



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Posgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

**DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CONVIVENCIA ESCOLAR
DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES/AS DE FORMADORES/AS**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Alumno: Laurent Loubiès Valdés
Profesor Director de tesis: Pablo Valdivieso Tocornal

Santiago, 2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco muchísimo el constante apoyo personal de Camila, de nuestra familia y de los/las amigos/as y compañeros/as de Concepción, Valdivia, Santiago, Valparaíso y otros lugares; han sido fundamentales para mí en este proceso.

Considero de manera muy especial a quienes he conocido en instituciones educativas como el Liceo Carlos Haverbeck Richter, el Liceo A-13 Confederación Suiza, la Universidad de Chile y su programa de Magister en Psicología Educacional, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad San Sebastián y otras, por la sensibilidad y lucidez que me aportan para reflexionar sobre Educación de manera responsable.

Agradezco a mi profesor Pablo Valdivieso Tocornal por su guía y apoyo y a mi colega Catalina Vásquez Olgún por su colaboración.

Agradezco también a los/las participantes de este estudio, por la buena voluntad de colaborar desinteresadamente tanto con la discusión propuesta como con mi propio trabajo.

Finalmente, agradezco a CONICYT, que por medio del financiamiento a este Proyecto N°22162356 (2016) del PFCHA – Becas Magíster Nacional, persiste en su importantísimo apoyo a la Ciencia como método para la búsqueda de propuestas para mejorar la Educación.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| MARCO TEÓRICO | 6 |
| 1. Convivencia Escolar | 6 |
| 2. Formación Inicial Docente..... | 13 |
| 3. Hacia una Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar..... | 18 |
| OBJETIVOS | 27 |
| MARCO METODOLÓGICO | 28 |
| RESULTADOS | 33 |
| I. Prácticas de formación en Convivencia Escolar dentro de la Formación Inicial Docente | 35 |
| 1. La formación en Convivencia Escolar es insuficiente y desarticulada | 35 |
| 2. Abordajes de la Convivencia Escolar en las asignaturas | 36 |
| 3. Abordajes de la Convivencia Escolar en la práctica profesional | 38 |
| II. Desafíos en Convivencia Escolar enfrentados por docentes en ejercicio | 43 |
| 1. Manejo del clima de aula como condición necesaria para la enseñanza..... | 43 |
| 2. La creciente diversificación del alumnado..... | 44 |
| 3. Las diversas formas de maltrato y violencia presentes en la Escuela | 46 |
| 4. El imperativo de trabajar colaborativamente entre docentes y otros/as adultos/as | 48 |
| 5. Las señales emanadas desde las políticas públicas | 49 |
| III. Desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar | 52 |
| 1. Incorporar la Convivencia Escolar en el currículum de la Formación Inicial Docente | 52 |
| 2. Valorar la Convivencia Escolar en la cultura institucional de la Formación Inicial Docente..... | 67 |
| 3. Considerar la Convivencia Escolar como parte esencial de la identidad profesional docente..... | 69 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 72 |
| 1. Discusión | 72 |
| 2. Conclusiones | 77 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 80 |
| ANEXOS | 86 |

RESUMEN

Si bien la Formación Inicial Docente en Chile ha sido objeto de investigación científica y de iniciativas de mejoramiento, las permanentes transformaciones en la Educación siguen tensionando el quehacer docente, particularmente en el ámbito de la Convivencia Escolar. Una incipiente línea de investigación ha colocado en cuestión la idoneidad y suficiencia de la preparación que el magisterio recibe para desempeñarse en dicha área.

Para comprender los desafíos que actualmente enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar, se indagó sobre las estrategias y prácticas de formación, sobre los desafíos planteados a los/las docentes en ejercicio y sobre los desafíos que atañen por lo tanto a la Formación. Se realizaron entrevistas en profundidad a 14 Formadores/as de Formadores/as pertenecientes a distintos niveles del sistema educativo, entrevistas que posteriormente se sometieron a un análisis cualitativo de contenido.

Del análisis de resultados, se confirmó la insuficiencia de una formación apoyada en contenidos limitados y experiencias desarticuladas, se constataron necesidades de formación ligadas al abordaje profesional de las relaciones sociales en la Escuela y se identificaron como desafíos los elementos de una propuesta curricular para que este incipiente campo se desarrolle considerando su valor propio como dimensión de la Educación.

El valor y la relevancia de la presente investigación radican en que visibiliza la voz de actores/actrices protagónicos/as en la Formación Inicial Docente y en que se espera que provea importantes pistas para la construcción de un currículum sobre Convivencia Escolar para la Formación Inicial Docente pertinente en relación con la necesidad de promover actitudes democráticas en la sociedad chilena.

Palabras clave:

Formación Inicial Docente, Convivencia Escolar, Pedagogía de la Convivencia

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas tres décadas, la Formación Inicial Docente ha sido objeto de estudio científico en Chile. La investigación ha favorecido el diseño de iniciativas con el fin de proveer a Escuelas y Liceos de docentes idóneamente preparados/as en función de los objetivos del sistema de Educación (Cox & Gysling, 2009; Ávalos, 2002).

No obstante, las permanentes transformaciones de la sociedad chilena reflejadas en la Educación han seguido tensionado el cotidiano escolar. La ampliación de la cobertura del sistema a sectores históricamente excluidos, el fortalecimiento de las demandas sociales por calidad y democratización de la Educación y la visibilización de distintas formas de maltrato en el medio escolar resultan en una permanente complejización del trabajo docente, particularmente en el ámbito de las relaciones humanas (Cornejo, 2008; Canales, Bellei & Orellana, 2016).

El abordaje de muchas de estas problemáticas ligadas a los valores que caracterizan el sistema educativo, como la inclusión, la participación democrática y el buen trato se ha institucionalizado progresivamente bajo los conceptos generales de Transversalidad Educativa primero y como Convivencia Escolar luego, generándose leyes al respecto (Valdivieso, González, Leyton & Toledo, 2017). Sin embargo, son los/las propios/as docentes quienes han colocado en entredicho la capacidad de la Formación Inicial Docente de habilitar para hacerse cargo cabal y profesionalmente de estas dimensión del proceso educativo (Gaete, Gómez & Bascopé, 2016).

Es por esto que una reciente línea de investigación ha procurado dar cuenta de la insuficiencia de la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar, visibilizando las debilidades acusadas por el magisterio en ejercicio o la escasa presencia del ámbito en las mallas curriculares (Ruffinelli, 2013; Canedo, 2014; Leyton, 2014; Ferrada, Villena & Turra, 2015; Gaete, Gómez & Bascopé, 2016).

En la actualidad, un acercamiento comprensivo a los desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en el desarrollo de competencias relativas a la Convivencia Escolar puede contribuir a la toma decisiones tanto a nivel de diseño de políticas públicas, como de confección de planes y programas de estudio universitarios de Pedagogía. Incluso, se espera que dicho acercamiento pueda llegar a constituir la base de una propuesta de innovación curricular para la Formación Inicial Docente en lo que respecta a la Convivencia Escolar. Estas contribuciones se consideran relevantes para la Psicología Educacional por cuanto se robustece el aporte que la

disciplina realiza tanto de manera directa a la Formación Inicial Docente como indirectamente a la ejercio de la docencia, al incorporar elementos de diseño curricular para la preparación del profesorado para hacerse cargo de la dimensión convivencial de la Escuela. Asimismo, partiendo del supuesto que la Formación Inicial Docente en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra mediada por relaciones interpersonales (Coll, 2010), se considera pertinente su análisis desde la Psicología Educacional como disciplina idónea para el estudio y la orientación de dichas relaciones.

En línea con lo anterior, se considera que el abordaje de la problemática referida sería particularmente rico si se lleva a cabo por medio de la consulta a Formadores/as de Formadores/as, dado que a pesar de su rol protagónico en la Formación Inicial Docente, son, paradójicamente, voces escasamente tenidas en cuenta en el diseño de la misma (Miranda & Rivera, 2009; Cisternas, 2011).

En coherencia con el razonamiento desarrollado, el presente trabajo se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta actualmente la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar, desde la perspectiva de Formadores/as de Formadores/as?

MARCO TEÓRICO

El presente apartado expone los principales referentes teóricos y científicos a partir de los cuales se abordan y se relacionan los ámbitos de Convivencia Escolar y Formación Inicial Docente

En una primera parte, se revisan los principales constructos teóricos y su traducción en decisiones de política pública con una perspectiva histórica y contextual. Se da cuenta del desarrollo científico de las últimas tres décadas en torno a las relaciones sociales que tienen lugar en la Escuela. Este proceso se revisa a la par con las directrices entregadas por las políticas públicas en Educación tendientes al favorecimiento de una Convivencia Escolar y una cultura explícitamente pacíficas y democráticas. Seguidamente, se delinearán las principales iniciativas para la mejora de la Formación Inicial Docente chilena, desarrolladas desde la Transición Democrática hasta nuestros días a partir de sucesivos diagnósticos políticos, técnicos y científicos. Luego de ello, se dibuja la confluencia de ambas líneas temáticas, aportando a la definición del problema de investigación.

1. Convivencia Escolar

El presente apartado revisa las principales líneas de abordaje conceptual para el ámbito de las relaciones sociales escolares desde las ciencias de la Educación.

1.1 Conceptualización

La Ley chilena n°20.536 conocida como Ley sobre Violencia Escolar (2011) define la Convivencia Escolar (y particularmente, la “buena”, es decir, su manifestación deseable) como 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”. Asimismo, atribuye a estudiantes, apoderados/as y trabajadores/as de los establecimientos el deber de “propiciar un clima escolar que promueva la buena Convivencia”.

La Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 (MINEDUC, 2015), otro documento normativo clave, puntualiza que la noción de Convivencia Escolar supera el carácter

instrumental de las normas y rutinas que caracterizan a los establecimientos, apuntando a una visión más integral del proceso que finalmente conforma la formación ciudadana. En coherencia con ello, Sandoval (2014) profundiza la definición agregando que la Convivencia Escolar posee un enfoque formativo, en la medida en que apela a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores y principios que permiten vivir en paz y armonía con otros y prevenir así la violencia. El carácter formativo de la Convivencia Escolar se hace más explícito al considerarse, por una parte, que su gestión resulta un factor clave en la mejora de los aprendizajes escolares y la mejora de la calidad de la Educación y por otra, por ser el fundamento de una convivencia social pacífica y democrática. Por último, el autor agrega que el aprendizaje de la Convivencia Escolar debe trascender la Escuela, dado que se espera que sean también la familia y la sociedad en su conjunto quienes se comprometan con ella.

La mencionada Política Nacional de Convivencia Escolar, en coherencia con su mirada integral y de formación ciudadana, enumera y desglosa los distintos ejes temáticos en que pretende desarrollarse, llamándolos “enfoques”. Son los siguientes:

a) El “Enfoque Formativo” implica que la Convivencia Escolar se puede aprender y enseñar en un contexto formal. El currículum chileno considera que el convivir de manera pacífica y democrática es un objetivo curricular; por lo tanto, su enseñanza es planificable y evaluable en un contexto pedagógico.

b) El “Enfoque de Derecho” llama a considerar que cada agente de la comunidad educativa es un sujeto de derechos y que éstos se pueden y se deben ejercer en el marco legal vigente.

c) El “Enfoque de Género” apela a velar porque todas las personas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y sean tratadas con igual respeto y valoración, con independencia de su identidad de género.

d) El “Enfoque de Gestión Territorial” reconoce la necesidad de contextualizar geográficamente la gestión de la Convivencia Escolar, apuntando a vincular la dinámica escolar con el desarrollo local.

e) El “Enfoque Participativo” considera la importancia de la cooperación dialogada y deliberante entre agentes educativos (de acuerdo a los respectivos roles) para la toma de decisiones de impacto colectivo.

f) El “Enfoque Inclusivo” supone que son las instituciones educativas y las comunidades escolares las que deben transformarse permanentemente para adaptarse a la diversidad social que

contienen y a valorarla, tomando distancia de dinámicas homogeneizadoras.

g) El “Enfoque de Gestión Institucional” se refiere a que la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza de la Convivencia Escolar deben ser coordinados por medio de planes formales de los establecimientos.

