominado respecto al trabajo de los inspectores generales y encargados de convivencia, pasando desde una postura solo punitiva hacia una visión preventiva y promocional, que se ajusta a la evolución de los énfasis descrita en la Política de Convivencia Escolar del Mineduc (2015). Esta resalta la potencialidad que tiene cada comunidad educativa para conformarse en una verdadera comunidad

de aprendizaje, con capacidad para mirar sus procesos, para pensar la organización educativa que quiere, para llegar a consensos y trabajar en forma conjunta por las metas y objetivos comunes, transformando la cultura escolar.

Implementar esta mirada en la comunidad educativa demanda el desarrollo de recursos personales que permitan a los inspectores generales y encargados de convivencia vincularse de una manera específica con los docentes, los estudiantes y las familias de estos. Esto adquiere especial relevancia en escuelas que muestran, de acuerdo a los resultados e indicadores, una clasificación de desempeño insuficiente, puesto que una gestión intencionada y sistemática de la convivencia podría ser un factor decisivo y altamente efectivo para su mejora, dado el impacto que tiene en el clima y en el aprendizaje.

5. Necesidad de una propuesta formativa para estos actores

Estos desafíos para la gestión implican la necesidad de ofrecer un espacio de formación que favorezca el aprendizaje de nuevas formas de trabajar la convivencia. Para eso, un paso fundamental es reconocer las concepciones y creencias que cada actor tiene sobre el tema. Toda vez que una persona actúa, lo hace desde determinada creencia de la que muchas veces no es consciente, pero que influye en gran parte de su conducta con otros. El proceso de aprendizaje de los adultos en general, y de inspectores y encargados de convivencia en particular, supone un esfuerzo ya que ciertamente no es una actividad espontánea

y casual. Por ello, se requiere reestructuración y cambio del conocimiento previo que traen. Lo anterior implica, por tanto, de parte del formador, un proceso de acompañamiento que permita al inspector y encargado de convivencia confrontar su experiencia y saberes con otros conocimientos y experiencias, a fin de transformar y reorganizar sus esquemas, representaciones y formas de interpretar y aprehender de la realidad en que se sitúa.

Así, la propuesta formativa de este libro invita a los lectores a contemplar sus historias, experiencias y trayectorias personales, profesionales y laborales, y desde allí crear o recrear alternativas para incorporarlas en el proceso formativo, validándolas y contrastándolas con los conocimientos y procedimientos nuevos que se van a ofrecer. Todo esto desde una mirada epistemológica constructivista que entiende el aprendizaje como un *“proceso permanente de reconstrucción conceptual y vital, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional”* (Pérez Gómez, 2010. p. 92, en Gorichon et al, 2015). En consecuencia, el proceso de aprender conlleva una reconstrucción de la identidad de la persona de acuerdo con el significado que le otorga al contexto en el cual se desenvuelve (Venegas y otros, 2003, en Gorichon et al, 2015).

Esta mirada constructivista es complementada con una visión apreciativa de los inspectores generales y encargados de convivencia en relación al reconocimiento y valoración de sus potencialidades y recursos para liderar procesos de cambio en sus unidades educativas, que lleven a una

sana convivencia. Estos recursos sirven de ancla en el cambio de mirada que se requiere para pasar de una visión punitiva de la convivencia escolar a una formativa, de una mirada que focaliza la gestión en la resolución de conflicto a una que se centra en la formación del individuo, de un enfoque de un sujeto parcelado a uno integral, de una responsabilidad puesta en el estudiante indisciplinado a una que pone énfasis en responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa y de una comprensión de una convivencia escolar estática a una de mejoramiento continuo, tal como lo describe la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015).

La expresión de estas ideas se materializa en la utilización de una metodología de enseñanza-aprendizaje activa, la que en el texto se traduce en una serie de actividades de reflexión y aplicación, para ser realizadas de manera individual o con los grupos de trabajo que los lectores tienen en sus establecimientos, y cuyo objetivo es profundizar en los aprendizajes logrados con la lectura. Por lo tanto, un aspecto fundamental en el proceso de formación que se ofrece desde una mirada dialógica y constructivista del aprender, es centrar la atención en la persona que aprende con otros, en un espacio situado en el que convergen experiencias y saberes de los distintos actores y situaciones que intervienen en el contexto (Gorichon et al, 2015).

Esta propuesta se ajusta a un perfil del inspector general y del encargado de convivencia como principales responsables de liderar la gestión de la convivencia escolar, no sólo velando por el orden y disciplina, sino también educando y formando transversalmente a los estudiantes de la comunidad educativa, estableciendo lineamien-

tos educativo-formativos al interior de los diferentes niveles, difundiendo el PEI y asegurando la participación de la comunidad educativa y el entorno, gestionado el clima organizacional y la convivencia. Esto, a través de la capacidad para propiciar un clima de trabajo que favorezca las relaciones humanas con el fin de facilitar el aprendizaje organizacional y comprender y construir la convivencia no solo desde el cumplimiento formal de los instrumentos relacionados con ella, sino desde la capacidad de mirar a cada actor de la escuela y liceo como sujeto partícipe de la configuración cotidiana de la convivencia escolar, y por tanto, de los aprendizajes que se despliegan en el espacio escolar, enfatizando el sentido formativo de la comunidad educativa.

Otro elemento considerado para la elaboración de esta propuesta formativa se relaciona con los 7 principios del aprendizaje propuestos por la OCDE (2010), los cuáles encuentran distintas formas de expresión a lo largo del texto:

- **Los aprendices al centro**, reconociendo su rol protagónico, alentando su compromiso activo y desarrollando en ellos la comprensión de su propia actividad como aprendices.
- **La naturaleza social del aprendizaje**, en el cual se fomenta activamente el aprendizaje cooperativo y bien organizado.
- **Las emociones son esenciales para el aprendizaje**, por lo cual los facilitadores de la experiencia de formación están a tono con las motivaciones del aprendiz y el rol fundamental de las emociones en el logro.
- **Reconocer las diferencias individuales**, incluyendo el conocimiento previo de los aprendices.

- **Incluir a todos los estudiantes**, lo que implica diseñar programas que constituyan un trabajo arduo y que sean un reto para todos, sin caer en una sobrecarga excesiva.
- **Evaluación para el aprendizaje** en la cual se opera con claridad en las expectativas y se hace énfasis en la retroalimentación.
- **Construir conexiones horizontales** entre distintas áreas de conocimientos y materias, así como la conexión con la comunidad y el mundo.



6. Propuesta formativa del libro

El libro que tiene en sus manos está relacionado con el programa de formación del Diplomado Convivencia Escolar para líderes educativos, dirigido a inspectores generales y encargados de convivencia. Evidentemente, la lectura de un libro no es lo mismo que la participación en sesiones de clases, con un docente a cargo y con la interacción que se produce con los demás integrantes del curso. Sin embargo, la propuesta formativa del diplomado ha sido traducida a este texto como una invitación para que los lectores puedan realizar su trabajo en el establecimiento educacional desde:

- **Una mirada sistémica:** considera todas las variables del sistema escolar y se responsabiliza a toda la comunidad respecto de la convivencia escolar, comprendiéndola como una construcción colectiva y dinámica, interrelacionada y dependiente de cada integrante de la comunidad educativa.
- **Un trabajo en equipo:** capacidad de articular a los miembros de la comunidad educativa, transformándolos en equipos de trabajo con misión, objetivos y metas comunes.
- **Expectativas altas de estudiantes y comunidad:** creencias de que cada miembro de la comunidad educativa tiene las capacidades personales y como grupo para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados.
- **Mejoramiento continuo:** tiene conocimiento de las condiciones organizacionales de su escuela que permiten implementar estrategias

y acciones de mejora sistemáticas a favor de una sana convivencia.

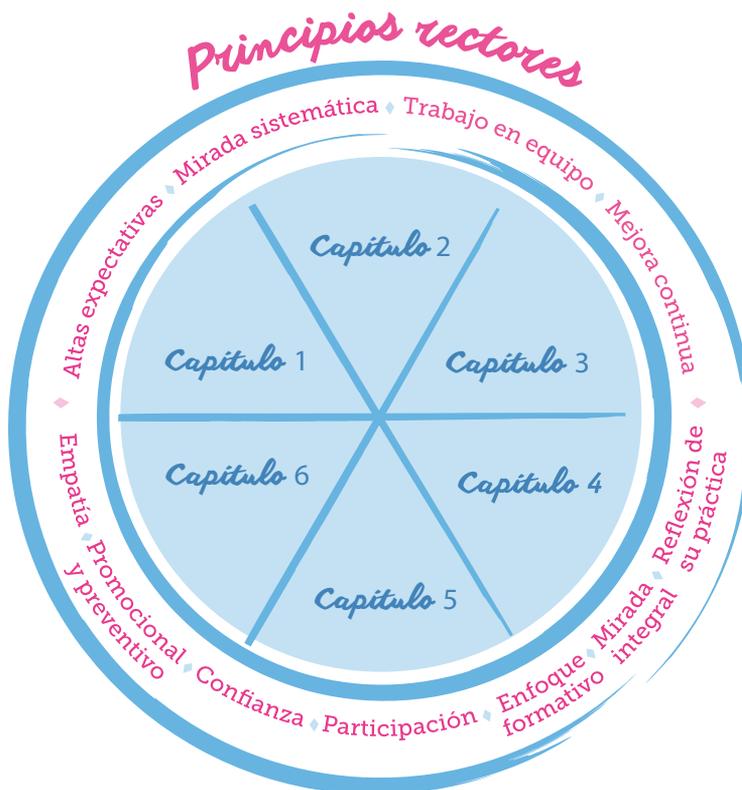
- **Reflexión de la propia práctica:** reflexión crítica de la práctica y del quehacer cotidiano de la convivencia escolar, que lleva a autoevaluarse y proponerse instancias de mejoramiento continuo.
- **Empatía:** apertura a la experiencia de conocimiento, comprensión y emociones de las otras personas de la comunidad educativa.
- **Trabajo promocional y preventivo:** privilegia un énfasis en anticiparse a la resolución de conflictos y desarrollo de estrategias remediales, con foco en construir una convivencia sana, otorgando mayor énfasis a los procesos que a los resultados.
- **Confianza:** son capaces de transmitir y generar confianza a través de su comportamiento, promoviendo relaciones positivas y de colaboración.
- **Sujeto integral:** mirada integral de los estudiantes, donde no solo se reconocen factores o condiciones sociales y/o psicológicas, sino que también las propias de la interacción educativa en función el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Enfoque formativo:** se pone relevancia en que se aprende a convivir con los demás a través de la propia experiencia de vínculo con las otras personas.
- **Participación:** generan instancias mediante las cuales la comunidad educativa reflexione y dialogue para contribuir a la formación integral de los estudiantes, siendo responsabilidad de toda comunidad educativa.

Estas ideas también se constituyen en ejes que guían la lectura de los siguientes capítulos, pues el libro propone un espacio de formación que propicie el desarrollo de estos aspectos en los lectores, inspectores generales y encargados de convivencia a través del desarrollo de los objetivos de cada capítulo.

Al mismo tiempo, en el programa de clases del diplomado, se espera que los encargados de facilitar el desarrollo de cada uno de los temas que tocan los siguientes capítulos (facilitadores, relatores) desarrollen la experiencia de enseñanza-aprendizaje desde ciertas orientaciones. Las compartimos a continuación con el objetivo de que los lectores que quieran trabajar estos temas en sus comunidades escolares las tengan presentes al momento de diseñar las actividades, talleres, reuniones o clases en los que implementen su gestión. Las orientaciones son:

- **Altas expectativas de los participantes:** el relator cree firmemente que todos pueden aprender.
- **Respeto a la historia y trayectoria de los participantes:** creencia de que todos los participantes traen experiencias, historia y una trayectoria desde donde inician su propio proceso de aprendizaje, respetando y considerándolo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Realización de preguntas “poderosas” y movilizadoras:** formula preguntas profundas que orienten la construcción del conocimiento de un sentido personal y colectivo.
- **La escucha:** Una escucha activa, que permita conocer a los participantes y estar atento a sus historias, experiencia y requerimientos.

- **Observar la realidad de cada grupo:** Estar atento a las necesidades del grupo, desde lo físico a lo psicosocial, tomando medidas para aminorar los efectos de algunas barreras que pueda haber para el aprendizaje y potenciando los recursos existentes.
- **Promover experiencias de aprendizaje** (Kolb). Se parte desde una experiencia y no de una verdad teórica, desde la cual se inicia la experiencia de enseñanza-aprendizaje.
- **Desde una mirada apreciativa centrada en los recursos personales y comunitarios:** se reconocen las fortalezas y posibilidades de los participantes y sus comunidades educativas para el cambio, partiendo con una mirada positiva.
- **Desde una mirada sistémica con énfasis en la comunidad educativa:** mantener un énfasis en el trabajo con toda la comunidad educativa en la cual el inspector y encargado de convivencia son actores relevantes, pero deben ser capaces de mirar, comunicar y aplicar lo aprendido a la comunidad educativa como un todo.
- **Promover interacción y trabajo colaborativo:** valora el trabajo colaborativo contribuyendo a la construcción colectiva y generando equipos de trabajo.
- **Fortalecer líderes en convivencia escolar:** trabajo pedagógico que fortalezca los valores y estrategias necesarias para que los participantes se sientan y trabajen como líderes en sus unidades educativas para implementar procesos de mejora escolar.





Convivencia escolar y políticas públicas

Capítulo I

1. Introducción

En muchos establecimientos educacionales de Chile, el abordaje de la convivencia escolar resulta urgente debido a comportamientos disruptivos que emergen en el espacio escolar y a problemas de violencia que matizan las interacciones cotidianas; pero al mismo tiempo, ese abordaje suele ser visto como complicado y envuelto en múltiples exigencias en el contexto de los nuevos marcos legales y de las diferentes orientaciones, instructivos o reglamentos disponibles. Muchos equipos directivos y docentes pueden tener la sensación de que “la realidad les ha superado” y no saben muy bien “qué es lo que tienen que hacer” en sus respectivas comunidades educativas respecto a la convivencia. En este sentido, para comenzar a comprender la normativa legal vigente y los actuales lineamientos de la política pública, es relevante construir consensos básicos en torno a las siguientes dos preguntas:

¿Qué es la Convivencia Escolar?

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de una comunidad educativa. Es el contexto donde acontece la actividad pedagógica y es parte constitutiva de ella. “(...) *la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo*”⁴. La convivencia escolar constituye una compleja red de interacciones sociales que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente.

¿Qué es una Política Pública?

Existen diversas maneras de definir y caracterizar las políticas públicas. Olavarría propone que “una

política pública es un curso de acción (o inacción) que el Estado toma en respuesta a problemas sociales (...) Es cualquier cosa que el Estado elige hacer o no hacer”. Otras definiciones incorporan más elementos para el concepto, como Jenkins (1978) que define una política pública como “*un conjunto de decisiones interrelacionadas, tomadas por uno o varios actores políticos, con relación a la selección de objetivos y de los medios para alcanzarlos, dentro de una situación específica, donde aquellas decisiones deberían, en principio, estar dentro del ámbito de competencia de aquellos actores*” o Kraft y Furlong (2006:5) que señalan que “*una política pública es un curso de acción o de inacción gubernamental, en respuesta a problemas públicos. [Las políticas públicas] reflejan no sólo los valores más importantes de una sociedad, sino que también el conflicto entre valores. Las políticas dejan de manifiesto a cuál de los muchos diferentes valores, se le asigna la más alta prioridad en una determinada decisión*”. Por lo tanto, analizar estas políticas apunta a identificar y comprender el sentido de una serie de acciones diferentes que el Estado, a través de sus distintos organismos, diseña e implementa frente a un tema tan importante como es, en este caso, la convivencia escolar.

En Chile, las políticas públicas sobre convivencia escolar surgen desde el Ministerio de Educación, principalmente a inicios del milenio, como respuesta a la necesidad de abordar este tema cada vez más central en las escuelas y apoyar a estas en la elaboración de normativas y proyectos internos coherentes con los cuerpos legales vigentes. Otros propósitos fueron abordar las diferentes manifestaciones que presentaba la conflictividad escolar y potenciar la formación ciudadana de las “nuevas” generaciones. Para

4. Banz, C. (2008a). Convivencia Escolar, Documento Valores-UC, Santiago, p. 2

ello, a través de los años se han utilizado tanto elementos legales (leyes y decretos), obligatoriamente vinculantes para los establecimientos educacionales, así como también, orientaciones ministeriales que pretenden guiar a los equipos directivos y docentes en el abordaje pedagógico de la convivencia escolar.

En este primer capítulo, el recorrido parte en las definiciones de convivencia escolar presentes en las políticas públicas, para luego pasar a una revisión de aspectos seleccionados del marco legal que se relacionan con esta y su gestión. Para cerrar esta parte, se invita al lector a examinar casos concretos y revisar los modos de abordaje o resolución que serían acordes al marco legal y cuáles no. La siguiente sección aborda la Política Nacional de Convivencia Escolar y sus enfoques, para luego continuar con los responsables de la gestión, el equipo de convivencia, y un marco orientador para el liderazgo y la gestión de la convivencia, a través de la descripción y análisis del Marco para la buena dirección y el liderazgo educativo MBD&LE (Mineduc, 2015). El último contenido del capítulo aborda los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), con énfasis en aquellos directamente relacionados con la convivencia.

A lo largo de todos los temas, se proponen actividades de análisis y reflexión y otras que buscan conectar lo aprendido en el capítulo con la gestión de la convivencia en los establecimientos. En esa misma línea, al final se proponen preguntas para utilizar en un diagnóstico de la convivencia y su gestión.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

Promover la instalación de las políticas educativas en convivencia escolar y sus respectivas normativas a la propia realidad escolar.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre el concepto de convivencia escolar.
- Conocer la política pública de convivencia escolar de Chile y sus requerimientos normativos.
- Evaluar la situación de la convivencia escolar de un establecimiento educacional.

3. Definiciones de convivencia escolar en las políticas públicas

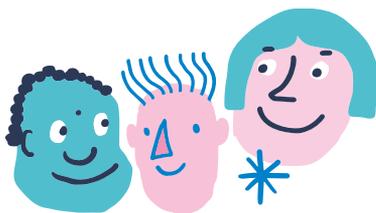
3.1 Un punto de partida sobre la convivencia escolar

Todos tenemos experiencia en convivencia escolar, ya sea como estudiantes cuando fuimos niños y jóvenes, y ahora, probablemente como apoderados. Si trabajamos en el sistema educativo formal, también tenemos experiencias cotidianas de convivencia escolar en nuestro rol de docente, directivo o asistente de la educación. En otras palabras, constantemente nos estamos relacionando con otros en el marco de una comunidad educativa y con ello dando vida a un determinado tipo de convivencia escolar. Sugerimos tomar un tiempo para reflexionar y responder las siguientes preguntas sobre sus ideas y experiencias previas en convivencia escolar:



Actividad de reflexión inicial

- ¿Qué es para usted la convivencia escolar?
- ¿Quién se debe hacer cargo de la convivencia en un establecimiento educacional?



3.2 Definiciones

Los distintos instrumentos de la política pública presentan diferentes énfasis sobre lo que es la convivencia escolar y su abordaje. Por ejemplo, en la siguiente tabla se citan cuatro menciones sobre este tema, pertenecientes a diferentes documentos ministeriales y/o legales:

Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Otros Indicadores de Calidad, Decreto N° 381 del 2013)	Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar
---	---	---	--

“La Convivencia Escolar se entiende, por tanto, como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (p. 25).

“Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.

En especial, procuran que todos los estudiantes y las familias sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos, claros y precisos” (p. 26).

“El indicador Clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento” (p. 26).

Párrafo 3°

“Convivencia Escolar: Artículo 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”.



Actividad Grupal

Identificar las similitudes y diferencias entre las distintas definiciones presentadas.

Similitudes	Diferencias

Escojan la definición que les parece más pertinente y si es necesario complementenla con los aportes de su grupo de trabajo.

4. Marco legal relacionado con la convivencia escolar

4.1. Ley General de Educación (N°20.370)

Después de un largo debate público, el año 2009 fue promulgada la Ley General de Educación (LGE), la que establece los pilares estructurales del sistema escolar chileno actual. Esta ley define qué se entiende por educación y los principios generales del sistema escolar. Configura los organismos del Estado que administran al sistema de educación formal y establece los diferentes niveles educacionales y sus respectivos objetivos pedagógicos. Define los requisitos para que un establecimiento educacional obtenga el reconocimiento oficial e impetre subvención estatal, así como también define un sistema escolar mixto, es decir con establecimientos educacionales públicos y privados.

También establece que *“la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”*. De lo que se desprende, entonces, el principio de libertad de enseñanza que pueden ejercer las familias respecto a sus hijos. El mismo artículo 4° le asigna al Estado el deber de *“propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento”*.

Entre los elementos directamente relacionados con la convivencia escolar presentes en esta Ley, es posible señalar al menos seis:

1. El Artículo 9° **define a la comunidad educativa** como un grupo de personas que, con el objetivo común de educar a los estudiantes, conforman una institución escolar. En el mismo artículo se establece que *“el propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno”*, otorgándole reconocimiento legal a dichos instrumentos públicos.
2. El mismo Artículo 9° **define a los seis actores que componen las comunidades educativas** (estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, apoderados y sostenedores). El Artículo 10° establece derechos y deberes para cada uno de ellos.
3. El Artículo 11° **reconoce el derecho a la educación para estudiantes embarazadas y madres**, exigiendo a los establecimientos educacionales realizar adecuaciones curriculares y administrativas para facilitar el ejercicio de este derecho.
4. El mismo Artículo 11° **prohíbe los actos de discriminación arbitraria** hacia los estudiantes y otros integrantes de la comunidad educativa, prohíbe sancionar estudiantes por problemas de no pago de mensualidades y garantiza la posibilidad de repetir cursos en el mismo establecimiento educacional.
5. En el Artículo 15° se establece que *“los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento”*.

6. En el Artículo 16° se señala que *“las infracciones a lo dispuesto en los artículos 11, 12, 13, 14 y 15 de esta ley serán sancionadas con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia”*.

4.2 Ley sobre violencia escolar (N°20.536)

Si bien ya en la Ley General de Educación es posible encontrar elementos directamente relacionados con la convivencia escolar, es con la promulgación de la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (2011), cuando se aborda de lleno esta materia en el marco legal. Esta ley se centra en los conceptos de buena convivencia y violencia escolar, por sobre una mirada del fenómeno de la convivencia en general, señalando que *“se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”*.

El Artículo 16 B de la misma Ley, define “Acoso Escolar” como *“toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición”*.

Resulta relevante identificar cinco importantes elementos presentes en esta Ley:

1. Establece el cargo de **Encargado de Convivencia Escolar** como obligatorio para todos los establecimientos educacionales del país.
2. Establece la obligatoriedad de contar con un **Plan de Gestión de la Convivencia Escolar** de carácter anual y aprobado por el consejo escolar de cada establecimiento educacional.
3. Refuerza la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de contar con un **reglamento o manual de convivencia escolar**, especificando que este debe identificar explícitamente las conductas consideradas faltas, su graduación, procedimientos que respeten el debido proceso y las medidas disciplinarias posibles de aplicar.
4. Establece la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de **actuar de acuerdo al propio reglamento de convivencia escolar, cuando se detecten actos de violencia física o psicológica** al interior de la comunidad educativa bajo pena de sanción administrativa si esto no ocurriese.
5. Establece la necesidad de que los equipos educativos (docentes, directivos y asistentes de la educación) **se capaciten en temas de convivencia escolar**.

Lamentablemente, esta ley no establece requisitos y características más específicos para el cargo de encargado de convivencia, ni tampoco mecanismos de financiamiento especiales para su implementación o para los planes de gestión que cada colegio debe tener. Esto ha hecho que la implementación de estos requisitos legales sea muy dispar en los diferentes establecimientos educacionales del país.

4.3. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (N°20.845)

Esta ley fue promulgada el año 2015 como parte de una reforma educacional mayor. Entre sus indicaciones de modificación a la LGE, se agregan nuevos principios básicos para el sistema escolar: al reconocido derecho a una “educación de calidad”, se le agrega la necesaria condición de ser “inclusiva”; se regula el proceso de admisión a los establecimientos educacionales evitando la selección y los actos de discriminación arbitraria; prohíbe el lucro a los sostenedores que reciben fondos públicos; regula mayormente el uso de la subvención estatal, y establece la subvención para “estudiantes preferentes”, entre otros elementos. En relación directa con la convivencia escolar, es posible detectar los siguientes tres elementos:

- 1. Establece regulaciones que impiden actos de discriminación** arbitraria contra estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa tanto en los procesos de admisión como también durante la permanencia de los estudiantes en sus respectivos centros educativos.
- 2. Regula la aplicación de sanciones disciplinarias**, exigiendo que sean proporcionales a la falta cometida, que se apliquen sólo después de finalizado un debido proceso y estableciendo procedimientos conocidos, claros y precisos (que contemplan la posibilidad de apelación) para la aplicación de la “cancelación de matrícula” y la “expulsión de estudiantes”.

- 3.** Señala que los reglamentos o manuales de convivencia escolar deben **reconocer “expresamente el derecho de asociación**, tanto de los y las estudiantes, padres y apoderados, como también del personal docente y asistente de la educación, de conformidad a lo establecido en la Constitución y la ley”, estableciendo que “en ningún caso el sostenedor podrá obstaculizar ni afectar el ejercicio de este derecho”.

4.4 Ley que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (N°20.911)

Fue promulgada a inicios del año 2016 como una forma de potenciar los aprendizajes que permitirían a los estudiantes participar activamente de la vida democrática y el ejercicio responsable de sus derechos. En este sentido, la ley estipula que “los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia”. Este plan podrá incorporar diferentes actividades, tales como:

- Planificación curricular explícita sobre objetivos de aprendizaje transversales en ciudadanía y cultura democrática en las distintas asignaturas.
- Talleres y actividades extraprogramáticas.
- Capacitación a docentes y directivos.
- Actividades de apertura del establecimiento a la comunidad.
- Estrategias para fomentar la participación de los estudiantes.

El plan busca promover un pensamiento crítico y deliberativo, a través de espacios de convivencia más participativos. Se sugiere que incorpore acciones que tiendan a la transformación de la vida escolar, profundizando en prácticas democráticas de participación propiciadas desde el equipo directivo y docente. Para su elaboración, el Ministerio de Educación sugiere que en los procesos de construcción y/o revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), se visibilicen las acciones o actividades que se están implementando actualmente y que corresponden a formación ciudadana.

La misma ley anuncia que “el Ministerio de Educación impulsará a más tardar durante el año 2017

la incorporación de una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana para los niveles de 3° y 4° año de la enseñanza media”, medida que luego fue postergada para el año 2019.

4.5 Componentes de política pública en convivencia escolar a partir de otros cuerpos legales

Si bien se ha revisado con mayor detalle las principales normativas legales en la materia, existen muchos otros cuerpos legales que abordan directamente el fenómeno de la convivencia escolar. Al respecto, la **Tabla N° 1** resume de manera sintética los principales aportes de las Leyes, Decretos y Circulares normativas más importantes de considerar:

Tabla N° 1

Resumen de los principales elementos que afectan la convivencia escolar en leyes y decretos vigentes

CUERPO LEGAL VIGENTE	PRINCIPAL TEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Ley N° 19.696 – 2000 Código Procesal Penal	Establece la obligatoriedad de directores, inspectores y docentes de denunciar los posibles delitos que afectaren a sus estudiantes o que ocurriesen al interior del establecimiento educacional donde se desempeñen.
Ley N° 20.084 – 2005 sobre Responsabilidad Penal Adolescente	Establece responsabilidad penal a las personas mayores de catorce años. Si un estudiante de catorce o más años comete una acción considerada delito, debe ser denunciado a las autoridades pertinentes.
Ley N° 20.285 – 2008 sobre Acceso a la Información Pública	Establece la obligatoriedad para los establecimientos educacionales que reciben fondos públicos de transparentar sus finanzas, estructuras orgánicas, decisiones y proyectos institucionales. Reconoce el derecho de cualquier ciudadano a acceder a la información que le solicite a este tipo de establecimientos.
Ley N° 20.609 – 2012 Antidiscriminación	Define, prohíbe y sanciona todo acto de discriminación arbitraria, sea esta por características sociales, económicas, de género, religión, etnia, edad, etc.

<p>Decreto N° 924 – 1983 reglamenta Clases de Religión</p>	<p>Se reconoce la obligatoriedad para todos los establecimientos educacionales de impartir la asignatura de Religión, estableciendo su carácter optativo para los estudiantes y sus familias.</p> <p>Los apoderados deben indicar explícitamente al momento de la matrícula si desean que sus pupilos reciban o no clases de religión, indicando, si es pertinente, qué credo practican.</p> <p>Las evaluaciones de la asignatura deben expresarse en conceptos y no cuantitativamente, no afectando la promoción de los estudiantes.</p>
<p>Decreto N° 524 – 1990 sobre Centros de Estudiantes</p>	<p>Define a los centros de estudiantes, sus funciones, estructura y objetivos.</p> <p>Define el cargo de docente asesor del centro de estudiantes.</p>
<p>Decreto N° 565 – 1990 aprueba reglamento general de Centros de Padres y Apoderados</p>	<p>Define a los centros de apoderados, sus funciones, estructura y objetivos.</p> <p>Establece la posibilidad de asociaciones entre centros de apoderados de diferentes establecimientos y de que obtengan personalidad jurídica.</p> <p>Establece la obligatoriedad para los establecimientos educacionales de facilitar el uso de sus dependencias a centros de apoderados siempre y cuando esto no entorpezca la realización de las clases.</p>
<p>Decreto N° 024 – 2005 reglamenta Consejos Escolares</p>	<p>Define los consejos escolares, sus funciones, integrantes, cantidad de sesiones mínimas al año y los temas que obligatoriamente tienen que ser abordados por esta instancia (resultados de aprendizaje, fiscalizaciones de la Superintendencia, Proyecto educativo institucional, Manual de convivencia, Plan de mejoramiento educativo, Plan de gestión de la convivencia escolar, estados financieros).</p> <p>Le asigna a los sostenedores públicos o privados la potestad de definir el carácter consultivo o resolutivo del consejo.</p>
<p>Decreto N° 215 – 2009 sobre Uniforme Escolar</p>	<p>Permite que las direcciones de los establecimientos educacionales con acuerdo del centro de apoderados, consejo de profesores, y previa consulta al centro de estudiantes, establezcan el uso obligatorio del uniforme escolar, definiendo cada una de sus prendas.</p> <p>Se establece que en ningún caso, el incumplimiento del uso del uniforme escolar podrá ser sancionado con la prohibición de ingresar a clases.</p>
<p>Decreto N° 381 - 2013 del Ministerio de Educación</p>	<p>Establece los Otros Indicadores de Calidad (Indicadores de Desarrollo Personal y Social).</p>

Ordinario N° 476 – 2013
Superintendencia de
Educación sobre Reglamentos
Internos

Establece la obligatoriedad para los establecimientos educacionales de contar con un reglamento o manual de convivencia escolar con características y contenidos mínimos de acuerdo a lo señalado en la ley 20.536. Además, establece las siguientes exigencias:

- Limita la aplicación de sanciones como por ejemplo la suspensión (máximo por cinco días) o la condicionalidad de la matrícula (debe ser revisada cada semestre).

Exige a los establecimientos educacionales contar con:

- Protocolo de actuación para el abordaje y atención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual infantil.
- Políticas de prevención a través de la aplicación del Plan Integral de Seguridad Escolar, que incorpora protocolos de actuación ante emergencias.
- Protocolo para realizar salidas pedagógicas y giras de estudio.
- Procedimientos claros y periódicos para actualizar las normas de convivencia escolar.
- Conductos regulares del establecimiento claramente establecidos para recibir sugerencias, reclamos y aclarar dudas.

Ordinario N° 768 – 2017
Superintendencia de
Educación sobre derechos de
niñas, niños y estudiantes
trans en el ámbito de la
educación

Establece definiciones, principios orientadores para la comunidad educativa respecto a las niñas, niños y estudiantes trans, sus derechos, las obligaciones de los sostenedores y directivos de establecimientos educacionales, procedimientos para el reconocimiento de la identidad de género y las medidas básicas de apoyo que deben adoptar las instituciones educativas.

Circular N° 01 – 2014
Superintendencia de
Educación (Supereduc)

Entre los múltiples temas abordados, es posible identificar aspectos relacionados con la convivencia escolar. Muchos de ellos son recopilados de la legislación y normativa ya existente. Algunos puntos destacados:

- Define que los registros en la hoja de vida de un estudiante, en el respectivo libro de clases, son los únicos válidos para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en caso de tomar una medida disciplinaria.
- Establece la obligatoriedad de que los equipos directivos revisen anualmente los antecedentes de todo el personal del establecimiento en el Registro de Inhabilidades para Trabajar con Menores de Edad.
- Establece que el personal asistente de la educación debe tener idoneidad psicológica para desempeñar sus funciones, sobre la base de un informe que deberá emitir el Servicio de Salud correspondiente.

- Establece requerimientos para convivencia según Ley 20.536: reglamento interno que regule las relaciones internas, con políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias, procedimientos y protocolos, gravedad de las faltas; obligación de contar con encargado y plan de gestión de convivencia.
- Establece que el reglamento también debe incorporar las normas sobre uniforme escolar y de convivencia en el establecimiento, las sanciones y los reconocimientos, los procedimientos de abordaje disciplinario y las instancias de revisión correspondientes.
- Establece que el reglamento de convivencia puede ser parte o un documento distinto del reglamento donde se establecen los roles y funciones de los trabajadores del establecimiento.
- Exige la difusión del manual a los apoderados al momento de la matrícula anual y cuando este sufra modificaciones. Debe estar disponible en la Web del establecimiento y en el sistema SIGE.
- Prohíbe que los establecimientos impidan el ingreso a clases a estudiantes por atrasos, incumplimiento de compromisos económicos, no presentación del apoderado ante una citación, incumplimiento de tareas escolares, uniforme escolar incompleto o inadecuado, falta de útiles escolares, etc.
- Reconoce importancia de centro de estudiantes, centro de apoderados y consejo escolar, como instancias de participación.
- Define explícitamente los documentos que pueden ser solicitados por la Supereduc para efectos de su fiscalización y que, por tal motivo, deben estar disponibles obligatoriamente en cada establecimiento.

Circular N° 8 – 2016
Superintendencia de Educación sobre derechos de padres, madres y apoderados en ámbito de la educación

Fija el sentido y alcance de las disposiciones sobre el derecho preferente de los padres a educar, a ser informados, a ser escuchados, a participar y asociarse, derechos de los que no tienen tuición de sus hijos, regulaciones y restricciones al ejercicio de estos derechos, responsabilidades de padres, madres y apoderados.

Circular N° 193 – 2018
Superintendencia de Educación sobre alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes

A partir de cuerpos legales anteriores, establece la protección de la maternidad en el ámbito educacional, el protocolo de retención y apoyo a alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes en el Reglamento Interno, con sus medidas académicas y administrativas.

**Circular N° 482 –
junio de 2018**
que imparte Instrucciones
sobre Reglamentos Internos
de los Establecimientos
Educativos de Enseñanza
Básica y Media con
Reconocimiento Oficial del
Estado

Define los contenidos mínimos de los Reglamentos Internos de los establecimientos educacionales, entre los que se debe incluir:

- Derechos y deberes de todos los actores escolares.
- Regulaciones técnico-administrativas sobre estructura y funcionamiento (horario, organigrama, roles, carácter del consejo de profesores, comunicación con familias, procesos de admisión, copago, seguridad).
- Protocolos de actuación ante vulneración de derechos, agresiones sexuales, accidentes escolares, higiene del establecimiento, regulaciones de protección de la maternidad y paternidad, salidas pedagógicas, acoso o violencia escolar.
- Normas, faltas, medidas disciplinarias y procedimientos.
- Composición y funcionamiento del consejo escolar, consejo de profesores, centro de estudiantes y centro de apoderados.
- Mecanismo de actualización del Reglamento.
- Plan integral de seguridad escolar (PISE).
- Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.
- Reglamento de Evaluación y Promoción.

**Oficio del Mineduc
07-1008 – 2005**
sobre Estudiantes Migrantes

Establece el derecho a la educación de niños y jóvenes migrantes independiente de la condición legal en la que se encuentren, asegurando además que no serán víctimas de discriminación por parte de la institución escolar.



Actividad Grupal: Análisis de casos “legal o ilegal”

Instrucciones:

En grupos de máximo 5 personas, analicen un caso, estableciendo si se rige o no por la ley vigente. Contesten fundamentadamente las siguientes preguntas de manera grupal:

- ¿Qué aspectos del caso se rigen según la ley y normativa vigentes?
- ¿Qué aspectos del caso no se rigen según la ley y normativa vigentes?
- ¿Cuál es nuestra conclusión del caso?, ¿qué proponemos hacer distinto?

Ejemplo de caso:

Diego Manríquez, estudiante del 6° básico de la Escuela Enrique VIII, apareció en un reportaje de televisión diciendo que sufría bullying y que en el colegio nadie había hecho nada, pese a sus reiteradas

denuncias y peticiones de auxilio a diferentes docentes e inspectores. Desde el establecimiento dicen estar absolutamente sorprendidos pues si bien reconocen que el estudiante es solitario y de pocos amigos, en sus registros sólo figura una situación anecdótica, relacionada con la pérdida de su mochila, que posteriormente apareció mojada en un basurero. La profesora jefa de ese curso, insiste en que el niño solo estaba exagerando para la tele.



Sugerencias para identificar y trabajar "casos" en los establecimientos educacionales

El análisis de casos es una herramienta que puede resultar útil para la reflexión profesional y el trabajo de colaboración al interior del establecimiento. Puede servir también para facilitar la toma de decisiones dentro de los procedimientos establecidos en el Reglamento de Convivencia. Algunas sugerencias para el trabajo de análisis:

- Hacer una descripción detallada del caso (situaciones, participantes, lo que ha dicho y hecho cada uno).
- Evitar hacer juicios previos, limitándose a describir lo que ha ocurrido.
- El análisis debe relacionarse con el objetivo que se quiere alcanzar.

4.6 ¿Qué es el "Debido Proceso" en las escuelas o liceos?

El "Debido Proceso" consiste en un conjunto de pasos que permiten aplicar racionalmente justicia al interior de las comunidades educativas. Es un derecho consagrado en la Constitución Política de la República, que si bien fue construido desde el mundo jurídico, se debe aplicar en las escuelas y liceos del país para garantizar que el abordaje de indisciplina se ajusta a la normativa vigente. El Debido Proceso se compone de los siguientes elementos:

- Preexistencia de la norma, explicitando las acciones consideradas faltas y las posibles sanciones.
- Imparcialidad de quien aborda los casos.
- Presunción de inocencia de los implicados.
- Derecho de defensa de los implicados.

- Proporcionalidad entre la gravedad de las faltas y las sanciones aplicadas.
- Derecho a apelación de los implicados.

5. Política Nacional de Convivencia Escolar y sus enfoques

El 2015 se lanza la Política Nacional sobre Convivencia Escolar 2015-2018⁵, explicitando por primera vez un límite temporal para su vigencia (hasta el año 2018). Esta política entiende la convivencia "*como un fenómeno social cotidiano,*

5. Formulaciones anteriores de la Política de Convivencia Escolar fueron propuestas por el Mineduc el año 2003 y el año 2012, respectivamente

dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento”⁶.

Esta definición permite comprender que existen muchos tipos de convivencia escolar de acuerdo a la forma cómo se relacionan los diferentes actores escolares en cada unidad educativa. Por otro lado, visualiza la convivencia como un fenómeno cambiante y compuesto de diferentes dimensiones, cada una de las cuales puede ser abordada y gestionada pedagógicamente.

Esta política asume además la evolución conceptual del fenómeno, así como también la progresiva importancia que nuestra sociedad ha ido otorgando a los problemas de convivencia escolar. Así, el propio documento ministerial presenta un cuadro síntesis de lo que denomina transición del fenómeno de la convivencia, tal como lo señala la **Tabla N° 2**:

Tabla N° 2

Esquema de transición de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018⁷

	DESDE	HACIA
Énfasis en	Resolución de conflicto	Formación del sujeto
Enfoque	Sujeto parcelado	Sujeto integral
Responsabilidad	Estudiante agresivo o violento	Comunidad educativa
Comprensión	Convivencia escolar estática	Mejoramiento continuo

Más que etapas superadas, la Política de Convivencia plantea que se está cambiando paulatinamente la comprensión del fenómeno desde un énfasis en la resolución de conflictos puntuales a comprender el rol pedagógico de la convivencia escolar, entendiendo que es necesario aprender a convivir y que esto se logra principalmente con la experiencia misma de convivir. Se propone dejar de mirar sólo sujetos precarios (disruptivos, vulnerables, agresivos, pobres, etc.) y pensar en sujetos integrales, es decir, con determinadas características sociales, económicas, políticas, culturales y emocionales, insertos en contextos

determinados y capaces de tensionar e intencionar su propia realidad. Se propone ampliar la mirada, entendiendo que el tipo de convivencia existente en un establecimiento no sólo es responsabilidad de los estudiantes disruptivos que la deterioran, sino que, incluyéndoles, es responsabilidad de toda la comunidad escolar. Finalmente, es un llamado a entender la convivencia escolar no como un estadio acabado e inmutable, sino como un fenómeno dinámico capaz de ser abordado, gestionado e intervenido continuamente para su mejoramiento.

6. Ministerio de Educación de Chile (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar, p. 25

7. *Ibíd.*, p. 22

La Política de Convivencia Escolar, define explícitamente enfoques que debieran cruzar la gestión de la convivencia en los distintos centros educativos:

- ▶ **Enfoque Formativo:** considera a la convivencia escolar como parte de los aprendizajes que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes, por tanto, conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes específicas. De hecho, *“la convivencia escolar es un aprendizaje comprendido en el currículum y, en tal categoría, posee una intencionalidad pedagógica que está asociada a los objetivos de aprendizajes que se deben identificar, planificar y evaluar como cualquier otro aprendizaje indicado en el currículum nacional”*⁸.
- ▶ **Enfoque de Derecho:** considera a cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujeto de derechos, es decir, como personas que poseen y pueden ejercer los diferentes derechos reconocidos en la legalidad vigente. Estos derechos no pueden ser condicionados bajo ningún punto de vista, por lo que la institución escolar adquiere el carácter de garante y asume *“el deber de resguardar los derechos y propiciar las posibilidades reales de ejercicio de ellos”*⁹.
- ▶ **Enfoque Participativo:** consiste en identificar y valorar las especificidades de cada uno de los actores escolares (docentes, estudiantes, apoderados, directivos y asistentes de la educación), por lo que la escuela como institución formadora, debe reconocer y potenciar los espacios de diálogo interestamental, así como las instancias de participación organi-

zada al interior de la comunidad escolar, tales como centro de estudiantes, centro de padres, consejos de profesores, asociaciones gremiales, sindicales y consejo escolar.