Otro aspecto relevante para ser incorporado en la noción de Convivencia Escolar es el conflicto, proceso social inherente a las relaciones sociales y por lo tanto, presente en la Escuela. Valdivieso et al. (2017) destacan la necesidad de posicionar el conflicto en las políticas educativas de Convivencia Escolar, no con una connotación negativa, sino como una oportunidad para el ejercicio del respeto y el diálogo requeridos por una comunidad y una sociedad democráticas.

Finalmente, los mismos autores constatan que a pesar de que los desarrollos teóricos que revisan están declarados con cierto énfasis en las políticas públicas, todavía predomina en las prácticas pedagógicas y políticas una lógica instrumental de la Convivencia Escolar, donde su gestión se concibe como una estrategia para posibilitar aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas, más que como un fin en sí mismo, pilar de un modelo formativo reflexivo y valórico (Valdivieso et al., 2017).

En adelante, se considerará, por lo tanto, el concepto Convivencia Escolar en una acepción amplia, es decir, alusiva al desarrollo pedagógicamente intencionable de relaciones sociales armónicas en el seno de las comunidades educativas y abarcadora de la multiplicidad de dimensiones y enfoques revisados que le dan complejidad y riqueza.

1.2 La Convivencia Escolar en las políticas públicas

El progresivo posicionamiento de la Convivencia Escolar como un fin en sí mismo de la Educación tiene corta data: la UNESCO estableció en 1994 que entre los denominados “pilares” de la Educación, no sólo se encontraban el “aprender a conocer” (como desarrollo de destrezas para entender el mundo en sus distintas dimensiones) y el “aprender a hacer” (a desenvolverse en él de manera funcional), sino también el “aprender a vivir juntos”, en el sentido de que las nuevas generaciones deben tomar conciencia tanto de la interdependencia entre los seres humanos como de la importancia de orientar la acción hacia objetivos comunes (Delors, 1996).

Haciendo eco de este consenso, la política educacional chilena adoptó el término “Convivencia Escolar” para referirse a la interrelación de quienes conforman la comunidad de un

establecimiento educacional, con las características desarrolladas en el apartado anterior (MINEDUC, 2002). Magendzo, Toledo & Gutiérrez (2013) profundizan la idea de la UNESCO de la preocupación por la Convivencia Escolar como una necesidad en sí misma, visibilizando su contexto específico: ciertos países requieren que sus sistemas educativos contribuyan activamente a prevenir experiencias de violencia social y política extremas como la guerra o en el caso de Chile, la dictadura. Investigadores como Ahumada & Tapia (2013) y Valdivieso et al. (2017) han rastreado las iniciativas emprendidas por el Ministerio de Educación y/o plasmadas en la legislación chilena para institucionalizar progresivamente la responsabilidad del sistema escolar en relación con la Convivencia Escolar en los establecimientos.

En primer lugar, el concepto de Convivencia Escolar empalma con lineamientos que caracterizaron la reforma educacional de los años 90, como la misión del sistema educativo de hacerse parte en la formación valórica, enseñar a trabajar en equipo y sentar las bases para una convivencia responsable y disciplinada, más allá del mero desarrollo cognitivo de los alumnos (Presidencia de la República de Chile, 1995). En ese contexto, los valores del “aprender a vivir juntos” se plasmaron como objetivos explícitos de aprendizaje para ser desarrollados pedagógicamente en el contexto del aula, bajo la forma de Objetivos Fundamentales Transversales y luego de Objetivos de Aprendizaje Transversales (MINEDUC, 2012). Por otra parte, sucesivas iniciativas legales han elevado la Convivencia Escolar a la categoría de desafío institucional (Ruz, 2006), al incluirla como dimensión de la gestión educacional. Ejemplo de ello son las Políticas Nacionales de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015), los criterios del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2006), la Ley sobre Violencia Escolar (2011) y más recientemente, los Otros Indicadores de la Calidad Educativa (MINEDUC, 2014), entre otros.

Cabe consignar que si bien el énfasis en aspectos de la Convivencia Escolar apareció primero en el marco de los Objetivos Fundamentales o de Aprendizaje Transversales de la Educación y luego como Política Nacional en sus sucesivas versiones y que las normativas la definen como responsabilidad de todos los estamentos de las comunidades educativas, Carrasco, López & Estay (2012) puntualizan que la responsabilidad formal relativa al fomento de una buena convivencia recae, en virtud de la Ley sobre Violencia Escolar, en el personal contratado por los establecimientos, es decir, principalmente, en directivos y docentes. En coherencia con este análisis, ya desde la elaboración del documento Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC,

2003), se establece en su dominio B como competencia esperada para el magisterio el establecimiento de “climas propicios al aprendizaje”, caracterizados por el respeto, la empatía, la seguridad, la equidad y la solidaridad, entre otros requisitos para el funcionamiento del aula escolar.

En síntesis, es posible afirmar que las políticas públicas han asumido de manera explícita los ámbitos de la Convivencia Escolar como dimensiones esenciales de la gestión escolar y pedagógica. No obstante, se trata de una institucionalización y un posicionamiento progresivos e inconclusos, a la vez que ambiguos en términos de su acepción como fin de o como medio para la labor educativa.

1.3 El Clima Social Escolar

En las definiciones más básicas aportadas por la Ley sobre Violencia Escolar (2011), los conceptos de Convivencia Escolar y Clima Escolar se influyen mutuamente. El concepto de “clima social escolar” o “clima escolar” alude a la percepción de los miembros de una institución escolar sobre la calidad de su experiencia, del ambiente y de las relaciones sociales que se dan en su interior, variables que otorgan un marco a los procesos educativos (Sandoval, 2014). De acuerdo con Milicic & Arón (2004), el clima social de un establecimiento educacional puede subdividirse en múltiples “micro climas” según los distintos subsistemas distinguibles en la Escuela, siendo uno de ellos el “clima de aula”. Éste tiene que ver con la percepción de la calidad de las relaciones y el ambiente propicio al aprendizaje que se genera con cada curso, en clases. Asimismo, las autoras también distinguen entre climas “nutritivos” y “tóxicos” para el desarrollo de los procesos escolares, en la medida en que las distintas variables que los caracterizan favorecen o inhiben, respectivamente, el aprendizaje (Milicic & Arón, 2000).

El clima social escolar es susceptible de modificarse para mejorarse (Sandoval, 2014). Distintos investigadores han estudiado tanto formas de diagnosticar o evaluar la calidad de los climas escolares (Milicic, 2001) como de intervenir para mejorarlo (Cornejo & Redondo, 2001).

Se han estudiado los impactos del desarrollo de un clima social escolar nutritivo. La investigación al respecto (Milicic & Arón, 2000; Mena & Valdés, 2008; Sandoval, 2014) ha logrado establecer que se favorece no sólo el rendimiento escolar en asignaturas como lenguaje y matemáticas, sino también la percepción de utilidad y la significatividad de lo aprendido. Mejoran

también variables más generales como la satisfacción en la Escuela, el bienestar y desarrollo afectivo de los/as alumnos/as y la retención tanto de estudiantes como de profesores/as en los establecimientos. Por último, mejoran la capacidad de gestión del conocimiento (Sandoval, 2014), la efectividad de las escuelas y la calidad de vida de quienes las habitan (Mena & Valdés, 2008).

Coincidiendo con Milicic & Arón (2000) y Mena & Valdés (2008), Sandoval (2014) asigna un rol preponderante al docente en la materia, este último, por ejemplo, entrega una serie de recomendaciones hacia los/las docentes para propiciar climas de aula favorables, relacionadas éstas con la existencia de normas y reglas claras en el aula, disciplina consensuada y entornos acogedores.

En todo caso, de las definiciones recogidas, se desprende que el concepto de “clima escolar” consagrado en el dominio B del documento Marco para la Buena Enseñanza tiene una connotación particularmente instrumental en relación con la enseñanza de un currículum basado en contenidos de asignatura verticalmente organizados.

Ahora bien, Carrasco López & Estay (2012) constatan que las tradiciones teóricas que dan sustento a los abordajes de la Convivencia y el Clima que mandata la ley, ya sean estos abordajes de carácter punitivo o formativo, no provienen de la Pedagogía como disciplina en sí, sino del Derecho Penal, del Derecho Civil o de la Salud Mental. Los autores invitan a la discusión sobre si la idea de abordar los hechos de maltrato o violencia escolar por medio de “medidas pedagógicas” (Ley sobre Violencia Escolar, 2011) permiten a los/las docentes diseñar estrategias preventivas o disciplinarias a partir de saberes profesionales propios.

1.4 Una Pedagogía para la Convivencia

Arístegui et al. (2005) abordan esta idea directamente al plantear la necesidad de que la Pedagogía, en su interior como disciplina, propicie nuevos modelos de ejercicio docente centrados en la Convivencia como una propuesta valórica, formativa y transformadora. Los autores reconocen que la creación de una “Pedagogía de la Convivencia” implicaría una transformación de los modelos pedagógicos tradicionales y un distanciamiento de las prácticas hegemónicas, por cuanto entraría en tensión con el criterio de eficiencia actualmente en boga. A su juicio, una Pedagogía de la Convivencia debería entenderse como un cruce de caminos que consideraran como centrales el carácter social e intersubjetivo de la relación pedagógica, las dimensiones laterales del

currículum y conceptos como el conflicto, la realidad social y la diversidad.

En una línea similar, García (2008) distingue y desarrolla líneas temáticas para abordar la Convivencia Escolar desde una perspectiva pedagógica. Las llama “respuestas pedagógicas”, pero no por pertenecer exclusivamente al rol docente o al contexto escolar formal, sino por caracterizarse por una “lógica pedagógica” en un sentido similar al reclamado por Carrasco, López & Estay (2012). Estas respuestas consisten en:

a) Favorecer la inclusión y el aprendizaje de la diversidad. El objetivo es luchar contra la exclusión social, porque cuando las personas son ignoradas, minusvaloradas o excluidas, dejan de sentir que pertenecen a una comunidad y la convivencia se rompe; la Escuela debe acoger, atender y hacer participar del aprendizaje y la convivencia a todos/as los/las niños/as.

b) Educar en valores. Estos valores deben ser aquéllos propios de la democracia: la libertad, la participación, la tolerancia activa, la solidaridad, la justicia, el respeto y la cooperación.

c) Promover la mediación como forma privilegiada de resolver de manera dialogante y constructiva los conflictos, en vez de evitarlos o de enfrentarlos de manera violenta.

d) Recuperar el diálogo entre la Escuela y la familia. Esto considerando que se trata de dos contextos muy próximos en la experiencia diaria de los/las estudiantes, lo cual exige un esfuerzo común para dialogar y dar coherencia a dicha experiencia cotidiana.

e) Promover la participación real de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

f) Definir derechos, deberes y normas de convivencia. Las normativas de convivencia por las que se regirán los/as agentes de la comunidad educativa deben ser fruto del diálogo y del consenso participativo, para promover la interiorización y el compromiso con ellas.

g) Mantener un permanente diálogo entre la Escuela y el mundo social, propio del entorno en que se inscribe.

A partir de la propuesta de García, Canedo (2014) desglosa las distintas dimensiones que el concepto de Convivencia Escolar podría abarcar en el contexto chileno. La Convivencia Escolar, como materia de interés para los/las docentes, comprendería los valores democráticos, el manejo de los conflictos, la ciudadanía y la participación. Incorpora también la categoría “desarrollo socio-afectivo” para englobar el desarrollo emocional y las habilidades socio-emocionales o la inteligencia emocional.

El siguiente recuadro (n°1) busca presentar de manera ordenada las múltiples temáticas

abordadas por el concepto de Convivencia Escolar desde los enfoques revisados, con miras a su posterior vinculación con la Formación Inicial Docente.

Recuadro n°1: Componentes de la Convivencia Escolar

| Enfoques de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 (MINEDUC, 2015) | Respuestas pedagógicas (García, 2008) | Dimensiones de la Convivencia Escolar (Canedo, 2014) |
|--|---|---|
| Enfoque formativo | | |
| Enfoque participativo | Participación Educación en valores | Ciudadanía y participación Valores democráticos |
| Enfoque de Derecho | Mediación de conflictos | Manejo de conflictos |
| Enfoque inclusivo | Inclusión y aprendizaje de la diversidad | |
| Enfoque de gestión territorial | Relación con el mundo social Diálogo Escuela-familia | |
| Enfoque de Género | | |
| Enfoque de gestión institucional | | |
| | Derechos, deberes y normas de convivencia | |
| | | Desarrollo socio-afectivo |

Fuente: Elaboración propia

Sería posible afirmar que una Pedagogía de la Convivencia debería abarcar dimensiones tales como la formación en valores ciudadanos, participativos y democráticos, la resolución no violenta de conflictos, la inclusión, la contextualización en relación con la comunidad y el territorio, el Enfoque de Género, el Enfoque de gestión institucional, el desarrollo de normas de Convivencia y el desarrollo socio-afectivo como parte de la labor docente.

2. Formación Inicial Docente

El presente apartado revisa las principales constataciones e iniciativas a partir de las cuales se ha venido desarrollando la Formación Inicial Docente en Chile.

2.1 Definiciones generales

El proceso de formación profesional común al magisterio se conoce con el nombre de Formación Inicial Docente. Se lo define como un proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a un saber específico y estandarizado, el cual se lleva a cabo en instituciones especializadas para ello durante un período regulado y que termina con la certificación de competencias docentes en los/las estudiantes (Cox & Gysling, 2009).

De acuerdo con Ávalos (2014), la división más general de los planes de Formación Inicial Docente se da según el nivel de la enseñanza para el que se prepara. En Chile, se forman docentes para los niveles Parvulario o Pre-Básico, Básico, Medio y Diferencial. Estos planes de formación se organizan en carreras que son impartidas en universidades y conducen a licenciaturas en Educación y títulos profesionales.

Desde los inicios de la formalización del proceso, la diversidad de actividades curriculares que lo componen, ya sean cursos, seminarios o talleres (Ávalos, 2014) se dividen en tres grandes áreas de formación: la general, la pedagógica y la disciplinar. Las definiciones de estas categorías presentan similitudes y diferencias según los/as autores/as.

En el área de *formación general*, se agrupan todas las asignaturas que buscan aumentar el nivel cultural general de los/las estudiantes (Cox & Gysling, 2009) o aquéllas referidas a las bases sociales y filosóficas de la Educación como área, sistema o profesión (Ávalos, 2014).

El área de *formación profesional* agrupa las asignaturas sobre teorías o procedimientos directamente vinculados con el proceso de educar. Refiere a elementos teóricos o interpretativos sobre el fenómeno educativo (teorías de la transmisión, organización curricular, estrategias de enseñanza y evaluación), sobre los educandos (desarrollo psicológico, aprendizaje, diversidad), elementos técnicos, instrumentales o procedimentales sobre el proceso de enseñanza (considerando también tecnologías de la información y la comunicación, elementos de investigación educativa y práctica profesional supervisada. Cabe señalar que es en esta área que cabe la formación relativa a la Convivencia Escolar (Leyton, 2014; Canedo, 2014).

Por su parte, el área de *formación disciplinar o de especialidad* es la que reúne los conocimientos propios de una materia determinada y que constituirá el área de especialización del/la docente, ya sea como especialidad para el caso de las carreras de Educación Media o como

mención para la Educación General Básica (Cox & Gysling, 2009; Ávalos, 2014).

Existe un menor consenso entre los/as autores/as para identificar la *formación práctica* o *formación profesional aplicada* como un área distinta de las anteriores. Ésta considera específicamente las actividades de contacto con las escuelas y aulas, incluyendo las prácticas profesionales (Ávalos, 2014; Canedo, 2014), pero se la puede considerar parte de la formación profesional (Cox & Gysling, 2009). Lo mismo ocurriría con la *formación optativa* o *electiva*, de carácter complementario (Canedo, 2014).

En la actualidad, el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente recientemente instaurado (Ley 20.903; 2016) establece las principales regulaciones para la Formación Inicial Docente, normando las características de las instituciones que la imparten, los procesos de selección de sus postulantes, las evaluaciones y criterios de calidad que deben contemplar como referentes y la manera en que la Formación Inicial Docente se inscribe dentro de un sistema mayor que considera otros tramos como el acompañamiento a la inserción profesional y la formación continua o en servicio. Las especificidades atinentes al presente trabajo se desglosarán en el título siguiente.

Cabe señalar que, de acuerdo con Cox & Gysling (2009), la Formación Inicial Docente no sólo lleva al desarrollo de competencias profesionales específicas y acreditables de manera formal, sino que, desde el punto de vista sociológico, también produce como resultado una identidad profesional. Ésta se constituye tanto de las competencias adquiridas como por la manera en que la profesión docente y las instituciones que la forman se posicionan en la sociedad. A ese respecto, Reyes-Jedlicki et al. (2014) sugieren que las ideas, prácticas y expectativas que caracterizan a quienes se desempeñan formando docentes también influyen en la construcción de la identidad profesional docente y en la valoración social de la profesión.

2.2 Desarrollo reciente del mejoramiento de la Formación Inicial Docente en Chile

Distintos autores han indagado en el desarrollo de la Formación Inicial Docente en Chile (Bellei & Valenzuela, 2010; Sotomayor & Gysling, 2011; Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2013; Ferrada, Villena & Turra, 2015; Gaete, Gómez & Bascopé, 2016).

Según Ávalos (2004), la precariedad constatada a fines de los años 80 en el conjunto de instituciones formadoras de docentes tenía su expresión concreta en una desregulación

institucional, baja calidad de sus programas, insuficiente preparación de docentes formadores/as, insuficiencia de infraestructura, recursos y dotación tecnológica y descoordinaciones internas en las carreras. La preocupación compartida internacionalmente por mejorar la calidad de la Formación Docente (UNICEF, 1990; citada en Ávalos, 2004) se tradujo en Chile en la recuperación del estatus universitario y luego, en la tramitación de recursos para fortalecimiento.

Para Bellei & Valenzuela (2010), el esfuerzo más consistente en esa dirección fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente o FFID (1998 a 2002). Este programa consistió en una asignación especial de fondos para 17 universidades, con el fin de que reestructuraran sus mallas y asignaturas asegurando una inserción práctica más temprana hacia la realidad de los colegios, entre otros aspectos. Con posterioridad al FFID, el camino seguido por las políticas públicas ha sido la progresiva introducción de regulaciones estatales a los planteles formadores de docentes, aunque manteniendo la figura del estado subsidiario (Donoso, 2008; Sotomayor & Gysling, 2011).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación fijó, en 2006, la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de Pedagogía (Miranda, 2007). Se usaron como estándares provisorios las orientaciones emanadas al cierre del Programa FFID en 2002 (Ávalos, 2014). Luego, en 2008, el MINEDUC lanzó el llamado Programa INICIA que contemplaba la confección de estándares de contenido y orientaciones curriculares para la Formación Inicial y la aplicación de una evaluación diagnóstica a estudiantes de Pedagogía que retroalimentara los cambios (Sotomayor & Gysling, 2011). Se avanzaba así hacia el establecimiento de criterios “mínimos obligatorios” para las áreas disciplinarias y pedagógicas de las carreras (Reyes-Jedlicki et al., 2014).

Entre 2004 y 2010, existió también una política de financiamiento concursable conocida como Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (o MECESUP) que en el caso de las Pedagogías, se destinó a la especialización disciplinaria de ciertas carreras y menciones (Ruffinelli, 2013). Luego, desde 2012, se instauraron como mecanismo de financiamiento competitivo los convenios de desempeño asumidos por las casas de estudios. De acuerdo con Ávalos (2004), ambos mecanismos condicionaron la asignación de recursos a una formulación coherente con los lineamientos del Proyecto Tuning de la Unión Europea, en lo referido a la incorporación del modelo de formación por competencias.

El más reciente mecanismo de aseguramiento de la calidad al que cabe hacer referencia es

al progresivo desarrollo de estándares de contenido para las carreras de Pedagogía, llevado a cabo en el marco del proceso de acreditación obligatoria (CNA Chile, 2018): como se mencionó más arriba, el Programa FFID concluyó proponiendo un sistema de evaluación de la calidad de la Formación Docente aplicable a estudiantes de Pedagogía a punto de egresar, basado en estándares de desempeño (MINEDUC, 2000; citado en Ávalos, 2004). Dichos estándares, relativos al “saber hacer” docente se organizaban en torno a las cuatro dimensiones que más tarde constituirían los dominios del documento Marco para la Buena Enseñanza (Baeza, Pérez & Reyes, 2006), aludido más arriba. A partir de entonces, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP del MINEDUC ha trabajado en la confección de numerosas propuestas de “Estándares Orientadores” para las carreras de Pedagogía en sus distintos niveles, especialidades y menciones, apareciendo las primeras en 2013 (Ávalos, 2014). Refieren principalmente a contenidos disciplinares y pedagógicos, incluyendo además referentes didácticos para el contenido disciplinar (Ávalos, 2014).

Así, múltiples iniciativas y estrategias se han desplegado para la mejora de la Formación Inicial Docente, pero siguen siendo desafíos pendientes la articulación de la formación pedagógica con la de especialidad, el aprendizaje de contenidos curriculares, la relación entre la Formación y el conjunto del sistema educativo y el desarrollo de procedimientos de monitoreo y evaluación de los programas (Cisternas, 2011).

Con todo, es posible afirmar que si bien la Convivencia Escolar ha sido asumida de manera progresiva en las últimas dos décadas como dimensión para la estandarización del desempeño docente en las propuestas del Programa FFID primero, en el documento Marco para la Buena enseñanza después, el cual en la práctica constituye un referente para todos los demás procesos de estandarización (Sotomayor & Gysling, 2011; Ávalos, 2014) y actualmente en los estándares orientadores más recientes. No obstante, como también se sigue de la presente revisión, no ha sido foco de atención particular de las iniciativas de mejora en la Formación Inicial Docente.

3. Hacia una Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar

Durante los últimos 5 años, la academia se ha interesado poco a poco por la manera en que se forma a los/as docentes para hacerse cargo de la Convivencia Escolar.

Por una parte, un estudio de Ruffinelli (2013) indagó en la evaluación que docentes nóveles realizaban respecto de sus propias experiencias de formación universitaria. Este estudio desglosa la Formación Inicial Docente por área temática curricular, distinguiendo entre

- a) formación en contenidos disciplinares,
- b) formación en didáctica de dichos contenidos disciplinares,
- c) formación pedagógica (gestión curricular),
- d) formación en el manejo de los/las estudiantes (diversidad, disciplina, clima de aula, motivación),
- e) formación en habilidades interpersonales y trabajo colaborativo,
- f) formación en habilidades blandas y adaptación al centro educativo,
- g) formación relativa al sistema educacional y
- h) formación práctica.

Los/las encuestados/as coincidieron en evaluar peor la formación en temáticas específicas al interior de las categorías enumeradas: el trabajo con padres y familias, el manejo de la disciplina en el aula, la comprensión del sistema educacional, la atención a la diversidad y la propia expresión oral y escrita (Ruffinelli, 2013; citada en Gaete, Gómez & Bascopé, 2016). Cabe notar que estas cinco dimensiones pueden vincularse directamente con las definiciones de Convivencia Escolar desarrolladas más arriba.