- ▶ **Enfoque de Género:** Este enfoque busca visibilizar la matriz patriarcal de nuestra sociedad que ubica en una posición de desventaja o subordinación a lo femenino frente a lo masculino. Propone el resguardo de todas las personas, independientemente de su identidad de género, reconociendo que todos los seres humanos tienen las mismas capacidades, derechos y responsabilidades, y asegurando que en las distintas interacciones escolares se promuevan condiciones de equidad. Propone avanzar en la igualdad de género y la no discriminación hacia la diversidad sexual al interior de las comunidades educativas.
- ▶ **Enfoque de Gestión Territorial:** este enfoque parte del hecho de que cada unidad educativa se encuentra inserta en un territorio determinado, es decir, en un contexto geográfico y social específico. La escuela debiera reconocer las características de dicho entorno e intentar incorporarlas a los procesos de aprendizaje, así como también gestionar alianzas y redes de apoyo con otras instituciones públicas, privadas y organizaciones sociales del sector.
- ▶ **Enfoque Inclusivo:** busca reconocer y valorar la diversidad social existente en las diferentes unidades educativas, buscando instalar prácticas institucionales no discriminatorias que permitan el encuentro de actores escolares diferentes en temas económicos, culturales, políticos, ritmos de aprendizaje, diversidad de géneros, etnias, generaciones, etc. La idea es pasar más allá del enfoque integrador, cam-

8. *Ibíd.* p. 28

9. *Ibíd.* p. 29

biando el foco de atención desde el grupo minoritario y sus características, hacia el conjunto de la comunidad escolar.

- **Enfoque de Gestión Institucional:** posiciona a la convivencia escolar como un fenómeno posible de ser abordado e intervenido, es decir, frente al que la institución escolar debe diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar acciones concretas a través de sus diversos instrumentos de gestión tales como el PEI, PME, Plan de gestión, Manual de convivencia, protocolos de acción, etc. El horizonte está puesto en el mejoramiento continuo de la

convivencia escolar de cada establecimiento. En el año 2019, el Mineduc actualizó la Política Nacional de Convivencia Escolar, reafirmando su carácter formativo al proponer a todas las comunidades educativas el aprendizaje de cuatro modos de convivir: el trato respetuoso, la convivencia inclusiva, la participación democrática y colaborativa, y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Al mismo tiempo, y en continuidad respecto de las versiones anteriores de la política, la convivencia escolar es una dimensión relevante de la gestión escolar y debe ser trabajada intencionalmente por los equipos correspondientes.



Actividad de análisis de la Política Nacional de Convivencia Escolar

Le sugerimos leer, analizar y comentar los enfoques de la Política Nacional de Convivencia Escolar (pp. 28 y 32). A partir de la lectura, se propone responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué enfoque es el más desarrollado en mi unidad educativa? ¿En qué lo observo?
- ¿Qué enfoque es el menos desarrollado en mi unidad educativa? ¿En qué lo observo?
- ¿Qué enfoque sería pertinente y necesario desarrollar más profundamente en mi unidad educativa?

6. El Rol del encargado y del equipo de convivencia

La Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar establece la obligatoriedad para todos los establecimientos educacionales de contar con un Encargado de Convivencia Escolar. Sin embargo, la ley no establece claramente las características de dicho cargo ni tampoco su financiamiento. Por este motivo, el Ministerio de Educación ha formulado diversas orientaciones para colaborar en la implementación de este requisito legal. De

esta forma, una de las primeras orientaciones consistió en delimitar su campo de acción a partir de la definición de al menos cuatro funciones específicas:

- Diseñar e implementar el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, de acuerdo a indicaciones del Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia.
- Promover el trabajo colaborativo en torno a la convivencia escolar.
- Promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
- Coordinar iniciativas de capacitación sobre convivencia escolar (Mineduc, 2013).

Posteriormente, el año 2016, el Ministerio edita otras “Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo”, donde se plantea la necesidad de articular equipos colaborativos entre los siguientes funcionarios de cada establecimiento educacional (si los hubiese):

- Inspector general
- Encargado de convivencia escolar
- Orientador
- Psicólogo
- Trabajador social

- Otro, según amerite algún caso o situación en particular.

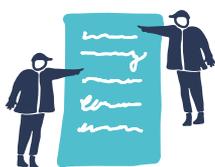
El Equipo de convivencia escolar se encarga de planificar, implementar y monitorear las actividades que se acuerden en los planes de gestión de la convivencia aprobados por el Consejo Escolar o el Comité de la Buena Convivencia.

En este sentido, se recomienda que el encargado de convivencia escolar forme parte del equipo de gestión del establecimiento y que tenga 44 horas de dedicación exclusiva a su rol. El encargado debe coordinar el equipo de convivencia y liderar el diseño e implementación de las actividades y estrategias que ayuden a mejorar la convivencia.



Actividad sobre el rol y las funciones de Encargados de convivencia e Inspectores generales

El objetivo de esta actividad es identificar el rol y funciones específicos que tienen el Inspector general y el Encargado de convivencia. Las instrucciones para la actividad son las siguientes:



- El inspector general y Encargado de convivencia hacen por separado un listado de las principales funciones y acciones que realizan dentro del establecimiento.
- Puesta en común.
- Analizan diferencias y semejanzas en las acciones y en las formas de abordar y resolver situaciones de la convivencia escolar.

Registro de similitudes y diferencias entre el rol del Encargado de convivencia y el del Inspector general.

<i>Similitudes</i>	<i>Diferencias</i>

Reflexión sobre la importancia del trabajo en equipo para abordar la convivencia escolar en el establecimiento.

7. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBD&LE)

Otro componente de la política pública importante de considerar en el tema de la convivencia, es el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), pues una de las cinco dimensiones que menciona el documento, se refiere explícitamente a la **Gestión de la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar**.

Al respecto, la **Tabla N° 3** presenta las buenas prácticas de gestión directiva que el Ministerio sugiere para la dimensión referida a la convivencia escolar:

Tabla N° 3

Buenas prácticas de gestión directiva y conceptos claves para la gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBD&LE, pp. 26 y 27)

CONCEPTO CLAVE	BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DIRECTIVA
Cultura inclusiva	“Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar”.
Trabajo colaborativo	“Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua”.
Enfoque formativo de la convivencia	“Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo”.
Participación en espacios formales	“Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional”.
Abordaje de conflictos	“Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna”.
Comunicación con familias	“Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes”.



Actividad de análisis del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar

A partir de la lectura de las buenas prácticas descritas en la **Tabla N° 3**, le proponemos responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué prácticas son las más desarrolladas en la unidad educativa? ¿En qué aspectos concretos y cotidianos se observa?
- ¿Qué prácticas son las más débiles en la unidad educativa? ¿En qué aspectos concretos y cotidianos se observa?

8. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Otros Indicadores de Calidad)

Unos de los esfuerzos más significativos por ampliar el concepto de calidad educativa, surge a partir del Decreto N° 381 de año 2013 del Ministerio de Educación, que establece los “Otros Indicadores de Calidad”. Estos indicadores *“son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento de manera complementaria a los resultados en la prueba SIMCE y al logro de los Estándares de Aprendizaje. Así, estos indicadores amplían el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico”*¹⁰.

Cabe señalar, que *“la evaluación de la calidad educativa supone un consenso básico en lo que puede entenderse como tal, y si se puede reducir al logro de objetivos académicos en las áreas de lenguaje y matemáticas o si debe incluir la totalidad de los aspectos considerados en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios”*¹¹. En este sentido, estos indicadores se posicionan de forma contundente en el debate sobre el concepto de calidad educativa, generando una apertura e intento de superación de la visión academicista que existe respecto a los resultados de pruebas estandarizadas.

Entre los ocho nuevos indicadores de calidad, figuran dos que se relacionan directamente con la convivencia escolar. El primero de ellos, corresponde al **Clima de Convivencia Escolar**, abarcando las siguientes tres dimensiones:

- **“Ambiente de respeto:** *considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación con el trato respetuoso entre los miembros*

10. Ministerio de Educación de Chile (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa, p. 3

11. Redondo, Descouvières y Rojas (2004). Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Editorial Lom, Santiago, p. 22

de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación en el establecimiento. Además, considera las percepciones de los estudiantes respecto del cuidado del establecimiento y el respeto al entorno.

- **Ambiente organizado:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y del predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.
- **Ambiente seguro:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación con el grado de seguridad y de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, y sobre la existencia de mecanismos para prevenir y actuar ante la violencia escolar. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a las situaciones que afectan la integridad física o psicológica de las personas”¹².

El segundo de estos indicadores es el de **Participación y Formación Ciudadana**, que contempla las siguientes tres dimensiones:

- **“Sentido de pertenencia:** considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullo-

sos de los logros obtenidos por la institución.

- **Participación:** considera las percepciones de los estudiantes, y padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias por parte del equipo directivo y docente.
- **Vida democrática:** considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación, y la organización de procesos de representación y votación democrática”.



12. Ministerio de Educación de Chile (2014b). Otros Indicadores de Calidad Educativa



Actividad: Acciones para las dimensiones que afectan la convivencia

Instrucciones:

- Elegir una de las dimensiones de los IDPS de clima de convivencia escolar o participación y formación ciudadana.
- Volver a leer el contenido de esa dimensión.
- Identificar acciones y prácticas que se pueden realizar en el establecimiento para abordar esta dimensión.

<i>Dimensión de los IDPS</i>	<i>Acciones y prácticas</i>
Por ej.: Ambiente de respeto	

9. Diagnóstico de la convivencia escolar en establecimientos educacionales

Considerando lo revisado en el contexto de este capítulo, se propone a continuación un instrumento para realizar el proceso de diagnóstico de la convivencia escolar del establecimiento educacional en el que usted se desempeña.

A continuación, le presentamos las preguntas a partir de las cuales se elabora este diagnóstico:

1. ¿Cómo se elabora y difunde el Manual de Convivencia Escolar en su establecimiento? (Abordar quiénes participan, cómo y cuándo).
2. ¿Cómo se relaciona el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar con los otros instrumentos de gestión presentes en su establecimiento (PEI, el Manual de Convivencia y el PME)?
3. ¿Cómo se elabora y difunde el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar? (Abordar quiénes participan, cómo y cuándo).
4. ¿Qué instancias de participación tienen los diferentes actores escolares (estudiantes, apoderados, docentes y asistentes de la educación) al interior de la comunidad educativa?
5. Señale y explique qué acciones realiza su establecimiento para generar aprendizajes sobre convivencia escolar.
6. Señale y explique las características del liderazgo directivo en temas de convivencia escolar.
7. Señale y explique los principales tipos de conflictos relacionados con convivencia en su establecimiento.
8. ¿Cómo se abordan los conflictos entre estudiantes en su establecimiento?
9. ¿Cómo se abordan los conflictos entre adultos en su establecimiento?

10. Señale tres aspectos de la convivencia escolar de su establecimiento que se alejan, no cumplen o les cuesta cumplir respecto a la política pública sobre convivencia escolar y el marco legal vigente revisado en este capítulo¹³.
11. Señale tres aspectos de la convivencia escolar de su establecimiento que cumplen cabalmente con la política pública sobre convivencia escolar y el marco legal vigente revisado en este capítulo¹⁴.

10. Cierre: Desafíos para la gestión de la convivencia

Una primera conclusión que podemos sacar es que el tema de la convivencia escolar ha ido cobrando una relevancia cada vez mayor para el sistema educativo chileno, lo que se ve representado en un aumento progresivo de la cantidad de cuerpos legales, orientaciones, lineamientos o exigencias que se relacionan con el abordaje y la gestión de la convivencia escolar en los establecimientos.

Al respecto, es posible proponer, al menos, dos posibles interpretaciones. Por una parte, se puede plantear que la política pública en convivencia escolar se encuentra desarticulada, existiendo desfases y énfasis contradictorios entre sus distintos instrumentos (leyes, decretos, orientaciones ministeriales, etc.). Por ejemplo, mientras

en la Política Nacional se define la convivencia propiamente tal, en la Ley N° 20.536 solo se define la “buena convivencia”, invisibilizando así, otros tipos de convivencia que no necesariamente quepan en categorías de bueno o malo. De igual forma, desde el Ministerio de Educación se plantean distintos enfoques de política pública que luego no son trabajados sistemáticamente ni considerados en las evaluaciones existentes, como el enfoque territorial, el enfoque inclusivo o el enfoque de género. En base a estos y otros ejemplos, es posible pensar que la política pública en materia de convivencia aún no logra consolidarse, dejando gran responsabilidad de su implementación a los propios establecimientos y a la labor fiscalizadora (reactiva) de la Superintendencia de Educación.

Otra manera de interpretar este proceso sostiene que si bien los componentes de la política pública se han ido elaborando en diferentes momentos y con algunos matices, sus ideas centrales, tales como que la convivencia debe ser gestionada de manera planificada por los establecimientos o los conceptos de “ciudadanía”, “enfoque de derecho”, “visión formativa” y “derechos humanos”, se han mantenido estables durante los últimos años, constituyendo el eje articulador de los documentos y requisitos de la política pública en el tema. Más allá de tomar una postura u otra, el desafío que proponemos es que en cada establecimiento educacional se reflexione sobre las características de su propia convivencia y se apliquen e implementen las distintas exigencias legales y orientaciones ministeriales traduciéndolas a

13. Política Nacional de Convivencia Escolar, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, el Plan de Gestión para la Convivencia Escolar, la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión, la Ley sobre Violencia Escolar o la Ley de Formación Ciudadana

14. ídem nota anterior

acciones concretas de gestión de la convivencia escolar, impregnando estas ideas fuerza y fundamentos legales en cada uno de los instrumentos de gestión disponibles (PEI, PME, Reglamento de convivencia, Plan de gestión de la convivencia, Plan de Formación Ciudadana, etc.). De esta forma la política pública adquiere concreción y logrará incidir significativamente en la realidad de los centros educativos del país.

11. Para profundizar en este tema

Si le interesa profundizar en este tema, le sugerimos las siguientes lecturas:

- ▶ Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Recuperado de www.convivenciaescolar.cl
- ▶ Ley N° 20.536 Sobre violencia escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvxm>
- ▶ Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015. Recuperado de <http://bcn.cl/1uv1u>
- ▶ Ley N° 20.911 Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016. Recuperado de <http://bcn.cl/1v0oy>
- ▶ Superintendencia de Educación (2018). Circular N°48. Recuperado de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA..._opt.pdf
- ▶ Agencia de Calidad de la Educación (2013). Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf
- ▶ Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Recuperado de: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf





Competencias propias de liderazgo de la convivencia escolar

1. Introducción

Los cambios que se quieren promover en la convivencia escolar invitan a una revisión de la forma de entender el liderazgo en los establecimientos educacionales. En este capítulo se reflexionará e impulsarán algunas competencias necesarias para que los líderes educativos puedan gestionar una sana convivencia y colaborar en la construcción de comunidades escolares más inclusivas. Esto, teniendo en consideración los enfoques de la Política Nacional de Convivencia Escolar que enfatizan la responsabilidad de directivos, docentes y asistentes de la educación en la creación de las condiciones favorables para la inclusión y la formación integral de los estudiantes.

En el capítulo anterior se ha puesto énfasis en que la convivencia escolar es el conjunto de relaciones que se producen en el contexto escolar. En el contenido y actividades de este capítulo, queremos fortalecer las competencias de los líderes para reconocer y reflexionar sobre las formas de relación o interacción que utilizan en la gestión de la convivencia en cada centro educativo y de qué manera se pueden intencionar acciones que favorezcan la sana convivencia y la capacidad de inclusión en los establecimientos. El MBD&LE define las competencias como *“una capacidad movilizadora, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a un desempeño efectivo. Las competencias incluyen, en su definición, un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal)”*¹⁵.

La forma de abordar los contenidos de este capítulo busca favorecer que el lector se pueda acer-

car y conectar con la experiencia que ha tenido en la gestión de la convivencia (encargado de convivencia, inspector general, asistente, docente, directivo), reconociendo las competencias de liderazgo y los modos de relación que ponen en práctica cotidianamente, y sus oportunidades de mejora.

Para ello, el recorrido de la lectura parte en las emociones y sentimientos que predominan en el estado de ánimo del lector, para luego seguir con una mirada al liderazgo educativo que propone el concepto de líder anfitrión como un complemento valioso en los temas relacionados con convivencia escolar a lo que ya sabemos sobre liderazgo educativo. El siguiente paso propuesto nos lleva a ampliar la comprensión sobre el ser humano con la propuesta de CLEHES, los estilos sociales y el nivel de desarrollo de los colaboradores. A continuación, se propone el uso de una metodología que es coherente con las declaraciones conceptuales realizadas: el Café del mundo. En el último paso del capítulo, se propone una revisión de competencias para el liderazgo y la gestión de la convivencia.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

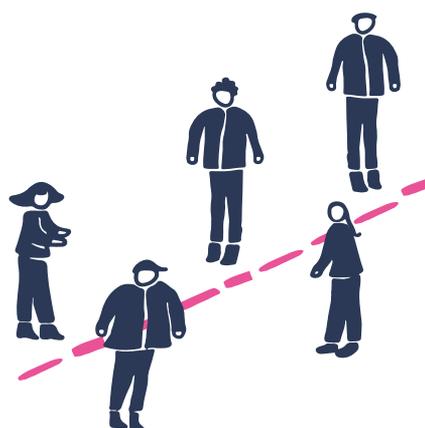
Reconocer y potenciar las habilidades de liderazgo para contribuir a una sana convivencia.

Objetivos específicos

- Desplegar habilidades de liderazgo en el contexto escolar.
- Desarrollar habilidades para la comprensión de la diversidad y su abordaje.

¹⁵. Definición descrita en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) en p. 9

3. Una mirada sobre el liderazgo necesario para la convivencia escolar



Actividad grupal: La línea imaginaria

Objetivo: conocer características del grupo de participantes a través de una dinámica.

Descripción:

Todos los asistentes se ponen de pie formando una línea recta imaginaria, con algo de espacio hacia ambos costados. El encargado de la actividad explica que hará afirmaciones de conceptos que van en pares de opuestos (por ejemplo, blanco/negro o norte/sur). Cada participante debe moverse hacia un lado en caso de elegir la

primera opción de la afirmación, o al otro lado, en caso de la segunda opción (o según como lo indique el encargado). Cada uno observa qué otras personas han optado por su misma opción y luego todos vuelven a la línea central. El encargado nombra otras afirmaciones de pares y se repite la actividad durante un rato.

Algunas palabras que se pueden considerar en esta actividad:

<i>Frío / calor</i>	<i>Campo / playa</i>	<i>Fuego / agua</i>	<i>Casa / departamento</i>	<i>Con hijos / sin hijos</i>
<i>Carne / vegetales</i>	<i>Sol / luna</i>	<i>Norte / sur</i>	<i>Hervidor / tetera</i>	<i>Mucha experiencia / poca experiencia</i>
<i>Android / iphone</i>	<i>Palabra / imagen</i>	<i>Hablar / escribir</i>	<i>Azúcar / endulzante</i>	<i>Vidrio / plástico</i>
<i>Día / noche</i>	<i>Verano / invierno</i>	<i>Pelé / Maradona</i>	<i>Perro / gato</i>	<i>Razón / emoción</i>
<i>Lago / mar</i>	<i>Micro / metro</i>	<i>Ventana / pasillo</i>	<i>Introvertido / extrovertido</i>	<i>Navidad / año nuevo</i>
<i>Películas / series</i>	<i>Facebook / Instagram</i>	<i>Cielo / tierra</i>	<i>Blanco / negro</i>	<i>Cumbia / cueca</i>
<i>Activo / pasivo</i>	<i>Radio / televisión</i>	<i>Colo Colo / U de Chile</i>	<i>Interior / exterior</i>	<i>Quietud / movimiento</i>
<i>Al grano / por las ramas</i>	<i>Explícito / implícito</i>	<i>DC / Marvel</i>	<i>Derecha / izquierda</i>	<i>Microsoft / Apple</i>

El punto de partida de la comprensión del liderazgo que se propone en este texto está en la experiencia de cada participante en los roles que desempeña en su comunidad educativa. La conexión con esa experiencia y la reflexión a partir de lo vivido en ella son dos elementos centrales del trabajo que proponemos a lo largo de este capítulo.

Existen distintos enfoques y miradas sobre el liderazgo escolar (Weinstein (ed.), 2017). Cada uno de ellos ha puesto énfasis en algunos aspectos del liderazgo, destacando ciertas características, competencias, habilidades o prácticas de los líderes.

Los centros educativos y los líderes transitan entre distintos estilos y enfoques de liderazgo, de acuerdo a las capacidades de los líderes y de las demás personas de la comunidad y las circunstancias y necesidades del contexto en el que se desempeñan. Reconocer esto conscientemente permite a los líderes escolares intencionar el estilo que consideren más adecuado para su contexto y de acuerdo a sus características. Las competencias de liderazgo se van transformando en el ejercicio del rol de líder que a cada uno le toca desempeñar.

Al hablar de las características e influencia del liderazgo escolar, se corre el riesgo de construir el perfil o la imagen de un *“líder héroe”* que mantiene el control de la institución y que tiene todas las competencias para resolver los problemas y necesidades de los demás por sí solo. Esta visión puede promover un rol pasivo en el resto de los integrantes de la institución, que descansan en la capacidad del héroe para solucionar las dificultades o responder a los desafíos que se presentan y cuya función principal es seguir lo que el líder dice.

Sin embargo, la complejidad de los fenómenos escolares relacionados con la convivencia y la inclusión nos invita a pensar en un repertorio complementario de competencias para el liderazgo. Se trata de la imagen de un *“líder anfitrión”*, que influye a través de las relaciones y que es capaz de convocar y movilizar a otros para trabajar en pos de las metas institucionales, que reconoce los talentos y competencias del resto del equipo, que logra promover la colaboración y el diálogo en función de los objetivos que se quieren alcanzar, que genera condiciones favorables para que cada uno de los integrantes aporte desde sus experiencias y competencias a los objetivos y acciones que realiza el equipo y tenga la libertad para opinar (Wheatley y Frieze, 2010).

A diferencia del líder héroe, en el caso del líder anfitrión, las responsabilidades y decisiones están distribuidas en distintos integrantes de la comunidad, los que se involucran y participan en la construcción colaborativa de conocimiento y de decisiones y en el diálogo generativo para abordar los desafíos propios de la convivencia. Como punto de partida, se valora y reconoce la experiencia y los conocimientos previos de cada uno, por lo que se constituye a cada otro como un otro legítimo, con capacidad para participar activamente en la convivencia escolar.

De esta manera, se trata de una mirada sobre el liderazgo que resulta coherente con el tipo de convivencia escolar que se quiere gestionar en los establecimientos y que ha sido descrita en el marco legal y las políticas públicas presentadas en el capítulo anterior.

4. Una forma de entender al ser humano: CLEHES



Actividad personal: Animómetro¹⁶

Instrucciones: antes de seguir con la lectura de este texto, le proponemos que haga una pausa y revise *¿cuál es su estado de ánimo? ¿Por qué está así?* Le sugerimos usar una escala de 0 a 100, en la que 0 es estar totalmente desanimado y 100 es estar en el punto máximo de ánimo.

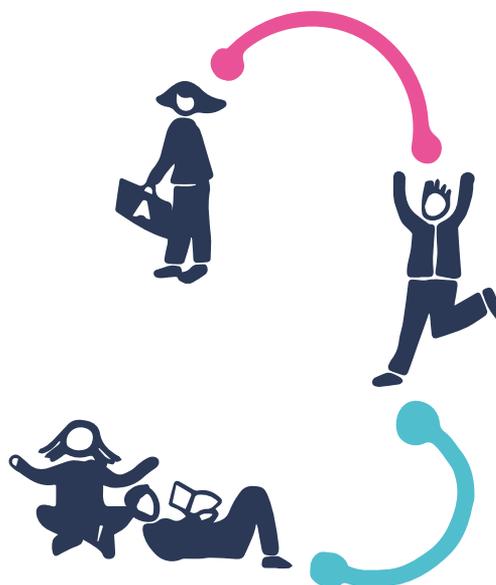


En el contexto de este capítulo, la visión sobre competencias para el liderazgo se vincula con una forma de entender al ser humano, sus dimensiones y su relación con otros que está marcada por la propuesta de la herramienta ontológica y enactiva CLEHES (Saavedra y García, 2006). Para sus autores, *“un ser humano es un sistema de actividad que está determinado por su estructura, es decir todo lo que experimenta ocurre dentro de su estructura, no más allá. Todo lo que percibimos es interpretado de acuerdo a nuestro propio y particular sistema nervioso a través de los sentidos, que forman parte de nuestra estructura”* (Saavedra, 2010, p. 30).

El uso de esta herramienta en el contexto educacional *“busca configurar un sistema de observa-*

dores, con capacidad de enactuar su mundo que emerge en su experiencia cotidiana, interrogando y expandiendo sus límites del aprendizaje culturalmente encarnado y asumido como “natural”. Los estudiantes incorporan distinciones que permiten gestionar la convivencia, observando las consecuencias éticas, interpersonales, organizacionales y sociales, que pueden provocar” (García y Saavedra, 2016).

Se trata de una tecnología ontológica pues *“distingue al ser humano desde 6 dimensiones entrelazadas y constituye al observador que se es”* (García y Saavedra, 2016, p. 62). Se define como una tecnología pues tiene la *“capacidad de traer al cuerpo distinciones que posibilitan la enacción y el aprendizaje del observador, sea como auto-observación u observación de sus interacciones y de las redes de interacciones en que participa; permite la apertura a espacios de reflexión y de enacción, o la inhibición y clausura de ellos en las redes que se observan, que se desean o se quieren enactuar con el otro”* (Saavedra, 2010, p. 30).



¹⁶. Figueroa, C. (2017). Tejeredes: el arte de facilitar y articular organizaciones en red

4.1 Las dimensiones CLEHES y su relación con la convivencia escolar

Las dimensiones propuestas por CLEHES se entienden como dominios desde los cuáles el ser humano observa y se relaciona. Algunas descripciones y distinciones respecto a ellas:

➤ **Cuerpo:** la existencia del ser humano es corporal, y desde el punto de vista de la convivencia, el cuerpo *“es el espacio geográfico donde se recibe y se ubica la interacción”* (García y Saavedra, 2016, p. 63). Respecto a las otras dimensiones, el cuerpo es *“el hábitat y la continuidad de los demás componentes”* (Saavedra, 2010, p. 38), por lo que es importante considerar la alimentación, el descanso adecuado o el uso de bio-pausas. La observación de esta dimensión invita a considerar las condiciones físicas para la convivencia y el aprendizaje, tanto de los equipos de directivos, docentes y asistentes, como el de los estudiantes y padres o apoderados en los establecimientos educacionales, teniendo en cuenta que el cuerpo es el lugar donde se encuentran ancladas las prácticas de convivencia con las que se participa en la vida social, la historia personal y en la construcción de la identidad.

➤ **Lenguaje:** es una dimensión relevante, pues en ella se construye la aceptación o la negación del otro (García y Saavedra, 2016). Se trata de *“entender nuestro lenguaje como un instrumento constructor de realidades nos lleva a la responsabilidad que cada uno tiene en las interacciones que realizamos”* (Maturana, 1993, en Saavedra, 2010, p. 39). Gran parte de la convivencia escolar ocurre a través de distintas conversaciones o usos del lenguaje.

Aquí, la observación apunta a revisar la decisión que tomamos sobre el lenguaje que utilizamos y que otros utilizan cuando se habla o se escucha, asumiendo la responsabilidad por el lugar que tiene el lenguaje en la creación de mundos. Es decir, observar lo que se dice y el impacto que tiene lo que se dice en los demás.

➤ **Emoción:** las emociones se encuentran en la base de los comportamientos humanos y nos disponen de distintas maneras para la acción y la relación con otros. Habitan en el cuerpo, involucran a distintos sistemas del ser humano y se producen como una respuesta interna a estímulos externos. El lenguaje, las emociones y el cuerpo se entrelazan en el caso del ser humano, dando forma al estado psíquico o de ánimo. Los estados de ánimo son emociones que han quedado alojadas en el interior de la persona durante un tiempo más largo, convirtiéndose en un fenómeno más duradero que la emoción. Las emociones y la motivación son factores que influyen en el proceso de convivir y aprender, que pueden ser gestionadas a nivel individual o colectivo. Actividades como al *“animómetro”* apuntan a reconocer y valorar las emociones de quienes participan de una reunión, clase o equipo.

➤ **Historia:** *“La historia individual y la historia social nos constituyen como identidad. Está presente aun cuando la ocultemos. Nuestra historia personal, a pesar de ser pasado está presente y emerge continuamente en nuestro lenguaje, en nuestras emociones y en nuestro cuerpo”* (Saavedra, 2010, p. 41). La historia de los acontecimientos que nos toca vivir va dejando huellas en nuestro cuerpo, mente y emoción. Dicho de otra manera, cada uno es

portador de una historia vital y de una historia cotidiana. La observación de esta dimensión apunta a reconocer cómo la historia personal se gatilla de manera automática en el acto de convivir con otros y de qué manera influye en esas interacciones.

- ▶ **Eros:** se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de salir de sí mismo, de ir más allá de sí mismo para abrirse a otros y juntos construir la realidad. Se explica también como la fuerza vital que permite crear, realizar actividades y emprender proyectos y trabajos, realizar acciones que se vinculan con pasiones o motivaciones. Otro aspecto de Eros se relaciona con la capacidad de disfrutar y de buscar el bienestar. Influye en la aceptación

o negación de nosotros mismos y de los demás. En la convivencia cotidiana dentro del establecimiento, cada uno participa de las actividades y momentos de la vida escolar desde sus propias motivaciones e intereses.

- ▶ **Silencio:** esta dimensión se relaciona con la capacidad de introspección y de reflexión. Es entendido como un *“recurso humano que nos abre a distintos ámbitos de la existencia”* (García y Saavedra, 2016), facilitando la conexión con el mundo interior o la espiritualidad. Es también un elemento central de la herramienta de escucha activa: para poder escuchar a otros es requisito lograr hacer algo de silencio en uno mismo.

El propósito de la herramienta CLEHES *“es crear condiciones de diseño en identidades autónomas, es decir observadores con capacidad para la autorregulación y organización frente a situaciones que generan malestar en los sistemas de actividad humana de los cuales son responsables o partícipes, en un proceso de aprendizaje continuo”* (García y Saavedra, 2016).

4.2 Preguntas para describir las dimensiones CLEHES

El liderazgo que ejercen los anfitriones en la convivencia escolar está especialmente atento a cómo llegan y la manera en la que participan los distintos actores de la comunidad en las actividades cotidianas. Para ello, las dimensiones CLEHES aportan una mirada completa y sistémica

que ayuda a fortalecer la gestión de una convivencia armónica, respetuosa y pacífica. Esta visión sobre el ser humano y sus dimensiones puede encontrar expresión en distintas instancias o actividades de un establecimiento educacional. A continuación, se presentan las dimensiones con algunas preguntas que pueden usarse en la gestión educativa.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS	
	Para mí	Para otras personas
Cuerpo	¿Cómo llega mi cuerpo al inicio de esta actividad? ¿Cómo se va mi cuerpo? ¿Necesito una pausa o descanso?	Observar las posturas corporales de otras personas. ¿Qué necesita tu cuerpo? ¿Necesitas una pausa o descanso?

Lenguaje	Pensando en el impacto de mis palabras en otras personas, ¿qué podría decir de otra manera?, ¿mis palabras expresan lo que quiero decir?	¿Me podrías decir lo mismo, pero con otras palabras? ¿Cómo impactan en otras personas las palabras que dices?
Emoción	¿Con qué emoción llegué a mi trabajo o actividad? ¿Con qué estado de ánimo llego a clases?	¿Con qué emociones llegas al trabajo o a esta actividad? ¿Con qué estado de ánimo llegas?
Eros	¿Qué me gusta o me motiva hacer? ¿Cuáles son mis pasiones? ¿De qué manera se conecta lo que hago en el establecimiento con mis motivaciones?	¿Qué es lo que más te gusta hacer? ¿Qué te apasiona? ¿Qué te interesa?
Historia	¿Cuáles son los hitos más significativos de mi vida? ¿Qué acontecimientos relevantes me han ocurrido hoy?	Cuéntame un acontecimiento importante de tu vida. ¿Qué fue lo que pasó hoy?
Silencio	¿Qué pensamientos y emociones predominan en mi interior cuando hago silencio?	¿Qué necesitas para poder reflexionar? ¿Qué pasa cuando logras conectarte con tu interior?

5. Una forma de caracterizar las relaciones: los estilos sociales

A lo largo de su historia personal, cada ser humano va adquiriendo y desarrollando un conjunto de actitudes, modos de comportamiento y estrategias para relacionarse con los demás. Existen distintas formas de describir y clasificar estas formas de relacionarse. La **caracterización de los estilos sociales** es otra herramienta importante para el líder anfitrión de la convivencia escolar, ya que permite desarrollar y comprender el perfil del estilo de cada persona en sus relaciones sociales a partir de la observación de su comportamiento en el contexto de la convivencia en el establecimiento. Con esta información, el líder puede ajustar la formación y el acompañamiento de las personas que trabajan

o estudian en la comunidad educativa a las necesidades y características de cada uno. En esta propuesta elaborada por Robert Bolton & Dorothy Grover Bolton, los estilos se organizan a partir de dos ejes principales (asertividad/emotividad), lo que genera cuatro cuadrantes con distintas combinaciones de ambos ejes.

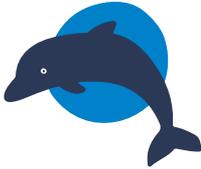
Si bien es cierto que se han caracterizado cuatro estilos generales, es importante indicar que, al igual que en las características del liderazgo, ellos no se presentan en estado puro en las personas. Más bien, lo que se suele encontrar son rasgos que predominan y que conviven con rasgos de otros estilos, constituyendo un todo que se complementa dependiendo de las circunstancias personales y del entorno. También es importante destacar que los seres humanos vamos evolucionando y que podemos transitar de un estilo social predominante a otro a lo largo de la vida. Como podrán ver a continuación, cada estilo ha sido asociado y representado por un animal:



a. **Analítico / búho:** son personas con un sentido importante del deber y de la ética y que se destacan por su capacidad para observar la realidad y recoger información de esta. Consideran distintas alternativas, se especializan en detalles técnicos y ofrecen datos bien organizados y consistentes. Se caracterizan por ser inquisitivos, analizar, racionalizar, ser objetivos, reservados y estables.



b. **Emprendedor / pantera:** son especialistas en tomar la iniciativa y el control, expresan claramente sus expectativas, producen resultados eficientemente a través de su acción y ejecución constante, toman decisiones y resuelven. Se caracterizan por ser determinados, afirmativos y pueden ser intolerantes con otras opiniones y muy exigentes consigo mismo y con otros.



c. **Afable / delfín:** participan ofreciendo apoyo y soporte a otros. Refuerzan la cooperación y el trabajo en equipo, promueven causas comunes o relacionadas con el bienestar. Son relajados y tranquilos, abiertos a hablar y escuchar. Valoran las relaciones y su significado. Pueden ser testarudos y fijarse expectativas poco realistas o realizables.



d. **Expresivo / pavo real:** se caracterizan por establecer relaciones sociales, crean animación, entusiasmo y compromiso, ofrecen refuerzo, comparten visiones e ideas con intensidad y dedicación. No tienen temor a participar en público, pueden ser impulsivos y tener un gusto por probar cosas nuevas y diferentes. Aprovechan cada momento y pueden tener dificultades con los compromisos.



Identificar, describir y entender los estilos sociales es importante para los líderes y la gestión, pues los integrantes de la comunidad educativa participan del funcionamiento y de la convivencia del establecimiento desde sus propios estilos. El líder anfitrión se preocupa de generar las condiciones adecuadas para que todos puedan sentirse incluidos, y la consideración por los estilos sociales y su carácter dinámico nos entrega una herramienta importante para lograr ese propósito, adaptando el acompañamiento y las acciones formativas.



Actividad personal: Aplicación y análisis de los estilos sociales

Lo invitamos a que haga una autoevaluación de su estilo social. Para ello, puede completar el **Test de Estilos Sociales** que encontrará al final de este capítulo.



Actividad grupal: Analizando los estilos sociales en la convivencia escolar

Reúnase con sus compañeros de grupo en el curso o con su equipo de trabajo en el establecimiento educacional en que trabaja para realizar esta actividad. El objetivo es trabajar en grupos analizando cada uno de los estilos. La sugerencia es elegir una dinámica y trabajar a partir de las siguientes preguntas:

¿Cómo se ven o cómo se describen los del estilo...? ¿Qué implicancia para la convivencia cotidiana tiene el estilo...? ¿Qué caracteriza a los ...? ¿Qué los demás no entienden del estilo...?, ¿qué les gusta...?, ¿qué les incomoda del estilo...? ¿Cómo se comunica el estilo...? ¿Qué les pasa a los otros con

el estilo...? ¿Qué le pedirían al estilo...? ¿Cómo resuelve conflictos el estilo...?



Actividad personal: Reflexión

Una vez terminada la actividad del test y del análisis grupal, le proponemos reflexionar de manera personal, intentando expresar qué descubrimientos hace a partir de la caracterización de su estilo y qué desafíos le propone esto para su rol y labor en el establecimiento.

<i>¿Qué descubro en mi estilo?</i>	<i>¿Qué desafíos me ofrece para mi labor cotidiana?</i>

6. El Café del mundo: una tecnología social para la gestión de la convivencia escolar

El Café del mundo es una tecnología social creada por Juanita Brown y David Isaacs y que se emparenta con la noción del líder anfitrión al alero de la propuesta del “Arte de convocar y facilitar conversaciones significativas” o *art of hosting* (Wheatley y Frieze, 2010). Es un proceso de conversación en que el líder anfitrión fomenta la colaboración y la reflexión en un contexto de cierta informalidad y soltura, al pretender recrear las “conversaciones de café” que habitualmente tenemos en la vida cotidiana. Su propósito es unir y conectar las ideas de todos los participantes, haciendo surgir y construyendo una inteligencia social y colectiva.

Surge de una inquietud personal de los autores que se manifiesta en las siguientes preguntas:

“¿Cómo podemos mejorar nuestra capacidad de hablar y pensar juntos, más profundamente, acerca de los asuntos cruciales que enfrentan nuestras comunidades, nuestras organizaciones, nuestras naciones y nuestro planeta? ¿Cómo podemos acceder a la inteligencia y sabiduría colectiva, que necesitamos para crear caminos innovadores?” (Juanita Brown y David Isaacs).

En respuesta a estas interrogantes, la metodología del Café del mundo pretende generar condiciones para desarrollar estas capacidades y generar ese tipo de conversaciones en una organización o institución.

Algunas recomendaciones importantes para la implementación del Café del mundo:

- Establecer el contexto para la conversación
- Crear un espacio acogedor
- Explorar y usar preguntas que realmente sean importantes para el tema que se va a trabajar
- Alentar la contribución y la participación de todos
- Conectar las distintas perspectivas que presenten los participantes
- Escuchar posibles patrones en lo que las personas dicen y las percepciones que expresan; utilizar preguntas más profundas para indagar
- Hacer visible el conocimiento colectivo que va surgiendo en la conversación

La actividad se estructura a partir de un tema y de preguntas relevantes sobre este, las que gatillan la discusión y los testimonios de los participantes. Para el funcionamiento de la actividad, los asistentes se dividen en distintas “mesas” y en cada una de ellas se aborda una de las pre-

guntas sobre el tema durante un tiempo definido. Uno de los integrantes del grupo oficia como “memoria”, tomando apuntes de los aportes más relevantes que entregan los participantes y comunicando estas ideas centrales a los siguientes grupos que llegarán a su mesa.

Una vez terminado el tiempo, todas las personas rotan a la siguiente mesa, con la excepción de quienes offician como memoria, quienes permanecen siempre en el mismo lugar. Al iniciar la nueva ronda de conversación, la “memoria” comunica a los nuevos asistentes las ideas principales conversadas y se abre la conversación y reflexión sobre la pregunta a partir de esos aportes.

El clima de diálogo y la hospitalidad son los componentes claves que promueven y facilitan la colaboración y la reflexión de personas con distintos estilos.

Algunas “Etiquetas del Café” que han sido destacadas para orientar el aporte de los participantes:

- Enfocarse en lo que importa
- Contribuir con los propios pensamientos e ideas
- Hablar con la mente y el corazón
- Escuchar para comprender
- Vincular y conectar distintas ideas
- Descubrir percepciones y preguntas más profundas
- Jugar, dibujar, escribir, graficar
- Divertirse



Actividad personal: Reflexión sobre el Café del mundo

Una vez que haya terminado su participación en el Café del mundo, lo invitamos a conectarse nuevamente con el silencio de su interior, reflexionar a partir de las siguientes preguntas y registrar por escrito sus respuestas:

- a. De acuerdo a lo visto en la primera parte de este capítulo, ¿qué estilo de liderazgo promueve el Café del mundo?
- b. ¿Qué desafíos significa este tipo de actividad para mi estilo social?
- c. ¿Qué elementos rescato de esta metodología y actividad?
- d. ¿Haría un “Café del mundo” en mi comunidad educativa? ¿Con qué propósito u objetivo?

7. El nivel de desarrollo de los colaboradores

El estilo de liderazgo educativo que puede favorecer la buena convivencia y la inclusión en los establecimientos educacionales se caracteriza por ser un anfitrión de todos los integrantes de la comunidad. Ya hemos visto que este liderazgo se relaciona con una manera sistémica y multidimensional de entender al ser humano (CLEHES), reconoce que nos relacionamos con distintos estilos y se traduce en formas de trabajar basadas en la colaboración (Café del mundo).