Por otro lado, Ferrada, Turra & Villena (2015), a partir de un trabajo con docentes de sectores de alta vulnerabilidad, identificaron las áreas temáticas en que éstos/as no se consideraban suficientemente preparados/as y las propusieron en la forma de una lista de competencias “transformadoras” para incorporar a la Formación Inicial Docente. Son las siguientes:

- a) desempeño como profesor/a jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica,
- b) políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar, desde una perspectiva crítica,
- c) diseño curricular atendiendo la diversidad cultural presente en la Escuela,
- e) desarrollo del currículum que incorpore los contenidos de los contextos, territorio y cultura del estudiantado,

- f) atención de niños/as con necesidades educativas especiales sin separarlos del grupo,
- g) enseñanza sensible al estilo de aprendizaje del estudiantado,
- h) producción de resultados de aprendizaje igualitarios en todo el estudiantado,
- i) estrategias didácticas que promuevan la utilización de recursos disponibles y que den cuenta de la diversidad de escenarios y contextos culturales,
- j) manejo de ambientes hostiles y generación de condiciones de trabajo de aula,
- k) comprensión de la experiencia laboral y de las ideas de la comunidad como la base de las mejoras escolares,
- l) gestión de redes para la diversidad de demandas que tiene la Escuela,
- m) desarrollo de la vocación, responsabilidad social y compromiso profesional acorde al trabajo en contextos de vulnerabilidad,
- n) reconocimiento de diversos referentes sociales desde la diversidad cultural,
- o) promoción de aprendizajes en lengua castellana a partir de las competencias comunicativas del estudiantado y sus familias y por último,
- p) conocimiento de la lengua y cultura propias de los/las estudiantes indígenas y de distintas zonas del país.

Una vez más, salvo tres de los puntos (g, h y o), las ideas propuestas responden directamente a deficiencias en áreas identificables con la Convivencia Escolar.

Tomando los dos trabajos anteriores como referencia, Gaete, Gómez & Bascope (2016) realizaron un estudio de similares objetivos pero con una muestra más diversa en experiencia y procedencia. Obtuvieron como áreas o dimensiones del desempeño profesional para las cuales los/las docentes consideraban inadecuada su formación las siguientes:

- a) trabajo administrativo,
- b) atención de la diversidad,
- c) dominio de grupo,
- d) evaluación,
- e) metodología de la enseñanza,
- f) relación con los/as apoderados/as y
- g) problemáticas psicosociales (como la pobreza, bajas expectativas de logro escolar, violencia, drogas).

Los puntos b, c, f y g son identificables con dimensiones de la Convivencia Escolar e

incluso, apartando el último, confirman hallazgos de los estudios anteriores.

En la etapa más reciente, Leyton (2014) y Canedo (2014), pertenecientes a un mismo equipo de investigación, exploraron los casos de dos universidades chilenas formadoras de docentes para identificar temáticas alusivas a la Convivencia Escolar en ambos planteles formativos.

El trabajo de Canedo (2014), por medio del estudio de mallas curriculares, programas de asignaturas y perfiles de egreso de carreras de Pedagogía, evidencia la escasa presencia del concepto Convivencia Escolar, de dimensiones de la misma o de ideas afines en los distintos documentos revisados. No obstante, logra categorizar las alusiones a conceptos y dimensiones de la Convivencia Escolar en la Formación Inicial, distinguiendo entre

a) realidad sociocultural de la Escuela, referente a cultura escolar, clima escolar, conflicto y disciplina,

b) políticas educativas y transversalidad,

c) valores democráticos, que consideran respeto, diálogo, tolerancia, justicia, paz, solidaridad, empatía, cooperación, solidaridad y responsabilidad,

d) desarrollo socio-afectivo, que engloba el despliegue de la afectividad y las habilidades sociales y emocionales y

e) formación ciudadana, que busca potenciar la formación de sujetos activos de una sociedad democrática, considerando los conceptos de democracia, ciudadanía, derecho, identidad, familia, comunidad educativa, diversidad, inclusión y multiculturalidad.

Por su parte, Leyton (2014), por medio de entrevistas en profundidad al interior de las mismas carreras, profundiza en la comprensión de algunas de las categorías de Canedo (2014):

En relación con la categoría “realidad socio-cultural de la Escuela”, ésta puede entenderse como una tendencia al acercamiento a la cultura escolar juvenil o bien como un reconocimiento de la dinámica cultural que caracteriza también a los/las adultos/as del medio en el cual la Escuela está inserta. Al interior esta categoría, se encuentran alusiones al clima escolar, ya sean ligadas al establecimiento de relaciones democráticas o a la disciplina de aula, pero desde una lógica instrumental al servicio del aprendizaje de otros contenidos. La violencia aparece acotada al hostigamiento escolar o bien nombrada como un contrario del concepto propositivo de Cultura de la Paz (Galtung, 1998; citado en Leyton, 2014). El concepto de conflicto es poco abordado.

Respecto de la categoría “políticas educativas y transversalidad”, contempla alusiones a la

Política Nacional de Convivencia Escolar, al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa, los Proyectos Educativos Institucionales y documentos similares, aunque sin un desarrollo claro en los programas.

A propósito de los “valores”, éstos orientan de manera general el quehacer de los/las educadores/as y no siempre se relacionan explícitamente con lo democrático, sino que pueden tener connotaciones religiosas dependiendo del carácter de la universidad. También pueden haber diferencias respecto de si los valores deben caracterizar al/a la docente o si se tratan como contenidos a inculcar a los/las estudiantes.

En relación con el “desarrollo socio-afectivo” o “socio-emocional”, su abordaje en los programas es muy acotado, no quedando clara la intencionalidad de revisarlo.

La “participación y formación ciudadana” se presenta a veces como una valoración de la participación de los propios estudiantes de Pedagogía en la toma de decisiones en su carrera y otras veces, como competencias a desarrollar por los futuros docentes en sus propios estudiantes. Aparecen alusiones a la familia como un estamento necesario de visibilizar como parte de la comunidad educativa.

Por último, Leyton (2014) señala que la categoría que nombra como “evaluación educativa” está muy poco desarrollada, sin encontrarse referencias a la construcción de instrumentos de referencia como manuales de Convivencia Escolar o similares.

Pese al esfuerzo de los autores por categorizar los contenidos aludidos en las propuestas formativas universitarias, concluyen que la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar es muy acotada, precaria y superficial. Esta conclusión sería coherente con la percepción de insuficiencia en la formación expresada por los/las docentes según las investigaciones citadas más arriba.

El siguiente recuadro (nº2) enumera de manera ordenada las diversas temáticas ligadas a la Convivencia Escolar susceptibles de ser abordadas en la Formación Inicial Docente.

Recuadro n°2: Temáticas de Convivencia Escolar para el ejercicio docente

| Ruffinelli (2013) | Ferrada, Turra & Villena (2015) | Gaete, Gómez & Bascopé (2016) | Canedo (2014) & Leyton (2014) |
|---|--|--|--|
| Manejo de los/las estudiantes, disciplina en el aula y atención a la diversidad | Manejo de ambientes hostiles | Dominio de grupo | Realidad sociocultural de la Escuela |
| Trabajo con padres y familias | Atención a la diversidad en diseño curricular Incorporación de contexto, territorio y cultura al currículum. Comprensión de la comunidad. Desempeño como profesor jefe en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Diversidad de escenarios y contextos. Gestión de redes Reconocimiento de referentes sociales | Relación con los apoderados Problemáticas psicosociales | Formación ciudadana |
| Habilidades interpersonales y trabajo colaborativo | Vocación y responsabilidad social | | Desarrollo socio-afectivo |
| Sistema educacional | Políticas educativas | | Políticas educativas y transversalidad |
| Habilidades blandas y adaptación al centro educativo | | | Valores democráticos |

Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones van desde las carencias y necesidades planteadas por docentes en ejercicio (las tres primeras columnas) hacia su incipiente incorporación en programas de asignaturas universitarias (cuarta columna). No obstante, los/las autores/as que las proponen las desglosan en términos estrictamente conceptuales, por lo que no constituyen una propuesta curricular.

A partir de aquí, se revisan ideas experiencias y propuestas puntuales relativas a la formación Docente en Convivencia Escolar, extraídas de la investigación en el medio chileno.

En términos de modelo curricular, Espinoza (2014), en concordancia con Ávalos (2004), señala la formación por competencias como paradigma general en que la formación en la materia se lleva a cabo.

Moreno, Trigueros & Rivera (2013) plantean como estrategia privilegiada para la formación en Convivencia Escolar la generación de cursos, en los que sugieren que los contenidos, el ritmo y la metodología de clases se encuentren democratizados y se estimule la reflexión y el pensamiento crítico. Tenorio (2016), por su parte, al referirse a la incorporación del trabajo con Necesidades Educativas Especiales y el concepto de multiculturalidad, sugiere su tratamiento como contenidos transversales para la Formación Inicial Docente.

Cuadra & Catalán (2016) señalan que dos formas de motivar a los/las docentes a interesarse por la Convivencia Escolar en el contexto de su Formación Inicial es hacer recurso a la propia experiencia primaria de los/las docentes, en que ellos puedan recordar la influencia de un docente especialmente sensible al tema o bien a experiencias en que ellos han debido enseñar a otros previamente a la elección de la carrera de Pedagogía.

Otros destacan la importancia de darle un énfasis práctico a la Formación Inicial Docente relativa a la Convivencia Escolar (Arancibia, Miranda, Pérez & Koch, 2008). Cuadra & Catalán (2016) señalan la necesidad de que esta formación sea un “aprender haciendo”, mientras que Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto (2009) la caracterizan “con un artesanado”, es decir, como un aprendizaje que se debe dar por ensayo y error.

Un ejemplo de método de clases con énfasis práctico para docentes en formación son los “talleres de tutoría reflexiva” realizados a partir del análisis y discusión de videos de clases verdaderas (Guzmán, 2009). Además, la investigación destaca la efectividad de estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Paineán, Aliaga & Torres, 2012; Labra et al., 2011) y del Aprendizaje desde el Servicio Voluntario (Williamson et al., 2015). Se destacan también las prácticas profesionales (Oliva et al., 2010; Bobadilla et al., 2009; Cuadra & Catalán, 2016) como instancias privilegiadas para el desarrollo de competencias ligadas a la Convivencia Escolar, sobre todo si éstas se ejecutan con métodos de trabajo colaborativo (Aravena, 2013).

Según Montecinos, Walker & Cortez, (2015), es importante también que los establecimientos educacionales que sirven como centros de práctica se ocupen de la formación de tutores para practicantes y se mejore el trabajo colaborativo entre universidades y centros de práctica, sobre todo considerando que los/las practicantes son recibidos/as por los establecimientos

como docentes “parte del sistema”, es decir, se espera de ellos/as que aporten como lo haría un/a docente en ejercicio y no sólo como estudiantes con tareas acotadas.

Relativo a la tutoría de prácticas, ésta se lleva a cabo ya sea por parte de los/las docentes universitarios/as desde las universidades mismas o por parte de docentes que forman parte del personal de los establecimientos centros de práctica o que también la tutoría puede ser ejercida por una combinación de ambas instituciones (Solís et al., 2011)

Ruffinelli (2013) hace hincapié en la necesidad de generar talleres de inserción laboral para practicantes y docentes nóveles provenientes de universidades “no selectivas”, con objeto de compensar la calidad desigual de la formación en Convivencia Escolar que éstos tienen con los egresados de universidades selectivas.

Cabe señalar que estas recomendaciones, ideas y experiencias recogidas en el contexto chileno, planteadas de manera puntual, no constituyen una propuesta curricular por su falta de articulación con otros elementos: una propuesta curricular propiamente tal debería articular elementos respecto de qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y cómo evaluar (Coll, 2010).

Como último segmento de este apartado, se revisa la investigación internacional arrojada por una revisión sistemática de artículos científicos relativos del objeto de estudio, con un particular énfasis en el sentido que se atribuye en los distintos países a preparar formalmente a docentes respecto de la Convivencia Escolar. Los países sobre los que se encontró información fueron Estados Unidos, Colombia, Brasil y España.

En primer lugar, no resulta común que la investigación en el extranjero se refiera las dimensiones de la Convivencia Escolar usando exactamente los mismos términos: la investigación en Formación Inicial Docente tiende a apelar a ideas afines a las definiciones expuestas hasta aquí de Convivencia Escolar, tales como la “justicia social escolar” (Zeichner, 2008; Sierra, 2016), el “trabajo colaborativo” (Espitia & Clavijo, 2011; Cadavieco, Martínez & Cabezas, 2016), la “interculturalidad”, la “inclusión” (Mercado, 2010), la “violencia escolar” (Gomes & Pereira, 2009; Lira & Gomes, 2018) y la “formación para la democracia” (Pérez, 2018).

En el caso de los Estados Unidos, Zeichner (2008) aboga por la necesidad de potenciar en la Formación Inicial Docente el pensamiento reflexivo como una competencia docente que no es políticamente neutra, sino que debe encontrarse orientada al análisis crítico de la realidad escolar: la competencia reflexiva docente debe estar al servicio de la promoción de valores solidarios, colaborativos, empáticos y de igualdad de oportunidades que se engloban como “de justicia

social”.

En el contexto Colombiano, Sierra (2016) realiza un diagnóstico relativo a la Formación Inicial Docente también en materias de justicia social. Señala que los programas de formación no incluyen el desarrollo de actitudes y valores para la diversificación de las estrategias pedagógicas, no abordan elementos teóricos relativos a la justicia crítica o sociocultural y tienden a preparar a los/las docentes para fomentar la adaptación de los/las escolares a contextos competitivos. Ante esta situación, enumera (para el caso específico de la Formación Inicial Docente de los/las profesores/as de lenguaje de Colombia), desafíos tales como aumentar las oportunidades de colaborar, dialogar, reflexionar y validarse entre futuros/as docentes, promover la comprensión de conceptos relacionados con la justicia social, encomendar tareas que ayuden a desarrollar valores y principios de justicia social que impacten en la experiencia de los/las escolares, preparar para la interacción de futuros/as docentes con activistas y vecinos/as de las comunidades escolares y enfatizar en el desarrollo de comportamientos, actitudes y valores tendientes al desarrollo de la ciudadanía en los/las escolares, entre otros.

En Brasil, por otro lado, los desafíos enfrentados por la Formación Inicial Docente se encuentran relacionados con el fenómeno de la violencia escolar (Gomes & Pereira, 2009; Lira & Gomes, 2018). Se apunta a tomar distancia del uso de metodologías de aula expositivas y de copia, reemplazándolas por otras tendientes a favorecer el protagonismo y la autonomía del/la estudiante escolar y con ello, desincentivar la aparición de conductas violentas (Lira & Gomes, 2018). Este cambio se vería beneficiado por un mayor acercamiento entre la teoría y la experiencia práctica en la Formación Inicial, entendiendo que se desarrolla la capacidad de tomar decisiones no prescritas, creativas y pertinentes en el contexto de aula (Gomes & Pereira, 2009). Otro desafío señalado para la Formación Inicial Docente brasileña es el aumento de la colaboración entre docentes, capacidad que no es vista todavía como una competencia profesional por los/las profesores/as actualmente en formación (Cadavieco, Martínez & Cabezas, 2016).

Finalmente, en el caso de España, donde las políticas educativas expresan una voluntad de distanciamiento con la experiencia de una dictadura, el desafío para la Formación Inicial Docente consiste, según Pérez (2018), en la formación de maestros/as para la democracia. A partir de un diagnóstico de precariedad y lentitud en relación con la transformación del currículum pedagógico, la autora enfatiza la importancia de formar docentes críticos/as, reflexivos/as, autónomos/as y responsables para formar nuevas generaciones de ciudadanos/as, en el marco de un país

caracterizado por valores de pluralidad, democracia, ética y solidaridad. Advierte, además, que la transformación de la Formación Inicial Docente es clave en la transformación del pensamiento pedagógico y de la identidad profesional del magisterio, por lo que debe caracterizarse por el uso de metodologías científicamente rigurosas y vinculadas a la investigación-acción, con el fin de adecuarse al perfil pedagógico requerido (Pérez, 2018).

Si bien la discusión en los países mencionados recurre a distintas elaboraciones conceptuales y difiere muchas veces en sus énfasis particulares dadas las diferencias contextuales, quedan de manifiesto el interés que despierta la transformación del currículum de la Formación Inicial Docente en el contexto internacional para la incorporación de las dimensiones de la Convivencia Escolar. Respecto de los casos revisados, es particularmente relevante destacar la presencia de una reflexión explícita respecto del sentido ético y político de los procesos de modernización curricular que han emprendido para cada contexto.

OBJETIVOS

En los apartados anteriores, se revisaron las definiciones conceptuales de Convivencia Escolar y Formación Inicial Docente y se desarrolló en una dimensión histórica la incipiente relación entre ambas. En coherencia con el problema investigación, relativo a la importancia de comprender los desafíos que enfrenta actualmente la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar, a continuación, es posible explicitar los objetivos que orientan el presente estudio.

Objetivo general

Comprender los desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en el ámbito de la Convivencia Escolar.

Objetivos específicos

- 1) Conocer las prácticas de formación en Convivencia Escolar que se dan en la Formación Inicial Docente.
- 2) Identificar los desafíos en Convivencia Escolar que enfrentan los/las docentes en ejercicio.
- 3) Identificar los desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en el ámbito de la Convivencia Escolar.

Cabe precisar que si bien se ha definido la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar como objeto de estudio de la presente investigación, se apela al concepto de “desafío” para colocar dicho objeto en una perspectiva contextualizada y propositiva. En este sentido, se opta por entender un desafío o reto como la necesidad o la tarea pendiente que se define luego de constatar la brecha entre un diagnóstico actual y una situación deseada para el futuro próximo (Miranda & Rivera, 2009; Contreras, 2014; Gaete, Gómez & Bascopé, 2016; Gómez, 2016).

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque y diseño metodológicos

El enfoque metodológico escogido para desarrollar la presente investigación corresponde al de la investigación cualitativa.

Según Strauss & Corbin (2002), la investigación cualitativa es aquella que produce sus hallazgos por medios interpretativos. Sus métodos son particularmente útiles para acercarse a fenómenos complejos como pensamientos, sentimientos y emociones. La pertinencia de este enfoque radica en que en esta investigación, no se busca medir el objeto de estudio (en este caso, la Formación Inicial Docente en un ámbito específico) sino comprenderlo en su complejidad y riqueza como proceso. El enfoque cualitativo, según Taylor & Bogdan (2000), invita a ver al escenario y las personas desde una perspectiva holística, considerando su pasado y sus situaciones actuales, sin reducirlos a variables. Asimismo, se busca acceder a un ámbito que los/las informantes dominan en calidad de expertos/as sin recurrir al filtro por conceptos, definiciones operacionales o escalas clasificatorias: la idea es comprenderlos/as al interior de sus propios marcos de referencia.

Si bien, en palabras de Taylor & Bogdan (2000), la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo, es posible definir a priori que para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, es necesario acceder a las reflexiones que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la Formación Inicial Docente. Es por esto que las decisiones metodológicas tienen por objeto dar con las visiones y reflexiones que tienen los/las agentes a cargo la conducción del proceso.

Técnicas de producción de la información

La técnica de producción de la información a la que se recurre en la presente investigación es la entrevista en profundidad. Ésta consiste en uno o más encuentros cara a cara entre quien investiga y las personas seleccionadas como informantes, con el propósito de comprender las perspectivas que estas últimas tienen sobre sus experiencias, tal como las expresan en sus propios términos (Taylor & Bogdan, 2000).

Dado que se indagó sobre la manera en que los/las Formadores de Formadores perciben el escenario actual respecto de la Formación Inicial Docente, con sus carencias y proyecciones actuales, esta investigación también puede caracterizarse en su dimensión temporal como sincrónica en los términos de Briones (1998).

En concreto, se elaboró una pauta de entrevista especialmente para la presente investigación. Las entrevistas buscaron indagar en tópicos propios de cada uno de los tres objetivos específicos, es decir; en las prácticas de formación en Convivencia Escolar que se dan en la Formación Inicia Docente, en los desafíos en Convivencia Escolar que enfrentan los/las docentes en ejercicio y finalmente, en los desafíos en la misma materia que se plantean a la Formación Inicial Docente. La pauta definitiva consideró matices y especificaciones menores para los distintos niveles, manteniendo estructura y objetivos comunes (Ver Anexo B).

Diseño muestral y selección de informantes

El universo definido para acceder a los desafíos de la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar son los/las Formadores de Formadores, identificados/as también en la literatura científica como “formador/a de profesores/as”, “profesorado universitario de magisterio”, “profesorado universitario de Pedagogía” o “docente formador/a”, entre otras denominaciones (Avalos, 2004; Contreras, 2014; Montenegro, 2014).

Su importancia como grupo profesional radica en el directo protagonismo que tienen en el proceso de Formación Inicial Docente. Se ha sostenido que sus concepciones, ideas, prácticas, expectativas, esperanzas tienen una gran influencia sobre la manera en que se lleva a cabo el proceso de Formación Inicial y por consiguiente, sobre los saberes y subjetividades de los/las docentes de aula escolar. En todo caso, la influencia que ejercen no es completa, dado que existen tensiones entre Formadores/as de Formadores/as y docentes de aula, por ejemplo, respecto de la enseñanza, dado que los/las primeros/as se enfocan en problematizarla y explicarla, mientras que los/las segundos/as demandan soluciones para sus problemas cotidianos. Aun así, el análisis y la problematización de sus concepciones puede contribuir en el acorte de las brechas que se han diagnosticado entre la Formación Inicial Docente, las políticas públicas y la realidad escolar (Reyes-Jedlicki et al., 2014).

Alvarado (2006; citado en Reyes-Jedlicki et al., 2014) define a este grupo profesional como

el colectivo que media la construcción de conocimientos de futuros/as docentes. Se ha señalado además que no se trata de un grupo homogéneo, sino que desempeñan su actividad formativa por la vía de acciones diversas como la definición y ejecución de programas de formación, la realización de clases en Licenciatura, Pedagogía, Habilitación Pedagógica, Posgrado o Extensión, el desarrollo de investigación educacional (incluyendo la formación de tesistas), la coordinación de prácticas profesionales y la colaboración que prestan diversos/as profesionales en el desarrollo profesional docente desde los espacios escolares locales en el rol de mentores/as o guías de práctica (Ávalos, 2004; Cisternas 2011; Reyes-Jedlicki et al., 2014).

A pesar de su importancia, los/las Formadores/as de Formadores/as son señalados/as como un grupo muchas veces invisibilizado, omitido o desoído en lo que respecta al diseño de políticas de Formación Inicial Docente y en las formas en que estas políticas se materializan en propuestas formativas universitarias (Miranda & Rivera, 2009; Reyes-Jedlicki et al., 2014), situación que se reproduce en la investigación científica al considerarlos/as en menor medida como sujetos de investigación que a los/as estudiantes de Pedagogía, por ejemplo (Cisternas, 2011).

Es por esto que se considera relevante para el presente estudio el considerar a Formadores/as de Formadores/as como sujetos de la muestra.

Considerando las diversas tareas en que se divide el rol del/la Formador/a de Formadores/as, para la presente investigación, se ha decidido formar tres categorías o niveles jerarquizados según la influencia que tengan en las políticas públicas de Formación Inicial Docente y en el lugar que ocupan en el sistema de formación:

Nivel A (Sistémico): Engloba a quienes diseñan y discuten las políticas públicas de Formación Inicial Docente e influyen directamente en la elaboración de las principales directrices del sistema. Incluye, por una parte, a quienes forman parte de organismos de alcance nacional (ya sean de gobierno, como el Ministerio de Educación “MINEDUC”, subsecretarías o coordinaciones de planes nacionales u organismos técnicos especializados de relevancia nacional como el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Docente “CPEIP”) encargados directamente del diseño de la política y a quienes, desde centros de pensamiento e investigación, como universidades o centros de estudios.

Nivel B (Universitario): Considera a los/las académicos/as que forman parte de las carreras de Pedagogía alojadas en las universidades. Incluye a autoridades universitarias de las carreras, docentes a cargo de asignaturas específicas en las distintas áreas de la Formación Inicial, docentes

a cargo de la coordinación de experiencias pre-prácticas o prácticas profesionales y docentes con condición funcionaria para las casas de estudios superiores.