En la gestión de la convivencia ha ido cobrando cada vez más relevancia el trabajo del equipo de convivencia escolar. Como ya hemos dicho, la

forma de colaborar con otros se relaciona con el estilo de cada uno. El estilo de un líder anfitrión no depende solamente de sus características personales, sino que se relaciona también con las características de quienes trabajan con él por lo que conocer los estilos aporta una herramienta valiosa para el liderazgo del equipo.

Otra herramienta importante en este sentido es la descripción del **nivel de desarrollo de los colaboradores**. Esta descripción se relaciona con la teoría de liderazgo situacional (Blanchard y Hershey, 1989), la que sostiene que el líder debe adaptar su estilo y sus prácticas dependiendo no solo de las características de la tarea o los objetivos que se quieren alcanzar, sino principalmente del nivel de desarrollo que tienen sus colaboradores. Por ejemplo, dependiendo del nivel de desarrollo de los integrantes del equipo, para algunos será necesario ejercer mayor control y dirección, mientras que otros requerirán mayor autonomía y espacio para sus decisiones.

El nivel de desarrollo de los colaboradores es una herramienta complementaria al CLEHES y a los estilos sociales. Con el objetivo de poder acompañar adecuadamente a quienes trabajan en los equipos de convivencia escolar, la descripción del nivel de desarrollo de los colaboradores permite identificar las características generales, aprendizajes y experiencias previas para así poder entregar y distribuir adecuadamente las tareas entre los integrantes del equipo y realizar el acompañamiento y capacitación que cada uno de los colaboradores requiere.

Para quienes ejercen roles de liderazgo educativo resulta fundamental poder identificar las necesidades de acompañamiento entre sus colaboradores, para así poder ayudarlos a aprender y

transformarse en el ejercicio de sus propios roles y funciones dentro de la convivencia escolar.

El nivel de desarrollo se construye a partir de dos aspectos fundamentales del colaborador: su competencia (conocimiento y habilidades) y su compromiso para realizar una tarea específica (motivación y confianza).

Se han caracterizado cuatro niveles:

- **Competente autónomo:** muestra alta competencia y alto compromiso. Son personas que tienen experiencia en su cargo, se sienten cómodas con sus habilidades y con la forma en la que enfrentan los desafíos de su rol.
- **Competente inseguro:** muestra competencia moderada a alta y un nivel de compromiso va-

riable. Es una persona con las competencias y la experiencia necesaria, a la que puede faltar algo de confianza o motivación para hacer las cosas bien y rápido.

- **Aprendiz desilusionado:** baja en algunas competencias y bajo compromiso. Puede tener habilidades o potencial, pero no tiene las competencias necesarias para hacer el trabajo por sí solo. Carece de la motivación para abordar el tema.
- **Aprendiz entusiasta:** baja competencia y alto compromiso. Carece de experiencia o competencias, pero muestra alta motivación y confianza en aprender y hacer bien la tarea.



Actividad personal: ¿Qué necesita cada uno?

A partir de lo que ha revisado sobre el nivel de desarrollo de los colaboradores, se propone a continuación una actividad de aplicación. Pensando en su comunidad escolar:

- Identifique a sus colaboradores.
- Teniendo en consideración sus características y desempeño, ubíquelos en el cuadrante que corresponda.
- Nombre estrategias o peticiones que podría hacerles, considerando el nivel de desarrollo en que se encuentran.

COMPETENTE - INSEGURO Moderada a alta competencia y compromiso variable	COMPETENTE - AUTÓNOMO Alta competencia y alto compromiso
APRENDIZ – DESILUSIONADO Baja a moderada competencia y bajo compromiso	APRENDIZ – ENTUSIASTA Baja competencia y alto compromiso

8. Competencias para líderes anfitriones

Al momento de enfrentar o gestionar las situaciones propias de la convivencia escolar, los directivos, docentes y asistentes de la educación lo hacen desde y a través de las distintas dimensiones que componen su ser (CLEHES). Cada uno participa y convive en su rol y funciones a través de su estilo social y colabora en equipos de personas donde cada cual se encuentra en un nivel de desarrollo particular.

Al pensar en las competencias para el liderazgo que deben desarrollar los equipos relacionados con la convivencia escolar, es fundamental reconocer que los establecimientos educacionales

son instituciones y sistemas sociales complejos. Como ya lo dijimos al hablar de la importancia de distribuir el liderazgo, resulta difícil pensar que una persona sola (líder héroe), por muy competente y preparada que sea, podrá responder a la complejidad de los desafíos, dificultades y oportunidades que se viven en la dimensión de la convivencia escolar.

La diversidad a la que se enfrenta el líder educativo está presente en todas las instancias de la vida escolar, y cada una de ellas requiere el uso y despliegue de distintas competencias. Como complemento a las herramientas presentadas anteriormente, a continuación se describen dos competencias relevantes para el tipo de liderazgo que hemos caracterizado y para contextos educativos cada vez más desafiantes y complejos.



Actividad individual y grupal: Dilema

Lean el siguiente dilema y realicen la actividad individual y luego la grupal.

“Un grupo de estudiantes secundarios formó un “Colectivotrans” realizando acciones de arte o performances en los recreos. Los adolescentes denuncian la homofobia, la transfobia y el machismo dentro de las salas de clases. Las puestas en escena generan diversas reacciones dentro de la masa de estudiantes y también de los adultos. Usan un lenguaje explícito e interpretan personajes extremos para captar la atención del público”.

Trabajo individual: escriba los pasos o acciones que seguiría para afrontar esta situación desde su rol en el establecimiento.

Trabajo grupal: formar grupos de 5 personas; compartir los pasos definidos de forma individual; llegar a acuerdo sobre cómo proceder; mencionar criterios para actuar.

¿Qué es un dilema?

Esta palabra viene del idioma griego y en lenguaje cotidiano es entendido como una situación o problema que puede resolverse de maneras distintas, pero en las que ninguna solución es completamente aceptable o todas son igualmente aceptables o inaceptables.

En contextos de mayor diversidad como el que se expresa en la convivencia escolar actual, es cada vez más habitual para los equipos de docentes y asistentes enfrentarse a dilemas que se relacionan con la ética, las normas, los valores o las creencias de los involucrados.

Trabajar con dilemas puede ser una buena herramienta para fortalecer las competencias y características de liderazgo que se han presentado a lo largo del texto. Para ello:

- Elija una situación problemática presente en su establecimiento educacional y que cumpla con los requisitos para ser un dilema.
- Haga una descripción objetiva de la situación problemática, sin agregar juicios o críticas.
- Pida a los participantes que establezcan los pasos o acciones que usarían para abordar la situación.
- Compartan en grupos buscando construir un acuerdo sobre cómo actuar.

8.1 Competencia cognitiva: toma de perspectiva o negociación de significado

La convivencia escolar es un fenómeno complejo y dinámico. En el contexto cultural de hoy, podemos decir también que se trata de un fenómeno marcado por la diversidad y el requerimiento de la inclusión. Es probable que haya cada vez más dilemas ante los cuáles sea necesario definir un curso de acción.

Además de las dimensiones CLEHES y el estilo social, al momento de abordar una situación de la convivencia escolar, las personas disponemos de competencias cognitivas que hemos ido desarrollando a lo largo de la vida. Se trata de habilidades de pensamiento, estrategias mentales y conocimientos que hemos acumulado a través

de las experiencias vividas y que se ponen en funcionamiento al tener que tomar una decisión o hacer una acción.

En el esfuerzo que hace un líder anfitrión para entender a las personas con las que convive en el establecimiento educacional, la toma de perspectiva y la negociación de significados son especialmente importantes. La toma de perspectiva ha sido definida como *“la habilidad que posee un individuo para interpretar los estados mentales y emocionales propios y ajenos”* (Martín et al, 2006, p. 1). Por otra parte, la negociación de significados se relaciona con el proceso de participar en una situación y en las relaciones que se producen en ella para luego elaborar el sistema de ideas y de afectos que subyace en esas acciones (Sánchez y Gómez, 2015).

En estos dos procesos, las personas suelen utilizar sus competencias cognitivas desde dos posibles enfoques, los que han sido caracterizados en la propuesta sobre los tipos de observadores del coaching ontológico (Echeverría, 2005).

El **enfoque único** se caracteriza por la acción de imponer o convencer. La persona situada en este enfoque cree que es el único que entiende la situación o la perspectiva de los demás, y si los otros no concuerdan con su visión es porque no entienden lo que está pasando, lo que están pensando o sintiendo. Por esto, da ideas, ofrece respuestas y posibilidades frente a una situación o desafío con convicción de que su perspectiva es la correcta y que el resto está equivocado. Suele ser el enfoque usado por el líder héroe.

El **enfoque múltiple** se caracteriza por la acción de comprender y compartir. La persona con este enfoque tiene conciencia de que su punto de vista es solo uno dentro de otras posibilidades

y reconoce que no lo sabe todo, por lo que su toma de perspectiva valida e incluye lo que otros ven, piensan o sienten. Cree que las distintas miradas se complementan y dan mayores posibilidades de acción y solución. Esto se traduce en el uso y planteamiento de preguntas abiertas para conocer el significado que otros atribuyen a las situaciones o temas y la verificación de lo escuchado. Es el enfoque que debiese utilizar el líder anfitrión.

En el liderazgo para la gestión de la convivencia, es importante preguntarse por los enfoques en una doble dimensión. Por un lado, cuando el líder revisa sus propias prácticas puede identificar con qué enfoque está abordando situaciones cotidianas de la gestión de la convivencia. A la vez, puede observar y analizar desde qué enfoque están abordando la gestión sus colaboradores u otros integrantes del equipo docente, directivo o de asistentes.

ESTRATEGIAS	
Enfoque único	Enfoque múltiple
Defiende hasta el final su postura y dice lo que se debe hacer.	Chequea supuestos propios y de los demás.
No comparte sus razonamientos, supuestos y sentimientos con los demás.	Comparte información relevante.
No pregunta a los demás cómo llegan a conclusiones diferentes.	Da ejemplos.
Indirectamente, guía a los demás hacia su propio punto de vista.	Explica cómo llegó a las conclusiones.
	1º proposición, 2º indagación.
	Genera reglas acordadas por el grupo.
	Discute posibles obstáculos para el logro de objetivos.

Dependiendo del enfoque utilizado desde la gestión y el liderazgo para la convivencia escolar que ejercen los directivos, docentes y asistentes, este podría generar diversas consecuencias en sus equipos de trabajo o comunidades:

CONSECUENCIAS	
<i>Enfoque único</i>	<i>Enfoque múltiple</i>
Atribuciones negativas de las intenciones de los otros genera desconfianza.	Al chequear inferencias y supuestos disminuyen los conflictos y defensas y aumenta la confianza.
Al intentar imponer el punto de vista, ven al líder a la defensiva.	No se refuerzan las profecías autocumplidas.
Pierde la posibilidad de aprender de los otros.	Mejora el aprendizaje individual y grupal, y aumenta el desempeño grupal.

Estos enfoques son relevantes, pues uno de los desafíos más importantes para quienes ejercen cargos o roles de liderazgo en la gestión de la convivencia escolar es lograr comprender las razones que están detrás de las acciones de las personas.

8.2 Competencia comunicacional

Junto con una comprensión profunda y multidimensional de los temas y desafíos, el abordaje de la convivencia y la resolución de conflictos requiere, entre otras cosas, de la instalación y fortalecimiento de sistemas de diálogo y conversación permanentes (Torrego, 2001). La competencia comunicacional o comunicativa se refiere al conjunto de habilidades, prácticas y actitudes que se utilizan en la comunicación (Hymes, 1971).

Pensando en el líder anfitrión que gestiona la convivencia escolar de manera colaborativa e inclusiva, destacamos dentro de la competencia comunicacional la importancia de la escucha activa como una herramienta valiosa para fortalecer esta competencia.

A. ¿Qué es la escucha activa?

Se utiliza este concepto para distinguir entre el acto físico y mecánico de oír y el acto de comunicación que es la escucha. Escuchar requiere la voluntad de querer comprender lo que la otra persona está comunicando. Esta voluntad se traduce en la atención y concentración durante la conversación, observar el lenguaje no verbal (los gestos, el tono, la posición del cuerpo) y centrarse en las necesidades que la persona está expresando. Agregar la palabra “activa” busca destacar la importancia de involucrarse en la comunicación escuchando con atención e intención.

B. Obstáculos para la escucha activa¹⁷

En las instancias de conversación pueden producirse algunas circunstancias que se transforman en obstáculos para la escucha activa, afectando nuestra capacidad de comprender lo que otras personas nos plantean.

Torrego (2001) ha identificado una serie de bloqueos de comunicación refiriéndose a las formas más usuales con las que respondemos a situaciones de conflicto en la convivencia escolar. Estos bloqueos tienen en común que se centran en quien responde y no en la persona que está expresando o comunicando algún desacuerdo.

Casi siempre lo más efectivo que podemos hacer cuando alguien nos cuenta algo es escucharlo genuinamente. Sin embargo, lo que muchas veces hacemos entra en las siguientes categorías:

MANDAR, DIRIGIR	Decir al otro lo que debe hacer.	<i>"Tienes que..." "Debes..."</i>
AMENAZAR	Decir al otro lo que le puede pasar si no hace lo que le decimos.	<i>"Si no haces esto, entonces..." "Mejor haces esto, de lo contrario..."</i>
SERMONEAR	Aludir a una norma externa para decir lo que debe hacer el otro.	<i>"Los hombres no lloran". "Debes ser responsable".</i>
ACONSEJAR	Decir al otro qué es lo mejor para él o ella.	<i>"No dejes el colegio, es por tu bien". "Lo mejor que puedes hacer es..."</i>
CONSOLAR, ANIMAR	Decir al otro que lo que le pasa es poco importante.	<i>"Ya se te pasará". "No te preocupes..."</i>
INSULTAR	Quitar la razón al otro.	<i>"Eso le pasa por tonto".</i>
INTERPRETAR	Decir al otro el motivo oculto de su actitud.	<i>"En el fondo quieres llamar la atención".</i>
INTERROGAR	Hacer demasiadas pregunta.	<i>"¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?"</i>
IRONIZAR	Reírse del otro.	<i>"Sí claro, deja el colegio, deja tu casa, deja tu novio y te vas a pedir limosna".</i>

17. Torrego (2001). La mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Editorial Narcea

C. Recomendaciones prácticas

Algunas recomendaciones prácticas que se pueden utilizar en la conversación y que facilitan la escucha activa:

- ▶ **Verificar lo escuchado:** Durante la conversación, se realizan algunas preguntas o afirmaciones para verificar que lo que se ha escuchado es lo que la otra persona efectivamente está diciendo. Es especialmente útil verificar lo escuchado al momento de cerrar la conversación y sobre posibles acuerdos o compromisos que se han tomado.
- ▶ **Indagar:** después de que la persona haya explicado su punto de vista, se utilizan preguntas para lograr que exprese con mayor claridad y profundidad sus ideas o comentarios. Es importante no interrumpir el flujo del relato o narración que la otra persona está haciendo o no formular muchas preguntas como si fuera un interrogatorio.
- ▶ **Mantenerse concentrado:** una parte importante del éxito de la escucha activa de-

pende de que se mantenga concentrado en la conversación y en la persona a la que está escuchando. Por ejemplo, evite consultar el celular mientras la otra persona habla.

- ▶ **Aceptar y respetar lo que la otra persona está diciendo:** aceptar y respetar no significa estar de acuerdo. Sin embargo, para poder escuchar activamente el punto de vista del otro, es importante aceptar y respetar lo que dice, valorando que es la forma en la que la otra persona ve las cosas. Es importante no emitir juicios, no rechazar o minimizar lo que el otro está sintiendo y no contar la historia de uno cuando es el otro el que necesita hablar.
- ▶ **Evitar el síndrome del experto:** No ofrecer ayuda o soluciones prematuras, creyendo que a partir de la propia experiencia uno ya sabe las respuestas a la situación del otro, aun cuando no conoce los detalles ni escucha sus explicaciones.



Actividad personal: Reflexión

A partir de lo revisado sobre la importancia de la conversación y la escucha activa, le proponemos reflexionar por escrito sobre estas dos preguntas:

<i>¿Qué tensiones o creencias aparecen en mí?</i>	<i>¿Qué me hace reflexionar sobre mi manera de escuchar?</i>

9. Cierre: Liderazgo para la convivencia en escuelas inclusivas

Uno de los desafíos más importantes que enfrentan los establecimientos educacionales es favorecer y mantener una convivencia escolar que

promueva la inclusión de todos los integrantes de la comunidad educativa, valorando la diversidad que existe en ella. Tal como lo establece la Política Nacional de Convivencia escolar 2015-2018, el enfoque inclusivo de la convivencia supone la transformación de distintos aspectos de la cultura escolar para alcanzar una inclusión efectiva.



Actividad grupal: Liderazgo y convivencia escolar para escuelas inclusivas

Observe los siguientes videos y registre las prácticas o acciones más destacadas que han implementado algunos establecimientos para lograr incluir a todos los miembros de la comunidad educativa.

NOMBRE VIDEO	ENLACE
<i>Un Liceo para todos</i>	https://www.youtube.com/watch?v=XbrSsDk05E4&list=PLA2t3IX1WM-Uj-Nx6aCHFj9N8jFcEAAqs
<i>Familia, escuela y comunidad</i>	https://www.youtube.com/watch?v=pMhSEgtgbEU&index=2&list=PLA2t3IX1WM-Uj-Nx6aCHFj9N8jFcEAAqs
<i>Barrio de aprendizajes</i>	https://www.youtube.com/watch?v=uxQ2DFC4Njc&index=6&list=PLA2t3IX1WM-Uj-Nx6aCHFj9N8jFcEAAqs

Registre de manera personal y comente en el grupo las prácticas o acciones que favorecen la inclusión.

Las características y competencias de liderazgo que hemos compartido a lo largo de este capítulo buscan ofrecer una serie de distinciones conceptuales, estrategias y herramientas para quienes están llamados liderar la gestión de la convivencia en alguno de sus aspectos.

En este capítulo hemos propuesto la figura de un líder que es anfitrión de la convivencia escolar inclusiva, que observa y actúa teniendo presente

que somos seres multidimensionales y que cada una de esas dimensiones tiene ciertas características y claves que requieren atención (CLEHES); que valora y comprende que colaboramos desde distintos estilos sociales y niveles de desarrollo y que todos convivimos desde nuestra forma original; que utiliza metodologías que favorecen y facilitan la participación y colaboración de todos.

Esta valoración e inclusión de la diversidad apunta a sus distintas dimensiones. Muchos establecimientos educacionales están implementando diversas estrategias, líneas de acción o prácticas relacionadas con una convivencia escolar inclusiva. Conocer estas experiencias puede ayudar a identificar posibles acciones a implementar en sus establecimientos educacionales.

Al momento de hablar de inclusión, es importante revisar las creencias sobre lo que es “normal” que tenemos incorporadas a nivel individual y colectivo. Estas creencias influyen de manera decisiva en la forma que tenemos de abordar y valorar la diversidad, traduciéndolas en acciones de inclusión o exclusión. Poner al sujeto en formación y sus características y necesidades en el centro de la gestión permite crear condiciones más justas y equitativas para que todos puedan aprender. Ese es uno de los sellos de un líder anfitrión de una convivencia inclusiva.



Actividad personal: Reflexión

Aceptar y valorar la diversidad es un paso importante. Pero nos lleva a preguntarnos: ¿tenemos las condiciones y herramientas para hacer esto en los establecimientos educacionales? ¿Qué necesitamos para poder transformarnos en una escuela inclusiva?

10. Para profundizar en este tema

A continuación, le proponemos algunas lecturas que le pueden ayudar a profundizar sus conocimientos sobre el tema:

- ▶ Cassasus, J. (2006). La educación del ser emocional. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio
- ▶ Echeverría, R. (2005). Ontología del lenguaje. Santiago, Chile: JC Sáez Editor. Disponible en: www.uchile.cl/documentos/ontologia-del-lenguaje-echeverria-pdf_90752_0_5938.pdf
- ▶ Sandoval, C. (2001). Actos del habla I, II y III. The Newfield Network. Ver también en <http://cedle.cl/centro-de-recursos/herramienta-especial-centro-recursos/>



Anexo: Test de estilos sociales

Marque con una "X" en el círculo que corresponda, el aspecto que mejor se acerca a cómo usted se comporta, piensa o siente. Tenga presente de que no se trata de cómo a usted le gustaría ser, sino de aquello que mejor se acerca a su modo de ser. Marque sólo una alternativa para cada conducta.

Nº	CONDUCTA	Dinámicos y ambiciosos	Numerosos contactos, sociables	Conciliadores, mediadores	Investigadores, pragmáticos
1	Características primarias/ Fortalezas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Temas favoritos de conversación	Yo haré... Resultados, lo que desean lograr Hablan objetivamente Evitan charlas triviales <input type="radio"/>	Yo quiero... Sueños y aspiraciones personales. Cuentan historias <input type="radio"/>	Yo siento... Sentimientos Comparten sentimientos personales <input type="radio"/>	Yo pienso... Números, datos, hablan objetivamente Evitan charlas triviales <input type="radio"/>
3	Forma en la que hablan	Aseguran, ordenan, afirmaciones directas <input type="radio"/>	Aseguran, ordenan, afirmaciones directas <input type="radio"/>	Preguntan, afirmaciones indirectas (sin imponerse) <input type="radio"/>	Preguntan, afirmaciones indirectas (sin imponerse) <input type="radio"/>
4	Tono de voz	Fuerte. Emplean su voz para enfatizar puntos <input type="radio"/>	Fuerte. Emplean su voz para enfatizar puntos Fácilmente excitables <input type="radio"/>	Suave. Su voz no varía mucho <input type="radio"/>	Suave. Su voz no varía mucho <input type="radio"/>
5	Ritmo de la voz	Muy rápido <input type="radio"/>	Rápido <input type="radio"/>	Lento <input type="radio"/>	Moderado <input type="radio"/>
6	Lenguaje corporal	Se inclinan hacia delante Pocas o ninguna expresión facial Contacto visual intenso Movimientos controlados <input type="radio"/>	Se inclinan hacia delante Expresiones faciales Buen contacto visual Pueden mirar a terceros Muchos gestos <input type="radio"/>	Se inclinan hacia atrás Algunas expresiones faciales. Buen contacto visual. Emplean gestos <input type="radio"/>	Se inclinan hacia atrás. Pocas o ninguna expresión facial Contacto visual limitado Gestos limitados <input type="radio"/>
7	Estilo de comunicación	Directos – al grano Pueden ser francos Formales, profesionales <input type="radio"/>	Animados, excitables Podrían intimidar a otros Informales, casuales <input type="radio"/>	Pensamientos orientados a sueños. Pueden parecer imprecisos, informales y casuales <input type="radio"/>	Específicos, concisos, claros, lógicos. Formales, orientados a los resultados <input type="radio"/>

8	Receptividad	Podrían parecer impositivos Más reservados y cautelosos Pueden parecer preocupados	Abiertos y cálidos Animados y entusiastas Disfrutan de la conversación	Amigables. Sensibles Disfrutan de la conversación	Pueden parecer indiferentes, reservados y cautelosos. Pueden parecer preocupados
9	Patrones de atención	Pueden resultar malos escuchas Quieren controlar la conversación Pueden interrumpir. Les gusta hacer resúmenes de lo que les han dicho	Escuchan y reaccionan a lo que se les dice Hablan mucho	Buen escucha Reaccionan a lo que se les dice Se preocupan por los otros	Escuchan – pero puede parecer como si no lo hicieran
10	Motivados por...	Resultados	Aplauso	Aprobación	Actividad
11	Prosperan bajo...	Presión y cambios	Estímulos y diversión	Cercanía, unión, apoyo	Precisión, información
12	Expresión de ira	Impacientes y agresivos	Fácilmente se frustran Pueden ser explosivos	Gentiles. Se sienten perturbados	Lentos para enojarse. Lo abordan racionalmente
13	Estilo de trabajo	Trabajan por prioridades Hacen listas de prioridades Hacen varias cosas a la vez Intensos, con mucho impulso	Sin infraestructura Les gusta la libertad Muchas interacciones con otras personas Hacen listas de personas a quienes llamar y lugares a dónde ir	Despreocupados, cooperativos Siempre predispuestos a ayudar Van con la corriente Sin sentido de urgencia	Cabales, atentos a detalles Procedimientos paso a paso Trabajan en secuencias Elaboran listas de pendientes. Se concentran en una sola cosa a la vez, pensativos
14	Área de trabajo	Organizada con funcionalidad. El trabajo está en orden de prioridad	Objetos interesantes, juguetes, novedades, regalos y premios en exhibición	Souvenirs y recuerdos familiares. Fotografías de familiares y amigos. El escritorio puede parecer amontonado	Referencias al alcance de la mano. Mucho papel. El trabajo organizado en montones

15	Ritmo de Trabajo	Trabajan rápido – un remolino Les gusta el cambio	Rápido Se aburren fácilmente Se desplazan de una cosa a otra	Despacio – casi nunca tienen prisa. Necesitan tiempo para cambiar. Les molesta la presión	Metódicos. Fluidez constante en el trabajo. Les gusta tener una rutina predecible
16	Rol en el grupo	Líderes – necesitan tener el control	Constructores del rapport – necesitan ser el centro de atención del otro	Conciliadores. Necesitan sentirse incluidos	Proveedores de información – necesitan enfoque y dirección
17	Bajo estrés...	Dan órdenes	Atacan	Ceden	Evitan
18	Les molesta...	Perder el tiempo	Hacer lo que ya se ha hecho	Confrontar	Estar equivocados
19	Estilo	Formal, profesional	Informal	Van con la corriente	Formal, profesional
20	Al tratar conmigo...	Deberán: ser breves y eficientes. Orientarse a lo fundamental. Permitir que sienta que tengo el control. Deben evitar: andar con rodeos. Ser demasiado personales	Deberán: mostrar interés. Manifestar involucramiento personal. Halagarme Deben evitar: hablar sólo de su trabajo. Detenerse en detalles. Mostrarse condescendientes conmigo	Deberán: mostrarse despreocupados e informales. Darme tiempo. Ser agradables. Deben evitar: apresurarme. Confrontaciones.	Deberán: hablar de datos y ser precisos. Decirme exactamente lo que harán – y cuándo lo harán Deben evitar: mostrarse difusos, inconsistentes o ilógicos. Ser demasiado casuales
21	Fundamentan sus decisiones en...	Lograr sus metas	Su intuición	Sus sentimientos	Evidencias
22	Pautas para desarrollarse	Escuchar más. Presionar menos a los otros. Controlar su espíritu competitivo e independiente. Ser menos impersonal y orientado a la tarea. Ser más paciente y tolerante. Cuidar su necesidad de controlar.	Poner más atención a los detalles. Evitar intimidar a los demás. Centrarse en tratar los negocios más pronto. Evitar reacciones exageradas, ser dramático. Hablar menos. No ser siempre el centro de atención.	Cuidar sus pasos evitando ser demasiado lento. Iniciar y emprender acciones. Fijarse fechas. Ser más asertivo. No involucrarse tan personalmente. Organizar sus pensamientos.	Disminuir su preocupación por datos y números. Confiar en su intuición. Ser más flexible y menos perfeccionista. No juzgar. Desarrollar relaciones personales. Evitar demasiados detalles.

	Asumir menos responsabilidades. Otorgarse más tiempo para cumplir sus proyectos	Enunciar su asunto objetivamente. No dominar la conversación	No sentirse aturdido por las presiones	Tomar decisiones más rápidamente. Ser más espontáneo. Otorgar más halagos. Evitar mantenerse apartado.
23	Metas Establecen muchas metas. Logran sus metas orientándose a los resultados	Creer que las metas matan su espontaneidad. Comentan sus metas con otras personas	Cuidadosos al contraer compromisos. Logran metas con otras personas	Las metas deben lograrse en el momento previsto. Deben ser flexibles con respecto a sus fechas límite.
24	Desear ser reconocidos por... Su productividad. Lograr un impacto	Su contribución Dar oportunidades a otros	Su involucramiento Ser considerados con los demás	Su calidad Buen juicio
25	Desearían ser recompensados con... Poder	Reconocimiento	Aprobación	Responsabilidad
26	Cómo dan reconocimientos a los demás Dándoles responsabilidades Manteniendo altas expectativas en ellos	Hablando sobre ellos con los demás. Pidiendo su opinión Muchos halagos	Agradeciéndoles. Enviando tarjetas, flores, regalos Haciéndoles sentirse especiales	Valorando el buen juicio de los demás. Concediéndoles más autonomía



Sume todas las "X" de esta columna
Total columna: _____

Si su mayor puntaje está en esta columna:
PANTERA
emprender




Sume todas las "X" de esta columna
Total columna: _____

Si su mayor puntaje está en esta columna:
PAVO REAL
expresivo




Sume todas las "X" de esta columna
Total columna: _____

Si su mayor puntaje está en esta columna:
DELFIN
afable




Sume todas las "X" de esta columna
Total columna: _____

Si su mayor puntaje está en esta columna:
BÚHO
analítico





Construcción de espacios educativos para el desarrollo de habilidades socioafectivas y ciudadanas en los estudiantes

1. Introducción

El ser humano es un ser social cuyo potencial en la dimensión socioemocional requiere de un contexto adecuado para su despliegue y crecimiento. Este contexto está dado principalmente por las relaciones y vínculos que la persona va estableciendo y en las que va participando en la medida que se desarrolla.

El escenario primario para estos vínculos y para el desarrollo socioafectivo es el hogar y la familia. Indudablemente, el contexto escolar ocupa un lugar relevante también, pues constituye un espacio secundario de socialización en el que los niños tienen la posibilidad de ampliar el espectro de personas con las que se relacionan y de actividades en las que participan. Por largo tiempo, la educación escolar se ha centrado principalmente en la dimensión cognitiva de la persona y en el conocimiento del ámbito académico. Sin embargo, desde hace algunos años ha ido surgiendo la necesidad (y la urgencia) de abordar el desarrollo socioafectivo como uno de los objetivos por los que los establecimientos educacionales deben trabajar, permitiendo alcanzar la formación integral y los resultados esperados en el ámbito de las habilidades socioafectivas.

Intencionar el desarrollo socioemocional hacia el altruismo, la empatía, la prosocialidad y la ciudadanía democrática implica construir y mantener relaciones que tengan y promuevan esas habilidades en el contexto escolar. Sin embargo, así como en un árbol no se pueden regar los frutos, en el desarrollo socioemocional es importante considerar la creación de contextos y de convivencia adecuados para la emergencia de dichas habilidades. Para eso, en este capítulo se revisan

distintas características del desarrollo emocional como base de las habilidades socioafectivas, lo que luego se conecta con la importancia de los vínculos en el desarrollo del potencial de las personas y la manera en que eso se puede comprender y abordar en el contexto escolar. Se menciona de manera específica la situación de aquellos estudiantes que presentan conductas y actitudes de mayor resistencia o rechazo a la autoridad del adulto, y formas de abordarla. Finalmente, se trata la importancia del desarrollo socioafectivo en la resolución de conflictos, la comunidad de curso y en la convivencia pacífica y democrática.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

Diseñar estrategias para desarrollar habilidades socioafectivas y ciudadanas en los estudiantes que promuevan la resolución pacífica de conflictos.

Objetivos específicos

- Reflexionar y potenciar el rol del educador y su vínculo con los estudiantes como gestor principal del buen trato.
- Analizar las condiciones que requiere el desarrollo de las habilidades socioafectivas y de resolución de conflictos en los estudiantes.
- Desarrollar estrategias para potenciar la formación ciudadana de los estudiantes.

3. Las emociones y el desarrollo socioafectivo

Para comenzar este recorrido por el desarrollo emocional de los seres humanos, le invitamos a detenerse un momento y pensar.



Actividad individual

Desde el punto de vista de sus habilidades socioafectivas, ¿qué características le gustaría que tengan los estudiantes que usted atiende? Registre por escrito sus respuestas.



Actividad: para realizar con grupo de trabajo

Explorar las creencias y conocimientos previos sobre el desarrollo socioafectivo es un paso relevante para el aprendizaje y la reflexión. Le proponemos realizar la siguiente actividad:

1. Pensando en las habilidades socioafectivas, examine individualmente las siguientes afirmaciones:
 - a. Las habilidades socioafectivas requieren ser enseñadas, ya que no se dan de modo natural.
 - b. Las habilidades socioafectivas se dan de modo natural, pero no inevitable.
2. Exprese su punto de vista acerca de estas afirmaciones y escuche el punto de vista de otros: ¿son verdaderas? ¿son falsas?
3. Busque argumentos que apoyen su punto de vista (cosas que sabe, que siente, que ha vis-

to, que cree que sabe) y que pueden servir de fundamento para apoyar su opinión.

4. Pregúntese acerca de su punto de vista: ¿hay cosas que ha obviado?, ¿qué puede no haber tenido en cuenta? ¿Hay algo que puede no estar explicado del todo en lo que dice? ¿En qué se podría profundizar?

3.1 La emoción como base del desarrollo socioafectivo

La comprensión sobre el ser humano ha ido evolucionando. Por largo tiempo, se describió a la razón y las emociones como realidades opuestas o contradictorias. La afirmación de Descartes "*Pienso, luego existo*", fortaleció la idea de que las emociones estaban en una especie de categoría inferior respecto al pensamiento y que por lo mismo debían ser reprimidas o ignoradas. Afirmaciones como "Esta persona es demasiado emocional" conllevaban una suerte de crítica peyorativa.

Sin embargo, en las últimas décadas esto ha ido cambiando y hoy se reconoce su relevancia en el desarrollo humano, el bienestar y la felicidad. Las emociones básicas han sido definidas como estados psicofisiológicos que se correlacionan con la percepción del medio que tenga el individuo, por lo que podemos afirmar que tienen una función que es necesaria e importante para el organismo, influyendo en su adaptación, conducta y decisiones.

Las emociones actúan como un motor que mueve a las personas, "*una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar*

vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (Mora, 2012, p.18). Es, dicho de esta manera, energía interna que busca emerger y que se expresa en conductas o acciones.

Estas reacciones conductuales son un elemento importante para la educación emocional. Se trata de respuestas del organismo ante situaciones que pueden ser de peligro, dolor o placer. Muchas de estas respuestas se encuentran profundamente codificadas en el cerebro y surgen de manera automática ante ciertos estímulos. Sin

embargo, las emociones y los sentimientos no proveen de respuestas fijas ante los estímulos, sino que, a lo largo del desarrollo, dotan al ser humano de un repertorio flexible de posibles respuestas ante estos.

La educación emocional se ha dirigido tradicionalmente al control o la represión de las emociones, por sobre una educación que favorezca el desarrollo emocional de las personas, siendo este un desafío pendiente en el sistema educativo.



Actividad individual o grupal: Estudio de caso

Teniendo en cuenta lo dicho sobre las emociones y su relación con los pensamientos y con la conducta de las personas, le proponemos leer el siguiente caso.

Luis es un niño de 5 años cuyo abuelo paterno ha muerto después de una larga enfermedad. En el tiempo que ha estado enfermo, sus idas y venidas al hospital han sido constantes y, poco a poco, su aspecto y su autonomía personal han ido decreciendo. Los padres decidieron inicialmente decirle que el abuelo no estaba bien y que, por eso, debía estar en el hospital. Luego, dado el empeoramiento de la salud del abuelo, deciden dejar de llevarlo al hospital “*para protegerlo*”, diciéndole que el abuelo iba mejorando.

Al fallecer el abuelo, se lo comunican con seriedad y control. El niño reacciona de la misma manera, sin hacer mayores preguntas. Al cabo de un tiempo, en el colegio advierten una actitud brusca y violenta que el niño no había tenido antes. Los padres quedan sorprendidos y, al preguntarle, el menor dice que los compañeros le molestan. Los profesores realizan observación y, si bien hay ciertos incidentes con los compañeros, estos no explican el cambio de conducta de Luis.

(Caso tomado de Bisquerra, 2012)

¿Qué cree usted que le pasa a Luis?

Si está trabajando en un grupo, pueden poner en común las respuestas y reflexiones.

3.2 Las emociones en la evolución

El ser humano ha seguido una trayectoria evolutiva que abarca miles de años. Desde el Australopithecus hasta el Homo Sapiens Sapiens, una serie de cambios en los mecanismos psicobiológicos del organismo han ido produciéndose. En particular, uno de los órganos en el que más se evidencian estos cambios es el cerebro, el que se ha ido convirtiendo en una compleja herramienta de adaptación y supervivencia. En relación a las emociones, es importante destacar dentro de la estructura y funcionamiento del cerebro:

- ▶ **Neocorteza:** es la sección de la superficie del cerebro y la que nos distingue de otros mamíferos. Se le denomina “cerebro racional” ya que es el área que se encarga del pensamiento, la planificación y el registro de las emociones. Esta área es la que permite al ser humano ser consciente de sus reacciones emocionales.
- ▶ **Sistema límbico:** es el área asociada al “cerebro emocional”. Está en alerta permanente ante los estímulos externos y activa las respuestas emocionales. Se relaciona con la producción de los aprendizajes y la memoria de las emociones.



- ▶ **Cerebro reptiliano:** es el área del cerebro asociada a las funciones más básicas y primitivas, relacionadas con la supervivencia.

Claramente, estas distintas áreas del cerebro no funcionan en forma independiente, sino de modo interconectado (Blakemore y Frith, 2005).

3.3 Emociones primarias y sociales

Las emociones primarias son aquellas que se relacionan con la preservación del individuo. Son: rabia, miedo, alegría, pena, ternura, asco. Sirven para que la persona se defienda o evite aquellos estímulos nocivos o peligrosos, y se acerque o busque aquellos estímulos placenteros.

Las emociones sociales son aquellas que se relacionan con la preservación del grupo de pertenencia del individuo y su participación en las distintas relaciones. Como dice Punset, “*la inteligencia, emocional o de cualquier otro tipo, o es social o no es inteligente*” (en Bisquerra, 2012, p. 83).

Algunas emociones sociales importantes son la empatía, el altruismo, la compasión y la reciprocidad, las que se expresan en la colaboración, el sentido de justicia y la valoración positiva de la armonía social.

Es importante destacar que, de acuerdo a diversos aportes de investigaciones y de teorías que buscan explicar el desarrollo y la evolución de la especie humana, la adaptación al entorno y la sobrevivencia han sido posibles no solo gracias a la competencia entre los organismos, sino que también gracias a la colaboración y a comportamientos relacionados con emociones sociales como el altruismo (Batson, 2011; Nowak, 2011; Tomasello, 2010).

3.4 Emociones como base del funcionamiento humano

La comprensión que hoy tenemos reconoce a las emociones como un elemento constitutivo y fundamental del funcionamiento del ser humano y que están íntimamente ligadas con la razón y los pensamientos.

Por un lado, las emociones ayudan a mantener la curiosidad y el interés por el descubrimiento y el aprendizaje, constituyendo el sistema motivacional por excelencia. Para Mora (2012), la curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción e influye en la capacidad de atención.



Por otra parte, las emociones influyen en el funcionamiento de la memoria, facilitando u obstaculizando la recuperación de ciertos recuerdos. Es decir, aquellos recuerdos asociados a emociones (sean de placer o de dolor), son más fáciles de evocar.

Los procesos cognitivos que se crean en la corteza cerebral están coloreados por información emocional (Mora, en Bisquerra 2012). Al hacerse conscientes, las emociones permiten dirigir la atención hacia información o ideas relevantes y su rol es fundamental en la toma de decisiones.

Las emociones funcionan también como un lenguaje básico y universal para comunicarse de manera rápida y efectiva con otros, aunque también pueden convertirse en un obstáculo para la comunicación. De esta manera, las emociones son un componente fundamental en la interacción y la construcción de relaciones o vínculos con otras personas.

3.5 El desarrollo emocional de niños y adolescentes

Los seres humanos tenemos las estructuras y condiciones internas para desarrollar el potencial socioafectivo. Sin embargo, este potencial no se despliega de una sola vez, sino a través de un largo y complejo proceso de maduración y aprendizaje. De hecho, las emociones básicas y universales, y las respuestas elementales asociadas a estas, son parte del repertorio innato que trae el ser humano al nacer. Sin embargo, como dice Neufeld (2012), el proceso de desarrollo socioafectivo no es inevitable y la mejor prueba de ello es que no todos los seres humanos logran alcanzar su máximo potencial. Para que este se produzca en su expresión más completa y armónica, se requieren de ciertas condiciones y experiencias que facilitan la construcción de las conexiones y el “cableado” emocional en el cerebro.

Esto llevará a las personas a alcanzar una **conciencia emocional**, es decir, conocer y comprender las propias emociones y las de los demás; y una **regulación emocional**, a saber, lograr dar una respuesta y expresión adecuada de las emociones que se experimentan. Esta regulación no es lo mismo que la represión y claramente no tiene que ver con el descontrol de las emociones.

Se trata de un punto de equilibrio entre ambos extremos. Finalmente, se llega a la autonomía emocional, que es entendida como la capacidad de no verse afectado de manera extrema por los estímulos del entorno, siendo nuevamente un punto de equilibrio entre dos extremos: la dependencia emocional y la desvinculación afectiva (Bisquerra, 2012).

La meta de este desarrollo es poder compartir las emociones de un modo responsable y expresarlas de un modo que no hiera a otros, construyendo una convivencia pacífica y colaborativa. Esta meta no se alcanza de una sola vez, sino que depende también de la maduración del organismo que se produce en la medida que los niños van creciendo.

Para poder desarrollarse adecuadamente en la dimensión emocional, la persona requiere principalmente experimentar ambientes y relaciones caracterizados por la **seguridad afectiva**. Esta se produce cuando las necesidades biológicas y afectivas son satisfechas y cuando se tiene la certeza de que uno es cuidado y protegido, y que es significativo para alguien.

Esta seguridad afectiva favorece una respuesta interna del cuerpo humano en distintos niveles y dimensiones, a través de sensaciones, de percepciones, secreción de químicos, registros de experiencias conscientes e inconscientes que se relacionan con la promoción del desarrollo emocional. La peor contraindicación para el buen desarrollo es la separación, la humillación, la amenaza o hacerle sentir que no está a la altura de nuestras expectativas. Esto lleva a los seres en desarrollo a estados de estrés que inhiben el adecuado despliegue de su potencial en esta dimensión.