Nivel C (Escolar o de Terreno): Incluye a docentes que tienen la calidad funcionaria en establecimientos educacionales escolares y que de manera acotada en el tiempo cumplen el rol de guía o mentoría directa para estudiantes de Pedagogía que se encuentren en etapa de práctica profesional.

Para el caso de esta investigación, en lo que respecta a los niveles B y C que no son de alcance sistémico, se consideran dos universidades tradicionales y públicas de la Región Metropolitana, caracterizadas por una larga y reconocida trayectoria institucional y de Formación Inicial Docente en particular.

Una vez en contacto con sus departamentos y carreras de Pedagogía, ha sido posible llevar a cabo un muestro de tipo “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 2000), para que los/las mismos/as Formadores/as de Formadores/as contactados/as se propusieran entre ellos/as como informantes según su dominio de la temática, las asignaturas o responsabilidades que tengan a cargo y su disponibilidad.

En definitiva, la muestra entrevistada está conformada por 14 sujetos (nueve mujeres y cinco varones) distribuidos/as y caracterizados/as como sigue:

Niveles Sujetos

| A <i>(Sistémico)</i> | Diseñadores/as activos/as de la política de Formación Inicial Docente | Investigadores/as en Formación Inicial Docente |
|---|--|---|
| | A-1: mujer, encargada de programas del MINEDUC A-2: mujer, coordinadora de programa nacional de FID A-3: varón, profesional de apoyo de programa nacional de FID | A-4: mujer, investigadora en Educación |
| B <i>(Universitario)</i> | Universidad 1 | Universidad 2 |
| | B1-1: mujer, docente de asignatura B1-2: mujer, docente de asignatura B1-3: varón, docente de asignatura B1-4: mujer, coordinadora de prácticas | B2-1: varón, guía de práctica B2-2: mujer, guía de práctica |
| C <i>(Escolar o de Terreno)</i> | C1-1: mujer, supervisora en terreno C1-2: varón, supervisor en terreno | C2-1: varón, supervisor en terreno C2-2: mujer, supervisora en terreno |

La tabla asigna a cada participante una letra según nivel y números según la institución a la que pertenecen y el orden en que fueron llevadas a cabo las entrevistas, mismo código que se utiliza para identificar las citas que ilustran los resultados más adelante.

Las entrevistas fueron realizadas entre el segundo semestre de 2017 y primer semestre de 2018. Cabe mencionar que fueron llevadas a cabo contando con la participación de una estudiante egresada de Psicología de la Universidad de Chile como colaboradora de investigación. Cuatro de las 14 entrevistas fueron llevadas a cabo por ella y por quien suscribe y dos, por ella sola. Colaboró también en la transcripción del material.

Procedimiento de análisis de la información

La información recabada por los medios ya descritos fue sometida al análisis cualitativo descrito por Taylor & Bogdan (2000): Los autores enumeran una secuencia de pasos que considera, luego del primer paso que corresponde a la obtención de la información, un segundo paso, que es la captura y organización de la misma en soportes que faciliten su manejo (considerando que los insumos evacuados de las entrevistas son, por lo general, extensos), un tercero, la codificación de la información en categorías que faciliten el análisis del gran grupo de datos y finalmente, un quinto, en que considera la difusión de los resultados como parte del proceso, en la medida que da pie a instancias de retroalimentación tanto con los participantes como con la comunidad científica.

Consideraciones éticas

La presente investigación ha procurado ajustarse a las normas éticas que promueve el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, organismo debidamente informado de su realización con ocasión de la presentación del documento Proyecto de Tesis.

Asimismo, la interacción del equipo de investigación con los/las entrevistados/as consideró la explicitación de las distintas normas por la vía de la firma de consentimientos informados tipo del mentado Comité. El formulario entregado a los/las entrevistados/as aparece en los Anexos (Ver Anexo A). Las copias firmadas no se adjuntan sino que se encuentran en poder del investigador principal, pudiendo ser consultados en caso de necesidad.

RESULTADOS

Los resultados detallados a continuación siguen el orden de los objetivos específicos de la investigación.

En relación con las prácticas de formación en Convivencia Escolar dentro de la Formación Inicial Docente, se desarrolla, en primer lugar, la idea de que no se evidencia la existencia de un currículum propiamente tal respecto del tema en las universidades. Luego, se detallan las incipientes prácticas por medio de las que se procura abordar la Convivencia Escolar, desde las asignaturas de la Formación Inicial primero, y desde las instancias de práctica profesional después.

Respecto de las situaciones que representan un desafío en Convivencia Escolar para los/las docentes en ejercicio, se hace referencia a la necesidad de favorecer climas de aula propicios al aprendizaje, la creciente diversificación del estudiantado, las distintas formas de maltrato y/o violencia presentes en la Escuela, la necesidad de trabajar colaborativamente con otros adultos del espacio escolar y las señales y requerimientos que transmiten las políticas públicas.

Finalmente, relativo a los desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar, se desarrollan en detalle la necesidad de crear un currículum intencionado y articulado al respecto para los/las docentes en formación y la de asegurar que dicho currículum sea coherente con la transformación de la cultura institucional de las carreras y de la identidad profesional docente hacia una mayor sintonía con las distintas dimensiones de las política pública de Convivencia Escolar.

El siguiente esquema (Recuadro n° 3) organiza los resultados que posteriormente se desglosarán.

Recuadro n° 3: Esquema de resultados

I. Prácticas de formación en CE* dentro de la FID**

- 1. La formación en CE es insuficiente y desarticulada
- 2. Abordajes de la CE en las asignaturas
- 3. Abordajes de la CE en la práctica profesional

II. Desafíos en CE al ejercicio profesional docente

- 1. Manejo del clima de aula como condición necesaria para la enseñanza
- 2. La creciente diversificación del estudiantado
- 3. Las diversas formas maltrato y violencia presentes en la Escuela
- 4. El imperativo de trabajar colaborativamente entre docentes y otros/as adultos/as
- 5. Las señales emanadas desde las políticas públicas

III. Desafíos que enfrenta la FID en CE

- 1. Incorporar la CE en el currículum de la FID
 - a) Criterios para la innovación
 - b) Normativas institucionales consensuadas sobre la CE
 - c) Formación conceptual
 - d) Desarrollo de habilidades socio-emocionales
 - e) La tensión metodológica entre “cursificación” y “transversalización”
 - f) La reflexividad como competencia docente
 - g) Articulación institucional
 - h) Mecanismos de evaluación
- 2. Valorar la CE en la cultura institucional de la FID
- 3. Considerar la CE como parte esencial de la identidad profesional docente

* CE: Convivencia Escolar

** FID: Formación Inicial Docente

I. Prácticas de formación en Convivencia Escolar dentro de la Formación Inicial Docente

1. La formación en Convivencia Escolar es insuficiente y desarticulada

La Formación Inicial Docente en general no se plantea abordar las dimensiones de la Convivencia Escolar de una manera directa y definida. La falta de intenciones generalizadas y de decisiones articuladas al respecto denota la ausencia de un currículum organizado en Convivencia Escolar como área dentro del saber pedagógico.

“Discutido a nivel de claustro, yo diría que no hay una temática como de Convivencia, si tú dices ¿está incluida la temática?, como que tenga un espacio definido-definido, yo te diría que no” (B1-1)

Por lo tanto, las oportunidades en que la Convivencia Escolar se aborda en las aulas de Pedagogía son muy pocas y se dan en el contexto de una muy limitada cantidad de asignaturas, sin constituir la temática central de éstas. De esto resulta una formación muy poco profunda.

“Lo que enseñamos es breve, es poco, suele estar acotado a cursos específicos, transversalizamos poco (...), estamos muy acotados a asignaturas que observan muchas otras cosas y entre ellas ésta, sin darle la relevancia que tiene” (A-4)

La falta de un currículum organizado sobre Convivencia Escolar en el medio universitario impacta directamente en la manera en que continúa en las instancias de práctica profesional. No hay lineamientos curriculares formales que guíen dicha instancia en el ámbito.

“En tu rol de formador, de guía de práctica, qué sé yo, si la universidad (...) te da un lineamiento en relación con el tema de Convivencia, así como, mira, nosotros estamos formando, queremos la formación de tal tipo de profe, entonces si tú como guía podí guiarlo para que desarrolle esta y esta capacidad de Convivencia, si hay alguna cosa así como explícita (...), absolutamente nada” (C2-1)

2. Abordajes de la Convivencia Escolar en las asignaturas

En un contexto de ausencia de una propuesta articulada para abarcar las distintas dimensiones de la Convivencia Escolar, es posible identificar ciertas formas de abordarlas en clases. Cabe señalar que estas situaciones se circunscriben al área de formación pedagógica de las carreras, la cual a su vez representa una menor proporción del currículum de Pedagogía en relación con la formación disciplinar.

“Tienen siete semestres netamente de formación disciplinar y cinco semestres con algo de Educación y donde los primeros siete semestres son sólo disciplinares (...), en el caso de la formación de post licenciatura, que han tenido ya la licenciatura disciplinar, (...) en tres semestres, recién, nosotros formamos profesores, entonces ya es muy desigual el tiempo que se le dedica” (B1-4)

En el marco descrito, existe una tendencia a asociar la Convivencia Escolar con asignaturas pedagógicas relativas a la psicología del estudiante, remitiéndose a su proceso de desarrollo psicológico (cognitivo, emocional, social) como factor clave en las distintas dinámicas relacionales propias del medio escolar.

“Todos los profesores tienen una formación en Psicología Educacional, Psicología del Desarrollo, ciertamente tienen que aprender los temas Psicología del Desarrollo, por ejemplo, bueno, las complicaciones de los niños cuando van creciendo, eso lleva a entender el tema de la adolescencia complicada, las tomas de los liceos...” (A-1)

La alusión a una revisión estrictamente teórica de los temas relacionados a Convivencia Escolar posee una connotación de limitación o insuficiencia en comparación con el ejercicio profesional, valorado como más una instancia más compleja o valedera de aprendizaje profesional.

“Cuando te estás formando, te estás formando teóricamente, no estás trabajando con niños en una escuela, no estás viendo el día a día, te están diciendo lo que

podría ser que te pudiera pasar o que pudieras tener que enfrentar.” (A-1)

En términos de la metodología de enseñanza usada en las aulas de Pedagogía, argumentan que existen algunas estrategias que, en el contexto de cursos del área pedagógica, favorecerían una apropiación de competencias relacionadas con la Convivencia Escolar por parte de los/las futuros/as docentes. Se alude a métodos como el “aula invertida” en que los/las estudiantes exponen o comentan los contenidos, el desarrollo de “foros” en la hora de clase, la confección y explicación de “posters” y el uso frecuente del “trabajo en equipo”.

“Lo que nosotros le pedimos a los estudiantes es que desarrollen una instancia de aprendizaje sobre la Teoría de Situaciones Didácticas y que ellos lo hagan en la sala con sus compañeros, eso es lo que estamos tratando de hacer y también a partir de foros, a partir de exposiciones, que hagan posters con el material” (B1-3)

Otra técnica empleada a la hora de presentar los temas a tratar es la de apelar a la propia experiencia escolar de los/las futuros/as docentes, para valorar el sentido práctico, didáctico y ético de sus decisiones profesionales en materia de Convivencia Escolar.

“Lo que hacemos es un trabajo también de qué hizo la Escuela conmigo, para ahí un poco darse cuenta que uno se construye y que la Escuela es un espacio en el cual pasamos mucho rato, por lo tanto estamos expuestos a un espacio en que nos vamos construyendo, entonces eso, para ir dándose cuenta de que este espacio es importante y que el profesor no es un ser neutral, que puede ser un aporte o puede ser también... y ellos a veces han vivido experiencias súper traumáticas en las escuelas, gente que es tartamuda porque se puso tartamudo en la Escuela, porque una profesora no sé qué, lo ridiculizó delante de los compañeros” (B1-2)

3. Abordajes de la Convivencia Escolar en la práctica profesional

Los/las entrevistados/as valoran el área práctica de la Formación como más relevante que la de asignaturas para el desarrollo de competencias ligadas a la Convivencia Escolar. Se la considera más pertinente y en mayor sintonía con el ejercicio profesional. La formación práctica se visualiza entonces como más contextualizada y eficaz que la teórica. Su relación con esta última es complementaria, posibilitando la construcción de aprendizajes y saberes profesionales nuevos y distintos, con valor propio, o bien puede operar como un filtro para ponderar los contenidos abordados en el aula universitaria.

“Uno desarrolla esa habilidad en qué, en el campo, en el campo de trabajo donde le toca vivirla, enfrentarla, porque por teoría o por comentarios que le pudieran hacer no lo va a... la vivencia es fundamental” (C1-2)

“Vemos la práctica ya no sólo como este espacio para demostrar cuánto aprendo en la sala de clase y voy a experimentar y mostrar, sino como un espacio para el hacer y aprender nuevos conocimientos y saberes profesionales” (A-2)

Las prácticas profesionales son experiencias de acercamiento a la realidad escolar. Se considera un necesario encuentro con las características de los/las alumnos/as y su comportamiento en el espacio escolar, valorado como instancia de sensibilización en relación con la complejidad de la Convivencia Escolar.

“El profesor en práctica se tiene que empapar un poco de cómo es la relación entre los alumnos, alumnos-profesores, ¿no cierto? y cómo toman las ciencias, la asignatura que a él le toca impartir (...) y se va a dar cuenta que las dificultades que va a tener aquí son en casi todos lugares las mismas” (C1-2)

Estrategias de acompañamiento de la práctica profesional

En ambas universidades, los/las estudiantes en práctica reciben apoyo directo de Formadores/as de Formadores/as de los niveles B y C. La relación establecida entre Formadores/as de Formadores/as y practicantes de Pedagogía busca la integración entre teoría y práctica y un análisis detallado y una reflexión crítica por parte del/la practicante respecto del medio escolar. El entrenamiento de competencias de abordaje científico y crítico de la realidad escolar y de las características del estudiantado conduciría al desarrollo de un criterio profesional para la toma de decisiones en docencia en materia de Convivencia Escolar.

“Es importante que ellos sean capaces de indagar, reflexionar, triangular información (...), en un primero momento después ir indagando en las condiciones también y las biografías, las realidades que tienen los propios estudiantes para poder de ahí también emerger ciertas prácticas pedagógicas que sean más atingentes” (B1-2)

Una estrategia es que este acompañamiento se dé por medio de Talleres de Práctica a cargo de un/a docente universitario/a, talleres que se basan en el modelo de competencias y tienen un enfoque teórico-práctico. Se espera que gracias a los Talleres, los/las estudiantes analicen un colegio en términos de su organización administrativa, las características de sus miembros y las dinámicas sociales y de trabajo que se dan en su interior, el organigrama, la conformación de equipos directivos y docentes, las relaciones entre actores y estamentos de la comunidad, los protocolos de actuación y la participación estudiantil, entre otras variables de Convivencia Escolar.

“Ese primer semestre, ellos van de alguna manera recopilando mucha información del colegio en distintos ámbitos, en el ámbito, digamos, de las relaciones de los equipos directivos con el curso específico, de los docentes, digamos, de todas las asignaturas de ese curso, pero también de sus pares, ya, muy desde sus pares y de las personas, digamos, que están más vinculadas con ellos como los mediadores, el equipo de Convivencia, en fin, ya, entonces esos son los ámbitos que ellos, en general, observan” (B1-1)

Otra estrategia es recurrir al acompañamiento a los/las docentes en práctica desde interior de los establecimientos escolares, a cargo de Formadores/as de Formadores del nivel C. El rol de los/as supervisores/as en terreno comprende algunas estrategias, entre las que, para el abordaje de la Convivencia Escolar, destaca la co-docencia. Los/as entrevistados/as describen la “co-docencia” o a veces “co-enseñanza” como una relación de carácter más horizontal, donde los/las supervisores/as siguen en un rol tutelar, pero donde se comparten las tareas propias de la docencia frente a los cursos. El/la supervisora/a en terreno recurre a una permanente negociación de la distribución de roles o de tareas puntuales con el/la practicante. Esta estrategia es caracterizada por los/las entrevistados/as como dialogante y colaborativa, lo cual ya implica una valoración metodológica de los principios de la Convivencia Escolar. Por otro lado, la co-docencia en el marco de la práctica también la conciben como una inducción concreta al carácter esencialmente colaborativo de la profesión docente.

“Jamás el trabajo docente es en solitario, por lo tanto la práctica no debiese ser en solitario y tampoco la inserción de profesores noveles no puede ser en solitario, porque la ciencia de la Educación es en comunidad” (C2-2)

Cabe señalar que la dinámica de colaboración no sólo se da en relación con roles y funciones para el aula, sino que también se manifiesta en la práctica de compartir información respecto de los/las estudiantes, sus historias personales, sus trasfondos familiares y los eventuales conflictos que entre ellos puedan existir. Esta información es considerada valiosa para la tarea de planificación de clases regulares de especialidad. La utilidad de este manejo compartido de la información personal de los/las estudiantes también constituye un insumo para abordar en conjunto y de mejor manera la resolución de conflictos en el contexto de la hora de consejo de curso y orientación.

“Nos sentábamos, ya, hablábamos tal tema, ya, mira, levantamos tal tema que es importante tratar, ¿te parece si lo tiramos en consejo de curso?, que no podemos llegar y tirarlo, tenemos que hablar con el grupo de la chica que lo dijo pa ver si están de acuerdo para que lo apoyen, ah, ya, vamos, listo, prácticas colaborativas,

de extraer información, de poder situar un tema (...) bueno, después se le va induciendo en cómo mediar los conflictos al interior de la... estamos hablando de convivencia, al interior del grupo curso” (C2-2)

Las tareas del/la supervisor/a en terreno también pasan por explicitar y aclarar dimensiones éticas del ejercicio docente. Por un lado, tienen que ver con formalidades (asistencia, puntualidad) y condiciones para realizar el trabajo docente (salud compatible), no como requisitos meramente administrativos sino desde una óptica de la ética. Por otro lado, también destaca como una dimensión ética relevante la del cuidado en el manejo de la información. Si bien, como se detalló arriba, es importante que la información personal de los/las estudiantes sea compartida por la dupla practicante/supervisor/a, también existe la conciencia de lo delicado de la información, sobre todo en lo que respecta a vulneraciones de derechos sufridas por los/las escolares.

“Lo segundo, la responsabilidad del practicante (...), informarla de los procesos y eso también es súper delicado, porque no hay un documento donde ella tenga, creo acá en el colegio, no estoy 100% segura, no quiero cometer una barbaridad diciendo esto, pero en muchos lugares no hay documento donde ella firme confidencialidad respecto a los procesos de cada uno de los estudiantes, entonces cuando yo estoy hablando de un curso donde tengo a Perica que ha sido violentada sexualmente(...) pero si no maneja esa información, no puede llevar a cabo un buen rol de guía del proceso de orientación. Es complicado, es complicadísimo, pero eso se realiza” (C2-2)

Una tercera estrategia es el desarrollo de trabajos en grupo de diagnóstico e intervención escolar en la modalidad de Investigación Acción, estrategia valorada en la medida que permite al/la practicante un acercamiento más profunda a las necesidades psicosociales del centro en el que realiza su práctica y por lo tanto, se acerca a una comprensión más acabada de la Convivencia Escolar. En ambas universidades, los/las practicantes deben realizar un diagnóstico respecto de su centro de práctica, el cual se orienta a descubrir carencias, necesidades y dimensiones en que se podría colaborar con la mejora del colegio, con miras a diseñar un plan de intervención organizado al detalle para implementar de manera colaborativa. Los aspectos a analizar y luego a intervenir

en el establecimiento pueden ser las relaciones interpersonales.

“Qué necesita ese curso, en qué está fallando; las relaciones interpersonales, bueno planifique con respecto a eso y ahí entra Convivencia Escolar, porque generalmente se da que los asuntos personales de los cursos no son los mismos, entonces la Convivencia Escolar yo creo que es clave en manejo y saber y tener técnica y todo para manejar la Convivencia Escolar, especialmente en los colegios que son más vulnerables” (B2-1)

Evaluación de las prácticas profesionales

Por último, relativo a los mecanismos de evaluación que emplean, se tiende a recurrir a pautas generadas por la Universidad, pero cuyo diseño rescata el lenguaje del documento Marco para la Buena Enseñanza. Estas pautas prestan utilidad para evaluar el desempeño de los/las practicantes y en lo que respecta a Convivencia Escolar, permite evaluar su capacidad para favorecer un clima escolar de aula favorable al aprendizaje, ya sea en el contexto de labores de docencia de especialidad o en jefatura y orientación. Por último, se considera que su lenguaje sirve de apresto para cuando los/las practicantes enfrenten el proceso de Evaluación Docente que considerará los mismos ámbitos en su ejercicio profesional.

“La pauta que está, todo esto está, en todo caso, nosotros trabajamos con las pautas de evaluación como referencia el MBE, ese es nuestro referente en evaluación y en el concepto educativo, el MBE.” (B2-2)

En síntesis, se han evidenciado prácticas de Formación en Convivencia Escolar por medio de la alusión a conceptos afines en asignaturas de formación pedagógica y por medio de tres principales estrategias en el contexto de las prácticas profesionales. Las estrategias son los talleres de práctica, la co-docencia entre guías y practicantes y los trabajos en grupo de diagnóstico e intervención escolar. También se menciona el Marco para la Buena Enseñanza como referente para evaluar lo referente a Convivencia Escolar de las prácticas profesionales. No obstante, no llegan a constituir una propuesta organizada de Formación Inicial Docente en el tema.

II. Desafíos en Convivencia Escolar enfrentados por docentes en ejercicio

1. Manejo del clima de aula como condición necesaria para la enseñanza

En primer lugar, se asume que el/la docente debe ser capaz de manejar el comportamiento de los/las estudiantes y particularmente el comportamiento disruptivo en el aula, porque la disrupción se entiende como una amenaza al clima de aula y un obstáculo para el desarrollo de la clase. Sólo se pueden llevar a cabo las actividades didácticas planificadas en un clima de tranquilidad y de ausencia de maltratos explícitos. Un clima de aula tranquilo se vuelve una necesidad permanente, considerando que tanto la disrupción o la pugna constante entre docente y estudiantes por regular lo que ocurre en la sala de clases son condiciones siempre presentes

“Cuando existen este tipo de problemas, de manejo por ejemplo del grupo de estudiantes, manejo del comportamiento, de alguna manera es una barrera que impide entre comillas hacer clases, es decir, no alcanzo a poner en juego mis habilidades disciplinares y didácticas porque estoy tratando de resolver un problema de entrada con los estudiantes, así de grave es, entonces paso el año entero tratando de que los chicos se sienten, se callen y me escuchen y no se golpeen y no se maten y no logro empezar a hacer clases” (A-4)

También se reconoce la necesidad de abandonar prácticas tradicionales caracterizadas como altamente punitivas para el establecimiento del orden y del silencio en el aula. Esta necesidad procede, por un lado, del reconocimiento del maltrato o de la violencia que implicaban y por otro, de la progresiva conciencia que se toma del/la estudiante como sujeto de derechos.

“Yo la veo complicada la cosa, no es fácil, los niños ya... se han tomado... hay que gente de mi época, que en mi época el profesor tenía un rol, incluso las madres le daban mucha fuerza y potencia al profesor usted tiene el derecho y si le pega su tirón de mechas, tíreselo y usted me lo... Ahora no, tú no podí tocar a un niño y yo les digo a los alumnos, tengan cuidado” (B2-1)

Para poder mantener la tranquilidad necesaria en el aula, los/las docentes se ven desafiados a conocer a sus estudiantes. A partir de progresivos acercamientos de carácter personalizado, el/la docente debe familiarizarse con la diversidad de estudiantes presentes en su clase, conocer sus intereses y puntos de vista particulares.