La educación emocional es el proceso educativo a través del cual se busca potenciar el desarrollo socioafectivo, garantizando un contexto de seguridad y contención propicio para este, en primer lugar, y luego promoviendo aquellas habilidades y características importantes para el bienestar y la felicidad individual, para la convivencia escolar y social, y para la formación de una ciudadanía democrática. El sistema educativo *“debe entregar herramientas (...) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad”* (Consejo asesor presidencial, 2006).

Sin embargo, es importante entender que las habilidades socioafectivas no son habilidades entrenables, sino que son el fruto de que los seres en desarrollo han podido experimentar seguridad, afecto y confianza, elementos básicos para desplegar las emociones que les permitirán conectarse de modo adecuado consigo mismo y con los demás.

4. Importancia de los vínculos en el proceso educativo

4.1 Necesidad de crear un contexto relacional

Las instituciones educativas reciben el mandato de colaborar en la educación de los niños y jó-

venes. Se trata de una responsabilidad enorme y significativa, con implicancias y repercusiones para los individuos y para la sociedad en su conjunto. Por lo mismo, es interesante preguntarse, ¿de dónde viene el poder de los adultos para educar?

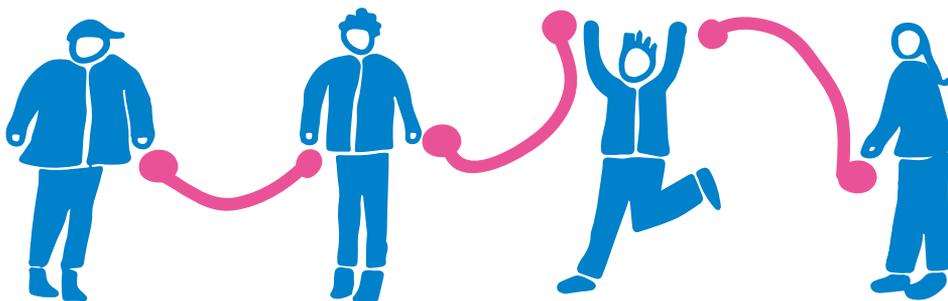
Tradicionalmente se ha pensado que el poder para educar es conferido por el “rol” que la persona ocupa. Por ser nombrado “profesor” tendrá entonces el poder para educar a sus estudiantes. O podría venir del mandato que da el empleador o la función que le confiere el director a sus docentes. Sin embargo, el poder que realmente permite educar a otra persona no es fundamentalmente dado por una decisión administrativa.

El poder para educar viene del contexto relacional que se construye a partir del encuentro entre las personas y considerando las características y el desarrollo socioafectivo que cada una de ellas trae. En el caso de la relación educativa, para el educador resulta fundamental tener la capacidad de leer y comprender las condiciones que realmente trae el estudiante para participar de la convivencia y las actividades propias de la vida escolar. Lo que el niño trae, en términos de experiencia, relaciones y desarrollo socioafectivo, es un componente fundamental para la relación

educativa (Neufeld, 2012). En este sentido, es interesante preguntarse ¿qué es lo que hace que algunos niños puedan aceptar que en el colegio no todo es como ellos quieren, o que no hagan una pataleta cuando el docente no les presta atención de manera inmediata, o sigan las reglas y normas, aunque no siempre les gusten? ¿Qué es lo que hace que algunos niños logren esto y otros no?

El proceso educativo ha vivido una creciente institucionalización a través del tiempo, organizándose a partir de bases curriculares, programas y planes de estudio y secuencias de actividades pensadas para lograr la cobertura del conjunto de contenidos y objetivos de aprendizaje. La institucionalización se focaliza en alcanzar una normalización de ciertas conductas y actitudes de los niños y jóvenes que participan como estudiantes.

Sin embargo, en la interacción cotidiana las cosas no siempre fluyen de la manera planificada al valerse de este diseño que no considera las necesidades afectivas que los estudiantes traen al acto educativo. Parte de los nudos críticos que enfrentan los establecimientos educativos tienen que ver con que esta institucionalización puede conducir al olvido de la necesidad de construir



contextos relacionales afectivos y seguros que son necesarios para contar con el poder para influir y educar a estudiantes que se encuentran en distintos niveles de desarrollo socioemocional.

El rol del docente o educador es fundamental. Por una parte, es un modelo de desarrollo socioafectivo que influye a través de sus comportamientos y actitudes. Por otra parte, establece relaciones educativas con sus estudiantes que contribuyen a construir climas de seguridad, respeto y confianza o sus respectivos opuestos, constituyendo de esta manera el contexto relacional del que participan los estudiantes.

4.2 Condiciones que conducen a un vínculo

La vulnerabilidad es una condición básica que los seres humanos compartimos con todos los demás seres vivos cuya existencia en el planeta está limitada por el tiempo. Para Jaspers (1989)¹⁸, el ser humano es el único capaz de apropiarse conscientemente de esa vulnerabilidad. Este concepto viene del latín *vulnerabilis*, que significa “algo que causa lesión” (DRAE). La vulnerabilidad humana se relaciona también, entonces, con el hecho de que algo o alguien puede causarnos lesiones o daños, tanto en el nivel físico como en el socioafectivo, y que requerimos la seguridad que nos proporciona el cuidado de otro para enfrentar y vivir esa vulnerabilidad. Esto es especialmente relevante cuando el niño es pequeño y no puede valerse por sí mismo para satisfacer sus necesidades básicas sino que depende del cuidado de un adulto.

La relación de apego seguro permite enfrentar

18. Jaspers, K. (1989) Introducción a la filosofía. Barcelona: Círculo de lectores

esa vulnerabilidad y lograr paulatinamente la madurez del desarrollo emocional hasta su mayor potencial. Si los estudiantes han experimentado vínculos tempranos adversos, como el establecimiento de relaciones inestables e inseguras con figuras familiares, es posible que presenten una conducta de “defensividad”, la que limitará su capacidad de relacionarse con adultos en una situación de dependencia como es la relación profesor-estudiante, y esto influirá en su desarrollo socioafectivo.

De acuerdo a Neufeld (2012), los seres humanos venimos con una resistencia natural a ser mandados, controlados, limitados o dirigidos externamente por personas desconocidas o con las que no se tiene un vínculo afectivo. O, dicho de otra manera, los seres humanos estamos más abiertos a obedecer a aquellas personas con las que existe este vínculo seguro y estable.

Por lo tanto, en el proceso educativo, una relación afectiva segura y estable es un componente fundamental para el desarrollo humano y el aprendizaje escolar. Por un lado, se encuentra el niño o el joven, y por otro lado el adulto. El vínculo que se pretende construir no está basado en una relación horizontal o de igualdad, sino que supone una jerarquía en la que un mayor de edad cuida y orienta a un menor de edad que está en pleno proceso de aprendizaje. No es una jerarquía de superioridad sino de responsabilidad.

Se trata de un vínculo de dominancia o una relación jerárquica para el cuidado de los niños y adolescentes, que facilita la influencia y la formación, y para que el estudiante disminuya su resistencia ante las exigencias, instrucciones y requerimientos propios de la participación en el aprendizaje y la convivencia escolar.

Crear y mantener esos vínculos es la manera de reforzar la autoridad educativa de los educadores, la promoción de aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes. Por lo mismo, la construcción de una relación educativa segura y nutritiva debiese ser una de las ocupaciones principales en el contexto escolar. Esto requiere una intencionalidad en la gestión de la convivencia escolar y una formación permanente para quienes ejercen el rol de educadores.

Para la construcción de vínculos en el contexto escolar es importante recordar que, al trabajar con niños y jóvenes, los educadores están a cargo de personas que se encuentran en plena etapa de maduración socioafectiva, por lo que son los adultos quienes tienen la principal responsabilidad de mantener una relación segura y continua con los estudiantes. Como se trata de personas en proceso de maduración socioafectiva, el rol del educador supone estar siempre conduciendo a los estudiantes a un territorio desconocido donde exploran posibilidades en el ámbito socioafectivo que no habían experimentado o conocido con anterioridad.

Establecer y mantener vínculos afectivos seguros y estables da un poder que facilita la influencia formativa o educativa. Algunos efectos que han sido destacados (Neufeld, 2012):

- Establece jerarquía entre quienes participan de la relación.
- Despierta sentimientos de ternura y tolerancia.
- Da una sensación de hogar.
- Permite que el educador sea “brújula” o punto de dirección para el estudiante.
- Activa instintos de cercanía.
- Genera el deseo de ser bueno para el otro.

4.3 Recomendaciones para los adultos en la construcción de la relación

Como ya dijimos, los adultos tienen un rol de cuidado y orientación ante los estudiantes. La vida cotidiana de la institución escolar ofrece múltiples oportunidades para que los educadores de la comunidad se relacionen y convivan con los estudiantes. En la medida que los adultos hayan alcanzado la madurez socioafectiva, esto los habilitará para acompañar y conducir de manera más completa y efectiva la maduración que ocurre con los estudiantes en la etapa escolar. Algunas ideas que pueden servir para potenciar el rol de los adultos en la construcción de los vínculos:

- a. Respetar el desarrollo emocional: en la medida que crecen y que van participando de experiencias y relaciones sociales, los niños van adquiriendo conciencia, conocimientos y habilidades respecto a su desarrollo emocional. Es importante empatizar con lo que los niños pueden hacer según su etapa del desarrollo y no esperar que actúen como adultos en miniatura, ya que muchas veces su nivel de desarrollo emocional no les permite mostrar la conducta exigida por el educador. En esos casos, se debe ayudar al niño a lograrlo y no castigarlo por la falta de un desempeño que está en proceso.
- b. Siempre es fundamental actuar desde el vínculo: cuando se producen comportamientos de estudiantes que van contra las normas de funcionamiento o de convivencia y que requieren de una acción del educador, la recomendación principal es activar previamente la relación antes de intervenir: saludar, intercambiar algunas frases, invitar: “cuéntame qué ocurrió”,

“qué sentiste en la situación” en lugar de re-
criminar, dar discursos, sin escuchar lo que el
estudiante puede decir.

- c. Trabajar con el niño en la construcción de sen-
tido: dado que se trata de desarrollos y apren-
dizajes muy relevantes que se relacionan con
la maduración de la persona a lo largo de toda
su vida, no basta con que el adulto enuncie
lo correcto y lo incorrecto sobre las conduc-
tas del estudiante. El desarrollo socioafectivo
no es algo que pueda entrenarse o enseñarse,
sino que es un proceso de maduración interno
de cada persona, por lo que resulta relevante
que pueda descubrir y comprender el porqué
de sus conductas y de sus emociones. Des-
de allí, es importante conducirlo a través de
preguntas, pero no insistir en que responda
cosas que aún no puede responder, porque no
ha llegado a ese nivel de conciencia o regis-
tro emocional para comprender. “¿Por qué lo
hiciste?” es una pregunta que no siempre los
niños pueden responder.
- d. Dar ideas sobre cómo actuar: una tendencia
habitual en los adultos que deben enfren-
tar conductas disruptivas o que van contra
las normas, es decir al estudiante lo que no
debe hacer o lo que debe dejar de hacer. Sin
embargo, en términos formativos, es más im-
portante indicar con claridad las conductas o
comportamientos esperados, lo que viene a
servir como un “libreto” que guía su actuar.
Esto facilita que el niño sienta que el adulto
está de su lado, ayudándolo a comprender lo
que siente, sin descalificar ni retirar el afecto
o la confianza.
- e. Organizar el contexto: la organización del
ambiente escolar es una estrategia relevante

para la educación. Por lo mismo, es importan-
te instalar estructuras y rutinas que minimi-
cen la necesidad de dar órdenes o de mandar
a los niños, situaciones que pueden aumentar
su resistencia o *defensividad*. Las estructuras,
libretos y rituales dan orden a la vida esco-
lar, proveen de orientación para la conducta y
protegen al niño en su camino a la madurez.

4.4 El estudiante *defendido*

4.4.1 Características

En algunas ocasiones es posible encontrar en las
salas de clases a estudiantes que muestran una
actitud de defensa y oposición ante los requeri-
mientos de los adultos que conducen el proceso
educativo. Son niños que ofrecen resistencia a
los intentos de los adultos por influir en ellos,
cuya actitud y comportamiento tiene gran im-
pacto en la comunidad educativa y a los que
hemos denominado como “niños o estudiantes
defendidos”. Es importante destacar que no se
trata de conductas azarosas. Si los niños han
experimentado relaciones tempranas adversas,
como experiencias de vínculos inestables e in-
seguros con figuras familiares, podrían presentar
esta conducta de *defensividad*, especialmente
si la relación que intenta imponer el educador
está basada en el cumplimiento de obligaciones
y el mando. Esta *defensividad* limitará su desa-
rrollo emocional e influirá negativamente en su
participación en el aprendizaje y la convivencia
escolar.

4.4.2 Estrategias para restablecer la relación

Estos estudiantes que están en una actitud y
conducta de oposición y defensa frente a los
requerimientos del adulto, suponen un desafío

especial para los educadores. No bastará ser más estrictos y firmes o exigir con mayor ahínco el cumplimiento de las normas. Siguiendo con la línea de la reflexión que hemos compartido hasta aquí, la pista a explorar consiste en trabajar y fortalecer activamente la relación con el estudiante, creando condiciones y posibilidades para un desarrollo socioafectivo armónico que abra las puertas a la motivación y el involucramiento en las actividades escolares. En este sentido, proponemos algunas recomendaciones para los educadores, basándonos en los planteamientos de Neufeld (2012), Geddes (2010) y Gonzalo (2009):

- Aprender a leer a los estudiantes más allá de la conducta: los comportamientos son la expresión visible de un mundo de emociones y sentimientos que permanece oculto. La invitación para el adulto es a empatizar y comprender ese mundo interno, para desde ahí movilizar al otro.
- Recordar que estos estudiantes son personas en desarrollo, que precisan de relaciones continuas para la emergencia de su potencial humano. Probablemente, las relaciones que han tenido hasta aquí han sido discontinuas, inseguras y de separación. La relación que necesitan ahora debe ser segura y estable.
- Restablecer la relación jerárquica de cuidado en nuestra interacción con estos estudiantes: dado que la dependencia de los adultos ha sido dolorosa y poco reconfortante para ellos, encontramos con frecuencia estudiantes resistentes y defensivos que evitan quedar en una posición de dependencia de los adultos. En este caso, la propuesta apunta a que los estudiantes puedan registrar que es seguro

depender del adulto, pues este les da respuestas a sus necesidades. Esta confianza es la que reestablece la influencia del adulto para educar y la consiguiente jerarquía de cuidado que es propia del acto educativo.

- Ayudarles a recuperar las emociones que han dejado de registrar: los estudiantes que estamos describiendo, se ofenden fácilmente y eso les dificulta encontrar y reconocer la variedad y mixtura de sus propias emociones y sentimientos. El educador puede ayudar, a través de una relación segura y estable, a generar las condiciones para que puedan recuperar sus emociones más vulnerables, aquellas que le pueden hacer sentir débil, pero que son necesarias para un adecuado desarrollo emocional cuando son pertinentes: tristeza, echar de menos a alguien, reconocer errores, por ejemplo. Eso permitirá que el estudiante avance en su desarrollo emocional, registrando una variedad de emociones distintas, parte del repertorio que nos ayuda a la relación con otros y con nosotros mismos, en lugar de quedar instalados solamente en la ira y sus consiguientes reacciones explosivas.
- El rol de las consecuencias formativas con estudiantes *defendidos*: cuando hay conductas que constituyen faltas a las normas de convivencia o de funcionamiento que existen en la comunidad, es importante que los estudiantes experimenten las consecuencias de sus actos. Sin embargo, imponer consecuencias puede exacerbar la frustración de los estudiantes que presentan alta *defensividad*. No imponerlas puede sabotear la idea de justicia social en el resto de la comunidad educativa y puede incentivar a que los estudiantes tomen la jus-

ticia por sus manos. Deben existir consecuencias, pero es importante que su aplicación se dé en el contexto de la relación de protección, cuidado y orientación que le brinda el educador al estudiante.

→ **Prevención y manejo de incidentes:** tener protocolos claros y definidos en caso de que un niño se desborde emocionalmente es una buena forma de orientar la acción de los actores de la comunidad educativa. Para ello, se sugiere mantener canales de comunicación claros con los demás adultos involucrados en el proceso formativo.

5. Las habilidades socioafectivas y la convivencia pacífica

5.1 Definición de habilidades socioafectivas

Existen distintas definiciones y clasificaciones de las habilidades socioafectivas. En general, se refieren al conjunto de habilidades que se utilizan en la comprensión de sí mismo, las relaciones con otras personas y el conocimiento y regulación de las emociones propias y de otros (Romagnoli, Valdés y Mena, 2007). Cada clasificación u ordenamiento pone mayor énfasis en unas u otras habilidades o competencias que se consideran relevantes para el desarrollo humano, la vida social y la convivencia escolar. El tema comenzó a cobrar especial relevancia a partir del trabajo de Salovey y Mayer (1990) sobre inteligencia emocional, concepto que luego fue tomado por Goleman (1995), cuyo trabajo se convirtió en un *best-seller* a nivel global. A

grandes rasgos, la inteligencia emocional puede ser definida como “la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas” (Bisquerra, 2012, p. 12).

5.2 El desarrollo de las habilidades socioafectivas en el contexto escolar

Al igual que otros conocimientos y habilidades que se enseñan y se aprenden en el contexto escolar, es importante destacar que las habilidades socioafectivas también se van desarrollando a lo largo de la vida. Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, el despliegue de las habilidades socioafectivas se relaciona más con el proceso de maduración de las personas de acuerdo a las experiencias y circunstancias que viven y no con algo que se pueda enseñar o entrenar directamente (Neufeld, 2012).

La educación soioafectiva o emocional cobra entonces una especial relevancia, pero no como un programa de entrenamiento, sino como una forma de comprender el desarrollo humano en el contexto educativo, y de actuar coherentemente sobre él. Por mucho tiempo, esta educación se ha dirigido al control de las emociones más que a su comprensión y regulación autónoma, lo que supone y exige una evolución en el enfoque educativo utilizado.

Tal como hemos dicho con anterioridad, la principal contribución del contexto escolar a la maduración socioafectiva se produce en la medida que el estudiante participa de relaciones educativas y sociales estables y seguras con los adultos que están a cargo de su educación en el

establecimiento. Las relaciones en las que participan los niños y jóvenes ofrecen el contexto y las condiciones en el que se produce el desarrollo socioemocional. Distintos tipos de relaciones o vínculos marcarán de distinta manera el desarrollo socioafectivo en los participantes.

5.3 El conflicto como oportunidad de desarrollo de las habilidades socioafectivas

Un componente significativo de la vida social en general y de la convivencia escolar en particular es el conflicto. Tal como Piaget descubrió que el conflicto cognitivo era un requisito para el aprendizaje de nuevos conocimientos, el conflicto social pareciera jugar también un rol importante en el desarrollo de las habilidades socioafectivas.

El conflicto ha sido definido como un hecho social que es parte del proceso de las relaciones humanas y que *“se origina en situaciones que involucran a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses verdadera o aparentemente incompatibles, donde las emociones y sentimientos tienen especial preponderancia”* (Mineduc 2011, p. 32).

La importancia de las emociones y sentimientos da a los conflictos una especial relevancia formativa, siendo muy importante trabajar la forma en la que estos son percibidos y abordados en el contexto educativo.

5.4 Pasos para la resolución de conflictos

Los conflictos suelen ocurrir porque las partes involucradas tienen interés en el asunto que genera el desacuerdo. Si a algunos no les im-

portara el tema entonces no habría conflicto, simplemente lo dejarían de lado. El conflicto es significativo porque a los participantes les importa aquello que ha generado el desacuerdo y que este se resuelva. Al haber involucramiento y motivación, las emociones pasan a jugar un rol preponderante en el proceso y en su posible resolución. Las estrategias más conocidas para resolver de manera pacífica un conflicto (mediación, arbitraje y negociación) son herramientas valiosas, pero que requieren de ciertas condiciones previas logradas en los participantes:

- **Regulación emocional:** cualquiera de las opciones de intervención de los adultos de una institución educativa en los conflictos de los estudiantes requiere comprender que un conflicto puede estar asociado a fuertes emociones, por lo que intentar trabajarlo sin dar herramientas de regulación emocional será inconducente. Se puede trabajar con los estudiantes a través de estrategias tales como el manejo de la respiración, en los más pequeños inflando un globo, u otras formas que permita que la energía emocional se redirija. También se puede aplazar el abordaje del conflicto a un momento en que las emociones estén presentes con menos intensidad.
- **Uso del diálogo formativo:** luego de producir regulación emocional, se puede entrar en el diálogo formativo, apuntando a conocer perspectivas, reconocer los daños causados, imaginar alternativas posibles de conducta o reparación.
- **Utilizar acciones reparatorias:** durante los conflictos y en otras circunstancias de la convivencia pueden ocurrir situaciones en que alguna de las partes haya causado un daño a

la otra. Junto con las consecuencias que esos actos puedan tener, es recomendable utilizar acciones reparatorias que ayuden a que los estudiantes tomen conciencia de sus actos y de las consecuencias que estos tienen y que, al mismo tiempo, reconozcan que es posible reparar y seguir adelante. El diálogo formativo debiese ser eficiente en términos que sean los propios estudiantes los que reconozcan el daño causado y la necesidad de reparar. Esto es coherente con la posibilidad de tener el registro emocional que permita empatizar con el otro y sentir la necesidad de reparar, desde adentro hacia fuera, no impuesta por la autoridad o por temor al castigo.

6. Crear contextos escolares que favorezcan el desarrollo socioafectivo

La gestión escolar influye en el tipo de ambiente y de convivencia que se produce dentro del establecimiento, contexto fundamental para el desarrollo y la maduración socioafectiva del estudiante. Estamos hablando de una estrategia de gestión institucional formativa y transformativa, que se construye sobre la base de valores como respeto, colaboración, participación y responsabilidad, y cuyo objetivo es crear condiciones que favorezcan el despliegue del potencial humano.

De acuerdo a Banz y Valenzuela (2004), en la gestión de la convivencia escolar es posible distinguir tres tipos de intervenciones:

- a. Preventiva: son aquellas acciones orientadas a evitar que ocurra algo o a que no se repita algo que ya ocurrió.
- b. Remedial: son aquellas acciones orientadas a abordar un problema o situación que ya ha ocurrido.
- c. Formativa: son aquellas acciones orientadas e intencionadas al aprendizaje y el desarrollo de la persona.

6.1 Trabajar como comunidad de curso

Dentro de la diversa gama de propuestas de convivencia escolar que existen en la actualidad, en este caso la gestión de esta se orienta al fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje y trabajo basada en el buen trato y que involucra a todos los actores. Entender al grupo de los docentes como una comunidad de aprendizaje profesional o al grupo curso como una comunidad, implica algunas transformaciones en la gestión escolar. El tema de las comunidades de aprendizaje profesional es abordado y descrito en el capítulo VI de este texto, por lo que aquí nos concentraremos en la manera de trabajar con los cursos y los estudiantes.

Una comunidad de curso se caracteriza por:

- Establecer y mantener un clima afectivo seguro para todos los miembros.
- Compartir la búsqueda de un bien común o superior.
- Establecer metas comunes para mantener la búsqueda del bien común y entre esas metas debe estar el aprendizaje y el bienestar de todos.

- Establecer acuerdos sobre cómo convivir y comportarse, para así lograr conquistar las metas.
- Tener proyectos comunes, en los que participan y se involucran todos.

A través del funcionamiento como comunidad de curso, los estudiantes aprenden a conocerse, a participar, a asumir responsabilidades, a colaborar entre ellos y a desarrollar habilidades socioemocionales y éticas. Es decir, se crea un contexto que reúne condiciones idóneas para facilitar el desarrollo socioafectivo pleno de los participantes, en el que el aprendizaje y el cuidado mutuo son elementos centrales (Vallejos, 2017).

Los estudiantes aprenden a convivir a partir de su participación en la convivencia, por lo que deben ser inducidos, liderados y educados por los adultos para convivir como sujetos que pertenecen a la comunidad en la que habitan.

Como los estudiantes se encuentran en pleno desarrollo y aprendizaje, es normal que cometan errores, que traten y que no siempre participen o convivan de la manera esperada. En este sentido, el rol del adulto es central. Educar sin romper el vínculo, sin poner en riesgo la relación, sin avergonzar, sin humillar.

Para el rol del adulto, es importante ayudar a que los estudiantes maduren a partir del trabajo formativo; recordar permanentemente el sentido de las normas; aplicar las consecuencias formativas dirigidas al aprendizaje, y revisar periódicamente el sistema normativo del colegio.

6.2 La formación ciudadana en el contexto escolar

La formación ciudadana es uno de los desafíos

que debe enfrentar el establecimiento educacional. Tal como lo vimos en el capítulo I, en Chile es una exigencia de las políticas públicas elaborar un plan de trabajo para la formación ciudadana cuyo objetivo es que cada establecimiento *“diseñe acciones que permitan a las y los estudiantes participar de procesos formativos cuyo centro sea la búsqueda del bien común. Es decir, vivenciar el respeto, la tolerancia, la transparencia, la cooperación y la libertad; la conciencia respecto de sus derechos y responsabilidades en tanto ciudadanos”* (Mineduc, 2016).

En este contexto, la formación ciudadana se entiende como *“proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática”* (Mineduc, 2016).

El plan de formación ciudadana es una invitación a toda la comunidad a reflexionar en torno a los problemas y desafíos que enfrenta la comunidad. Lo ideal es que la elaboración e implementación del plan involucre la participación de todos los actores. La participación activa facilita que la gestión considere y represente las necesidades y metas de más integrantes del establecimiento.

Sin embargo, y tal como lo hemos visto a lo largo del capítulo, la formación ciudadana no depende solo de los conocimientos y habilidades que se enseñen o trabajen con los estudiantes en una instancia específica. El ejercicio pleno de la ciudadanía en un contexto democrático supone que las personas han ido alcanzando la maduración socioemocional que les permitirá participar como ciudadanos éticos, altruistas, solidarios y respetuosos.

De acuerdo a Cumsille y Martínez (2015), “La escuela es una de las instituciones sociales con un mandato explícito de incorporar a niños y jóvenes al espacio público y propiciar que ellos se formen una idea de quiénes son, como parte del cuerpo político. Más allá de la familia, las escuelas son contextos en los cuáles los jóvenes aprenden a interactuar como integrantes de una comunidad y

a negociar sus diferencias con otros”.

A través de las interacciones y relaciones que tienen con los adultos en el contexto escolar, los estudiantes experimentan modos de participación y convivencia que los preparan para la participación en la comunidad y en la vida democrática.



Actividad grupal: Objetivos Plan de formación ciudadana

Los grupos leen los objetivos, identifican las prácticas que actualmente utilizan a partir de los ejemplos, y luego describen otras posibles prácticas que se podrían implementar para alcanzar los objetivos.

OBJETIVOS DE LA LEY 20.911 PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA	EJEMPLOS DE ACCIONES O PRÁCTICAS ESCOLARES	¿QUÉ OTRAS ACCIONES O PRÁCTICAS ESCOLARES PODRÍAN FOMENTAR LA FORMACIÓN CIUDADANA?
Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.	<ul style="list-style-type: none"> → Taller de ciudadanía → Curso de educación para la vida cívica 	
Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.	<ul style="list-style-type: none"> → Charlas, seminarios, cursos sobre contingencia política, nacional o internacional → Torneos de debate 	
Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> → Academia de educación cívica → Visitas a instituciones locales, regionales o nacionales (junta de vecinos, alcaldía, intendencia, etc.). → Invitaciones a autoridades locales, regionales o nacionales 	

<p>Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.</p>	<p>→ Charlas, seminarios, ciclos de cine que fomenten la reflexión, el respeto y promoción de los DDHH.</p>
<p>Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.</p>	<p>→ Talleres artísticos (plásticos o literarios) o salidas a terreno que releven la identidad de los pueblos originarios y otras culturas.</p> <p>→ Conmemoraciones escolares para estudiantes y padres que valoren la diversidad étnica, cultura, racial y sexual.</p>
<p>Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.</p>	<p>→ Intencionar el logro de objetivos curriculares (OA y OAT) con el fin de generar la reflexión y análisis de temas de interés contingentes.</p>
<p>Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.</p>	<p>→ Apoyar la organización de elecciones de centro de estudiantes.</p> <p>→ Elaboración y ejecución de proyectos colaborativos (estudiantes, docentes, asistentes de la educación y apoderados).</p> <p>→ Desarrollo de actividades de voluntariado.</p>
<p>Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.</p>	<p>→ Acciones que releven el rol del Consejo escolar.</p> <p>→ Generación de espacios efectivos de comunicación de la Política de Convivencia Escolar, el PEI o el PME.</p> <p>→ Taller de educación financiera</p>

-
- Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo. → Incorporación de prácticas específicas que fomenten la igualdad de género en la convivencia cotidiana (por ejemplo, el uso del lenguaje en comunicaciones institucionales o creación de talleres deportivos mixtos).
- Proyectos que fomenten la expresión y reconocimiento interculturales.

7. Cierre: Los ciudadanos íntegros de mañana son estudiantes acompañados por los adultos hoy

“La educación no se reduce a transmitir el saber o las competencias que permitan alcanzar objetivos limitados. También consiste en abrir los ojos de los niños a los derechos y necesidades de los otros. Nos incumbe hacerles comprender que sus acciones tienen una dimensión universal y debemos encontrar un medio para desarrollar su empatía innata de manera que adquieran un sentimiento de responsabilidad hacia su prójimo”.

Dalai Lama

Los seres humanos tenemos el potencial de alcanzar un desarrollo pleno en la dimensión socioafectiva. Este potencial se despliega de manera espontánea cuando existe un contexto que lo permite. Se trata de un desarrollo espontáneo pero que no es inevitable, lo que queda demostrado en que no todos los seres humanos alcanzan la madurez socioafectiva.

El desafío central para la gestión de la convivencia abordado a lo largo de este capítulo es crear condiciones para que se establezcan relaciones de cuidado seguras y estables entre los educadores y los estudiantes, que faciliten y favorezcan su desarrollo pleno e integral, especialmente en la dimensión socioafectiva para que puedan integrarse a la sociedad como seres con una ética en la que les concierne el bienestar de los demás, de sí mismos en relación con otros y del mundo.

Además de la relación, el trabajo de construcción de comunidades de curso y el uso de la resolución de conflictos como una oportunidad para el desarrollo socioafectivo son otros dos componentes propuestos para la implementación de la gestión de la convivencia escolar en el establecimiento educacional.

8. Para profundizar en este tema

A continuación, le proponemos algunas lecturas que le pueden ayudar a profundizar sus conocimientos sobre el tema:

- Ricard, M. (2016). En defensa del altruismo, el poder de la bondad. Madrid, España: Ediciones Urano
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Buenos Aires, Argentina: Katz Editores
- Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Barcelona, España: Graó





Gestión de la convivencia con la comunidad educativa

Capítulo IV

1. Introducción

La convivencia escolar se refiere al conjunto de las interacciones y relaciones que se producen en el establecimiento educacional. Como todas las relaciones son parte de la convivencia, es importante destacar que esta involucra a todos los actores y es una responsabilidad compartida.

Cada uno de los actores participa de la convivencia escolar a partir de sus características personales y en el marco de un rol específico que tiene responsabilidades que debe cumplir y que contribuyen al logro y cumplimiento de los objetivos y metas del establecimiento. En el caso de los estudiantes, las habilidades para ejercer estos roles deben ser inducidas de manera intencionada por los educadores a través de las distintas relaciones, actividades y experiencias de la vida escolar.

En este capítulo presentamos una propuesta de gestión de la convivencia que tiene como hilo conductor el propósito formativo de la experiencia escolar, que se basa en la participación activa y la colaboración de toda la comunidad y en la articulación de los distintos instrumentos y herramientas que se relacionan con la gestión de la convivencia escolar.

Comenzamos con una revisión de los conceptos de cultura y clima, aportando elementos para distinguirlos y caracterizarlos. Luego, avanzamos a los instrumentos de gestión, haciendo una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan de gestión de la convivencia escolar y sugerencias para su gestión articulada. Finalmente, se revisan algunos temas centrales de la gestión de la convivencia y se proponen maneras

de abordarlos y traducirlos a experiencias formativas: la disciplina, la elaboración y uso del Reglamento interno y sus normativas, la vida de los cursos como comunidades y la relación de colaboración entre familia y establecimiento.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

Promover el trabajo con la comunidad educativa, gestionando orientaciones y utilizando técnicas para una convivencia democrática e inclusiva.

Objetivos específicos

- Analizar la relación entre cultura escolar, clima institucional y proyecto educativo institucional con la convivencia escolar de una comunidad educativa.
- Crear estrategias de construcción participativa de normas de convivencia y disciplina formativa.

3. Cultura y clima escolar

La cultura y el clima escolar son dos elementos que definen la experiencia escolar. Al igual que en el caso de la convivencia, se trata de conceptos amplios y con múltiples formas de abordarlos y comprenderlos. Como en otros capítulos, un punto de partida significativo para este tema está en las experiencias vividas por el lector.



Actividad individual: Recuerdos de mi etapa escolar

Instrucciones: antes de comenzar el recorrido por este tema, trate de conectarse con la cultura escolar a través de los recuerdos de su propia experiencia como estudiante. Al cerrar los ojos, ¿qué viene a su memoria? Registre sus recuerdos y experiencias.



Actividad grupal: Características de la cultura escolar

En grupos, representen de manera gráfica las principales características de la cultura escolar en la época en que ustedes fueron estudiantes. Pueden hacerlo a partir de imágenes o fotos seleccionadas, palabras destacadas o de las ideas y aportes de los participantes. Las pueden disponer en algún tipo de organizador gráfico (mapa mental, mapa conceptual, organizador descriptivo, etc.) o en un collage.

Luego analicen y comparen con las características de la cultura escolar actual.

3.1 Concepto de cultura escolar

Existen distintos conceptos que se utilizan para describir, caracterizar y comprender los establecimientos y las comunidades educativas. En el contexto de la gestión de la convivencia que se aborda en este texto, el concepto de cultura escolar es especialmente relevante pues ofrece una forma amplia de describir el establecimiento.

a. Definición e ideas relevantes

La cultura escolar es un concepto complejo que ha sido abordado y caracterizado desde muchas perspectivas y que tiene el potencial de ofrecer un marco amplio para observar, analizar y comprender los distintos procesos y relaciones que se producen en la institución educativa. La amplitud y variedad de sus definiciones y aproximaciones lleva a que frecuentemente se confunda o mezcle con otros conceptos como clima y convivencia.

Un primer elemento a relevar y que ha sido destacado desde los primeros estudios sobre cultura escolar, es que las instituciones educativas tienen una cultura que es propia, específica y distinta a la de otras instituciones sociales (Waller, 1932, citado por Deal y Peterson, 2009). Algunas de las definiciones más conocidas la describen como *“un conjunto de interpretaciones o teorías en uso compartidas por los miembros de la organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización”* (Argyris y Schön, 1976, en Elías 2015, p. 287); para Hargreaves, *“la cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo”* (1996, en Elías 2015, p. 287); mientras que Deal y Peterson (2009) dicen que *“la cultura escolar está compuesta por reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes”* (citado en Elías 2015, p. 288). Para Stolp y Smith (1994, citado en Elías 2015, p.

288), “son los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos por los miembros de la comunidad escolar”.

En síntesis, se trata de los valores, símbolos, experiencias y significados compartidos por los miembros de la comunidad educativa y que se expresan o representan en diversas costumbres, rituales, actividades tradicionales e imágenes. Es importante destacar que la cultura escolar no se refiere solo a las declaraciones formales u oficiales sobre valores o sellos institucionales, sino que especialmente a la forma en la que se expresan en la vida cotidiana del establecimiento. Por ejemplo, el tipo de relaciones, las tensiones e intereses dentro de los distintos grupos que forman la comunidad, el estilo de liderazgo de quienes tienen cargos de conducción, la manera en que se toman decisiones, etc. Se puede describir la cultura escolar de una institución de manera holística y, al mismo tiempo, reconocer la existencia de subculturas dentro de ella.

La cultura escolar tiene aspectos visibles (estructura y organización oficial, objetivos, estrategias, normas, métodos y procedimientos) y aspectos invisibles u ocultos (influencias, poder, percepciones, actitudes, sentimientos, creencias, valores, expectativas, afectos).

Existe consenso entre los investigadores en temas de educación, los responsables de la formulación de las políticas en educación y los encargados de la gestión escolar sobre el hecho que la cultura escolar es un factor decisivo que influye de manera profunda en las

posibilidades de que se produzcan transformaciones en el contexto escolar en general y en la convivencia en particular (Owens, 2001).

b. Tipos de cultura escolar y sus características

La cultura escolar tradicional se caracteriza por la existencia de estructuras burocráticas que tienen gran influencia en la toma de decisiones, con una organización jerárquica y relaciones verticales y normadas. En esta cultura hay un alto grado de control por parte de la autoridad central y la cohesión se construye en torno a las normas y las instrucciones y su cumplimiento.

La cultura escolar colegiada, en tanto, se caracteriza por estructuras de colaboración y participación, con metas y normas compartidas y construidas colaborativamente. En este caso, la cohesión de la comunidad se logra por la adhesión a un propósito común y compartido, que le da sentido a las acciones, prácticas y procesos escolares.

Lo que se sugiere promover como estrategia para el cambio y la mejora de la calidad de la convivencia escolar, es el fomento de una cultura escolar colegiada, basada en la participación de cada actor desde sus deberes y derechos.

3.2 Clima escolar

a. Definición e ideas relevantes

Al igual que en otros conceptos abordados en este texto, el clima escolar también ha sido definido y descrito de múltiples maneras. Su antecedente directo está en el concepto de clima organizacional que fue ganando rele-

vancia en los contextos laborales de empresas e industrias desde las últimas décadas del siglo XX. En el caso del ámbito educativo, este concepto fue utilizado en la investigación sobre las escuelas eficaces y buscaba identificar las características comunes de esos establecimientos (Schoen, 2005). En general, hay consenso para entender que se refiere a *“la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, en el colegio”* (Arón y Milicic, 2011, p. 3). Estas percepciones subjetivas se construyen a partir de las experiencias que viven los miembros de la comunidad educativa.

El clima escolar refleja la interacción entre las características personales y las organizaciones, por lo que conocer estas percepciones y variables internas es de enorme importancia para la gestión de la convivencia, pues afectan e influyen en el comportamiento de las personas, en su nivel y forma de involucramiento en las distintas actividades, y en los resultados que la organización alcanza.

En un mismo establecimiento educacional pueden existir distintas percepciones o microclimas. Por ejemplo, el clima de aula en un curso puede diferenciarse del clima de otro. O el clima laboral en un equipo puede tener características distintas al de otro equipo del mismo establecimiento.

b. Variables que influyen en el clima

Se han identificado distintas variables que influyen en el clima escolar. A continuación, presentamos una forma de describirlas:

- **Ambiente físico.**

- **Variables estructurales:** se refiere al tamaño del establecimiento, su estructura y organización interna, el estilo de liderazgo directivo y docente.
- **Ambiente social:** se refiere al estilo de relaciones que se produce en el establecimiento, los conflictos que se generan y la manera en que estos son abordados, los estilos de comunicación.
- **Variables personales:** se refiere a las características de los actores de la comunidad escolar, sus conocimientos y habilidades, la motivación y expectativas que tienen frente a las actividades y objetivos institucionales, su grado de desarrollo moral y socioafectivo.
- **Variables del comportamiento organizacional:** se refiere a indicadores como productividad, ausentismo, la rotación y el nivel de satisfacción laboral.

c. Climas nutritivos y tóxicos

A través de su participación en las distintas dinámicas relacionales, las personas van elaborando sus percepciones e ideas sobre la cultura y convivencia en la que participan. Existen distintas maneras de caracterizar el clima escolar. Por ejemplo, entre los Indicadores de desarrollo personal y social (Agencia de Calidad de la Educación, 2014), se considera el indicador de clima de convivencia escolar, que pone énfasis en las percepciones que tienen los integrantes de la comunidad sobre el ambiente de respeto, seguro y organizado.

Arón y Milicic (2011) caracterizaron distintos tipos de climas escolares a partir de los apor-

tes y percepciones de los actores de la comunidad educativa. Así, los clasifican en dos tipos: climas tóxicos y climas nutritivos. Lo más probable es que en una organización escolar

haya una mixtura dinámica de características nutritivas y tóxicas, y que la característica principal quede definida según las que predominen mayoritariamente.



Actividad en duplas: ¿Cómo es el clima escolar de nuestro establecimiento?

Instrucciones:

Esta actividad se puede realizar con su dupla, en el curso, o con los integrantes de su equipo de trabajo o el consejo de profesores, en el establecimiento.

Los participantes describen su percepción sobre las características de la cultura y la convivencia del establecimiento utilizando la distinción entre climas tóxicos y nutritivos.

<i>Clima nutritivo</i>	<i>Clima tóxico</i>

Después de describir el clima de su institución, revisan las características que Arón y Milicic (2011) describen para cada tipo de clima:

<i>Climas nutritivos</i>	<i>Climas tóxicos</i>
<ul style="list-style-type: none"> → Se percibe justicia → Reconocimiento explícito de logros → Predomina la valoración positiva → Tolerancia a los errores → Sensación de ser alguien valioso para los demás → Sentido de pertenencia → Conocimiento de las normas y de las consecuencias de su transgresión → Sentirse respetado → Acceso y disponibilidad de información relevante → Favorece el crecimiento personal y la creatividad → Se resuelven constructivamente los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> → Percepción de injusticia → Ausencia de reconocimiento → Predominio de la descalificación → Sobrefocalización en los errores → Sensación de no pertenencia → Desconocimiento de las normas o aplicación arbitraria de las mismas y sus consecuencias → Falta de transparencia en el uso de la información → No favorece la participación → Evasión de conflictos, resolución violenta o autoritaria de los mismos

A continuación, las distinciones entre tres conceptos centrales para la gestión:

<i>Convivencia escolar</i>	<i>Cultura escolar</i>	<i>Clima escolar</i>
Es el conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre los distintos actores de la comunidad en el contexto escolar.	Es el conjunto de valores, símbolos, experiencias y significados compartidos por los miembros de la comunidad educativa y que se expresan o representan en diversas costumbres, rituales, actividades tradicionales e imágenes.	Son las percepciones que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el establecimiento.

4. Instrumentos para la gestión de la convivencia escolar

La convivencia escolar ha sido caracterizada como un fenómeno complejo y dinámico que requiere de una gestión institucionalizada y sistemática. El sistema escolar ha definido un conjunto de instrumentos para la gestión de la convivencia escolar y ha propuesto el desafío a los establecimientos educacionales de hacer un uso articulado y participativo de ellos.

Pero esto no ocurre de manera automática o espontánea en la gestión escolar. Se requiere de una decisión intencionada por parte de los responsables de la gestión de la convivencia para promover esta articulación de los instrumentos y que esto considere la participación activa y significativa de todos los actores de la comunidad, teniendo siempre como foco de la gestión la formación de los estudiantes. En este sentido, la articulación que se propone en este texto apunta justamente a considerar el propósito formativo de la gestión de la convivencia escolar como hilo conductor, el que se orienta a partir de las definiciones institucionales sobre los valores,

principios, características y aprendizajes que se quieren promover y alcanzar.

A continuación, se revisan tres instrumentos centrales para la gestión de la convivencia y posibilidades de articulación: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan de gestión de la convivencia escolar.

4.1 ¿Qué es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cómo se relaciona con la convivencia escolar?

Seguramente ha escuchado hablar en reiteradas ocasiones sobre el PEI. Para empezar este tema, lo invitamos a pensar: en su opinión, ¿qué función cumple el PEI? ¿Cómo se relaciona con la convivencia escolar?

a. Definición y características

En el sistema escolar chileno, el PEI es el documento central en el que cada establecimiento educativo define y declara los componentes de la cultura escolar que se quiere promover y alcanzar, su misión y su visión, su forma de entender conceptos centrales como la convivencia escolar o el aprendizaje, el rol

de la familia, los perfiles de estudiantes que se quieren formar y los sellos institucionales.

De acuerdo a las orientaciones del Mineduc (2015), el PEI debe contener al menos los siguientes elementos:

- **Contexto:** introducción, información institucional, reseña histórica y entorno.
- **Ideario:** sellos educativos, visión y misión, definiciones y sentidos institucionales, perfiles.
- **Evaluación:** seguimiento y proyecciones.

Se trata de un instrumento que establece las orientaciones generales para la gestión institucional y que tiene como finalidad el mejoramiento progresivo de los aprendizajes y la creación de una cultura y una convivencia escolar que favorezcan el desarrollo del potencial de los seres humanos y el logro de los objetivos de aprendizaje.

b. Sellos educativos

Son los elementos distintivos de la identidad del establecimiento que se quiere promover a través de la propuesta formativa o educativa. La elaboración y actualización de estos sellos constituye una excelente instancia para promover la participación y colaboración de todos los actores en el proceso de definir el horizonte formativo hacia el cual quiere avanzar la comunidad educativa. Muchos establecimientos han optado por definir al menos un sello educativo directamente relacionado con el tipo de convivencia que se quiere promover.

c. Visión y misión

Construir la visión y la misión ha sido una herramienta de gestión utilizada desde hace décadas en distintos tipos de organizaciones.

La **visión** puede ser definida como la forma que tiene la institución de proyectarse hacia el futuro, en una mirada de largo plazo, estableciendo un horizonte hacia el cual se dirigen las diversas acciones que se realizan. Es la meta general hacia donde se quiere llegar y suele estar relacionada con el logro de una formación integral y de calidad. Se relaciona con preguntas como: ¿hacia dónde queremos ir?, ¿cuál es nuestra proyección como comunidad escolar?, ¿qué queremos hacer en el futuro?

La **misión** es entendida como la razón de ser de la institución, estableciendo en forma explícita cuál es la tarea u objetivo primordial que fundamenta su existencia, el propósito que se busca poner en acción, y así permite organizar y articular la estructura organizacional, los criterios para asignar recursos y otras decisiones de la gestión escolar. Responde a preguntas como: ¿quiénes somos?, ¿qué es lo que queremos hacer?, ¿de qué manera queremos lograrlo?

El PEI provee de los elementos y fundamentos básicos que guían la gestión escolar, aportando criterios para decidir qué tipo de metas u objetivos estratégicos serán incluidos en la planificación. En este sentido, es importante que los establecimientos incluyan en su PEI declaraciones explícitas sobre la forma de entender el concepto de convivencia, el tipo de convivencia que se quiere alcanzar y la forma en que se abordará la gestión de la misma, relacionando esto de manera coherente con los otros componentes del PEI.

4.2 Plan de mejoramiento educativo (PME)

a. Características principales

El PME es un instrumento de planificación estratégica que ordena y organiza los procesos y acciones que el establecimiento realiza para alcanzar mejores resultados de aprendizaje, de convivencia y de desarrollo personal y social de los estudiantes.

La lógica para el diseño del PME establece un ciclo de mejora de cuatro años articulado con una planificación anual que considera:

- Objetivos y metas estratégicos
- Estrategia
- Acciones y recursos

El PME considera cuatro dimensiones que pretenden abarcar el conjunto de la institución escolar y sus procesos internos. Estas dimensiones son:

- Gestión pedagógica
- Liderazgo escolar
- Convivencia escolar
- Gestión de recursos

En el caso de la dimensión de convivencia escolar, esta describe las metas, objetivos y acciones relacionados con las políticas, procedimientos y prácticas que se implementan en el establecimiento para asegurar un ambiente propicio y adecuado para el desarrollo personal de los estudiantes y para el logro de los objetivos de aprendizaje. Se divide en tres subdimensiones: formación, convivencia, participación y vida democrática (Mineduc, 2014b).

A través de estas dimensiones, los objetivos, la estrategia y las acciones, el PME establece el camino a través del cual la comunidad educativa avanza hacia el horizonte formativo que ha sido declarado en el PEI, traduciendo en la gestión cotidiana y en acciones concretas las ideas expresadas en ese documento.

b. El PME como responsabilidad del establecimiento educacional

El PME es un instrumento de gestión cuyo diseño, implementación y evaluación es responsabilidad de cada establecimiento, con un rol especial del equipo directivo o de gestión. Para esto, se espera que el equipo lidere el proceso de planificación y puesta en marcha, recordando constantemente las metas y objetivos que constituyen el horizonte hacia el cual se quiere mover la comunidad, velando por la coherencia de lo que se implementa con el PEI. La elaboración del PME es una instancia significativa para promover la participación de los distintos actores de la comunidad y para que el establecimiento se haga cargo de sus procesos de mejora.

Dentro de la planificación estratégica pueden surgir dificultades como:

- **Querer hacer todo de una sola vez:** cada objetivo y acción suponen tiempo dedicado por personas del establecimiento que ya tienen tareas y responsabilidades asignadas. Esto se relaciona también con la posible creencia de que más acciones permitirán llegar más rápidamente a los objetivos.
- **Falta de articulación entre el objetivo y la acción:** se diseñan acciones y actividades que no permiten alcanzar de manera efectiva los objetivos establecidos.

- **Diseñar pensando en condiciones ideales:** los objetivos y acciones expresados en el documento del PME tendrán que ser implementados y operar en un contexto en que las condiciones no siempre son ideales o perfectas, lo que puede demorar u obstaculizar la implementación.

4.3 El Plan de gestión de la convivencia escolar

La Ley 20.536 sobre violencia escolar (2011) establece que todos los establecimientos educacionales deben contar con un plan anual de gestión de la convivencia escolar aprobado por el consejo escolar. El propósito del plan es promover la buena convivencia y prevenir cualquier forma de violencia, y los responsables de su implementación son el encargado de convivencia y el equipo de convivencia escolar.

El plan responde a un diagnóstico actualizado sobre la situación de la convivencia y las necesidades detectadas en el establecimiento. Contiene objetivos, acciones con su plazo y responsables de la ejecución de las mismas, establecidos en un calendario.

Es importante destacar que las acciones del plan de gestión deben ser coherentes con las declaraciones sobre la convivencia que se quiere promover y los valores o sellos del establecimiento que han sido descritos en el PEI.

El diseño e implementación del plan de gestión de convivencia también es una oportunidad para promover la participación activa de todos los actores de la comunidad. Además de tener que contar con la aprobación del consejo escolar, otras oportunidades de participación son el autodiag-

nóstico participativo con toda la comunidad o la evaluación del plan al finalizar el año escolar.

También es importante considerar el uso de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social elaborados por la Agencia de la Calidad de la Educación. Estos indicadores pueden servir para el diagnóstico como para el diseño de los objetivos y acciones, orientando las decisiones y prioridades. La Agencia de la Calidad ha puesto a disposición de los establecimientos algunas herramientas para organizar e implementar el análisis de estos resultados y su uso en las decisiones de la gestión.

4.4. Articulación entre PEI – PME – Plan de gestión de la convivencia: claves de la gestión integradora

Un desafío relevante para la gestión escolar es lograr integrar y articular estas herramientas relacionadas con la convivencia escolar. Para ello, el punto de partida es profundizar en la formulación, actualización, implementación y vivencia del concepto de convivencia y del tipo de convivencia que se quiere alcanzar, lo que ha sido construido y declarado en las distintas partes del PEI.

El PEI sirve como orientación y referencia para la intencionalidad de la gestión. Estas declaraciones deben ser consideradas al momento de decidir qué aspectos y procesos escolares relacionados con la convivencia serán trabajados a través de los objetivos, metas y acciones que se incluyen en el PME, para así concretarlas y aplicarlas en la vida cotidiana de la comunidad educativa.

En el diseño institucional propuesto por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el PME

es considerada la herramienta que debe articular el PEI con los distintos planes de gestión y formación que los establecimientos deben elaborar, como, por ejemplo, el plan de gestión de convivencia, el plan integral de seguridad, el plan de formación ciudadana, el plan de formación en afectividad y sexualidad, entre otros.

Como ya se explicó, el PME es una herramienta de gestión estratégica que considera un ciclo de mejora de 4 años y una planificación anual de ese ciclo. Esta fase anual puede relacionarse con el plan de gestión de la convivencia escolar. Es decir, una forma concreta de articulación del PME con el plan de gestión es relacionar los objetivos y las acciones de la dimensión de convivencia establecidas en la fase anual del PME con lo que se propone en el plan de gestión.

Las herramientas de gestión podrán integrarse de manera más fluida con el PEI si forma parte de un proceso continuo de planificación estratégica que considere el mejoramiento de los procesos y prácticas que la institución y sus integrantes utilizan para el logro de las metas y objetivos. De esta manera, el ciclo de mejoramiento ordena y articula el quehacer educativo, orientado por las declaraciones del PEI.



Actividad en duplas: Integrar las herramientas de gestión

Para la realización de esta actividad le sugerimos ocupar la imagen de un árbol, ya que este representa una unidad viva con distintas partes relacionadas que crecen y se desarrollan juntas. Las raíces representan al PEI, que entrega el ideario básico a partir del cual se hace la gestión; el tronco representa al PME, que es el diseño para

concretar lo expresado en las raíces; las ramas representan los distintos planes de gestión o de acción que surgen del tronco. En el Anexo N°1, que se encuentra al final de este capítulo, se incluye un modelo gráfico. La actividad tiene los siguientes pasos:

1. Revisar sus instrumentos de gestión, identificando en las raíces del árbol los Sellos Educativos del PEI, en el tronco los Objetivos Estratégicos del PME y en las ramas las Prioridades del Plan de Gestión de la Convivencia.
2. Reconocer el grado de coherencia entre los Sellos Educativos, los Objetivos Estratégicos y las Prioridades del establecimiento.

5. Fortalecimiento de la convivencia escolar: disciplina formativa

La disciplina es un componente que suele relacionarse con la gestión de la convivencia, pero en una visión reducida al uso de las normas, las faltas de los estudiantes y la aplicación de las sanciones. Como hemos visto en capítulos anteriores, el concepto de convivencia escolar y los enfoques al respecto han ido evolucionando y esto nos lleva a la necesidad de revisar la forma en la que entendemos y abordamos el tema de la disciplina en la institución escolar. Por lo mismo, es importante reflexionar sobre esto al interior de los establecimientos educativos, ya que este concepto podría dar pistas concretas sobre cómo podemos articular las declaraciones entre el ideario formativo expresado en PEI, la

convivencia escolar que se quiere promover y alcanzar, la disciplina que se quiere intencionar, y lo que ocurre cotidianamente en el establecimiento educacional.

Desde un enfoque formativo, la disciplina es un aprendizaje en sí mismo. El sentido de este enfoque es el aprendizaje y desarrollo de los elementos necesarios para convivir y participar en el espacio escolar y en el mundo, la sociedad y la cultura. Su contenido específico son las conductas, actitudes, conocimientos, habilidades e ideas relacionados con los modos de participar y convivir que el establecimiento educativo ha

definido en su PEI y que se relacionan también con los roles que cada actor cumple dentro de la comunidad educativa.

5.1 Concepto de disciplina

El concepto de disciplina no es ajeno para quienes están relacionados con la educación escolar. Por lo mismo, es probable que cada integrante de la comunidad tenga una idea o experiencia previa sobre él. Es importante explorar estas ideas, ya que nuestra forma de hacer o de involucrarnos depende, al menos en parte, de las ideas previas que tenemos.



Actividad grupal: ¿Cuáles son nuestras ideas previas sobre la disciplina?

El propósito de esta actividad es explorar ideas y experiencias previas sobre la disciplina de manera participativa. Para ello se propone un listado con palabras que pueden relacionarse con el concepto de disciplina. El grupo debe elegir por consenso 5 palabras que en su opinión debiesen ser incluidas en la definición de disciplina. Luego deben construir una definición con esas palabras.

Palabras para la definición:

ORDEN	NEGOCIACIÓN	AUTONOMÍA	RESPONSABILIDAD
LOGROS	FLEXIBILIDAD	CUMPLIMIENTO	ORGANIZACIÓN
REGLAS	ACUERDOS	APRENDIZAJE	FORMACIÓN
SANCIONES	NORMAS	CONTROLAR	RESPETO
CONSECUENCIA	CASTIGO	NEGOCIAR	MEDIAR
REFLEXIÓN	DISCUSIÓN	AUTORREGULACIÓN	REGULACIÓN
PROBLEMAS	CONFLICTO	ESTRICTO	RÍGIDO
CONVIVENCIA	CRISIS	JERÁRQUICO	LAXITUD
ACATAR	AUTORIDAD	AUTOCONTROL	EMPATÍA
OBEDECER	AUTODISCIPLINA	ASERTIVIDAD	VALORES

Como sugerencia para la implementación en un establecimiento educacional: si están trabajando en varios grupos o equipos del establecimiento, se sugiere hacer una puesta en común comentando las definiciones y algunas preguntas de reflexión: ¿qué palabras generaron más polémica? ¿Cuáles generaron más consenso?



5.2 La disciplina formativa

La gestión de la convivencia representa un gran desafío para todas las comunidades educativas. Uno de los aspectos más importantes de ese desafío es la necesidad de cambiar el concepto y la visión que tenemos sobre la disciplina.

En este sentido la formulación del concepto de disciplina formativa es una manera de conectar las declaraciones sobre el nuevo enfoque de la convivencia escolar, las habilidades requeridas para la participación como ciudadano en el mundo de hoy, y la formación de los estudiantes en el contexto educativo.

Los distintos actores participan de la convivencia y del funcionamiento cotidiano del establecimiento educativo desde sus roles específicos (por ejemplo, estudiante, apoderado, docente, inspector, encargado de convivencia, etc.). Podemos definir la disciplina como *“el cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada”* (Banz, 2008b, p. 1). En este sentido, es un componente

central de la formación y la convivencia, ya que, en el caso de los estudiantes, los roles esperados deben ser educados a través de las distintas experiencias y relaciones que experimentan en su proceso escolar y no solamente exigidos desde la normativa escolar. De esta manera, la disciplina formativa no se refiere solo a la aplicación de las consecuencias, sanciones o medidas posteriores a los actos de indisciplina, sino que refiere a un proceso de formación y acompañamiento en que *“se lleva progresivamente al estudiante a compartir objetivos, mirar-se como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de estas”* (Banz, 2008b, p. 2). Desde este enfoque, podemos decir que se trata de una disciplina que apunta al desarrollo socioafectivo, que pone énfasis tanto en los derechos como en los deberes y responsabilidades que conlleva ser parte de una comunidad educativa, y que abarca a todos los actores, no solo a los estudiantes, lo que es coherente con la definición de convivencia escolar planteada a lo largo de este libro.

Enfoque de control (tradicional o autoritario)	Enfoque formativo (democrático)
El objetivo de aprendizaje es el valor de la obediencia. Puede desarrollar tendencia a la sumisión o a la rebeldía irreflexiva.	El objetivo de aprendizaje es el valor de la autonomía moral. La reflexión disciplinaria promueve el autocontrol y la autodisciplina.
La norma debe cumplirse porque es “lo que debe hacerse”, existiendo escasa o nula comprensión del sentido de la misma.	Comprensión del “sentido de la norma”, la cual se entiende como herramienta basada en los valores institucionales.
El control es externo y centrado en las sanciones frente a las transgresiones.	Se busca la autorregulación en base a la construcción de sentido de la norma, por lo cual las consecuencias implican una relación con la falta y un fundamento en el aprendizaje o la dignidad propia o de otros.
El educador es quien aplica la sanción.	El educador es quien guía el proceso reflexivo en torno al sentido de la norma y a asumir las consecuencias, las cuales son aplicadas por toda la comunidad.
Para abordar transgresiones se buscan explicaciones individuales de la falta: ¿Por qué hiciste tal cosa?	Para abordar la transgresión se buscan descripciones, con tal de guiar la reflexión: ¿Qué te pasó cuando...? ¿Cómo sucedió? ¿En qué momento sentiste que no pudiste controlarte?
Enfatiza el castigo, entendiéndolo exclusivamente como la sanción correspondiente a determinada falta.	Enfatiza el reconocimiento, entendiéndolo como una consecuencia que involucra tanto sanciones como actos reparatorios de la falta.

Fuente: Halcartegaray y Soro, 2008

5.3 Gestión de la disciplina formativa

La evolución en los enfoques de la convivencia escolar y la definición y características de la disciplina formativa implican que debemos revisar la forma en la que gestionamos la disciplina en el establecimiento educacional, reconociendo las prácticas habituales y reflexionando sobre su pertinencia y coherencia con las declaraciones y enfoques establecidos en el PEI y las exigencias de la normativa y orientaciones.

Es importante considerar que la diversidad de estudiantes y el objetivo de la inclusión escolar

constituyen criterios orientadores para decidir sobre el tipo de gestión y acciones que se implementan en la convivencia escolar de la institución.

Aquellas instituciones que trabajan en contextos de mayor diversidad o desventaja social y económica, enfrentan el desafío de diseñar prácticas que les permitan responder a esas características.

Una parte importante de la gestión de la convivencia y de la disciplina se relaciona con la forma en la que se elaboran y manejan las normas, las faltas y las consecuencias. A continuación, revisaremos algunas estrategias que son cohe-

rentes con el enfoque de la disciplina formativa que se ha descrito anteriormente.

a. Explicitar los valores detrás de la norma

Al momento de trabajar las normas o de aplicar las consecuencias debido a faltas a las mismas, es relevante destacar por qué la norma es importante y necesaria para la buena convivencia y el aprendizaje de todos. Esta explicación se verá facilitada si las normas son expresión de los principios éticos que han sido elaborados y compartidos por los miembros de la comunidad escolar y que debiesen guiar el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa. Es probable que no todos los estudiantes perciban el sentido de las normas y su dimensión ética, por lo que se sugiere trabajar explícitamente al momento de construirlas, al enseñarlas o al intervenir frente a faltas a las normas.

Algunos ejemplos para trabajar el sentido de las normas podrían ser los siguientes:

<i>Ejemplo de norma</i>	<i>Sentido solo para el orden en el colegio</i>	<i>Sentido para la vida en general</i>
Guardar silencio cuando alguien habla	“Cállense, que nos van a venir a reclamar por el ruido”.	“Respetemos los turnos de habla; recuerden que escuchar al que habla es una forma de respeto”.
Respetar el turno para hablar	“Levanten la mano para hablar para que no se haga tanto desorden”.	“Levanten la mano para hablar, porque así respetamos el turno de cada uno”.
Permanecer sentados en el lugar mientras se está trabajando	“¿Cuántas veces les he dicho que no se paren?”	“Si necesitan levantarse del lugar, háganlo rápido y sin hacer ruido para no interrumpir el trabajo de los compañeros”.

Basado en Fierro y Carbajal, 2003

Como se explicó en el capítulo anterior, la relación es el contexto que permite influir sobre los estudiantes y es en ese contexto relacional en el que se debe considerar también aquellas situaciones en las que el educador debe corregir o intervenir ante faltas a las normas o comportamientos que son contrarios a la buena convivencia. Gestionar las normas desde la rabia o el enojo puede activar mecanismos defensivos en el estudiante, centrando su atención en el daño que siente por el llamado de atención o el castigo impuesto por el adulto. De esta manera, pierde la posibilidad de darse cuenta de su falta, de las consecuencias que tuvo y de las emociones y sentimientos de los demás (Smetana 2010).

El verdadero desafío es lograr co-construir las normas dándoles un sentido que sea comprendido y validado por todos los miembros de la comunidad, ayudando a la reflexión acerca de por qué un grupo necesita tener normas para organizarse, para convivir de mejor manera y para desarrollarse.

b. Construir “buenas” normas

En contextos escolares en los que el comportamiento de los estudiantes resulta más complejo de manejar, puede surgir la tentación de redactar una gran cantidad de normas para especificar todo lo que se espera de la conducta y actitud del niño o joven. Sin embargo, tener muchas normas no es garantía de mejor funcionamiento o de una mejor convivencia. Más importante es preocuparse de construir buenas normas. Dos recomendaciones a considerar para la construcción o elaboración de las normas:

- Una buena norma es aquella que tiene sentido, es decir, se relaciona y posibilita el logro de objetivos o metas que resultan significativas para los integrantes del establecimiento.
- Una buena norma se plantea en positivo, es decir, describe las conductas concretas o actitudes específicas que se quieren promover y que son necesarias para el logro de las metas. Por ejemplo: tratar a los compañeros por el nombre, escuchar en silencio

cuando alguien habla, respetar los turnos para hablar.

Más que presentar un listado de normas a cumplir, el desafío es incorporar las normas en un relato o una narrativa más amplia, que facilite la comprensión de su sentido, relacionándolas con metas u objetivos comunitarios o personales, o con valores o principios que son significativos para comunidad o la persona. Por ejemplo: “respetar a tus compañeros y profesores de la misma manera que te gusta a ti que te respeten. Así todos nos sentimos más seguros y bien tratados en el curso”.

c. Gestión de las normas

La construcción colaborativa de normas con sentido es el primer paso del proceso de trabajo con ellas. Lo siguiente es implementarlas y utilizarlas para la gestión de la convivencia. Es esperable que en el establecimiento educacional aparezcan ocasionalmente conductas o comportamientos que son contrarios a las normas establecidas. En este punto, es interesante distinguir dos aproximaciones para el uso de la norma:

<i>Centrándose en la norma misma</i>	<i>Centrándose en la autoridad del cargo</i>
→ Destacar el sentido de la norma, promoviendo su cumplimiento y explicitando las consecuencias positivas de esto.	→ Basarse en la autoridad para exigir el cumplimiento.
→ Comunicar explícitamente las faltas o señalar cuando hay un incumplimiento.	→ Imponer la fuerza de la autoridad para sancionar el incumplimiento.

Basado en Fierro y Carbajal, 2003

La gestión formativa de la disciplina y de las normas apuntando a su sentido sienta las bases del desarrollo moral en los estudiantes, entregándoles elementos para comprender sus conductas y discernir ante situaciones futuras, y no una mera repetición por obediencia ciega a una figura de autoridad. En aquellas normas de comportamiento concretas y específicas, el estudiante puede interiorizarlas y entenderlas en la perspectiva del logro de los objetivos o metas propuestas. En el

caso de normas que pueden tener un carácter más abstracto, facilita su comprensión a la luz de principios como el respeto, la justicia o la equidad. De esta manera, la relación entre el inspector, encargado de convivencia o docente y los estudiantes, se basa y se construye en el respeto mutuo.

Cuando la gestión de las normas se centra en la autoridad del adulto que ocupa un rol en el establecimiento, se puede transmitir el mensaje de que la norma importa porque el profesor lo dice, restándole fuerza formativa. La actuación del adulto puede ser discrecional, lo que puede llevar a que se cometan injusticias (“Hoy no estoy de humor así es que...”) o el parámetro para el cumplimiento deja de ser la norma y pasa a ser la persona del profesor (“Esta conducta es inadecuada si le molesta al profesor”). El adulto se convierte en el eje central de referencia para el cumplimiento de las normas, con lo que se propicia un escaso razonamiento sobre el sentido de las mismas, restándole autonomía a los estudiantes. Al mismo tiempo, las normas se gestionan de manera irregular o variable, dependiendo del criterio personal o del estado de ánimo del docente, inspector o encargado de convivencia.



Actividad grupal: Análisis de caso de gestión de la disciplina

Objetivo: reflexionar sobre prácticas para la gestión de la disciplina.

Descripción: Observen el video “Pensando en los demás” que se encuentra en https://www.youtube.com/watch?v=Pb_ZJ_xnx6I

- Identifiquen las distintas prácticas o acciones relacionadas con la gestión de la disciplina.
- Reflexionen sobre las siguientes preguntas o actividades: ¿Cómo se relaciona lo que hizo el profesor con los contenidos sobre disciplina formativa? ¿Qué habilidades de los estudiantes está desarrollando el profesor a través de su manera de trabajar? ¿Qué tipo de autoridad ejerce el profesor en los distintos momentos del video?

6. Reglamento interno

A través del tiempo, los Reglamentos internos se han convertido en una herramienta fundamental de la gestión de la convivencia. Desde el sistema escolar, han ido creciendo las exigencias y orientaciones sobre la estructura y contenido de los Reglamentos y también sobre la forma de implementar su construcción, uso y revisión periódica.

Los colegios generan y usan de distintas maneras su Reglamento interno. En coherencia con lo que hemos trabajado en este capítulo y en el resto de este libro, nuestra propuesta es entender el Reglamento como una herramienta formativa y como una oportunidad para promover y lograr la participación de todos los actores de la comunidad.

De esta manera, un desafío relevante para la gestión es articular el contenido del Reglamento con las declaraciones del PEI.

6.1 ¿Qué es el Reglamento interno?

De acuerdo a la circular de la Superintendencia de Educación (Supereduc, junio de 2018), el Reglamento interno es “el instrumento elaborado por

los miembros de la comunidad educativa, de conformidad a los valores expresados en el proyecto educativo institucional". Su propósito es "permitir el ejercicio y cumplimiento efectivo de los derechos y deberes de sus miembros, a través de la regulación de sus relaciones, fijando en particular, normas de funcionamiento, de convivencia y otros procedimientos generales del establecimiento".

El Reglamento interno es un instrumento único, pero puede estar integrado por distintos manuales, procedimientos o partes. Por ejemplo, integra lo que tradicionalmente se ha conocido como el Manual de convivencia, el protocolo de seguridad, normas de funcionamiento, etc.

Los establecimientos subvencionados están legalmente obligados a contar con un Reglamento interno que contenga el de Convivencia, cuyo objetivo es otorgar un marco regulatorio a la convivencia en la comunidad educativa y establecer los procedimientos para abordar posibles problemas en la misma.

Sirve para **orientar el comportamiento** de los diversos actores que conforman la comunidad, **a través de acuerdos** que definen las normas y faltas con sus comportamientos aceptados, esperados o prohibidos, **estableciendo criterios y procedimientos** formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia. Para esto, define sanciones y medidas reparatorias proporcionales y ajustadas a derecho, susceptibles de aplicarse en el contexto escolar.

El uso del Reglamento interno debe enmarcarse en el enfoque formativo de la convivencia. En este sentido, las normas contenidas en él deben ser acordes a la legislación nacional y los convenios internacionales ratificados por nuestro país,

así como con los valores y principios generales que regulan la vida en sociedad y los principios específicos señalados en la Ley General de Educación. Al mismo tiempo, debe ser coherente con lo señalado en el PEI, donde se describe el tipo de interacción que se quiere promover y los principios y valores que la comunidad ha definido como valiosos.

Respecto a normas, faltas, medidas disciplinarias y procedimientos (Supereduc, 2018)

- Descripción precisa de conducta esperada de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa
- Descripción de conductas que constituyen falta a la buena convivencia
- Graduarlas de acuerdo a menor a mayor gravedad
- Medidas disciplinarias aplicables a esas conductas
- Etapas e instancias de procedimiento para imponer sanción
- Acciones que son cumplimientos destacados y sus reconocimientos





Actividad grupal: Revisión del Reglamento interno del colegio

Objetivo: evaluar el Reglamento interno del establecimiento para identificar fortalezas y oportunidad de mejora en su estructura y contenido.

Instrucciones:

- a. Utilicen los siguientes indicadores para revisar el Reglamento interno de un establecimiento seleccionado (En Anexo N°2 de este capítulo encontrarán la lista de cotejo completa). Ejemplo:

Elemento para considerar	Está presente	No está presente	Observaciones
<i>Aspectos que deben respetarse en el reglamento</i>			
Se respeta dignidad del ser humano			
Se respeta interés superior del niño, niña y adolescente			

- b. Si están trabajando en varios grupos, hagan una puesta en común de sus principales hallazgos.
- c. Revise el Reglamento interno de su establecimiento educacional y repita la puesta en común.
- d. Elabore sugerencias para la mejora del Reglamento interno de su establecimiento: Plantear **tres sugerencias** específicas, contextualizadas y coherentes para mejorar los aspectos deficientes observados en su Reglamento, con el fin de acercarse más a un enfoque formativo de la disciplina y la convivencia. Recuerde que estas sugerencias deben estar contextualizadas a la realidad de su establecimiento y el PEI de este.
- e. Análisis integrativo: realizar un análisis desde un enfoque formativo de la disciplina y la convivencia, tomando en cuenta las principales debilidades observadas en el punto a. y las implicancias que tienen en la formación de sus estudiantes.

7. Participación: comunidad de curso

7.1 Importancia de la participación y colaboración

La Política Nacional de Convivencia Escolar pone énfasis en el enfoque participativo, invitando a las comunidades escolares a promover la participación y colaboración de todos los actores de la comunidad en la mejora de la convivencia.

Esta participación debe enmarcarse en un proyecto común, con objetivos o metas compartidas, con un ideario que se elabora considerando las ideas de los distintos miembros de la comunidad. De esta manera, es más probable que se pueda generar el compromiso, la responsabilidad y solidaridad entre los actores de la comunidad, lo que se expresa en un involucramiento más activo y en la cohesión entre los distintos miembros. Para el logro de los propósitos compartidos es necesaria la colaboración de todos los integrantes de la comunidad.

La participación en las comunidades educativas es relevante también para el conjunto de la sociedad, ya que tiende a producir una legitimación de la democracia como forma de organización social y política, fortaleciendo en los estudiantes algunos elementos que son necesarios para su buen funcionamiento como, por ejemplo, la acción concertada, la interacción comunicativa, la capacidad para deliberar y construir acuerdos o la capacidad de juicio crítico.

En comunidades escolares diversas es posible identificar distintos niveles de participación. Trilla y Novella (2001) distinguen los siguientes:

- ▶ **Participación simple:** estar físicamente en el lugar, hacer acto de presencia.
- ▶ **Participación consultiva:** consiste en opinar o dar a conocer el punto de vista, ideas o preocupaciones. Esta consulta puede ser solo para conocer la perspectiva de los participantes o puede tener un carácter vinculante.
- ▶ **Participación proyectiva:** los actores participan en proyectos o acciones que ellos mismos han propuesto o diseñado.
- ▶ **Meta-participación:** se sustenta en el conocimiento de los propios derechos y se traduce en el uso de los espacios y medios institucionales para posibilitar el ejercicio de los derechos. Requiere de las competencias personales y colectivas de los actores para ejercer los derechos establecidos.

Cuando la institución educativa es comprendida como una comunidad de significado, sus integrantes no solo declaran compartir un propósito común que está relacionado con el aprendizaje y una convivencia basada en el cuidado, el respeto y el buen trato, sino que también asumen la responsabilidad de cumplir con sus roles y de esta

manera contribuyen al logro de los propósitos compartidos (Alcalay, 2006).

7.2 Construcción de una comunidad de curso

a. ¿Qué son las comunidades de curso?

El curso es el espacio y la organización básica a la que se integran oficialmente los estudiantes de un establecimiento educacional. En algunos establecimientos, estos cursos permanecen unidos durante toda la vida escolar, mientras que en otros los estudiantes van mezclándose año a año o en ciertos momentos de la trayectoria de la enseñanza básica y media (por ejemplo, al finalizar un ciclo o en el paso de enseñanza básica a media). Los cursos se agrupan en distintas combinaciones y tienen diversas cantidades de integrantes, dependiendo de la realidad de cada establecimiento.

La comunidad de curso es una construcción que va más allá del simple agrupamiento administrativo de los estudiantes. Se trata de un proceso de transformación de la forma en que los integrantes del curso se relacionan y conviven cotidianamente. La comunidad implica la existencia de un proyecto, meta, propósito u objetivo que es compartido por los distintos integrantes del grupo y la adhesión de estos a los deberes, normas y acuerdos que harán posible alcanzar esa meta común. Se trata de comunidades que construyen su propósito compartido en torno a las metas de convertirse en comunidades de aprendizaje, de cuidado, inclusivas y de buen trato. Los integrantes de la comunidad asumen la responsabilidad que tienen en el logro de los objetivos y en el cuidado de los demás.

De esta manera, la sala de clases y el establecimiento educacional son espacios públicos privilegiados para acompañar e intencionar el desarrollo de los estudiantes a través de estrategias como la conformación de comunidades de curso.



Actividad grupal: ¿Cómo se construye una comunidad de curso?

El objetivo de esta actividad es conocer una experiencia de construcción de comunidad de curso en un colegio. Para ello, se pide que observen el video y registren las principales etapas y prácticas usadas en la construcción de una comunidad de curso y luego comenten en grupo los aspectos que más llamaron su atención. Para cerrar, reflexionan: ¿De qué manera se relaciona la construcción de la comunidad con el concepto de clima escolar y de disciplina?

Video Comunidad de curso en: https://www.youtube.com/watch?v=_CW5zYAu3rI&t=842s

Escriban sus impresiones.

b. Etapas de la construcción de una comunidad de curso

La constitución de la comunidad de curso es un proceso que pasa por varias etapas, las que son descritas a continuación, basándonos en los planteamientos de Levine, 2003:

- **Etapas formativa:** el primer paso consiste en transformar progresivamente el conjunto de individualidades que constituyen el curso en un “nosotros”. En esta etapa se trabaja el conocimiento mutuo.
- **Etapas normativa:** se busca establecer un contexto que permita que cada uno como

individuo y que la comunidad como un todo se desarrolle. Para ello, se trabaja en un “contrato de curso” que implica el establecimiento de las normas comunes y las responsabilidades que cada uno tiene con su comunidad.

- **Etapas de resolución cooperativa de conflictos:** en la medida que avanza el año escolar, se hace necesario trabajar intencionadamente el abordaje de los posibles conflictos que pueden darse en la convivencia cotidiana, equilibrando las disonancias, diferencias y desacuerdos que son naturales a una relación entre personas diversas.
- **Etapas de comunidad en régimen:** se refiere al funcionamiento cotidiano de la comunidad, en el que cada uno va cumpliendo sus tareas en conjunto con los demás, construyendo y manteniendo el clima de cuidado, respeto y aprendizaje.



Actividad grupal: Mirando un curso del establecimiento

El objetivo de esta actividad es caracterizar la convivencia y el clima de un curso. Para ello, es importante que participen personas que conocen al grupo.

Reflexionen a partir de las siguientes preguntas y registren sus respuestas:

¿Cuáles son las principales características de la convivencia y el clima del curso o equipo?

A partir de lo trabajado sobre construcción de comunidad de curso, ¿qué podemos hacer para que se potencie como comunidad?

7.3 Construcción de acuerdos

El logro de las metas u objetivos comunes requiere que todos los integrantes de la comunidad contribuyan de alguna manera. Un punto especialmente relevante de la etapa normativa es la construcción de acuerdos de la comunidad. Para ello, algunas recomendaciones son:

- Partir desde las necesidades de todos los miembros de la comunidad.
- Ayudar a que las necesidades de todos se socialicen y que sean escuchadas y conocidas por los demás.
- Reflexionar acerca de cómo podemos contribuir a que se puedan satisfacer las necesidades de todos.
- Plantear y construir acuerdos que resguarden las necesidades de todos los integrantes de la comunidad.
- Construir con los estudiantes desde las buenas intenciones, pues los acuerdos son el primer paso, luego habría que cumplirlos y respetarlos (“Sé que quieren, pero no es fácil”).
- También los profesores deben explicitar sus necesidades y mostrar las expectativas que tienen acerca de lo que debe pasar y no debe pasar en su clase (hay acuerdos que pueden ser específicos de ciertas asignaturas).

8. Relación familia-escuela

Hemos planteado a lo largo de este capítulo, que uno de los grandes desafíos que enfrenta la gestión de la convivencia, es lograr la participación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad. En este sentido, la participación de la familia en el proceso educativo escolar es muy significativa. La familia sigue teniendo el rol primario y protagónico en la formación y educación de sus hijos, por lo que se espera que acompañe activamente la participación de estos en las actividades escolares.

Sin embargo, la relación familia-escuela no ha estado exenta de tensiones y dificultades, las que se expresan de diversas maneras.



Actividad individual

Al escuchar las palabras “reunión de apoderados”, “entrevista con apoderado”, etc., ¿qué emociones o sentimientos le produce la relación familia-escuela? ¿Por qué? Después de contestar, le sugerimos comentar sus respuestas con una dupla.

Como vimos en el capítulo III, las emociones y los sentimientos con los cuáles participamos de la convivencia influyen en los comportamientos, reacciones y actitudes que manifestamos ante las diversas situaciones de la vida escolar. La relación entre la familia y el establecimiento educacional produce emociones fuertes y encontradas en todos los actores.

8.1 ¿Cuál es el tipo de relación familia-colegio que produce resultados positivos?

Los establecimientos educacionales y las familias pueden relacionarse de diversas maneras. La relación colaborativa centrada en enseñar y formar es una forma de relación que produce resultados positivos, pues está centrada en un objetivo claro y compartido por ambos actores: colaborar para producir el aprendizaje y desarrollo personal y social de los estudiantes.



Es importante recordar que, al igual que en las comunidades de curso, una relación colaborativa con la familia requiere de un esfuerzo de la gestión escolar ya que debe ser construida y mantenida en el tiempo. Los espacios de construcción de colaboración pueden ser múltiples y variados, incluyendo iniciativas surgidas desde el establecimiento y otras de la familia.

Sin embargo, son las instituciones educativas quienes deben ejercer el liderazgo en esta relación, actuando como anfitriones del vínculo entre familia y escuela. Instancias formales como las entrevistas y las reuniones de apoderados son espacios privilegiados para la construcción y el fortalecimiento de la colaboración entre ambos.

Cuando la relación está marcada por las acusaciones y el intercambio de recriminaciones o de culpabilización mutua, esto afecta principalmente el proceso educativo del niño.

8.2 Entrevistas con la familia



Actividad

Observe el video “La comunicación familia-escuela” y comente sus impresiones. Lo encontrará en: <https://www.youtube.com/watch?v=dA1o-gXCwHmI>

¿Qué sugerencias le haría al profesor para mejorar su entrevista?

Luego analice sus experiencias y prácticas y conteste las siguientes preguntas:

¿Qué experiencias he tenido en cada modalidad presentada en el video?

¿Qué prácticas de esas experiencias debiese cambiar?

La entrevista entre apoderado y representante del colegio es una instancia de participación y convivencia establecida y relevante en la cultura escolar chilena. Son conducidas por un profesional de la educación o un asistente de la educación que forma parte de alguno de los equipos existentes al interior del establecimiento (por ejemplo, profesor jefe, profesor de asignatura, inspector, encargado de convivencia, psicólogo del equipo de convivencia). Estos profesionales representan en todo momento a la institución educativa. El objetivo general de la entrevista es fortalecer la relación entre familia-escuela y el proceso educativo del estudiante. Los objetivos específicos dependerán de la situación o motivo que lleva a la realización de la entrevista. Para el logro de estos objetivos, es primordial que la entrevista sea planificada previamente. Es importante destacar que las entrevistas también pueden ser solicitadas por la familia, de acuerdo a alguna preocupación o necesidad que ella ha detectado.

La entrevista es un espacio común que requiere ser construido y sostenido por quienes participan en ella. Se trata de elaborar metas comunes (siempre relacionadas con la educación del estudiante), un lenguaje común y una cierta manera compartida de mirar y entender el proceso educativo y los comportamientos del estudiante.

Por esto, resulta tan importante qué se va a decir, la forma en la que se dice y a quién se le dice. Para lograr comprensión mutua y colaboración hay que construir un espacio intersubjetivo, es decir, un espacio compartido donde confluyen los distintos sujetos.

Como hemos comentado en capítulos anteriores, la comunicación humana es un proceso complejo, donde no miramos y entendemos el mundo o sus circunstancias tal como son, sino desde las características subjetivas de quienes participamos en él. Lo percibido depende fundamental-

mente de las características de quien percibe.

De esta manera, el espacio intersubjetivo consiste en el encuentro de las distintas subjetividades. En el caso de una entrevista entre el profesor y el apoderado, cada uno aporta una mirada y narración subjetiva sobre el estudiante, las que dependen más de las características de los adultos participantes que del estudiante mismo. El espacio intersubjetivo surge del encuentro de estas perspectivas, del descubrimiento de lo común en ellas, y permite la construcción de significados compartidos que facilitan la colaboración. Las relaciones colaborativas se construyen considerando todas las perspectivas y no intentando imponer una por sobre la otra.

La forma en la que se plantea la entrevista influye de manera decisiva en el resultado de esta. A continuación, mostraremos algunas recomendaciones para cada etapa de la entrevista.

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Ejemplos</i>
1. Planteamiento del motivo por el que se ha convocado a la entrevista	Introducción: dar la bienvenida y explicar el objetivo de la entrevista si es que ha sido convocada por el profesional del establecimiento. O preguntar al apoderado por sus motivos si es que ha sido la familia la que ha solicitado el encuentro.	<p>“Los hemos llamado porque</p> <p>→ queremos que sepan cómo le está yendo a su hijo en el colegio”.</p> <p>→ queremos comentar los resultados que ha obtenido recientemente”.</p> <p>→ nos interesa ayudar en el proceso de integración de su hijo al nuevo curso”.</p>
2. Narrativa de la problemática o situación	Breve narración en la que se exponen los hechos concretos que suscitan el problema o situación (qué, cómo, cuándo, dónde). Utilizar un lenguaje comprensible para el apoderado.	<p>“Nos preocupa que su hijo no ha logrado el desarrollo del lenguaje escrito que debiera tener en este momento del año...”.</p> <p>“Nos preocupa que su hijo está pasándolo mal, porque sus compañeros no quieren jugar con él; puede ser porque con cierta frecuencia, se molesta y los golpea”.</p>

<p>3. Narrativa dirigida a la solución</p>	<p>Búsqueda de soluciones y propuestas de actuación.</p> <p>Contar a los apoderados las soluciones que ha intentado el colegio.</p> <p>Proponerles algunas opciones y acciones concretas que ellos pudieran realizar para apoyar el logro de los objetivos.</p>	<p>“Acá en el colegio, hemos desarrollado un trabajo más específico para apoyar el aprendizaje de la lectura”. “Necesitamos que nos apoyen en la casa leyéndole cuentos y estimulando la introducción al mundo letrado”.</p> <p>“Acá en el colegio, le hemos puesto límites mostrándole que la forma de relación con otros debe ser amable y resolver los conflictos pacíficamente. Necesitamos aunar el discurso con ustedes”.</p>
--	---	---

Basado en Albaladejo, 2010

Algunas recomendaciones generales importantes de tener en consideración en cada una de estas fases:

- *Centrarse en describir lo que el niño hace sin emitir juicios sobre cómo el niño es:* cuando el educador describe el problema desde el ser del niño, esto disminuye la posibilidad de cambio pues suele ser expresado en juicios absolutos que además pueden herir a los padres o ponerlos en una actitud defensiva y de poca disposición a la colaboración. Por ejemplo, “Matías ha tenido bajas calificaciones porque **es un flojo**”. Por esto, la recomendación es centrarse en describir aquellas conductas del niño que podrían explicar las dificultades o problemas que está enfrentando. Por ejemplo, “Matías ha tenido bajas calificaciones porque **no está haciendo** el trabajo escolar en los tiempos asignados”.
- *Hablar en positivo y describir el proceso:* cuando nos centramos en lo que el niño no puede hacer y lo presentamos aislado del resto de sus comportamientos a lo largo del proceso educativo, corremos el riesgo de no dejar espacio para el cambio o para que el apoderado visualice una posible solución a la dificultad que está enfrentando su hijo. Por ejemplo, “Pedro **no tiene ningún autocontrol**, por eso agrede a sus compañeros”. La recomendación es destacar aquellas conductas positivas y logros que sí ha obtenido y situar la dificultad puntual en el proceso general del niño dentro del establecimiento. Por ejemplo, “Creemos que Pedro **comprende** cognitivamente las consecuencias de responder de manera agresiva a sus compañeros, sin embargo, **tenemos que continuar enseñándole estrategias para que desarrolle su autocontrol** cuando siente rabia”.
- *Relacionar problemas con posibles soluciones al momento de describir la situación:* considerando que el objetivo de la escuela es la educación de los estudiantes, la descripción del posible problema o dificultad que enfrenta el estudiante debe ser relacionada con posibles soluciones que pueden implementar tanto la escuela como la familia. Esto abre la puerta para la construcción y establecimiento de los acuerdos, que vendría a ser la última fase de la entrevista.

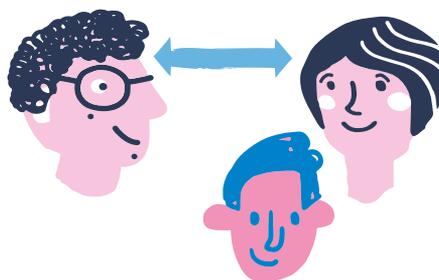
Fase	Contenido	Ejemplos
4. Acuerdos y Compromisos	<p>Preguntar a los apoderados acerca de las acciones a las que se pueden comprometer.</p> <p>Compromiso del educador y del colegio con las actuaciones correspondientes.</p> <p>Explicitar los estándares de cumplimiento y los plazos para revisar los acuerdos.</p> <p>Síntesis final: repetir las ideas clave y los compromisos adquiridos.</p>	<p>“¿Cómo podrían conversar con su hijo reforzando el planteamiento que los golpes no están permitidos?”</p> <p>“Nosotros seguiremos en el mismo planteamiento y les estaremos informando una vez a la semana acerca de cómo va el proceso”.</p> <p>“Para terminar, vamos a explicitar las acciones que haremos acá en el colegio y las que ustedes harán en la casa”.</p> <p>“Nos reuniremos nuevamente con fecha... para evaluar cómo nos va”.</p>

Basado en Albaladejo, 2010

En esta etapa, es relevante tener presentes algunas recomendaciones:

- *Aportar con propuestas:* considerando el enfoque formativo de la convivencia y que los estudiantes son personas en pleno proceso de desarrollo y maduración, es importante que, ante los posibles problemas o dificultades, el colegio sea capaz de mostrar y explicar opciones posibles de ser implementadas en pos del aprendizaje y bienestar del niño. Por ejemplo: “Estamos trabajando en que Diego logre focalizarse en su trabajo académico durante lapsos de tiempo mayores; para ello, estamos ayudando a que planifique su acción en tramos cortos. Nuestro siguiente paso sería... o ustedes en la casa podrían...”. El ejemplo contrario sería decir “Su hijo no logra concentrarse ni avanzar de ninguna manera”.
- *Ser concreto al pedir colaboración de los padres o apoderados, involucrándolos y empoderándolos de su rol e influencia:* la idea es usar narrativas para empoderar a los padres, basándose

en creencias positivas sobre ellos (“Estos padres quieren, pero no saben cómo” v/s “Estos padres son desinteresados, no se quieren involucrar”). Por ejemplo, orientar sobre cómo progresivamente un padre o apoderado puede ir entrenando procedimientos para que el niño vaya asumiendo tareas desde simples a complejas, avanzando hacia la autonomía: “Ud. puede ayudarlo a su hijo a hacer un listado de lo que debe traer al colegio y ayudarlo a poner todo en la mochila. Luego, le enseñará a chequear que todo esté. Luego, le puede preguntar si ha chequeado. Usted puede tomar la lista y preguntar por un objeto en específico”.



Fase	Contenido	Ejemplos
5. Despedida	<p>Confirmar que la entrevista ha terminado.</p> <p>Dejar la puerta abierta para futuras conversaciones</p>	<p>“¿Les parece que hemos llegado a una solución posible?”</p> <p>“¿Hay algo que ustedes necesitaban comentar que no se ha hablado acá?”</p> <p>“Ha sido un gusto. Espero que si les surge cualquier duda o si tienen nueva información se comuniquen conmigo”.</p>

9. Cierre: Intencionar la gestión de la convivencia

Un sello distintivo de la gestión de la convivencia que se ha propuesto a lo largo de este capítulo es la participación y colaboración de todos los actores de la comunidad en su contenido, diseño, implementación y evaluación.

Otro énfasis que hemos querido destacar es la articulación de todos los instrumentos y herramientas en función de un propósito formativo centrado en educar a los estudiantes para la responsabilidad de asumir su rol como actores de la comunidad y de la sociedad. En este sentido, las declaraciones que se formulan en el ideario del PEI sobre formación, convivencia y disciplina deben servir como criterios orientadores para establecer las metas y objetivos estratégicos del PME, los objetivos y acciones anuales del plan de gestión de la convivencia y con la construcción e implementación de las normas y acuerdos expresados en el Reglamento interno.

Las escuelas ubicadas en contextos de mayor desventaja social, cultural o económica, o en aquellas que enfrentan resultados insatisfactorios, pueden encontrar en la gestión de la convivencia una forma concreta de intencionar la mejora y el cambio en sus comunidades.

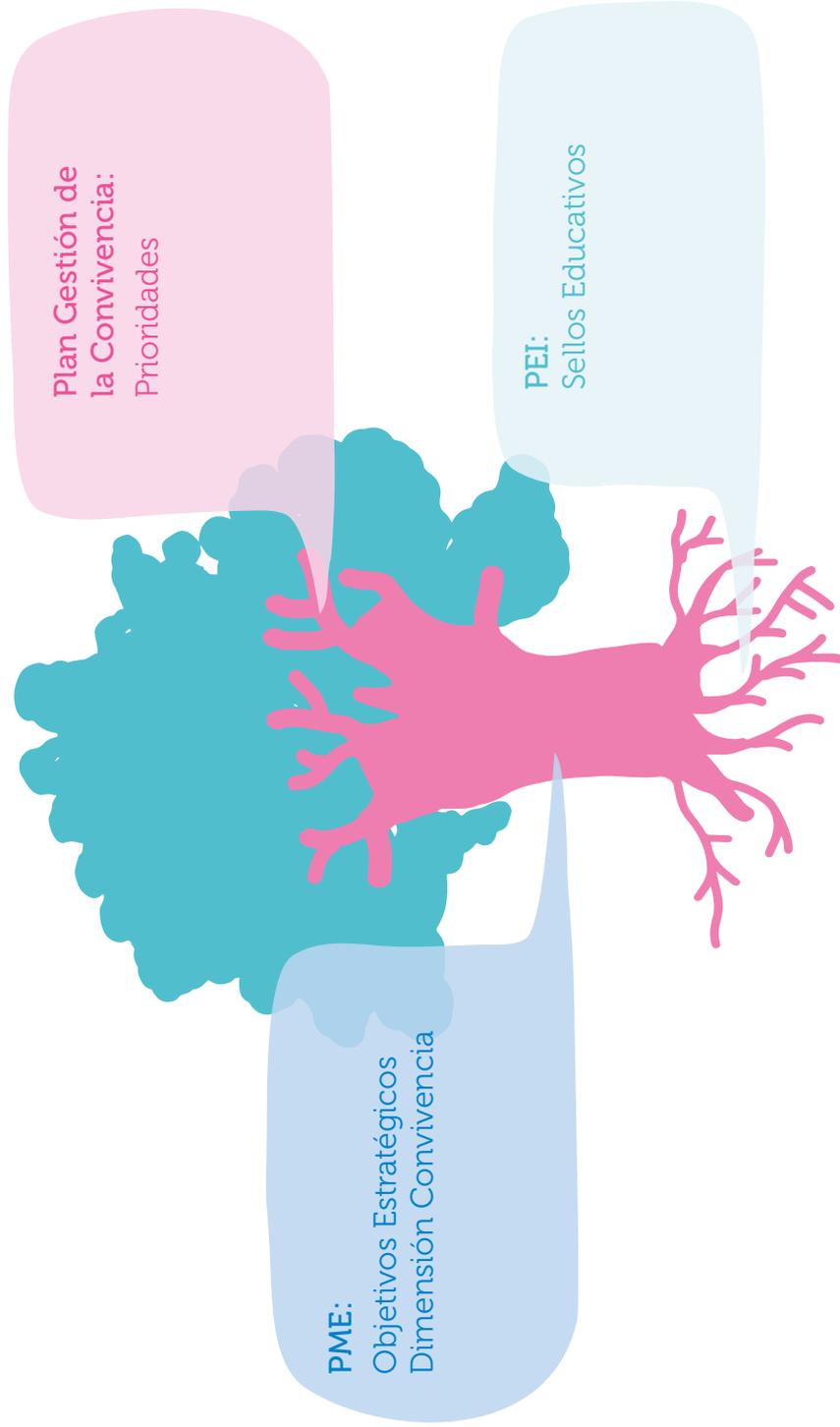
10. Para profundizar en este tema

Si le interesa profundizar en este tema, le sugerimos las siguientes lecturas:

- Arón, A.M. y Milicic, N. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos. *Psyche*, 9(2): 217-223. Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Banz, C. (2015). La disciplina como proceso formativo. Documento Valoras UC. Diplomado Psicología Escolar para apoyo de la gestión del profesor jefe. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bassaletti, R. y González, P. (2017). Modelo Paz Educa: eje disciplina formativa. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de: http://pazeduca.cl/ejes/#des_form
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Documento Valoras UC. Diplomado Psicología Escolar para apoyo de la gestión del profesor jefe. Pontificia Universidad Católica de Chile

Anexo n°1: Trabajo en dupla

1. Revisar sus instrumentos de gestión, identificando en las raíces del árbol, los Sellos Educativos del PEI, en el tronco, los Objetivos Estratégicos del PME, y en las ramas, las Prioridades del Plan de Gestión de la Convivencia.
2. Reconocer el grado de coherencia entre los Sellos Educativos, los Objetivos Estratégicos y las Prioridades del establecimiento.



Anexo n°2: Trabajo en dupla

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE ELEMENTOS DEL REGLAMENTO INTERNO

ELEMENTO PARA CONSIDERAR	ESTÁ PRESENTE	NO ESTÁ PRESENTE	OBSERVACIONES
ASPECTOS QUE DEBEN RESPETARSE EN EL REGLAMENTO			
Se respeta la dignidad del ser humano			
Se respeta el interés superior del niño, niña y adolescente			
Se respeta la no discriminación arbitraria			
Se respeta la legalidad actual			
Se respeta el justo y racional procedimiento			
Se respeta la proporcionalidad			
Se respeta la transparencia			
Se respeta la participación			
Se respeta la autonomía y la diversidad			
Se respeta la responsabilidad			
DERECHOS DE COMUNIDAD EDUCATIVA			
No discriminación arbitraria			
Justo procedimiento			
Estudiar en ambiente de aceptación y respeto mutuo			
EXPRESAR OPINIÓN			
Conducir a realización del proyecto educativo			
Recibir una atención y educación adecuada, oportuna e inclusiva			

ELEMENTO PARA CONSIDERAR	ESTÁ PRESENTE	NO ESTÁ PRESENTE	OBSERVACIONES
Asociarse libremente			
Ser informados			
Respeto a integridad física, psicológica y moral			
Participación			
Recibir educación que ofrezca oportunidades de formación y desarrollo integral			
CONTENIDOS MÍNIMOS			
Derechos y deberes de comunidad educativa			
Regulaciones técnico-administrativas sobre estructura y funcionamiento general del establecimiento			
Regulaciones procesos de admisión			
Regulaciones sobre uniforme escolar			
Regulaciones referidas a seguridad y resguardo de derechos			
Regulaciones referidas a gestión pedagógica y protección de maternidad y paternidad			
Normas, faltas, medidas disciplinarias y procedimientos			
Regulaciones referidas a ámbito de convivencia escolar			
APROBACIÓN, MODIFICACIONES, ACTUALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DEL REGLAMENTO INTERNO			
Aprobación, actualización y modificaciones			
Difusión			



Violencia escolar y bullying

Capítulo V

1. Introducción

La convivencia escolar es un fenómeno complejo y dinámico que involucra al conjunto de las relaciones o interacciones que se producen en el establecimiento educacional. Dentro de las dinámicas sociales que suelen producirse en la convivencia, hay dos que resultan especialmente relevantes para la gestión: la violencia y el bullying.

Diversos estudios, encuestas e investigaciones a nivel nacional e internacional muestran que se trata de fenómenos habituales en el contexto escolar, en distintas edades y grupos socioeconómicos. Al mismo tiempo, se trata de fenómenos que son definidos y comprendidos de distintas maneras por los actores de la comunidad y que se relacionan con variables sociales y culturales que van más allá del establecimiento educacional mismo.

Esto hace necesario que desde la gestión de la convivencia se pueda dar una intencionalidad específica a los procesos y acciones que ayuden a prevenir la violencia, educar para la paz y el respeto y manejar de manera efectiva y adecuada las situaciones de violencia que se produzcan dentro de la comunidad.

En el presente capítulo se ofrece una revisión conceptual de la violencia y el bullying, sus causas y consecuencias y algunas dinámicas relacionales asociadas a estos fenómenos. Al mismo tiempo, los contenidos apuntan a enfatizar la importancia de la gestión de la convivencia desde un enfoque formativo y algunas prácticas que pueden servir para prevenir la aparición de la violencia, responder adecuadamente cuando ella ocurre y formar a los estudiantes y adultos de la comunidad en una cultura de paz y respeto.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

Potenciar estrategias de trabajo para una sana convivencia, abordando dos desafíos de la realidad educativa como son la violencia escolar y el bullying.

Objetivos específicos

- Comprender el fenómeno de la violencia escolar y el bullying.
- Utilizar técnicas para la prevención e intervención de la violencia escolar y el bullying en los establecimientos educacionales.
- Construir protocolos para abordar la violencia y el bullying en la unidad educativa.

3. Concepto de violencia escolar y sus características

En su obra clásica *Psicoanálisis sobre los cuentos de hadas* (1994), el destacado sicólogo Bruno Bettelheim afirma que la violencia es parte constitutiva de la historia y vida del ser humano. Por eso mismo, se trata de un tema que no deja indiferente a nadie. El espacio educativo es escenario para múltiples situaciones de convivencia entre distintos actores de la comunidad, por lo que no es extraño que puedan producirse situaciones o dinámicas de violencia. Antes de iniciar la lectura sobre el tema, le proponemos realizar la siguiente actividad.



Actividad individual

En base a sus experiencias personales y en el campo educativo, lo invitamos a reflexionar a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué me pasa a mí con la violencia? ¿Qué es para mí la violencia?

3.1 Conceptos generales

Por tratarse de un fenómeno que puede darse cotidianamente y en distintos contextos y formas, existen muchas situaciones que son catalogadas como violencia, pero que pueden corresponder a otros fenómenos similares o relacionados. Para la gestión de la convivencia resulta de gran relevancia distinguir y usar con claridad los conceptos sobre estos distintos fenómenos.



Actividad en parejas: Mitos sobre la violencia escolar

A continuación, encontrará un listado con afirmaciones sobre la violencia. Si van a trabajar esta actividad en su establecimiento o equipo, les proponemos imprimir dos copias y repartir una afirmación a cada participante. Se reúnen las dos personas que tienen la misma afirmación y reflexionan sobre esta decidiendo si es mito o verdad, y dan los argumentos para su postura.

Mitos sobre violencia escolar

- “El acoso escolar es violencia física”.
- “En realidad, son juegos de niños”.
- “El acoso es una vía normal para ventilar conflictos”.
- “Los acosadores siempre son niños (no niñas)”.
- “Soportar el acoso es necesario para fortalecer el carácter”.
- “El acoso no son más que bromas y burlas”.
- “Hay personas que se merecen que las acosen”.
- “La mejor manera de tratar con un acosador es peleándose con él o golpeándolo de una buena vez”.
- “Los acosadores desaparecen si se les ignora”.
- “Puede que quienes son objeto de acoso sientan algo de dolor durante un tiempo, pero lo acaban superando”.
- “El bullying es imposible detener o eliminar. Es parte de la naturaleza humana”.
- “La prevención e intervención es muy complicada y cara”.
- “El bullying ahora tiene mucha “publicidad”, pero es algo que siempre ha existido”.
- “No se le puede tener protegido en una campana de cristal”.
- “Los agresores sufren fracaso escolar”.
- “Los agresores son físicamente más grandes que las víctimas”.
- “Los agresores no quieren realmente hacer daño a las víctimas”.
- “Si la víctima enfrenta al agresor, este se retirará”.
- “Los agresores tienen una baja autoestima”.

Identificar y categorizar adecuadamente los distintos fenómenos de la convivencia, y en especial los diferentes tipos de violencia, es fundamental para poder intervenir de manera efectiva. Es esperable encontrar en las comunidades escolares a personas que tienen distintas formas de comprender estos fenómenos, en las que muchas veces aparecen mezcladas distintas situaciones,

por lo que recomendamos trabajar intencionalmente una mirada y comprensión compartida sobre esto desde la gestión de la convivencia. Por lo general, suelen confundirse u homologarse los conceptos de agresividad, conflicto, violencia y bullying. A continuación, veremos una distinción básica entre ellos, para luego profundizar en los conceptos que se abordan en este capítulo:



Tabla N° 1

Distinción de conceptos

Agresividad

Es un comportamiento defensivo natural, básico y primario de algunos seres vivos, que se refiere a un instinto biológicamente determinado, destinado a conservar la especie y como una forma de enfrentar situaciones de riesgo. Es una respuesta esperada en las personas que se ven expuestas a una situación de amenaza hacia su integridad. La agresividad no implica necesariamente un hecho de violencia (Mineduc, 2011).

Conflicto

Es un hecho social que consiste en una oposición o desacuerdo que se produce entre dos o más personas, debido a intereses verdadera o aparentemente incompatibles. Los conflictos no son necesariamente hechos violentos o negativos, esto depende de la forma en la que son abordados o resueltos (Mineduc, 2011).

Violencia

Se refiere a aquellas acciones en las que hay un uso ilegítimo del poder y de la fuerza, sea física o psicológica y en la que se produce un daño intencional a otras personas (Mineduc, 2011). Esta puede ser significada como una forma de relación interpersonal, de convivencia y no exclusivamente como una forma de maltrato (Tomicic et al, 2011). Se trata de un modo de comportamiento aprendido, no una condición natural.

Bullying / acoso escolar

El acoso o bullying es una forma específica de violencia escolar, que consiste en *“toda acción u omisión constitutiva de agresión y hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del EE por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio”* (Ley 20.536, art. 16B). Una de las características de la relación que se produce en estas situaciones es que hay un vínculo de sometimiento de la víctima ante su victimario y con acoso repetitivo a través del tiempo.

Cyberbullying

Comparte las características del bullying, pero se refiere específicamente al acoso que se produce a través de tecnología, internet o redes sociales.

La violencia es un concepto con muchas definiciones, caracterizaciones y usos. En el caso de la violencia escolar, se refiere a aquellas situaciones que ocurren específicamente en la institución educativa, pero relacionada con el contexto social y cultural en el que se inserta y con los actores de la propia comunidad. Se trata de un fenómeno multicausal y que se expresa de formas diversas, por lo que algunos autores sugieren hablar de múltiples violencias escolares.

Se trata de una conducta en la que se tiene la intencionalidad de causar un daño a otros. Para Reiss y Roth (1993, citado en Buvinic y Morrison 1999, p. 1) es *“cualquier comportamiento de individuos que intentan, amenazan con causar o efectivamente causan daño físico o de otra naturaleza”*. Contador (2001) señala que son *“... aquellas situaciones percibidas por los estudiantes dentro del colegio que reflejan violencia, tales como la agresión física, verbal y sexual, amenazas de agresión y posesión de armas”*. Por su parte, Ajenjo y Bas (2005, p. 28) la definen como *“toda acción, situación o relación que suceda dentro de los límites físicos de un establecimiento, que atente contra la integridad física, moral, psicológica o social, de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley, o aquellas que el mismo grupo ha consentido”*.

Como se puede observar en las definiciones, la violencia incluye el uso ilegítimo de la fuerza y el daño o intento de dañar a otros.

Por su parte, el bullying se refiere a una forma determinada de violencia que tiene características específicas, ya nombradas de manera general en el cuadro anterior. Un problema con este concepto es que su traducción al español ha sido

a través de diversas palabras como matonaje, acoso, hostigamiento o intimidación, lo que ha influido en una comprensión muy variada y diversa respecto al fenómeno, por lo que suele denominarse como bullying a muchas situaciones de violencia. De acuerdo a Olweus (1993/2002), las características principales son que se trata de agresiones que son sistemáticas a través del tiempo, que pueden producirse de manera individual o grupal y que suceden entre estudiantes que se encuentran en situaciones de asimetría de poder, lo que hace más difícil que la víctima pueda salir de la situación. En el caso del bullying, la violencia va asociada a una experiencia de victimización en el contexto de una relación de abuso (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011).

Respecto a estas características fundamentales, Lecannelier establece que *“el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos”* (2007, p. 2), destacando que esta asimetría puede darse por superioridad física, social o de edad. Otras características que agrega este autor son la existencia de un círculo de victimización, ya que en el proceso del hostigamiento el agresor aumenta cada vez más su poder, mientras que la víctima se siente más desamparada.

En el marco legal chileno destaca la existencia de la Ley 20.536 sobre violencia escolar (2011), la que fue descrita en el capítulo I de este libro. De acuerdo a Carrasco, López y Estay (2012), en esta ley prevalece una visión formativa, ya que obliga a los establecimientos educacionales a diseñar estrategias de promoción de la buena convivencia y prevención de la violencia, estableciendo protocolos para estas situaciones. De

esta manera, la “buena convivencia” es algo que se promueve y la violencia es algo que se previene en el contexto educativo.

Al ser una construcción colectiva, la convivencia escolar es responsabilidad compartida por todos los actores de la comunidad. Sin embargo, la Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) establece que esa responsabilidad recae principalmente en los adultos de la comunidad educativa. Eso también se aplica en el caso de la violencia, por lo que se destaca que aquellos actos de violencia ejercidos por un adulto de la comunidad hacia un menor de edad revisten especial gravedad (Ley 20.536, 2011).

A nivel nacional e internacional se han realizado estudios e investigaciones que han permitido recopilar información sobre la prevalencia y tipos de violencia que ocurren en los establecimientos. En general, estos estudios confirman que la violencia en sus distintas motivaciones y formas de expresión es un fenómeno habitual y cotidiano en las comunidades educativas; que se manifiesta de manera más extendida en la enseñanza básica que en la enseñanza media; que hay mayores índices de violencia y victimización en varones que en mujeres; que está transversalmente presente en todos los grupos socioeconómicos (Neut, 2017). Algunos datos que ilustran esta cotidianeidad en el caso de Chile:

El 84% de los estudiantes mayores de 15 años declara haber visto o escuchado episodios de bullying en su establecimiento educacional en algún momento de su vida escolar. (INJUV, 2017)

El 60% de estudiantes mayores de 15 años declara haber visto o escuchado insultos y garabatos y el 58% burlas y descalificaciones durante el año 2016. (INJUV, 2017)

El 20,8% de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación en el año 2017 correspondieron a situaciones de maltrato hacia estudiantes.

La percepción sobre clima de convivencia escolar en los establecimientos educacionales muestra diferencias significativas por grupo socioeconómico. A mayor GSE, mejor percepción del clima en todos los niveles evaluados. (Agencia de Calidad de la Educación, 2016)



Entre los estudiantes, las agresiones verbales y sociales por redes sociales son mayores que las agresiones cara a cara. En el caso de docentes y asistentes de la educación, predominan las agresiones cara a cara. (ENVAE, 2014)

Los estudiantes agredidos una o dos veces al año bajaron del 24,5 al 22,3% entre el año 2007 y 2014. Los docentes subieron del 9% al 14% y los asistentes se mantuvieron del 10,9 a 10,4%. (ENVAE, 2014)

Hay más agresiones entre estudiantes varones (26,2%) que entre estudiantes mujeres (18,7%). (ENVAE, 2014)

Estos datos presentados no pretenden constituir una síntesis ordenada de los resultados de las investigaciones sobre violencia escolar. Solo queremos destacar que se trata de un fenómeno que se expresa de manera cotidiana en los contextos escolares.

3.2 Causas de la violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno social complejo y multicausal, que ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Desde una perspectiva estructural, se identifican las causas de la violencia en las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se inserta la institución escolar (Neut, 2017). En esta perspectiva, la teoría de la reproducción cultural postula que la escuela es una institución que reproduce la cultura de la clase dominante, lo que ejerce una violencia simbólica sobre los estudiantes que pertenecen a otros grupos. Y estos, a su vez, ejercen una resistencia ante esa imposición, la que puede derivar en hechos de violencia (Ávila, 2004). Dentro de esta misma perspectiva, está la explicación basada en las desigualdades estructurales de la sociedad, en el que la violencia escolar sería una

reproducción de la violencia general que existe en la sociedad (Neut, 2017). Otra visión asocia la violencia escolar con los cambios culturales ocurridos con la globalización y la posmodernidad en las últimas décadas, explicándola por la crisis de las instituciones que tradicionalmente fueron responsables de la socialización, en especial de la familia.

En el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Espelage y Swearer, 2003), se entiende que los distintos tipos de violencia son un problema social gatillado por la presencia de factores de riesgo en los distintos subsistemas interrelacionados en la convivencia social, y cuya explicación va más allá del perfil individual de las personas involucradas, influyendo también los roles de los participantes y el contexto normativo:

* Figura N°1



También hay explicaciones psicológicas de la violencia (Magendzo et al, 2000, 2004), las que se relacionan mayormente con las características individuales de los participantes.

Las explicaciones biológicas establecen que el cerebro aprende y desaprende la violencia a partir de las experiencias en las que el individuo participa y que su uso y expresión varía según la edad y el desarrollo socioafectivo. La explicación sociocultural establece que la violencia tiene una función social que le da sentido, aportando a los participantes una posición social y estatus dentro del grupo.

Desde una perspectiva social, el funcionamiento del grupo de pares y las dinámicas relacionales internas de la escuela también pueden aportar explicaciones para comprender la violencia escolar (Varela, Tijmes y Sprague, 2009). La violencia puede ser significada como una forma de relación interpersonal o como un modo de pertenecer al grupo, adquiriendo de esa manera un carácter funcional en el contexto de la cultura y la convivencia del establecimiento, y normalizando ciertas conductas, prácticas y modos de convivencia y participación (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011).

3.3 Tipos de violencia

La violencia ha sido clasificada de distintas maneras (activa-pasiva, vertical-horizontal, directa-indirecta, entre otros). La violencia directa se caracteriza por una agresión física (golpear, patear, hacer zancadillas, etc.), verbal (insultos, burlas o amenazas) y sexual, entre otros. También puede ser indirecta o social, la que se caracteriza por la manipulación de la relación o participación de la víctima (crear rumores, reve-

lar secretos, hablar mal de alguien, aislar). La violencia mixta es aquella que combina distintos elementos ya nombrados (Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000; Araos y Correa, 2004).

En el caso de la violencia escolar, es importante destacar que no se refiere solo a la violencia entre los estudiantes sino que involucra a todos los actores de la escuela, como por ejemplo, la violencia entre apoderados, docentes, estudiantes, directivos y asistentes de la educación (Del Rey y Ortega, 2007).

3.4 Consecuencias de la violencia

La violencia tiene consecuencias profundas en las personas que la ejercen, en las víctimas y en las dinámicas de convivencia y participación en el contexto escolar. Influye de manera decisiva en el rendimiento escolar, siendo reconocida como una variable de alto impacto. Escuelas con ambientes seguros, de respeto y positivas obtienen mejores resultados, mientras que la prevalencia de violencia se asocia a baja asistencia y bajos resultados (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2008; Agencia de Calidad de la Educación, 2014).

También se han descrito efectos a nivel individual. Tanto víctimas como victimarios se asocian con mayor presencia de adicciones y conductas de riesgo. La violencia es un factor de riesgo que incrementa las posibilidades de que el estudiante desarrolle una trayectoria de vida problemática, vinculadas a la adolescencia (Mertz, 2006; Orpinas, 2009; Varela y Lecannelier, 2010). Finalmente, se han detectado efectos en la salud mental, como trastornos del sueño, ansiedad, desesperanza, baja autoestima, depresión, aislamiento, ideas suicidas y suicidios.



Actividad grupal: Análisis de situaciones

A continuación, se propone una serie de situaciones propias de la convivencia escolar. La actividad consiste en:

- Leer cada afirmación.
- Discutir y decidir si la situación es bullying o no, y justificar usando los contenidos trabajados en el texto.
- Identificar los sentimientos y pensamientos que les producen a ustedes estas situaciones.
- Para cerrar la actividad, les sugerimos conversar en el plenario: ¿Qué prácticas podemos implementar en nuestros establecimientos para manejar estas situaciones?

Laura es muy selectiva con sus amistades. A su fiesta de cumpleaños número 15 no invitó a su amiga Ana.

José y Julián son mejores amigos. Ambos cursan 4° básico. Ayer en el recreo tuvieron una gran pelea jugando fútbol. Estaban jugando en el mismo equipo, Julián metió un autogol, José le dijo que cómo podía ser tan malo y Julián le pegó de vuelta. Lo tiró al suelo.

Un alumno de 2° básico llega después del recreo y le dice a su profesor jefe “Manuel me hizo bullying en el recreo, me dijo que soy un gordo”.

Ana y María son dos apoderadas de unas niñas de 4° básico, Matilde y Sofía. Las mamás siempre quieren hacer planes en conjunto con sus hijas, pero Sofía se niega a ello, dice que Matilde es una aburrida, no le cae bien.

En clase de historia (1° medio) los alumnos deben hacer un trabajo en grupo. El profesor, da libertad para que formen los grupos. Andrés, pese a que tiene muy buenos amigos, nunca es elegido por su grupo más cercano para estos fines, porque, según sus compañeros, no aporta en los trabajos, “es un flojo, nunca hace nada, siempre espera a que nosotros hagamos las cosas por él”.

En clase de arte (7° básico). Los alumnos están trabajando por parejas en un trabajo. Elsa y Alejandra trabajan juntas. Elsa, sin querer, rompe la hoja sobre la que estaban trabajando. Alejandra la empuja fuerte y le dice al frente del curso “;Pero cómo tan tonta! Ahora tenemos que empezar desde el principio”.

Pedro, Ana y Pablo son amigos (2° medio). Deben entregar un trabajo individual de lenguaje. Pedro y Pablo le gastan una broma a Ana. Le sacan el trabajo de la mochila porque quieren ver qué cara pone cuando sea el momento de entregarlo y no lo encuentre.

César y Javiera van a celebrar su cumpleaños en dos semanas más (1° medio) e invitarán a todo el curso. Ana tiene muchos problemas con Elena (la molesta, dice cosas humillantes de ella, en alguna ocasión ha inventado rumores y los ha difundido en el colegio...). Ana pide a César y Javiera que no inviten a Elena a su cumpleaños, que inviten a todo el curso salvo a Elena.

Elena (6° básico) va a celebrar su cumpleaños y quiere invitar a todo su curso. Ana, quien desde siempre ha molestado a Elena, organiza un evento muy entretenido ese mismo día para que nadie vaya al cumpleaños de Elena.

Joaquín (6° básico) es el “mateo” del curso. Muchas veces, Eduardo le pide la tarea cuando no alcanza a hacerla. Joaquín le dice que no, que tiene que aprender a organizarse mejor.

Eduardo (6° básico) nunca hace las tareas. Sin embargo, siempre tiene las tareas hechas, porque cada vez que hay tarea obliga a Joaquín a que se las pase. Le dice que, si no se las pasa, va a subir a facebook un video que le sacó desnudo en el camarín.

Álvaro es un chico tímido y callado (1° medio). Su grupo, liderado por Andrés, siempre lo ha molestado. Le hacen bromas en el camarín, le sacan fotos desnudo y amenazan con subirla a las redes sociales, le ponen sobrenombres que le generan mucha ansiedad. Lo invitan a salir, pero le obligan a hacer cosas humillantes e inadecuadas "si no lo haces te vas a quedar sin grupo para salir. Y no se te ocurra decirle esto a nadie, porque sabes que te podemos hacer mucho daño, Alvarito".

Andrea, Laura y Lorena (2° medio) se juntaron un día en una casa. Empezaron a hablar de lo ridícula que era Florencia, de la ropa que se ponía, de que siempre estaba sola, se acordaron de cómo se había puesto a llorar hace unos meses cuando le hicieron burla mientras ella estaba exponiendo un trabajo. Esa tarde, Andrea, Laura y Lorena, decidieron gastar una broma a Florencia. Modificaron una foto y la subieron al Facebook, etiquetando a todo el curso en ella, menos a Florencia.

Los padres de un alumno de 7° básico le piden una reunión urgente a la profesora jefe. En la reunión, le dicen que su hijo lleva sufriendo bullying desde prekindergarten y no entienden cómo el colegio no hace nada. El detonante fue una pelea en un partido de rugby, en la que golpearon a su hijo los compañeros del mismo equipo.

En los establecimientos educacionales ocurren muchas circunstancias propias de la convivencia que generan conflictos y que pueden derivar en situaciones de violencia. Un aprendizaje importante para los equipos es reunir información sobre lo ocurrido, no actuar impulsivamente y evitar emitir juicios sobre los participantes, limitándose a describir los hechos.

4. Los actores de la comunidad en la violencia y el bullying

4.1 Enfoque ecológico

El enfoque ecológico propone comprender los fenómenos relacionados con la violencia y el bullying considerando distintos niveles que influyen en la convivencia de la comunidad educativa. Orpinas (2008), propone considerar en el análisis el contexto social y cultural, factores institucionales, factores relacionales y factores individuales.

Es decir, detrás de una situación de maltrato a pares, no solo debemos quedarnos en la descripción y análisis de las conductas o comporta-

mientos, sino intentar entender qué hay detrás. Desde un punto de vista ecológico o sistémico, la explicación de los fenómenos de violencia es multicausal, y puede referirse, por ejemplo, a una diversidad de propuestas valóricas, normalización o naturalización de conductas violentas, una cultura marcada por el individualismo y la alta competitividad, déficit en el desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas, falta de sentido de comunidad o de adultos que actúen como referentes, entre otros factores que influyen.

Junto con los factores culturales o ambientales, en las situaciones de acoso o bullying han sido descritos cuatro actores relevantes: los adultos, los hostigadores o acosadores, las víctimas y los testigos de la situación (Orpinas y Horne, 2006).

4.2 El rol de los adultos frente a los estudiantes que acosan a otros

En el contexto escolar, el rol de los adultos es el de cuidar, proteger y orientar a los menores, asumiendo la responsabilidad de construir y mantener una relación estable y segura con los niños y jóvenes. Los protocolos de actuación frente a situaciones de violencia escolar ponen énfasis especial en las acciones que se deben implementar y cuya responsabilidad recae fundamentalmente en ellos. La observación y acompañamiento a los estudiantes en sus actividades dentro del establecimiento es una de las tareas fundamentales que realizan los educadores y es en esta circunstancia en las que es importante detectar de manera temprana aquellos signos o situaciones que puedan conducir a la violencia o bullying. La principal prevención que se realiza en el contexto escolar es la formación de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad en una cultura de paz y buen trato.

Una vez producidos fenómenos de violencia o situaciones de bullying, la intervención de los adultos resulta fundamental para poder conducir el proceso a un buen término. En este sentido, recabar todos los antecedentes, escuchar a todas las partes y garantizar la seguridad de las víctimas es parte esencial de su rol.

4.3 Características de los estudiantes que realizan acoso u hostigamiento (*bully*)

En la relación de acoso u hostigamiento se produce un vínculo entre al agresor y la víctima, en la que el primero aprende a dominar al otro (Del Rey y Ortega, 2007). La personalidad de los estudiantes que hacen bullying suele presentar

una combinación de características entre las que predomina un vínculo distorsionado con otras personas, ya que perciben las relaciones de dependencia con adultos como algo nocivo y que hay que evitar. Dentro del perfil que se ha identificado también destacan otras características como no mostrar arrepentimiento de sus conductas y que tienen dificultades para empatizar con el dolor de otras personas (Lecannelier, 2006).

Suelen mostrar resistencia a ser mandados, cuidados o a obedecer a los docentes o asistentes de la educación y están más orientados a vincularse como dominadores con sus pares. Se muestran como personas que no tienen miedo, que no lloran y que rara vez expresan sus emociones o sentimientos. A ojos de los adultos y de sus mismos pares, estos estudiantes pueden parecer fuertes, duros e insensibles, por lo que la reacción habitual de los docentes o asistentes es intentar llamar su atención con vehemencia y de manera fuerte (tono de voz alto, expresión del rostro seria o de enojo). Sin embargo, es importante comprender que las conductas y actitudes que muestran estos estudiantes suelen relacionarse con una postura defensiva que implica que ellos intentan evitar las emociones y percepciones que los hacen sentir que son personas vulnerables.

Junto a los estudiantes que realizan los actos violentos o de acoso suele haber algunos otros participantes activos que refuerzan sus conductas, animándolos, riéndose de lo que hacen y reconociendo sus actos y las consecuencias que generan en los demás. Hay otros que no inician estas acciones, pero una vez que empiezan, se suman activamente principalmente por la presión social del grupo, por el deseo de pertenecer y no quedarse afuera o para evitar convertirse en víctimas.

4.4 Personalidad y características de las víctimas

La violencia en general, y el bullying en particular, son fenómenos sociales complejos, por lo que es difícil reducir a las víctimas a un solo perfil. Sin embargo, existen evidencias de ciertas características que pueden influir en que un estudiante se convierta en una víctima. La Encuesta Nacional de Clima Escolar (Fundación Todo Mejora, 2016) indica que los estudiantes consideran como principal causa de bullying la apariencia física o el tamaño (62,6%), por su expresión de género (38,3%), porque son o porque la gente cree que son LGBTI¹⁹ y por su raza u origen. Sin embargo, convertirse en víctima no tiene que ver solamente con las características físicas. Más bien, es una dinámica de grupos de pares en la que suele haber algunos estudiantes que asumen una posición de dependencia o de sometimiento respecto a los demás.

Las víctimas pasivas se caracterizan por su ansiedad y timidez, tener una baja autoestima y dificultades para funcionar en el área social (retraimiento, problemas de expresión, falta de amistades, reacción pasiva frente a las agresiones). También se ha destacado que estas víctimas suelen convertirse en tales sin provocarlo o buscarlo (Del Rey y Ortega, 2007).

Las víctimas agresivas se caracterizan por su impulsividad, tienen una baja autoestima, habilidades de socialización pobres o poco desarrolladas, conductas inapropiadas y están progresivamente aisladas por el medio que las rodea pues suelen ser rechazadas por los demás, motivo por el cual también reaccionan de manera agresiva.

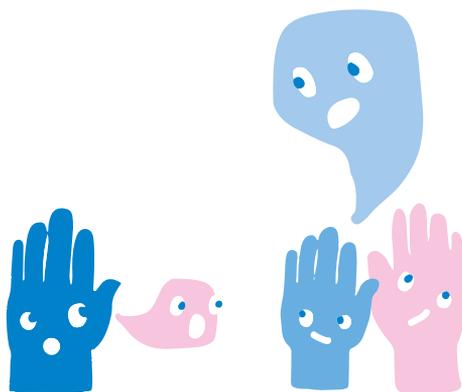
19. La sigla LGTBI se refiere a personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales.

De acuerdo a un estudio del año 2010 (VTR, 2010), las víctimas acuden mayoritariamente a sus amigos, luego a sus familias, a nadie y en el último lugar, a sus profesores.

4.5 Los testigos

Con el paso del tiempo, se ha ido dando cada vez más relevancia al rol que juegan los testigos en las situaciones de acoso o bullying. Para Fagan y Wilkinson (1998), los espectadores son relevantes pues pueden afectar los pensamientos, actos o sentimientos de quienes realizan el acoso y de las víctimas.

Los testigos no son un grupo homogéneo, algunos tendrán un rol activo y otros pasivo frente a la violencia. Según Orpinas y Horne (2006), es posible identificar a personas que son parte del problema (estudiantes que miran el acoso, que lo instigan, que tienen miedo de ser víctimas o sienten vergüenza por no ayudar). Otras personas son parte de la solución (piden ayuda, denuncian los hechos, intentan calmar la situación). También hay otras que se mantienen ajenas a la situación (Del Rey y Ortega, 2007).



5. ¿Cómo abordar la violencia y el bullying en el contexto escolar?

Los problemas derivados de la violencia escolar y del bullying han llevado a muchos sistemas educativos y establecimientos a tomar medidas sobre el tema. Hay bastante experiencia acumulada sobre intervenciones en esta área, por lo que podemos recoger algunos aprendizajes de ellos. Es importante tener presente que difícilmente se podrán eliminar para siempre los hechos violentos, pero sí se pueden reducir. Para ello es importante fomentar el rol de los adultos como cuidadores, involucrando a docentes, asistentes, directivos y apoderados en la prevención de la violencia, y también relevar el rol protector que pueden llegar a cumplir los estudiantes que son testigos de la violencia escolar, informando a los adultos, apoyando a las víctimas o evitando que se produzcan situaciones como estas.

5.1 ¿Cómo detectar el bullying?

Debido a la cultura del silencio que opera en torno al bullying, no siempre es fácil detectar lo que está ocurriendo entre los estudiantes. Esto obliga a todos quienes están a cargo de la gestión de la convivencia escolar a estar con los sentidos atentos a lo que ocurre en las interacciones cotidianas y a las reacciones de los estudiantes.

Una señal clara es cuando se perciben tensiones en el clima de curso, expresadas a través de miradas inquietas, comentarios extraños que generan respuestas en algunos estudiantes, episodios de

violencia, materiales o pertenencias de los estudiantes que desaparecen o luego se encuentran destrozados, respuestas emocionales inesperadas o fuera de lugar.

Todo cambio brusco en los estudiantes o en sus dinámicas habituales también es señal de que algo pasa, pero no siempre se tratará de un asunto relacionado con el bullying. Que aparezcan algunos síntomas nos debe llevar a realizar una investigación lo más completa y exhaustiva posible de la situación.

En la sala de clases, se pueden implementar algunas estrategias para detectar situaciones de violencia o bullying, como, por ejemplo:

- Crear un “Buzón de expresión”, donde se puedan presentar situaciones o problemas de manera anónima.
- Entrevistar periódicamente a los estudiantes o acercarse a ellos en momentos informales (recreo, almuerzo).

5.2 Enfocarse en la realidad entre pares

En otras ocasiones, se aborda el acoso como si fuera un conflicto y la intervención de los educadores apunta a reunir al agresor con la víctima, hacerlos trabajar juntos o conversar, con el objetivo de que se conozcan y puedan superar sus dificultades. En el caso del bullying, esta es una estrategia que no se recomienda, pues justamente es el vínculo entre pares el que se encuentra alterado, ya que la diferencia de poder entre ambos hace imposible que se dialogue como iguales a nivel de pares. Probablemente, la víctima sienta temor hacia su agresor, así es que su participación en esta conversación no es

conveniente. El acoso no es un desacuerdo a resolver con mediación o negociación. Se trata de un acto de violencia que requiere otro tipo de intervención.

5.3 Programas o intervenciones anti-bullying

Distintas evidencias muestran que las intervenciones más efectivas frente al bullying son aquellas que se focalizan en la formación y la prevención (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011). Al momento de seleccionar un programa o propuesta de intervención, es importante considerar que no hay estrategias que hayan sido efectivas en todos los contextos educativos y que la línea de trabajo a implementar debe ser coherente con la visión educativa expresada en el Proyecto Educativo Institucional (Berger y Lisboa, 2008).

De acuerdo a Lecannelier (2007), es posible distinguir tres tipos de intervenciones o programas anti-bullying. Por un lado, aquellos que se enfocan en la intervención a nivel individual, aquellos que apuntan al apoyo y mediación entre pares y los programas que abordan sistemáticamente a todo el establecimiento o comunidad educativa.

Las intervenciones individuales suelen ser poco efectivas, a menos que sean acompañadas de otras acciones que abarquen a la totalidad del establecimiento. Los programas más exitosos son aquellos que proponen un abordaje integral que involucre e incorpore a los distintos actores escolares y que ponga el foco en la promoción de relaciones positivas y respetuosas, acciones de prevención en distintos niveles y focalizados según necesidades detectadas (intervenciones individuales, grupales y universales), el uso de un

concepto y prácticas de disciplina consistente, estrategias orientadas al desarrollo de conductas prosociales, formación para docentes en estrategias proactivas y reactivas anti-bullying, el uso de metodologías y actividades de enseñanza que sean efectivos en lograr el involucramiento y aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Abordar de manera integral la prevención del bullying o de la violencia no solo implica pensar en actividades para todos los actores, sino en involucrarlos activamente en modos de convivencia más respetuosos y positivos (Smith, Ananiadou y Cowie, 2003).

Dichas estrategias requieren un alto nivel de compromiso del equipo directivo y de los docentes, y es importante que sean sistemáticas en el tiempo y a largo plazo, pues se trata de intervenir en dinámicas de convivencia complejas. Otro componente importante es la evaluación a través de evidencia empírica y datos que permitan hacer un análisis del impacto producido por la gestión de la convivencia.



Actividad grupal: Criterios para evaluar programas

A continuación, se presentan algunos criterios para evaluar programas antiviolencia o antibullying. Utilice estos criterios para evaluar la forma en la que se hace una intervención en su establecimiento educacional.

Criterios para evaluar programas

- a. Propuesta con mirada sistémica de la escuela (modelo ecológico), donde se busca afectar el contexto (todo el establecimiento educativo) para incidir en la conducta de los estudiantes. Ello se expresa, por ejemplo, en la

- relación del proyecto con el PEI, Manual de Convivencia Escolar u otros.
- b. Propuesta que incluye la participación de toda la comunidad escolar en el proyecto.
 - c. Propuesta que aborda los distintos tipos de violencia escolar y cómo esta se expresa entre distintos actores escolares.
 - d. Propuesta que tiene un foco en prevención temprana por sobre el tratamiento cuando la violencia ya se presentó.
 - e. La prevención incluye estrategias: con todos los estudiantes (prevención primaria: antes que se presente), con un grupo (prevención secundaria: frenar fase presintomática) y focalizado en algunos estudiantes (prevención terciaria: tratamiento para reducir complicaciones).
 - f. Cuenta con una metodología clara, lo cual implica: 1) contar con un diagnóstico que permita establecer la magnitud del problema y diseñar la intervención adecuada incluyendo objetivos claros y medibles, 2) registro y monitoreo constante de la intervención para asegurar la fidelidad en la implementación, 3) evaluación final midiendo el impacto en la disminución de la violencia escolar.
 - g. Tiene una mirada de prevención e intervención a largo plazo, siendo sistemático en el tiempo (“proyecto estable”). No se trata de una acción aislada, de corta duración, con un curso o estamento educativo en particular (ejemplo: taller que solo dura 2 sesiones).
 - h. Director/a del establecimiento ejerce un rol protagonista, siendo relevante su liderazgo en torno al proyecto para movilizar a los distintos actores escolares.
 - i. El proyecto está basado en evidencia, es decir, considera las estrategias que han probado ser efectivas en proyectos de prevención de la violencia escolar. Algunos ejemplos: relaciona aprendizaje con conducta, incluye estrategias efectivas de manejo en la sala de clases, desarrolla competencias sociales, incluye normas de convivencia claras y conocidas por todos, considera el uso de los espacios físicos de la escuela, incorpora proyectos de apoyo individual de tutorías, las estrategias de apoyo para casos de bullying son diferenciadas en comparación a la violencia escolar incorporando la mirada sistémica de los participantes, entre otros.

5.4 Trabajo preventivo

El trabajo preventivo apunta fundamentalmente a la creación de un entorno relacional en el que los adultos ofrecen cuidado, seguridad, afecto y orientación, lo que facilita el desarrollo de habilidades socio-afectivas en todos los miembros de la comunidad. La intervención temprana ante situaciones problemáticas de convivencia es muy relevante, por lo que es preferible que se intervenga tan temprano como sea posible.





Actividad: Ideas concretas de prevención e intervención

Cada participante llena la siguiente lista de cotejo de forma individual y luego se discuten las respuestas grupalmente. Si el grupo no logra acuerdo, deberá colocar observaciones con los argumentos y marcar la opción que sea mayoritaria.

Lista de cotejo	Sí	No	Observaciones
Aplicar mano dura a los agresores			
Aplicar las sanciones o consecuencias a los agresores según el Reglamento			
Actuar con la comunidad educativa en su conjunto			
Derivar a terapia psicológica a agresor y víctima			
Realizar mediación cuando víctima se siente excesivamente victimizada			
Trabajar con los profesores			
Trabajar con el curso de la víctima y agresor			
Hacer talleres de resolución de conflictos			
Hacer que la víctima cuente experiencia frente a su curso			
Acusar a agresores frente a su curso como acto ejemplificador			
Desarrollo de una política escolar (comunitaria) anti-bullying (vs naturalización)			
Educar a todos los estudiantes acerca del fenómeno desde etapa preescolar			
Trabajo en habilidades socioafectivas			
Presencia de adultos en lugares de ocurrencia (recreos)			
Formular las normas del colegio en base a sanciones			
Ofrecer charlas y talleres a la comunidad sobre violencia, agresión y bullying			
Realizar actividades que fomenten las buenas relaciones y favorezcan un clima positivo			
Realizar actividades sobre resolución de conflictos y aceptación de la diversidad en sala de clase desde momentos tempranos			
Incluir educación sobre redes sociales e internet			

6. Protocolos de actuación ante situaciones de violencia

De acuerdo a la ley sobre violencia escolar (2011) y orientaciones entregadas por la Superintendencia de Educación (2013 y 2018), todos los establecimientos tienen la obligación de diseñar e implementar un protocolo de actuación ante las situaciones de violencia en general y del bullying y ciberbullying en particular. Dentro de las recomendaciones específicas estos protocolos deben contener:

- a.** Todas las acciones y etapas que componen el procedimiento mediante el cual se recibirán y resolverán las denuncias o situaciones relacionadas con la violencia.
- b.** Las personas responsables de implementar el protocolo y las medidas que correspondan.
- c.** Los plazos para que se resuelvan las situaciones planteadas.
- d.** Las medidas y comunicación con los padres y apoderados involucrados.
- e.** Medidas de resguardo dirigidas a los estudiantes afectados.
- f.** Medidas formativas, pedagógicas y/o de apoyo psicosocial para todos los involucrados.
- g.** Procedimiento para poner en conocimiento al Tribunal de Familia²⁰ de aquellas situaciones que lo ameriten.
- h.** Deber de los funcionarios de denunciar situaciones que impliquen vulneración de derechos de los estudiantes.

Es importante destacar que la redacción del protocolo es un paso fundamental, pero la tarea de la gestión de la convivencia no termina ahí. Darlo a conocer a todos los miembros de la comunidad, implementarlo y hacer el seguimiento de los casos es muy importante.

Ante la constatación de una situación de violencia o bullying, es importante detener las posibles agresiones en el momento que ocurren (si es que son observadas por un adulto) e informar a las personas que están consideradas en el protocolo de actuación y así activar el resto de las acciones consideradas.

Es recomendable reunir información a través de entrevistas personales por separado con el agredido, el agresor, otros compañeros o testigos y con adultos que puedan tener más antecedentes. Es importante ofrecer seguridad y debido proceso a todas las partes involucradas.

20. Los Juzgados de Familia (también llamados Tribunales de Familia) son aquellos órganos jurisdiccionales del sistema chileno cuya competencia especial se enfoca en asuntos propios del Derecho de Familia.

7. Cierre: La prevención como desafío frente a la violencia escolar



Actividad: Reflexión final

1. ¿Qué desafíos tenemos en mi colegio en torno a la prevención e intervención de la violencia escolar y bullying?
2. En relación a lo anterior, ¿Qué tareas/actividades concretas debemos realizar para lograr ese objetivo?
3. De las tareas/actividades anteriores, ¿Cuáles me comprometo yo a realizar para prevenir e intervenir en violencia escolar y bullying? Incluya plazos de compromiso.

La violencia ha sido parte de las relaciones humanas a lo largo de toda la historia, por lo que no es extraña su presencia en el contexto escolar, a través de alguna de sus distintas formas o manifestaciones. La violencia escolar es un fenómeno complejo, de alta prevalencia en escuelas de distintos grupos socioeconómicos y dependencia y con un alto impacto en todos los participantes (víctimas, victimarios y testigos).

Un desafío fundamental de la gestión de la convivencia es actuar de manera efectiva y de acuerdo a los protocolos y procedimientos cuando se producen estas situaciones. Sin embargo, no basta con reaccionar cuando las cosas suceden; también hay que crear entornos relacionales sanos, seguros y organizados en el establecimiento e implementar acciones formativas para todos los actores.

Para el diseño e implementación de la gestión de la convivencia es importante distinguir los conceptos de violencia y bullying, y diferenciarlos de otras dinámicas de la convivencia cotidiana como los conflictos. A la vez, a lo largo del capítulo se ha enfatizado en la importancia de la prevención y la formación, pero teniendo en consideración que no todo lo que hacemos es efectivo para prevenir la violencia.

La tarea de prevenir la violencia y promover una cultura escolar de paz y respeto en los establecimientos es de todos los actores de la comunidad. Por eso, lograr su involucramiento es un factor decisivo para lograr una buena convivencia.

8. Para profundizar en este tema

Si le interesa profundizar en este tema, le sugerimos las siguientes lecturas:

- Superintendencia de Educación (2018). Circular que imparte instrucciones sobre Reglamento Interno de los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento oficial del Estado. En <https://www.supereduc.cl/categoria-normativa/circulares/>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenfield, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago, Chile: Editorial Lom
- C. Berger y C. Lisboa (Eds.) (2010), Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria



Comunidad de desarrollo profesional

Capítulo VI

1. Introducción

El desarrollo profesional continuo de los directivos, docentes y asistentes de la educación es un tema relevante en las políticas de educación. Se sustenta en la tesis de que los profesionales vinculados a la educación van constituyéndose como tales no solo en el espacio de la formación de pregrado, sino también a lo largo de su carrera y muy especialmente, en el espacio de ejercicio profesional cotidiano en su lugar de trabajo.

El presente capítulo está orientado a la conformación y funcionamiento de comunidades de desarrollo profesional (también conocidas como comunidades de aprendizaje profesional), entendidas como una experiencia-estrategia de diálogo entre pares, orientada al aprendizaje colectivo, por medio de la reflexión sobre las prácticas utilizadas por los participantes, en este caso como encargados de convivencia o inspectores generales.

Las comunidades de desarrollo profesional, que se incluyen en el enfoque de aprendizaje profesional entre pares, tienen como propósito conformar equipos de trabajo con capacidad para pensar en las prácticas que utilizan para alcanzar objetivos o enfrentar desafíos relacionados, en este contexto, con la convivencia escolar.

En el presente capítulo encontrará contenidos, material de apoyo y actividades para la implementación y funcionamiento de una comunidad de desarrollo profesional que pueda generar una acción innovadora de manera colaborativa y creativa en la gestión de la convivencia escolar, que contribuya a fortalecer esta área en un establecimiento educacional, desde el modelo de Pensamiento diseño (*Design Thinking*).

Para ello, el capítulo propone un recorrido que se inicia con la revisión conceptual de las comunidades de aprendizaje profesional, antecedentes y orientaciones para su funcionamiento. Luego, se revisan consideraciones relevantes para facilitar el aprendizaje y la innovación en la gestión de la convivencia escolar a partir de los conceptos de espacio caórdico, zonas de confort y aprendizaje, y las fases de divergencia, emergencia y convergencia. A continuación, se describen las etapas propuestas por el Pensamiento diseño, con sugerencias de actividades para su implementación en la generación de acciones innovadoras para la gestión de la convivencia escolar.

2. Objetivos del capítulo

Objetivo general

Generar acciones de innovación de forma colaborativa y creativa que contribuyan al desarrollo de la convivencia escolar, coherentes con el Plan de Gestión de la Convivencia escolar de su establecimiento educacional.

Objetivos específicos

- Comprender el concepto de comunidad de aprendizaje y lograr implementarla a lo largo del espacio de formación.
- Entender el concepto de acción innovadora y su relevancia para su formación desde la propuesta del Pensamiento diseño.
- Diseñar e implementar una propuesta de acción innovadora en la comunidad educativa.

3. Las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)

3.1 Antecedentes

La conformación y funcionamiento de comunidades de aprendizaje es una estrategia de desarrollo profesional para quienes se desempeñan en contextos educativos. Se sustentan en la idea de que las competencias o habilidades de los profesionales de la educación se van construyendo a lo largo de toda su carrera, principalmente en los contextos laborales en los cuales se desempeñan habitualmente. Puede comprenderse dentro de la línea de aprendizaje entre pares que postula que este se construye especialmente a través de la reflexión y el diálogo profesional sistemáticos. Esta experiencia de trabajo colaborativo ha sido denominada también como comunidades de desarrollo profesional o comunidades de práctica, compartiendo todas las características centrales aquí descritas (Vaillant, 2017).

Desde la independencia de la República de Chile, la formación de profesionales y asistentes de la educación que reunieran las competencias adecuadas para el desafío de educar, fue una preocupación constante de los gobiernos y se tradujo en una serie de acciones específicas en esta línea, como la formación de docentes en el sistema lancasteriano a partir de 1822, la fundación de la Escuela de Preceptores de Santiago en 1842 -posteriormente conocida como Escuela Normal Superior-, y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1896).

Junto con esta larga tradición formativa, existen también antecedentes de experiencias de traba-

jo colaborativo basadas en la capacidad de los directivos, docentes y asistentes para generar conocimiento pedagógico a partir de sus experiencias y estudio autónomo. Históricamente, los profesores se han organizado en grupos, estructurados y gestionados de diversas maneras, para reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, con el propósito de transformarlas hacia formas de enseñanza-aprendizaje más eficientes, responsables y democráticas (Cortés et al, 2010).

A partir de la década de 1990, el foco pasa del perfeccionamiento al desarrollo profesional de los docentes, directivos y asistentes, entendido como un proceso continuo de fortalecimiento profesional en sus distintas dimensiones. Dentro de este nuevo enfoque, las CAP han sido consideradas como una estrategia efectiva para el fortalecimiento de las competencias de los trabajadores de la educación y para la mejora de la calidad del sistema educativo (Vaillant, 2017).

Algunas iniciativas de desarrollo profesional docente relacionadas con el enfoque de aprendizaje entre pares que se han desarrollado en Chile a partir de los años 90 son:

- Microcentro rural (MECE Rural)
- Talleres de profesores (Programa P-900)
- Grupos profesionales de trabajo (GPT - Mece Media)
- Comités comunales (MECE Prebásica)

3.2 Definición y características

De acuerdo a Venegas et al (2010), *“la estrategia Comunidades de Aprendizaje se inscribe en una epistemología constructivista... se asume que el conocer es un proceso social, fruto de consensos*

alcanzados por la interacción entre sujetos que comparten una cultura e instituciones situadas históricamente”.

La comunidad de aprendizaje ha sido definida como *“una experiencia sistemática de diálogo entre pares, orientada al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de competencias, a partir del análisis de sus propias prácticas”* (Barrera et al, 2008, p. 6).

La tarea principal de la comunidad de aprendizaje consiste en identificar y caracterizar sus prácticas individuales y colectivas, los efectos o resultados que producen y los problemas o necesidades que surgen de ellas en los contextos escolares específicos. El objetivo de las CAP es el mejoramiento constante de los procesos educativos y de las prácticas, a través del fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes, asistentes y directivos.

La construcción del conocimiento se produce a través de y en la interacción de todos los miembros, y se sustenta en el saber y competencias que los integrantes de la comunidad ya tienen. Sin embargo, requiere también de un proceso de estudio y formación que fortalezca esta generación de aprendizajes que se traduzcan luego en prácticas que respondan efectivamente a la complejidad de los desafíos que presenta la convivencia escolar. Esta es la tesis central de las comunidades de aprendizaje.

Su funcionamiento requiere que los participantes tengan grados importantes de autonomía profesional, que asuman su responsabilidad frente a los resultados de los estudiantes, que desarrollen competencias y actitudes relacionadas con

la reflexión y el diálogo y los conocimientos especializados de su rol o función, su asignatura y de pedagogía.

3.3 Ciclo de trabajo de las CAP

De acuerdo a Barrera et al (2008), el ciclo de trabajo de las comunidades de aprendizaje está formado por las siguientes etapas:

- **Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos:** se explicitan o definen elementos básicos que dan identidad al grupo de educadores que integran la comunidad, como por ejemplo sus motivaciones, expectativas y acuerdos de funcionamiento.
- **Problematizar la práctica:** se orienta a la identificación y definición de los problemas relacionados con las prácticas que el grupo quiere abordar. Este paso constituye el inicio del análisis y reflexión acerca de la gestión de la convivencia o las prácticas pedagógicas cotidianas de los asistentes, directivos y docentes en sus establecimientos.
- **Problema “objeto” de trabajo de la comunidad:** esta etapa constituye un momento de ordenamiento y delimitación de los problemas ya señalados como pertinentes de acuerdo a ciertos criterios. La reflexión y el análisis concluye con la decisión grupal del tema, problema o pregunta que se trabajará, según el criterio que se adopte.
- **Profundizando la comprensión del “objeto” de trabajo:** la comunidad aborda analíticamente el problema escogido, tratando de llegar a comprensiones profundas y diversas que capten su complejidad.

- ▶ **Construyendo cursos de acción:** en esta etapa, el trabajo de reflexión y análisis se orienta a imaginar y definir cursos de acción que respondan al problema abordado, así como profundizar sobre los argumentos que sustentan la relevancia y pertinencia de las estrategias adoptadas.
- ▶ **Implementando y evaluando las estrategias:** esta etapa constituye el momento de la puesta en marcha de las estrategias innovadoras y la evaluación de sus resultados.

3.4 Condiciones de funcionamiento

Las comunidades de aprendizaje profesional constituyen una herramienta valiosa para fortalecer el desarrollo de los docentes y asistentes de la educación. A partir de los años de implementación y evaluación de su funcionamiento en diversos contextos educacionales, se ha podido establecer que existen ciertas condiciones que podrían favorecer o facilitar su existencia (Barrera et al, 2008):

- ▶ **Institucionales:** las comunidades se constituyen en el contexto de un establecimiento educativo, por lo que se debe considerar como una instancia formal de trabajo. Esto implica que debe ser avalada/validada por las autoridades o equipo directivo de la institución. Algunos autores proponen que estas comunidades deben ser espacios de participación voluntaria, entre pares y autónomos (Cortés y Venegas, 2014). Sin embargo, el resguardo de estas características no resta importancia a la necesidad de considerar el funcionamiento de las CAP en el contexto de la política y estrategia de desarrollo profesional de la institución.

- ▶ **Relacionales:** Se trata de un espacio privado de contención, donde los participantes pueden expresarse con libertad, mostrando lo mejor y también debilidades en relación a sus prácticas, los logros y dificultades, desafíos, las sensaciones y emociones que les producen, etc. Se trata de espacios de desarrollo profesional en los que el sentido y la motivación personal son muy relevantes y en los que se moviliza una dimensión socioemocional de los participantes, por lo que se requiere de contención, confianza y confidencialidad.

- ▶ **De organización interna:** se trata de un espacio de participación por lo que cada comunidad se auto-gestiona u organiza en su forma de operar.

En relación a la **descripción de algunos cargos y sus funciones al interior de una CAP:**

- ▶ **Encargado de registrar:** como parte del funcionamiento, es importante llevar un registro que contenga todo el proceso de reflexión y aprendizajes de cada reunión. Se sugiere usar una bitácora.
- ▶ **Interlocutor:** Es quien intermedia entre la comunidad y el equipo directivo de la escuela en cuanto a avances, desafíos e ideas.
- ▶ **Animador** Es quien vela por animar el proceso reflexivo, si bien no es necesariamente el líder, su energía es necesaria para no decaer en el proceso de trabajo.



Actividad en duplas o grupos: Constituyéndonos como una Comunidad de Aprendizaje Profesional

Converse con su dupla o grupo sobre las siguientes preguntas. Registren sus conclusiones finales.

- a. ¿Qué necesidad o tema veo en la convivencia escolar de mi escuela que me motiva a resolver/promover?
- b. ¿Con qué actor/estamento deseo desarrollar aquel tema/necesidad que me interesa/motiva trabajar?



Actividad grupal: El pasaporte de mi comunidad

El objetivo de esta actividad es profundizar en el conocimiento mutuo entre los integrantes y así ir forjando la identidad de la comunidad. Esta actividad dura aproximadamente 50 minutos y es relevante registrar la conversación y los acuerdos en la bitácora de la comunidad. Las comunidades pueden tener entre 6 y 8 integrantes. Los pasos para realizar esta actividad son los siguientes:

- a. Presentarse individualmente.
- b. Elegir un nombre para la comunidad.
- c. Elegir al interlocutor, animador y encargado de registrar en la comunidad.
- d. Escribir las motivaciones de cada uno de los integrantes y de la comunidad respecto al actor o estamento elegido.
- e. Definir los primeros acuerdos de funcionamiento interno.
- f. Definir 1 o 2 propósitos que esperan lograr al finalizar el trabajo como comunidad de aprendizaje.

Una vez terminado el trabajo al interior de la comunidad, se sugiere comentar en un plenario cómo les fue con la actividad y que un representante presente de manera breve a cada comunidad ante los demás. Algunas instrucciones para la presentación:

→ Integrantes de la comunidad → Interlocutor → Propósitos que quieren lograr



Bitácora de viaje: Comunidades de aprendizaje profesional

La bitácora de viaje es una herramienta muy relevante para fortalecer el proceso de aprendizaje de los participantes. Se trata de un registro de las experiencias que tienen en cada actividad y lectura, elaborando sus dudas, ideas, desafíos y pensamientos relacionados con el proceso de ser parte de una comunidad de aprendizaje profesional.

Al terminar la lectura, actividades y reflexiones realizadas hasta aquí, le sugerimos escribir en su bitácora las respuestas a los siguientes temas:

Conceptos o actividades que no quiero olvidar

Mis reflexiones personales

Ideas que me quiero llevar de lo que aprendí

Posibilidad de aplicar en mi lugar de trabajo

4. Consideraciones para facilitar el aprendizaje y la innovación

La diversidad y complejidad de los desafíos relacionados con la gestión de la convivencia escolar invitan a la búsqueda de nuevas respuestas de parte de los encargados de convivencia, inspectores generales y otros docentes y directivos vinculados con el tema. Para alcanzar el mejor logro de los fines educativos se requiere de acciones intencionadas y orientadas a la mejora.

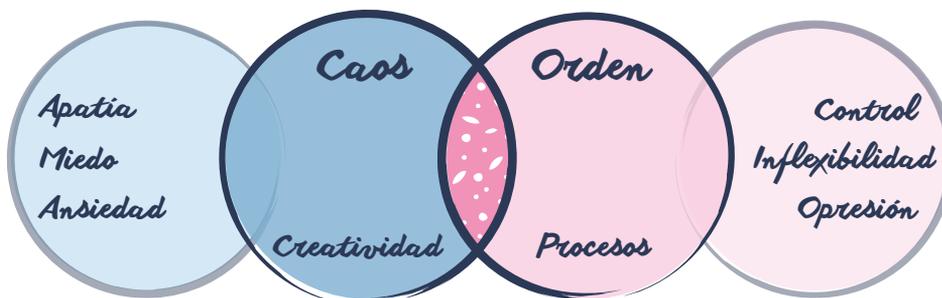
La innovación no es solamente hacer cosas que no se hacían antes. Se trata de un cambio de punto de vista, de las prácticas que se utilizan y de la manera en la que se abordan las situaciones de la convivencia y su gestión. La innovación puede surgir de la reflexión profesional sobre las prácticas en las que ya se están implementando o planificando modificaciones para aportar a un mejor aprendizaje de todos los estudiantes. Otra fuente interesante es el análisis de las prácticas innovadoras que otras personas o instituciones han desarrollado.

De esta manera podemos decir que la innovación es un proceso intencionado de cambio que ocurre a nivel de las ideas o concepciones, de las acciones y de los objetos. El objetivo de la innovación en educación es mejorar los aprendizajes en un contexto organizacional específico, como puede ser un establecimiento educacional. A continuación introducimos algunas consideraciones que, de acuerdo al punto de vista presentado en este capítulo, pueden facilitar el aprendizaje y la innovación. Los conceptos propuestos constituyen una invitación a abrir la mente y el corazón a nuevas formas de comprender y hacer la gestión y la convivencia.

4.1 Espacio caórdico

Esta noción propone que todo el proceso de trabajo colaborativo transita de manera dinámica entre el caos y el orden, valorando positivamente las distintas instancias de desestructuración y reestructuración. De esta constatación surge el concepto de espacio o proceso caórdico que reconoce que ambos componentes son parte del proceso. En el trabajo en red, el caos fomenta la creatividad y la colaboración, mientras que el orden se relaciona con el diseño y la implementación del proceso (Figueroa, 2016).

* *Figura N°1: Espacio caórdico (Manual Tejeredes, Figueroa, 2016)*



4.2 Zona de confort o comodidad y zona de aprendizaje

Con estos conceptos se plantea la idea de que las personas nos movemos entre una zona de confort o comodidad y una zona desconocida de aprendizaje. La primera está construida a partir de los aprendizajes y experiencias previas y constituye el límite de sus experiencias y posibilidades actuales. La zona de aprendizaje es un terreno desconocido que abre la posibilidad de incorporar nuevos aprendizajes (zona mágica). Salir de la zona de confort y arriesgarse a nuevos aprendizajes es una invitación a emocionarse, sentir, experimentar y soñar en la búsqueda de nuevas posibilidades.

*Figura N°2: Las zonas

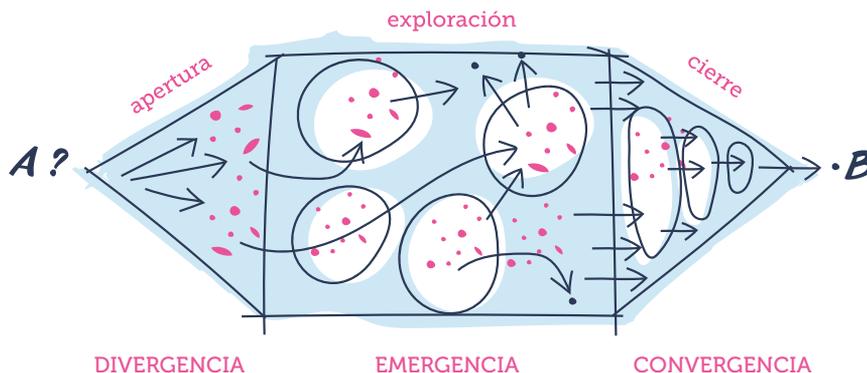


4.3 Divergencia – Emergencia - Convergencia

Se refiere a fases del proceso de diseño de la innovación. La *fase divergente* corresponde al pre-proyecto o momento de apertura, en la que se busca definir la meta, el objetivo, el problema o el tema a abordar. Ocupar buenas preguntas es una herramienta clave en esta fase, permitiendo generar alternativas, discusiones abiertas. Es una fase que transcurre de manera no lineal y que necesita de un poco de “caos”.

En la *fase de emergencia*, se produce la exploración más detallada de las ideas, conceptos y acciones que podrían permitir alcanzar las metas. En la *fase convergente*, se evalúan las alternativas, se elaboran resúmenes y síntesis, y se organizan las ideas. Esta etapa se enfoca a las metas y a los procesos y acciones que se requieren para alcanzarlas.

*Figura N°3: Fases de la divergencia – emergencia - convergencia



5. Pensamiento diseño (*Design Thinking*), un camino para innovar

El Pensamiento diseño es una manera de abordar la innovación en la que se combina *“la empatía para el contexto del problema, la creatividad en la generación de ideas y soluciones, y la razón para analizar y ajustar las soluciones al contexto particular”* (Tim Brown-Ideo). Fue creada por Tim Brown y David Kelley, del Instituto de Diseño de la Universidad de Stanford. Se relaciona también con el planteamiento de Peter Senge (1990), quien explica que el pensamiento sistémico es una forma de pensar que considera al individuo, su contexto y las relaciones entre los diferentes elementos.

El foco central de trabajo de las comunidades de desarrollo profesional es la realización de un proyecto innovador para la gestión de la convivencia escolar, el que deberá ser coherente con el plan de gestión de la convivencia escolar elaborado por la unidad educativa.

Este proyecto innovador implica seguir un ciclo de diseño que parte con la explicitación o definición de motivaciones, compromisos y elementos que dan identidad al grupo que integran la comunidad. Luego, problematizar la práctica, identificando problemas o preguntas que el grupo requeriría abordar, para posteriormente reflexionar y realizar un análisis de ellos. A continuación, se construyen cursos de acción y se implementan y evalúan las estrategias. Aunque esta es una secuencia de pasos, es un ir y venir del proceso reflexivo, un espiral donde se vuelve una y otra vez al análisis, las emociones, el problema, las

discrepancias, la incertidumbre. Los avances se construyen en un constante movimiento (Cortés, Venegas, 2014).

Resulta importante instalar la cooperación como estrategia para apoyar el proceso de aprender. El diseño del aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de competencias sociales y asegura la dimensión colectiva del aprendizaje, pues multiplica las devoluciones sobre ensayos y errores de cada uno. Permite, además, el aprendizaje de los aciertos que logran unos y de las equivocaciones que otros comenten. También, fortalece la relación entre compañeros y da lugar a la ayuda mutua posibilitando aprender con otros y de otros (Cardemil, 2001, en Gorichon et al, 2015). En este sentido, el Pensamiento diseño es una herramienta que facilita, estructura y potencia este proceso.

El contenido de los pilares y las etapas del Pensamiento diseño están basados en el documento *Design Thinking Bootleg*, elaborado y actualizado colaborativamente por el Instituto de Diseño de la Universidad de Stanford (2018).

5.1 Pilares del Pensamiento diseño

- **Colaboración radical:** personas de distintas disciplinas y puntos de vista trabajan juntos aportando cada uno sus experiencias y conocimientos.
- **Cultura del prototipo:** parte integral del proceso de innovación, es también una manera de validar las ideas y diseños.
- **No lo digas, muéstralo:** comunica tu visión de una manera significativa e impactante creando experiencias, contando buenas historias y usando recursos visuales.

- **Foco en la persona:** empatizar con las personas para las cuales se está realizando el diseño y considerar su retroalimentación para enriquecer el proceso.
- **Orientación a la acción:** la clave del diseño es el hacer.
- **El valor de la pregunta:** las preguntas son una herramienta importante pues permiten abrir posibilidades y dar lugar a otras miradas que aportan a la retroalimentación en el proceso de diseño.
- **Conciencia del proceso:** estar atento a las etapas y métodos que se van usando en el proceso de diseño.

5.2 Etapas del Pensamiento diseño

Las etapas que se describen a continuación no deben ser entendidas en una lógica lineal. Se trata más bien de un proceso iterativo, es decir, son etapas que uno recorre una y otra vez durante el proceso de diseño.

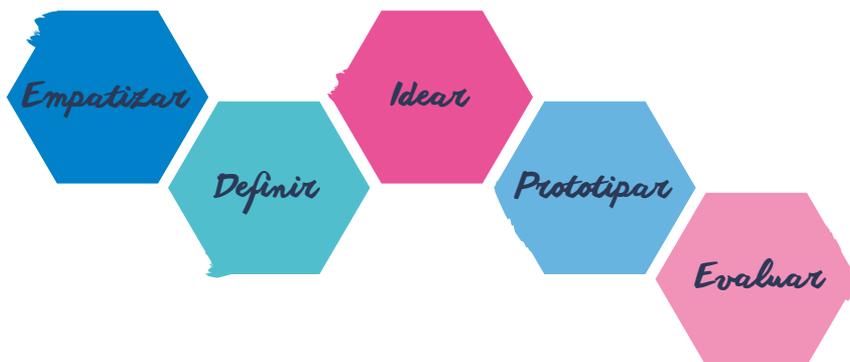
Empatizar: la “*empatía es la base del proceso de diseño que está centrado en las personas y los usuarios*” (Design Thinking Bootleg, traducción de González, p. 4). El objetivo es acercarse y

entender de la manera más completa y profunda posible a las personas para quienes se está pensando el diseño y la situación que les afecta. Para lograr esto son importantes la observación, el involucramiento y la entrevista usando preguntas iniciadas con ¿por qué? para profundizar en la explicación, las encuestas, etc.

Definir: la revisión y comprensión de los conceptos y la información del contexto y los actores involucrados permite crear una definición y declaración de la necesidad que sea viable de abordar y que sirve como un punto de vista para enfocar el diseño en las necesidades reales de las personas.

Idear: aquí comienza el proceso de diseño a través de un trabajo colaborativo de co-creación donde cada uno de los participantes aporta desde su creatividad y experiencia. El desafío apunta a la generación de una multiplicidad de ideas y posibilidades de solución frente al problema-desafío que definieron anteriormente. En esta etapa se entregan los conceptos y recursos para poder crear los prototipos y las soluciones innovadoras. El conjunto de estas ideas da muchas alternativas de donde se podrá elegir el camino a seguir.

* *Figura N°4: Etapas del Pensamiento diseño (Design Thinking Bootleg, 2018)*



Prototipar: consiste en la materialización de las ideas en formatos físicos o digitales, “es la generación de elementos informativos como dibujos, artefactos y objetos con la intención de responder preguntas que nos acerquen a la solución final” (González, p.8). La construcción de prototipos permite probar las ideas y provee de temas para la reflexión y la retroalimentación, enriqueciendo el proceso de diseño.

Evaluar: en este paso se evalúa el prototipo y se solicita también retroalimentación a otras personas. A partir de esta información se pueden mejorar las soluciones propuestas y conocer más profundamente a las personas para quienes se está haciendo el diseño.

5.3 Trayectorias para el desarrollo de las etapas

A. Empatizar

La primera etapa del proceso de Pensamiento diseño es empatizar. A través de la empatía se busca comprender profundamente el punto de vista de las otras personas, específicamente de quienes serán los usuarios de la innovación diseñada. La trayectoria para el desarrollo de esta etapa:

TRAYECTORIA	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS CLAVE	EJEMPLOS
Definición del contexto	Consiste en describir el contexto general en que se encuentra el posible usuario o el actor/estamento que ha seleccionado.	¿Cuál es? ¿Cómo es?	La educación escolar, los establecimientos educacionales o los liceos.
Definición del segmento y la persona	Consiste en definir y describir a quien será el usuario de la innovación.	¿Quién es o quiénes son?	Los estudiantes de enseñanza media. Los estudiantes desmotivados en la clase de matemática.
Definición de técnicas y/o herramientas para el levantamiento de información	Consiste en definir cómo se levantará información sobre el actor/estamento que ha sido definido.	¿Cómo?	El mapa de empatía.
Análisis y descubrimiento	Consiste en analizar la información reunida para profundizar en la comprensión de las personas.	¿De qué me dice?	Los estudiantes dicen que la causa de su desmotivación es...

* Esquema N°1: trayectoria para el desarrollo de la etapa Empatía



Actividad: Mapa de Empatía

El mapa de empatía es una herramienta que ayuda a levantar información, sintetizar las observaciones y comprender más profundamente lo que se está observando. En este caso, el objetivo es empatizar con personas o un estamento de personas que forman parte de la comunidad educativa, por lo que la observación podrá ser de individuos o grupos de individuos. De acuerdo a la Ley General de Educación (2009, art. 9), los actores de la comunidad son los alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales. Como ya se dijo, esto es muy relevante, pues un buen diseño se basa en una comprensión profunda de las características y necesidades de esos actores.

* Figura N°5: Mapa de empatía



Esta actividad se realiza a través de la siguiente secuencia:

- a. Actividad en duplas:** completar el mapa de empatía a partir de la percepción que tiene sobre el actor/estamento que trabajará en su comunidad. Es importante registrar de manera textual lo que ve, oye, dice, hace o piensa. Como el objetivo es empatizar, no hay que definir problemas ni buscar soluciones.
- b. Actividad en el grupo:** conversación en comunidad. *Dura 80 minutos, todos deben compartir sus experiencias y hay que llevar el registro de la conversación.*
- Cada dupla debe presentar al resto del grupo una pequeña reseña sobre en quién o quienes pensó al elaborar su mapa de empatía (tener presente que es el actor/estamento que trabajarán en la comunidad).
 - Luego comparten **sus mapas** (*mostrar, conversar sobre él siguiendo las 4 consignas del mapa*).
 - Una vez compartidos todos los mapas, **en comunidad elaboran un mapa de empatía común**, procurando distinguir aquellas particularidades (diferencias, semejanzas) que puedan surgir al interior de la comunidad, las cuales deben también consignar.
 - Reflexionar y compartir al mirar el mapa de empatía elaborado en duplas y en comunidad: ¿de qué se dio cuenta cada uno (descubrir)?
- c. Actividad individual:** reflexionar sobre el mapa de empatía y la actividad comunitaria. Se responde después de elaborar el mapa de empatía comunitario.



- *Al aplicar el mapa en mi comunidad con el actor-estamento elegido, ¿de qué me di cuenta?*
- *¿Necesito recoger mayor información? ¿Qué necesito seguir conociendo de los...? (según corresponda al actor)*
- *Entonces, ¿cómo lo haré? o ¿cómo la recogeré? (describa la herramienta o técnica a utilizar: observar, dialogar, entrevista, etc.)*

d. Actividad de aplicación en el establecimiento educacional

Cada dupla tiene la misión de aplicar el mapa de empatía en su establecimiento educacional. Una vez aplicado el mapa, le proponemos reflexionar con la siguiente pregunta: *Al aplicar el mapa en mi escuela con el actor-estamento elegido, ¿de qué me di cuenta?*

e. Actividad Grupal: puesta en común Mapa de empatía

¿Cómo nos fue al aplicar el mapa de empatía en nuestra escuela? El objetivo de esta actividad es poner en común con el resto de su comunidad de aprendizaje profesional la aplicación del mapa de empatía en su establecimiento educacional. El itinerario sugerido para realizar esta reflexión es el siguiente:

→ *Conversación en comunidad* (I parte // aproximadamente 25 minutos o 3 minutos por dupla)

A modo de contexto, cada dupla expone una breve reseña de la experiencia realizada (a quiénes observó, entrevistó, grabó, etc.), dando a conocer además qué otra técnica utilizó para empatizar más con el estamento elegido. Para expresar sus apreciaciones sobre la experiencia puede utilizar algunas de las siguientes afirmaciones:

- *Con este ejercicio me sentí...*
- *Lo que más me costó fue...*
- *Tuve algunas dificultades como...*
- *Me resultó fácil...*
- *Me encantó...*
- *Me quedé pensando en...*

→ *Conversación en comunidad* (II parte // 30 minutos aproximadamente)

Este segundo momento apunta a compartir el contenido de los mapas de empatía aplicado a sus actores. Cada dupla presenta el mapa elaborado, con sus respectivas reflexiones o *insight* encontrados y registrados en la página correspondiente de sus bitácoras. Para orientar la conversación, sugerimos utilizar las siguientes consignas:

- *¿Qué escucha/n?*
- *¿Qué ve/n?*
- *¿Qué dice/n y hace/n?*
- *¿Qué piensa/n? ¿Qué siente/n?*

Si en un establecimiento educacional están trabajando con varios grupos o comunidades, se sugiere tener un tiempo para realizar una actividad de puesta en común en que los distintos grupos compartan cómo les fue con la conversación.



Actividad personal: Bitácora

A partir de lo trabajado y aprendido en este tema, le sugerimos trabajar en su bitácora personal con las siguientes indicaciones:



- ✓ *Conceptos o actividades que no quiero olvidar*
- ✓ *Mis reflexiones personales*
- ✓ *Ideas que me quiero llevar de lo que escuché y viví durante el trabajo de este tema*
- ✓ *Posibilidad de aplicar en la escuela o en el aula*

B. Definir la necesidad

Esta etapa tiene por objetivo definir, con el apoyo del resto de la comunidad, la necesidad que ha identificado según el actor/estamento con el cual está trabajando (docentes, estudiantes, directivos, familia, asistentes de la educación).

La trayectoria de trabajo en esta etapa considera cuatro momentos (3 de ellos son con la dupla y 1 con el resto de la comunidad). Durante el trabajo, el interlocutor de la comunidad tiene la misión de ayudar a mediar y avivar la conversación y velar por los tiempos.

* Esquema N°2: trayectoria para el desarrollo de la etapa Definir la necesidad



B.1 Definir la necesidad a abordar

Este paso apunta a revisar, junto a su dupla, la información recolectada a través del mapa de empatía, para lograr formular de manera clara y simple, la necesidad que se quiere abordar a través de la innovación.



Actividad: Definir la necesidad

Dura 20 minutos y la invitación es a probar varias posibilidades y alternativas como combinaciones. Cada dupla con su mapa de empatía en mano (elaborado según formato), trabajará primeramente de forma conjunta respondiendo al desafío a modo de “catapulta” para generar una declaración y definir de manera preliminar y provisoria, la necesidad.

Frase a completar:

“El ...(participante)... necesita ... (necesidad definida) ... porque ... (reflexión o *insight*) ...”.

Ejemplos:

- Una niña adolescente con problemas de alimentación necesita sentirse aceptada socialmente cuando come porque en su barrio los riesgos sociales son más peligrosos que los riesgos de salud.
- Los apoderados de 8° básico necesitan comunicarse con sus hijos porque están iniciando una compleja etapa que es la adolescencia, la cual les demanda nuevos cuidados, preocupaciones y competencias para apoyarlos en su formación.

B.2 Seleccionar y validar la necesidad definida

El objetivo de este paso es profundizar lo más posible en el análisis de la necesidad definida y la reflexión sobre ella y el contexto. Para ello, se sugiere el uso de estrategias como “Los 5 por qué”.

Estrategia de los 5 por qué

La estrategia se basa en una técnica que permite profundizar en la comprensión de la relación entre causa-efecto de un problema o asunto que está siendo analizado y así poder lograr identificar y priorizar las causas del problema para solucionarlo.

Es una metodología especialmente útil para identificar las causas de fondo de los problemas o incidentes en los equipos, y superar la tentación de reducir la responsabilidad a una sola persona o factor. Además, se orienta a encontrar soluciones permanentes a los problemas.

Esta técnica consiste en repetir 5 veces la pregunta ‘¿Por qué?’ ante cada respuesta que se da para explicar el fenómeno o situación que se está analizando.

La técnica fue desarrollada por Sakichi Toyoda, fue utilizada en la fábrica Toyota, y luego ha sido utilizada en distintas variantes en contextos empresariales y de creatividad.

El objetivo al aplicar esta técnica es identificar las causas que originaron el problema. Si bien en el primer ‘¿Por qué?’ se vislumbran las causas inmediatas, a medida que se avanza en la reflexión se irán descubriendo las causas de fondo.

Al hacer la pregunta en cada nivel se incluye la respuesta del nivel anterior. Ejemplo:

Problema: Los vidrios de la escuela están siempre sucios

1. ¿Por qué los vidrios están siempre sucios? *Porque el auxiliar no los limpia con la frecuencia que debiera.*
2. ¿Por qué el auxiliar no los limpia con la frecuencia que debería? *Porque su jefe no le ha dado plazos establecidos para hacerlo.*
3. ¿Por qué su jefe no le ha dado los plazos? *Porque no ha diseñado un sistema para las tareas de limpieza dentro de la escuela.*
4. ¿Por qué no ha diseñado el sistema? *Porque no ha sido capacitado para su rol.*
5. ¿Por qué no ha sido capacitado? *Porque la escuela no tiene un sistema de capacitación para el personal responsable de tareas administrativas y de limpieza.*

Basado en ficha publicada en Herramientas en www.cedle.cl



Actividad: Seleccionar y validar la necesidad

Esta actividad se realiza con su dupla del establecimiento. Tienen 30 minutos para trabajar y la invitación es a tratar de profundizar lo más posible en la reflexión y análisis utilizando “Los 5 por qué”: pensar, cuestionar, tomar el tiempo necesario.

Una vez definidas las posibles combinaciones de necesidad o desafío, eligen sólo una, es decir aquella necesidad que refleja al actor/estamento con el cual hicieron el mapa de empatía, y registran la formulación elegida en sus bitácoras.

Luego, someten esta necesidad o desafío a un ejercicio de validación mediante la estrategia de “Los 5 por qué”. Es importante que registren las respuestas.

B.3 Validando en comunidad la necesidad

Después de haber seleccionado y validado la necesidad definida y teniendo una formulación clara de esta, el siguiente paso es someter la necesidad detectada a la validación de un grupo más grande. En este caso, la sugerencia es hacerlo al interior de la comunidad de aprendizaje profesional.

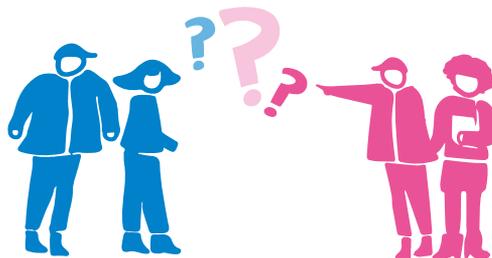


Actividad grupal: Validación de las necesidades

La actividad dura 40 minutos aproximadamente y es importante que todos los miembros de la comunidad hagan el ejercicio. En esta actividad se profundiza en la comprensión de la necesidad-desafío elegido, validándolo con el resto de la comunidad. Esta actividad se basa en la creencia del valor e importancia que tienen la inteligencia colectiva y el trabajo colaborativo.

Instrucciones:

- Escoger una dupla; presentan la necesidad elegida y la relatan por medio de “Los 5 por qué” (cómo llegaron a definir la elegida). En este ejercicio de validación grupal (ajuste, redefinir, enriquecer, etc...), es importante ofrecer como retroalimentación solamente PREGUNTAS (no emita juicios, no comente, no sugiera, no diga ‘Yo creo que mejor esto...’, ‘Yo lo definiría de este otro modo...’, etc.).
- La dupla que presenta su desafío debe registrar para su reflexión personal posterior todas las preguntas que ofrezcan los compañeros de su comunidad.



El valor de la pregunta

“Si tuviera una hora para resolver un problema y mi vida dependiera de la solución, dedicaría los primeros 55 minutos para encontrar la pregunta apropiada”. (A. Einstein)

Desde tiempos inmemoriales, la pregunta ha sido considerada como un elemento fundamental del conocimiento, la ciencia, la filosofía. También en la vida cotidiana y para los seres comunes y corrientes, la pregunta es un elemento clave del discurrir de sus pensamientos e ideas y de las situaciones que le toca vivir.

Una pregunta es una interpelación que se realiza con la intención de obtener algún tipo de información. Al pronunciar esta interrogación, se espera recibir una respuesta que incluya los datos buscados. Pese a que la esencia de las preguntas es pedir una respuesta, hay una clase de interrogatorio que no espera ninguna devolución por parte del interlocutor o que ni siquiera está dirigido a alguien en particular. Se trata de las llamadas preguntas retóricas, que suelen ser expresiones que buscan fomentar una reflexión o impulsar un cambio de actitud en el oyente. “¿Cuántas veces te he dicho que ordenes tu cuarto?”, “¿Qué le ocurre al ser humano?”, “¿Por qué me pasa todo esto?”, “¿Cuándo se terminará esta mala racha?” (en <http://definicion.de/pregunta/>)

Hacemos preguntas para recabar información, aprender y enseñar, para cuestionar las suposiciones, negociar y resolver conflictos, generar conversación y acción, construir y mantener relaciones, pensar críticamente, resolver problemas, tomar decisiones, establecer metas, desafiar, provocar, crear, innovar y generar nuevas ideas.

“Las preguntas pueden ser como una palanca que usas para forzar o abrir la tapa pegada de una lata de pintura... si tenemos una palanca corta, no podemos más que solo romper la tapa de la lata. Pero si tenemos una palanca más larga, o una pregunta más dinámica, podemos abrir la lata ampliamente hasta remover todo su contenido. Si se aplica la pregunta correcta y excava lo suficientemente profundo, entonces podemos remover o sacar todas las soluciones creativas” (Fran Peavey in Vogt et al, 2003).

Para la construcción de una pregunta se usa preferentemente alguno de los siguientes inicios, dependiendo de la información que se quiere obtener: qué, cuánto, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué.

Existen distintos tipos de preguntas:

- **Pregunta cerrada:** ¿Volverás?
- **Pregunta semi-cerrada:** ¿Cuándo volverás?
- **Pregunta semi-abierta:** ¿Cómo volverás?
- **Pregunta abierta:** ¿Qué te hace volver?



Actividad de cierre: Redefinición de la necesidad

Una vez realizado el ejercicio de validación en comunidad, revisen en dupla los aportes (preguntas ofrecidas por sus compañeros del grupo) y reflexionando en torno a ello, decidan si deben o no ajustar la Necesidad. Luego, estando seguros de la Necesidad que piensan trabajar, la registran.

Frase a completar:

“El ...(participante)... necesita ... (necesidad definida) ... porque ... (reflexión o *insight*)”.



Actividad personal: Bitácora

A partir de lo trabajado y aprendido en este tema, le sugerimos trabajar en su bitácora personal siguiendo estas indicaciones:



- ✓ Conceptos o actividades que no quiero olvidar
- ✓ Mis reflexiones personales
- ✓ Ideas que me quiero llevar de lo que escuché y viví durante el trabajo de este tema
- ✓ Posibilidad de aplicar en la escuela o en el aula

C. Idear

El propósito de esta etapa es definir, con el apoyo del resto de los integrantes de la comunidad, la acción individual que realizará para responder a la necesidad definida. Idear es el proceso de generación de múltiples posibles soluciones a la necesidad, problema o desafío definido en la etapa anterior, para luego elegir aquella que podría servir mejor.

Para esta etapa, hay algunas, metodologías, estrategias o técnicas que pueden facilitar y favorecer la creatividad y el trabajo en las duplas y comunidades.

* Esquema N°3: trayectoria para el desarrollo de la etapa Idear



C.1 Transformar la necesidad en un desafío

La indagación apreciativa es una metodología para el desarrollo de organizaciones que surgió principalmente en el mundo empresarial con el objetivo de facilitar y promover cambios en ellas. Fue creada por el profesor estadounidense David Cooperrider (1986). Su tesis central es que mientras más se concentre la atención en los problemas de la organización, menos se avanzará. El desarrollo y cambio de la organización dependería fundamentalmente del tipo y contenido de las preguntas que se hacen sus integrantes y el foco o prioridad que ponen con ellas.

La indagación apreciativa cuestiona la creencia de que el desarrollo de una organización pasa por identificar y mejorar sus problemas o dificultades. Por el contrario, en esta metodología, la invitación es a identificar aspectos positivos, fortalezas, sueños, anhelos y posibilidades de la organización, describiendo los estados futuros o potenciales que se quieren lograr e identificando aquello que ya está presente en la organización.

Se basa en la afirmación de que una organización en funcionamiento es un “éxito” que se debe aceptar e intentar entender, más que un “problema” que se debe resolver. El foco se pone en aquellos aspectos que sí funcionan o en aquellos resultados que sí se logran para aprender a partir de ellos, construyendo desde lo mejor que la organización ya tiene disponible.²¹

21. Muga, J.A. (2012). La indagación apreciativa, una metodología de desarrollo organizacional para el cambio en la empresa. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138860/La-indagación-apreciativa.pdf?sequence=1>



Actividad grupal: Convertir la necesidad en un desafío

El objetivo de esta actividad es aplicar el enfoque de la indagación apreciativa, convirtiendo la necesidad detectada, que generalmente está relacionada con un problema o dificultad, en un desafío al que podemos responder desde la gestión y el trabajo de la comunidad de aprendizaje profesional. Los pasos a seguir son:

- Volver a leer la necesidad definida en los pasos anteriores.
- Anteponer al inicio de la necesidad las palabras “Cómo podría(n)...” y sacar la palabra “necesidad” de la formulación. Por ejemplo:

<i>Necesidad definida</i>	<i>Desafío</i>
Los apoderados de 8° básico necesitan comunicarse con sus hijos porque están iniciando una compleja etapa que es la adolescencia, la cual les demanda otros cuidados, preocupaciones y competencias para apoyarlos en su formación.	¿Cómo podrían los apoderados de 8° básico comunicarse con sus hijos, porque están iniciando una compleja etapa que es la adolescencia, la cual les demanda nuevos cuidados, preocupaciones y competencias para apoyarlos en su formación?

- Comentar en el grupo qué cambios se producen en la formulación al modificar su comienzo con estas palabras.

C.2 Generar ideas

El siguiente paso es generar la mayor cantidad de ideas que puedan relacionarse con la solución o respuesta ante la necesidad-desafío que ha sido

formulada. Para ello, se sugiere utilizar la técnica de la lluvia de ideas.

La lluvia de ideas o *Brainstorming* es una buena técnica para recoger posibles ideas. Si bien es ampliamente usada, poco se sabe que posee algunas reglas a tener en consideración para dejar fluir la creatividad e imaginación, como, por ejemplo:

1. Una conversación a la vez
2. La mayor cantidad de ideas posibles
3. Construir sobre las ideas propuestas
4. Alentar las ideas diferentes
5. Ser visual
6. Mantener el foco
7. No criticar ni juzgar



Actividad grupal: Lluvia de ideas

Pensando en la necesidad-desafío que definieron anteriormente, deben generar la mayor cantidad de ideas que puedan servir como posible solución o respuesta. Se sugiere que nombren 20 ideas en 3 minutos.

C.3 Trabajo con las ideas

A partir de todas las ideas generadas, se requiere hacer un trabajo de elaboración sobre ellas. Para ello, se sugiere utilizar la técnica “Scamper”.

Scamper es otra técnica que puede ayudar a facilitar la generación de ideas. Se relaciona con el pensamiento creativo y con la técnica de lluvia de ideas o *brainstorming*, y fue establecida

por Bob Eberle²². La palabra Scamper sirve como un acrónimo o una nemotecnica de instrucciones para fortalecer la generación de ideas:

Sustituir
Combinar
Adaptar
Modificar
Proponer
Eliminar
Reordenar



Actividad grupal: Analizar las ideas a partir de la técnica Scamper

C.4 Evaluar las ideas

Una vez elegidas algunas ideas que podrían servir para abordar el desafío, se propone someterlas a la validación y reflexión con el resto de la comunidad de aprendizaje.



Actividad: Compartir en comunidad

Retomando el trabajo en comunidad, cada dupla comparte su idea y la relata haciendo un recorrido: los actores o estamento con quien empatizó, sus necesidades y fortalezas detectadas, el desafío que se plantea en relación a ellos, y la idea que considera aporta a la búsqueda de fortalecer o mejorar. La comunidad sólo ofrece preguntas de retroalimentación. (Disponen de 30 minutos).



22. Información obtenida de https://www.mindtools.com/pages/article/newCT_02.htm

- ✓ *Conceptos o actividades que no quiero olvidar*
- ✓ *Mis reflexiones personales*
- ✓ *Ideas que me quiero llevar de lo que escuché y viví durante el trabajo de este tema*
- ✓ *Posibilidad de aplicar en la escuela o en el aula*

Prototipar

En esta etapa, el propósito es sacar las ideas de la cabeza para materializarlas y ponerlas a funcionar en el mundo real a través de distintos modelos o construcciones. La generación de objetos, artefactos, dibujos y esquemas tiene el propósito de ayudar a responder las preguntas, necesidades o desafíos que van surgiendo en el proceso de diseño.

** Esquema N°4: trayectoria para el desarrollo de la etapa Prototipar*



D.1 Elaborar el prototipo

A partir de la necesidad-desafío y la reflexión realizada, viene el momento de diseñar qué tipo de objeto o artefacto ocuparemos. Es recomendable lanzarse a construir o elaborar, aun cuando no se tenga demasiado claro lo que se quiere hacer.

Actividad



- Elaborar el prototipo de la acción: cada dupla diseña sus prototipos de acuerdo a instrucciones específicas: utilizar material reciclable, barato, de fácil acceso; construir libremente un objeto que represente la acción diseñada.
- Compartir la solución y recibir retroalimentación: se realiza una "feria de las ideas", donde todas las duplas que forman parte de las comunidades o grupos de trabajo presentan su acción-idea o proyecto para recibir una retroalimentación de los demás participantes. La idea es, a partir de la retroalimentación, mejorar la idea inicial, para luego implementarla en su escuela.



¿Qué imagino funcionaría?



¿Qué podría mejorar?



Preguntas que quiero ofrecer



Ideas

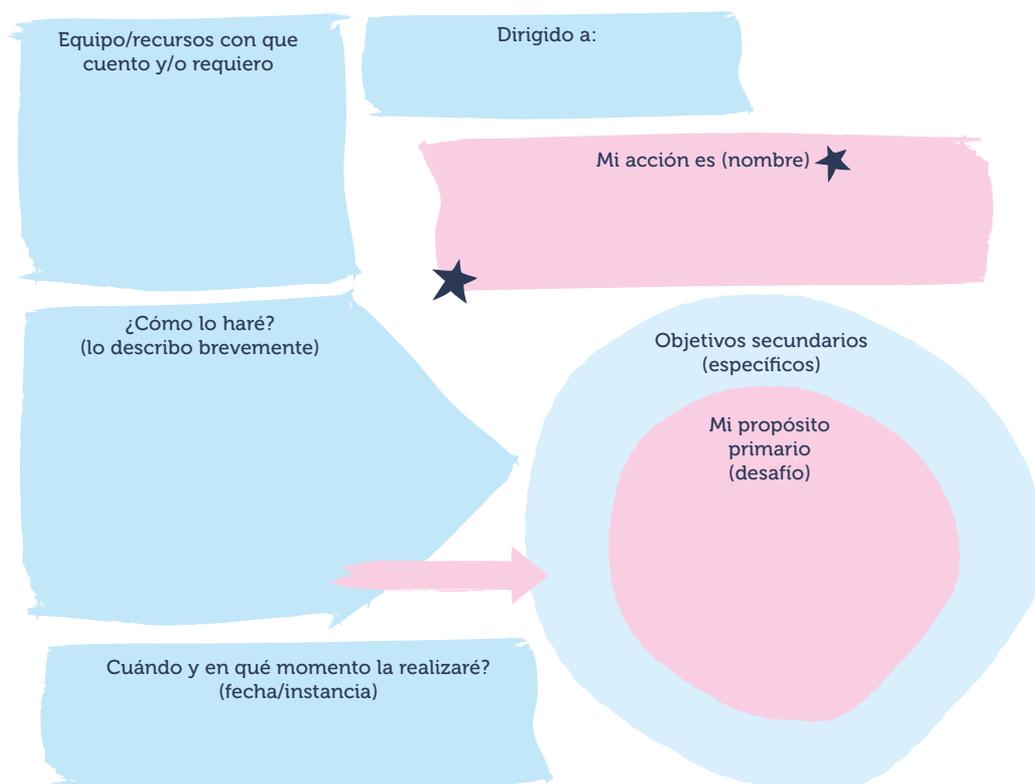
D.2 Diseño de la acción

Una vez que se han compartido los prototipos con los demás participantes en la “feria de las ideas” y que se han hecho ajustes y mejoras a partir de la retroalimentación, es el momento de diseñar la ejecución de la acción que se implementará en el establecimiento. Para ello, sugerimos utilizar el formato que se propone en la siguiente actividad (**Figura N° 6**), recordando a qué actor de la comunidad está dirigida, nombrando y describiendo la acción y cómo se hará la implementación, considerando el desafío y los objetivos a alcanzar, e identificando los recursos que serán necesarios, la fecha e instancia de realización.

Actividad: Diseño para la ejecución de la acción

Complete cada parte de la guía de trabajo que se encuentra a continuación con la información requerida para la implementación de la acción en el establecimiento educacional, cuyo prototipo fue elaborado y analizado en las actividades anteriores. Una vez realizado el diseño, los participantes lo implementan en sus establecimientos educacionales.

*** Figura N°6: Diseño para la ejecución de la acción**



Evaluar

* Esquema N°5: trayectoria para el desarrollo de la etapa Evaluar

Evaluación del diseño y de la ejecución de la acción



Círculo de cierre

E.1 Evaluar el diseño y la ejecución de la acción

El objetivo de esta etapa es analizar la implementación de la acción e identificar las fortalezas y desafíos que surgen. Para eso, haremos uso de una técnica llamada "Reviewing".

*Técnica de "Reviewing" o ciclo de revisión dinámica (4F)*²³

Se trata de una técnica cuyo objetivo es realizar un análisis y reflexión para potenciar el valor y aprendizaje a partir de situaciones vividas. De acuerdo a Greenaway, es un proceso cuyo propósito es descubrir el valor de la experiencia reciente, a partir del análisis, la reflexión, el intercambio y la retroalimentación sobre las experiencias vividas.

Propuesta de secuencia para la revisión:

- a. **Hechos (facts):** representa los hechos o "datos duros" relacionados con la reconstrucción de la secuencia de hechos o acciones realizados dentro de la experiencia. No hay que dar opiniones, solo referir a los hechos. Preguntas que pueden servir: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?
- b. **Emociones (feelings):** en esta etapa se trata de que las personas sintonicen con las emociones y sensaciones que les produjo la experiencia. Algunas preguntas que se pueden usar: nombre las emociones que experimentó durante la actividad, ¿en qué momentos se sintió más o menos involucrado?, ¿a qué situaciones vividas en otro momento podría asociarla?
- c. **Descubrimientos (findings):** esta es la etapa de profundizar a través de la interpretación o la investigación. Preguntas como ¿por qué?, ¿qué descubrió?, ¿qué opiniones tiene? ¿cómo conecta esto con otros temas o ideas?
- d. **Futuro (future):** esta etapa implica pensar en las posibilidades o crecimientos futuros que surgen a partir de la experiencia. Algunas preguntas que pueden servir: ¿qué cambiaría o dejaría de hacer de aquí en adelante? ¿Qué posibilidades u oportunidades ve?

Algunos riesgos que se deben considerar en el uso de esta técnica son:

23. 4F se refiere al nombre en inglés (Facts, Feelings, Findings, Future). Elaborado a partir de Ficha de sistematización técnica Reviewing o ciclo de revisión dinámica (CDPD, UDP, 2017)

- Llegar a conclusiones rápidas y falsas.
- Tener conversaciones superficiales y repetitivas.
- Entrar en espirales de negatividad.
- Limitar el foco de atención a lo último que sucedió.

Actividad: Desde el balcón

Esta actividad se realiza con sus comunidades y dura aproximadamente 70 minutos (dependiendo de la cantidad de duplas que conforman la comunidad). A modo de exposición, se les pide que muestren y cuenten cómo les fue en la implementación de su proyecto por medio de fotos o evidencias recogidas, y sus resultados por medio de la pauta personal de evaluación que se encuentra a continuación (*4F de la técnica de "Reviewing"*).

Observe el proceso de ejecución de la acción que ha vivido y luego conteste las siguientes preguntas:

<p><i>¿Qué sintió durante el proceso de ejecución?</i> (Emociones)</p>	<p><i>¿Qué ocurrió durante el proceso de ejecución?</i> (Hechos)</p>
<p><i>¿Qué descubrimientos hizo en el proceso de ejecución?</i> (Descubrimientos)</p>	<p><i>En una próxima oportunidad, ¿qué haría distinto?</i> (Futuro)</p>

A medida que las duplas que forman parte de la comunidad van compartiendo sus experiencias, se invita a registrar en un papelógrafo las "4F grupal", intentando unificar hechos, emociones, descubrimientos y desafíos encontrados en el proceso de implementación, para luego ser presentados en plenario.

Si en el curso o en el establecimiento educacional están trabajando con varias comunidades, se sugiere realizar un plenario donde cada una pueda exponer sus reflexiones. A partir de la reflexión, se construye una nueva versión del diseño para la ejecución de la acción.

Actividad: Ajustes al diseño

Esta actividad se realiza en duplas. La invitación es a revisar los diseños respectivos a partir de las distintas reflexiones realizadas en la etapa "Evaluar". Para este ejercicio se trabaja nuevamente con la pauta de diseño de la ejecución de la acción (**Figura N° 6**, página 165).

E.2 Círculo de cierre

Para finalizar el trabajo de las comunidades y duplas, se invita a realizar y compartir una reflexión sobre el proceso de diseño e implementación que han realizado. En esta actividad, se propone utilizar la técnica del círculo.

Círculo de cierre ²⁴

Se trata de una actividad de origen ancestral, probablemente originada en la prehistoria, cuando los integrantes de la tribu se reunían en torno al fuego. Desde entonces, hacer un círculo se ha convertido en un recurso tradicionalmente utilizado para evaluar o cerrar una actividad. El objetivo es promover la reflexión y el diálogo con la participación de todos. Se requiere de la voluntad de todos los participantes para participar y escuchar con respeto.

Algunos componentes de esta actividad:

- **Intención:** define el propósito del círculo y su duración o actividades. El anfitrión es quien convoca a los participantes y articula las actividades.
 - **Bienvenida-punto de partida:** se trata de una acción que sirve para convertir este espacio social en un espacio de consejo o de reflexión. Sirve para ayudar a los participantes a enfocarse en el centro y el círculo.
 - **Establecimiento del centro:** el centro funciona como el eje de una rueda. Para tener esto presente, se sugiere ubicar algún objeto en el centro.
 - **Check-in y saludo:** la presentación y saludo de los participantes ayuda a que los participantes estén efectivamente presentes a través de sus intercambios o comentarios breves de presentación y saludo. Empieza un voluntario y luego siguen todos los demás.
 - **Establecimiento de acuerdos:** los acuerdos tienen la función de facilitar el intercambio y participación. Algunos acuerdos generalmente usados: lo que ocurre y se dice en el círculo queda en el círculo; todos escuchan con compasión y curiosidad; se pide lo que se necesita y se ofrece lo que se puede.
 - **Tres principios:** el liderazgo rota entre todos los participantes; la responsabilidad por la calidad de la experiencia es compartida; el resultado final del círculo depende de la inspiración más que de cualquier agenda personal.
 - **Tres prácticas:** se habla con intención; se escucha con atención; se cuida el bienestar del círculo.
- **Proceso del guardián:** es una figura clave para el autogobierno del círculo y el logro de los

24. Elaborado a partir de Ficha de sistematización Técnica "El círculo" (CDPD, UDP)

objetivos. El guardián vigila y observa el proceso, llama o capta la atención de los participantes, hace pausas o da descansos según el desarrollo de la actividad.

- **Despedida y cierre:** cada uno puede expresar qué fue lo que aprendió o lo que se lleva de la experiencia de círculo. El anfitrión o el guardián pueden expresar también algunas palabras para cerrar la actividad.

Actividad

Para esta actividad de cierre proponemos dos preguntas cuyas respuestas son puestas en común en el círculo:

- ¿Cuáles son las **riquezas o tesoros** ganados con mi comunidad de aprendizaje en este proceso de formación?
- ¿Qué **posibilidades o desafíos** veo para mi trabajo como inspector general o encargado de convivencia a partir de la experiencia vivida en este taller de Comunidad de Desarrollo Profesional?

Bitácora

- ✓ *Conceptos o actividades que no quiero olvidar*
- ✓ *Mis reflexiones personales*
- ✓ *Ideas que me quiero llevar de lo que escuché y viví durante el trabajo de este tema*
- ✓ *Posibilidad de aplicar en la escuela o en el aula*



6. Cierre: Colaboración para la innovación

Las comunidades de desarrollo profesional o comunidades de aprendizaje profesional, constituyen una forma de organización y funcionamiento que puede permitir construir e implementar una gestión de la convivencia escolar que responda de manera efectiva a los complejos desafíos que la convivencia escolar plantea en los establecimientos educacionales. El trabajo colaborativo y la reflexión profesional que se produce en ellas abren la puerta para la innovación y la creatividad. Las propuestas de las consideraciones para el aprendizaje y del Pensamiento diseño descritas a lo largo del capítulo pueden ser una alternativa para organizar y poner en marcha las comunidades, enfocándolas hacia una gestión participativa y centrada en las necesidades y desafíos que propone la convivencia cotidiana.

7. Para profundizar en este tema

Si le interesa profundizar en este tema, le sugerimos las siguientes lecturas:

- ▶ d.school de la Universidad de Stanford (2012). Mini guía: una introducción al Design Thinking, Institute of Design at Stanford. Recuperado de: <https://openlibra.com/es/book/mini-guia-una-introduccion-al-design-thinking>
- ▶ Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(1). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid
- ▶ Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas*: 263-291. Santiago, Chile: Cedle, Ediciones UDP



Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2013). Desarrollo personal y social: otros indicadores de calidad educativa. Chile
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). Indicadores de desarrollo personal y social. Chile
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Chile
- Ajenjo F. y Bas, J. (2005). Diagnóstico de violencia escolar. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile / Fundación Paz Ciudadana
- Albadalejo, M. (2010). Cómo decirlo. Entrevistas en el ámbito educativo. Barcelona, España: Editorial Graó
- Alcalay L. (2006). Comunidad y escuela. Santiago, Chile: Valoras UC
- Araos, C. y Correa, V. (2004). La escuela hace diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana / Instituto de Sociología P.U.C.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos. *Psyche*, 9(2): 217-223. Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Ávila, M. (2004). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2): 1-5. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - AUFOP
- Banz, C. (2008a). Convivencia Escolar. Santiago, Chile: Valoras UC
- Banz, C. (2008b). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Santiago, Chile: Valoras UC
- Banz, C. (2015). La disciplina como proceso formativo. Documento Valoras UC. Diplomado Psicología Escolar para apoyo de la gestión del profesor jefe. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Banz, C. y Valenzuela, M. (2004). Intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales
- Barrera, F. et al (2008). Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra: Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 6. Santiago, Chile: Universidad de Humanismo Cristiano
- Bassaletti, R. y González, P. (2017). Modelo Paz Educa: eje disciplina formativa. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana
- Batson, C.D. (2011). Altruism in Humans. Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press
- Berger, C. y Lisboa, C. (Eds.) (2010). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- Bettelheim, B. (1994). Psicoanálisis sobre los cuentos de hadas. Barcelona, España: Editorial Crítica

- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid, España: Editorial Síntesis
- Blakemore, S.-J. y Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Hoboken, Nueva Jersey, EE.UU.: Wiley-Blackwell
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano, experimentos en desarrollos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Ediciones Paidós
- Buvinic, M. y Morrison, A. (1999). *Prevención de la violencia. Nota Técnica 5*. Washington, D.C., EE.UU.: Banco Interamericano de Desarrollo
- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2): 31-55. Valparaíso, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Cassasus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio
- Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación (2006). Santiago, Chile
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psyche*, 10(1). Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Cortés, C.G., Campos, J., Novoa, X. y Venegas, P. (2010). *Comunidades de Aprendizaje: Una estrategia de desarrollo profesional docente en Chile*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE
- Cumsille, P., y Martínez, M.L. (2015). La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Aprendizajes*: 431-457. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- d.school de la Universidad de Stanford (2012 y 2018). *Mini guía: una introducción al Design Thinking*. EE.UU.: Institute of Design at Stanford
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). *Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. Escuela Abierta*, 10: 77-89. Sevilla, España: Fundación Universitaria San Pablo CEU
- Dube, S.R. y Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behavior. *Children & Schools*, 31(2): 87-95. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile: JC Sáez Editor
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2): 285-30. Heredia, San Pablo, Costa Rica: CIDE, Universidad Nacional
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review* 32(3). Bethesda, MD, EE.UU.: National Association of School Psychologists – NASP
- Fagan, J. y Wilkinson, D.L. (1998). Guns, Youth Violence, and Social Identity in Inner Cities. *Crime & Justice. AS review for Research*, 24. Chicago, EE.UU.: University of Chicago

- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40: 1-18. Guadalajara, México: ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara
- Fierro, M.C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22: 3-11. Guadalajara, México: ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara
- Fierro, M.C., Tapia, G., Fortoul, M., Martínez, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2): 103-124. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid
- Figueroa, C. (2016). Trabajo en red y sistemas de articulación colaborativos. Santiago, Chile: Tejeredes
- García, O. y Saavedra, M.S. (2016). Una herramienta ontológica e inactiva para la educación en gestión de convivencia. *Orientación y Sociedad*, 16: 59-66. La Plata, BA, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología
- Geddes, H. (2010). El apego en el aula. Barcelona, España: Editorial Graó
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Barcelona, España: Editorial Kairós
- Gonzalo, J.L. (2009). Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego. Libros en Red
- Gorichon, S., Álvarez, F., y Cardemil, C. (2015). La formación de adultos: algunas claves para favorecer el proceso de aprender. *Cuaderno de Educación*, 65. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado
- Halcartegaray, M.A. y Soro, C. (2008). Disciplina formativa para el desarrollo de la prosocialidad. Documento Valores UC. Diplomado Psicología Escolar para apoyo de la gestión del profesor jefe. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Hymes, D.H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*: 27-47. Madrid, España: Edelsa
- Infante, A., Berger, C., Dantas, J.C., Sandoval, F. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar. Santiago, Chile: Fundación Todo Mejora
- Jaspers, K. (1989). Introducción a la filosofía. Barcelona, España: Círculo de lectores
- Jenkins, W. (1978). Policy Analysis: A Political and organizational Perspective. Citado por Howlett y Ramesh (1995:5). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press
- Kraft, M. y Furlong, S. (2nd ed. 2006). Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives. Washington, DC, EE.UU.: CQ Press
- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Unesco y Llece
- Lecannelier, F. (2007). Bullying, violencia escolar: ¿qué es y cómo intervenir? Santiago, Chile: Unidad de Intervención Temprana (UIT) Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo
- Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009
- Ley N° 20.536 Sobre violencia escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011
- Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015
- Ley N° 20.911 Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M.A., Oyanedel, J.C., Moya, I. y Morales, M. (2012). El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?* Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Magendzo, A. y Donoso, P. (Eds.) (2000). Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago, Chile: Editorial Lom
- Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenfield, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago, Chile: Editorial Lom
- Martín, M.J., Gómez-Becerra, I., Chávez-Brown, M. y Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 29(6): 3-14. México, DF: Instituto nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe -UNESCO (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar: la opinión de estudiantes y docentes
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2011). Política Nacional de Convivencia Escolar
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2013). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela / Liceo
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2014a). Estándares Indicativos de Desempeño

- ño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2014b). Otros indicadores de calidad educativa
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015a). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015b). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de educación ciudadana
 - Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo
 - Mora, F. (2012). *Pensamientos escondidos*. Madrid, España: Alianza editorial
 - Muga, J.A. (2012). *La indagación apreciativa, una metodología de desarrollo organizacional para el cambio en la empresa*. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile
 - Neufeld, G. (2012). *The keys to well-being in children and youth*. Presentación ante el Parlamento europeo no publicada, 13.11.2012
 - Neut, P. (2017). *Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte*. *Revista Calidad en la educación*, 46. Santiago, Chile: Consejo Nacional de Educación – CNED
 - Nowak, M. (2011). The complicated History of *Einführung*. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 1(2): 301-326. Cracovia, Polonia: Instytut Filozofii i Socjologii, Uniwersytet Pedagogiczny
 - OCDE (2010). *La Naturaleza del Aprendizaje*
 - Olavarría, M. (2007). *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*. *Documento de trabajo del INAP*, 11. Santiago, Chile: Universidad de Chile
 - Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA, EE.UU.: Blackwell Publishing
 - Orpinas, P. (2008). *La Prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica*. En Berger, C. y De Macedo, C. (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*: 35-57. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
 - Orpinas, P. (2009). *Manual measurement- aggression, victimization, & social skills scales*. Georgia, EE.UU.: The University of Georgia
 - Orpinas, P., y Horne, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, EE.UU.: American Psychological Association
 - Ortega, R. (2012). *Convivencia escolar: dimensiones y abordaje*. Santiago, Chile: Departamento de Sociología, Universidad de Chile
 - Owens, R.G. (7ª ed. 2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform [Comportamiento organizacional en educación: Liderazgo*

- instruccional y reforma educativa]. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche*, 20(2): 39-52. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile
 - Redondo J.M., Descouvieres C. y Rojas K. (2004). Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Santiago, Chile: Editorial Lom
 - Ricard, M. (2016). En defensa del altruismo, el poder de la bondad. Madrid, España: Ediciones Urano
 - Romagnoli, C., Mena, I. y Valdés, A. (2007). ¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas? Santiago, Chile: Valores UC
 - Saavedra, M. y García, O. (2006). Self Management: An Innovative Tool for Enactive Human Design. En F. Adam, P. Brezillon, S. Carlsson y P. Humphreys (Eds.), *Creativity and Innovation in Decision Making and Decision Support*. Londres, Reino Unido: Ludic Publishing Ltd.
 - Saavedra, M.S. (2010). Una tecnología de observación y autoobservación de las prácticas socio-culturales. Tesis de grado para optar al grado de Magíster. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología
 - Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(1): 17-24. Helsinki, Noruega
 - Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 9(3): 185-211. New Haven, EE.UU.: Yale Center for Emotional Intelligence
 - Sánchez, E., y Gómez-Blancarte, A. (2015). La negociación de significado como proceso de aprendizaje: el caso de un programa de desarrollo profesional en la enseñanza de la estadística. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, 18(3): 387-419. México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa
 - Sandoval, C. (2001). Actos del habla I, II y III. *The Newfield Network*. Ver también en <http://cedle.cl/centro-de-recursos/herramienta-especial-centro-recursos/>
 - Schoen, L.T. (2005). Conceptualizing describing and contrasting school cultures: a comparative case study of school improvement processes. Baton Rouge, LU, EE.UU.: Louisiana State University - LSU Digital Commons
 - Senge, P. (1990 en inglés; 2012 en castellano). La quinta disciplina en la práctica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica
 - Smith, P.K., Ananiadou, K., y Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48: 591-599. Ottawa, Canada: Canadian Psychiatric Association
 - Smetana, J.G. (2010). Adolescents, Families, and Social Development: How Teens Construct Their Worlds. Chichester, Reino Unido: Wiley-Blackwell
 - Superintendencia de Educación (2018). Circular N°48 que imparte instrucciones sobre

- reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado. Santiago, Chile
- ▶ Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires, Argentina: Katz Editores
 - ▶ Tomicic, T. et al (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20(2). Santiago, Chile: Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile
 - ▶ Torrego J.C. (2001). *La mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, España: Editorial Narcea
 - ▶ Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A.M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356: 23-43. Barcelona, España: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona
 - ▶ Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela, once miradas*: 263-291. Santiago, Chile: Cedle, Ediciones UDP
 - ▶ Vallejos, P. (2017). *Formación de comunidades de curso*. Santiago, Chile: Valoras UC
 - ▶ Varela, J. y Lecannelier, F. (2010). Violencia escolar y bullying en Chile. Aportes al proyecto de ley antibullying desde el modelo whole school approach. En Sanhueza, P. (Ed.), *Violencia escolar. Una mirada desde la investigación y los actores educativos*: 145-160. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha
 - ▶ Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. (2009). *Paz educa: Programa de prevención de la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana
 - ▶ Venegas, P. et al (2010). *Comunidades de Aprendizaje: una estrategia de desarrollo profesional docente en Chile*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE
 - ▶ Vogt, E., Brown, J., e Isaacs, D. (2003). *El arte de las preguntas poderosas. Ingenio catalizador, innovación y acción*. Mill Valley, CA, EE.UU.: Whole Systems Associates
 - ▶ Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales
 - ▶ Wheatley, M. y Frieze, D. (2010). *Walk Out Walk On. A Learning Journey into Communities Daring to Live the Future Now*. Oakland, CA, EE.UU.: Berrett Koehler Publishers



En este libro se utilizaron las tipografías
ITC Officina® Sans, Museo
y *Another Shabby*.

La portada se imprimió en papel couché
de 300 gr y el interior en bond de 106 gr.



"Descubrí que la convivencia escolar es mucho más compleja que lo que yo pensaba."

Inspectora general

"Destaco la relevancia de la gestión de la convivencia escolar y del liderazgo."

Encargado de convivencia escolar

"Los afectos y los vínculos son importantes para hacer bien mi trabajo."

Inspector general

"Importancia del uso de la disciplina formativa y no punitiva."

Encargada de convivencia escolar

CED CENTRO DE DESARROLLO
LE DE LIDERAZGO
EDUCATIVO



udp



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