“Conocer a los estudiantes, hacer un pequeño barrido inicial de los intereses de cada estudiante, de entender como aprenden para poder presentar una diversidad de situaciones que en el fondo pueda interesar a cada uno.” (B1-3)

2. La creciente diversificación del alumnado

La complejidad de la labor docente no está dada por la presencia de interrupciones conductuales de parte del estudiantado en el contexto de salas de clase homogéneas, sino alta y crecientemente diversas. Es por eso que otro desafío está en tomar distancia de la idea tradicional de que la tendencia a incurrir en situaciones de interrupción denota la anormalidad de estudiantes puntuales y poner el foco en la capacidad de gestionar la siempre creciente diversidad escolar.

“Parece que hay una intención cuando lo asumimos en la formación, una intención de focalizar en la pobreza, en la vulnerabilidad, en los problemas de comportamiento, etcétera, pero sin los conceptos de diversidad, es decir, no estamos tratando con niños anormales, vamos enseñar Educación para la anormalidad más que Educación para la diversidad, ¿cómo hacemos una Educación para la inclusión?, ¿cómo yo, profe, soy capaz de manejarme en una sala con 30, 40, lo que sea, chiquillos distintos todos unos de otros?, no es que haya un grupo uno especialmente complicado, todos diferentes, entonces tiene que ver con nuestra aproximación al trabajo inclusivo, el trabajo desde la Convivencia (...), simplemente asumir que trabajamos con gente diversa” (A-4)

No debe, entonces, entenderse como un problema central la vulnerabilidad socioeconómica de las familias, sino que debe entenderse la condición socioeconómica como una de las dimensiones de la diversidad del aula. En la sala de clases, conviven estudiantes con realidades

complejas y desiguales, que afectan su capacidad tanto de adaptarse y rendir académicamente como de participar del diálogo pedagógico y de la cotidianidad escolar de manera regulada y provechosa.

La vulnerabilidad social que caracteriza ciertas poblaciones y comunidades escolares no opera como un factor igualador, sino que trae a la sala de clases diversas situaciones de riesgo de alta complejidad que interfieren la dinámica escolar.

“El gran desafío es que nosotros trabajamos con, digamos más del 60% con alumnos de riesgo, esto quiere decir que vienen de familias deshechas donde están involucrados con droga, llegan drogados algunos, con bebida, familia deshecha, con abuso sexual, etc., son un montón de cosas en la realidad que cuando uno está estudiando uno no se dimensiona, tú ves muchas veces que el estudiante está enojado ¿ya?, pero no tienes idea por qué, no es sencillamente que está enojado contigo o con la materia, su enojo trasciende a algo mucho más intenso y que muchas veces es difícil vislumbrar, muy complicado, entonces ahí está cierto, el ojo crítico” (C1-1)

Otra dimensión de diversidad de la sala de clases es la coexistencia de distintas nacionalidades al interior del espacio escolar. Las alusiones recogidas se refieren a la presencia de estudiantes inmigrantes que se identifican con otras culturas y que a veces no dominan el idioma español, lo que constituye obstáculos tanto para el establecimiento de las relaciones interpersonales más básicas como también el ejercicio de ciertos derechos políticos como la participación democrática en el estamento escolar.

“Está apareciendo que es súper interesante y que es lo que un poco comentábamos ayer, la cantidad de inmigrantes, ya, entonces el tema de los migrantes como se dice ahora, es un tema que ellos también veían que los liceos no estaban preparados para ni para nada, (...) con la primera llegada migrante que eran peruanos, bolivianos, luego colombianos, ahora venezolano, mucho venezolano, cubano y estudiantes bueno haitianos, no, que son los, chinos también hay muchos” (B1-1)

Una tercera dimensión de diversificación es la presencia en el aula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya sean éstas transitorias o permanentes. El/la docente no sólo debe considerar su presencia en términos de ajuste curricular disciplinar, sino las dinámicas interpersonales que pueden constituirse en torno a ellos/ellas.

“Yo llego a la Escuela donde el PIE acá es una institución, hay no sé, 25 profes del PIE cachái, uno del PIE en cada sala, entonces yo llego como profe sin saber que tengo que coordinar con el estudiante, con el educador diferencial, que hay un chiquillo que tiene una NET, un chiquillo que tiene una NEP, que hay que hacer la clase para todos” (C2-1)

Existe, por último, la conciencia de que la tendencia en las políticas públicas es hacia la diversificación del estudiantado y hacia el posicionamiento de la inclusión como un valor social y educativo.

“Ahora que es ya una cuestión a nivel nacional, con los que está saliendo de los decretos, del Diseño Universal de Aprendizaje, etcétera, ahora realmente vamos a ver la situación en que estamos poh, porque claro, el instituto nacional la hace clases a los mejores entre comillas porque hace un filtro súper agresivo, entonces hacerle clases a puros mateos, lo mismo que en la u poh, cualquiera la hace poh cachái, pero ahora que van a llegar chiquillos con diferentes necesidades educativas, deberíamos ver una vuelta de tuerca diferente y yo creo que van a empezar a notarse los cambios” (C2-1)

3. Las diversas formas de maltrato y violencia presentes en la Escuela

Particularmente tensionantes resultan las situaciones de violencia física suscitadas en el aula. Los altercados entre estudiantes que llegan a forcejeo y golpes son descritos como experiencias comunes o cotidianas. Tales situaciones representan una interrupción al normal desarrollo de actividades pedagógicas, dejando a los/las docentes muchas veces sin capacidad de mitigación.

“De repente hay situaciones que salen fuera de contexto, totalmente fuera de contexto, por ejemplo, hoy en mi sala de clases. Un chico estaba haciéndole broma a otra chica y de repente la niña se alteró demasiado y se paró y lo golpeó (...), entonces yo no me voy aventurar a simplemente que me llegue un golpe y que mis lentes salten lejos, sencillamente qué es lo que tú haces en una situación semejante, mantienes a todos los alumnos sentados y llamas inspectoría, porque no puede suceder, inspectora que venga y lo resuelva, porque esa es netamente una situación de Convivencia” (C1-1)

No obstante, a pesar de representar las peleas las situaciones más emblemáticas y descriptibles en mayor detalle, también se pone de manifiesto el hecho que los/las estudiantes son a su vez víctimas de violencia de similar envergadura al interior de sus casas o en los lugares donde viven, las que se suman a aquéllas protagonizadas en el medio escolar.

“Además que la experiencia de vida que ellos tienen violencia, son de una, son muy fuertes, yo te puedo relatar una serie de episodios donde la experiencias son fuertísimas” (B1-1)

Incluso, se reconoce que los/las estudiantes no son los únicos protagonistas de la violencia escolar ni sus únicas víctimas: Los establecimientos alojan muchas veces maltratos cruzados dentro de y entre todos los estamentos que conforman las comunidades escolares.

“Las dificultades de trato entre los estudiantes, el típico tema del bullying hoy día, el trato o el maltrato muchas veces que tienen los profesores con los estudiantes, el equipo directivo con los estudiantes el equipo directivo con los profesores son generalmente los problemas de convivencia” (B1-4)

Se perfila así como desafío para el rol docente la capacidad de abordar objetivos ligados a la Convivencia Escolar justamente para transformar un contexto en que la violencia se encuentra normalizada y naturalizada, considerada un código acostumbrado y compartido por los/las estudiantes para resolver conflictos.

“El estudiante requiere aprender a convivir, en definitiva, porque los modos de convivencia que ellos manejan son modos de convivencia en que la violencia ya está tan normalizada que no lo ven como violencia, ya, el trato con sus pares, el trato con los docentes incluso, es parte de su cotidianidad, entonces no lo ven como algo, digamos, en que ellos tengan que modificar ciertos procesos, cierta manera de relacionarse con los otros, entonces está tan normalizado el cómo ellos se tratan, el lenguaje incluso violento, que no lo ven” (B1-1)

4. El imperativo de trabajar colaborativamente entre docentes y otros/as adultos/as

El trabajo conjunto del/la docente con otros adultos de los establecimientos constituye un desafío directamente ligado a la Convivencia Escolar, en la medida que dichas relaciones también pueden caracterizarse en términos de calidad, funcionalidad, carácter colaborativo, competitivo, democrático, etcétera.

Se pretende tomar distancia de una concepción individualista del rol docente, en que el hecho de apelar a otros profesionales para cumplir sus labores es un signo de incompetencia y el de ingresar al aula de un docente es una intromisión y un cuestionamiento a su capacidad profesional. Dado que la dinámica propia de los colegios tiende a la incorporación de más de un/a docente en el aula y más profesiones colaborando, los ambientes de trabajo se han tornado tensos.

“El nuevo programa de inclusión que se llamaba PIE, tú debes saber bastante eso, hay colegios que están enteramente focalizados en eso y ahí hay un rol de las educadoras diferenciales y un problema de relaciones entre los profesores de aula que pueden tener niños con diversas discapacidades en su sala de clases y el o la educadora que viene a interactuar y ayudar que a veces el profé dice no, no quiere esa ayuda. Bueno, todo eso es Convivencia, es parte de las relaciones” (A-1)

No obstante, la capacidad de llevarse bien con los/las pares profesionales y de entablar relaciones colaborativas que tienen su expresión incluso en la co-docencia al interior de las aulas resulta ser deseable, tanto por su funcionalidad en relación con la enseñanza del currículum disciplinar como por su potencia como modelado para las relaciones colaborativas entre

estudiantes.

“También tiene que tener creo, buena relación con sus pares, fomentar un buen clima laboral, es muy... ¿por qué?, porque (...) el rol docente no es un rol individual ni individualista, entonces yo no saco nada con ser una excelente profesora si no trabajo colaborativamente con mis pares y con toda la red que tiene, que alcanza la comunidad escolar, no soy capaz de relacionarme de buena manera, de interesarme por la red familiar de cada estudiante, con el equipo de gestión o dirección del establecimiento, con los docentes pares que le hacen clases a mi curso” (C2-2)

Dentro de la valoración de experiencias colaborativas exitosas, no sólo se nombra a otros/as docentes como son las profesoras diferenciales que integran los Programas de Integración Escolar. También se hace progresivamente referencia a la presencia de otros profesionales, como los/las psicólogos/as y los/las asistentes sociales. Destaca también los adultos responsables de cada estudiante como potenciales colaboradores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso la concepción de adulto responsable o cuidador/a referido trasciende a padres y madres y se extiende a otros roles en un contexto de grupos familiares tan diversos como los propios estudiantes.

“Dentro de otras habilidades que tiene que tener según el profesor, según el paradigma que yo me puedo parar, es la buena comunicación con los distintos estamentos del establecimiento educacional, no basta la relación profesor-estudiante, no es eso solamente, ni con el grupo que me tocó, sino con los apoderados, acá hay madres, apoderados, toda la red familiar, muchas veces acá en este tipo de colegio, dada la, el contexto sociocultural, no son papá-mamá necesariamente, es hermana mayor, hermano mayor, abuela, abuela, tío, etc.” (C2-2)

5. Las señales emanadas desde las políticas públicas

Constituye un desafío para los/las docentes el trabajar en tensión con las iniciativas de

política pública, entre las que se observan lógicas a veces contrapuestas en relación con la Convivencia Escolar.

En lo que compete directamente a la Política Nacional de Convivencia Escolar, se reconoce que ésta se encuentra en un largo y lento proceso de apropiación por parte de los establecimientos escolares y más lenta aún es la incorporación de sus lineamientos a la dinámica del aula. No obstante, se percibe que la invitación por parte de la Política Nacional es a un cambio de paradigma, en el sentido de trascender una concepción netamente instrumental de la transversalidad y de la disciplina en el aula para avanzar hacia una concepción de la Convivencia Escolar como un objetivo de aprendizaje.

“Creo que hay mucho desconocimiento de la Política Nacional de Convivencia (...) yo creo que la política viene a transformar ese tipo de prácticas y una de las transformaciones es el cambio paradigmático, un cambio que implica que se entienda como un aprendizaje, entonces el común plantea el aprender a convivir y todo esto, no, el docente incorpora sólo como aprendizaje el contenido (...) yo creo que eso falta un poco, la apropiación de lo que es el sentido de Convivencia” (B1-1)

Asimismo, si bien se asume como un proceso inevitable el hecho que las nuevas reformas relativas a la inclusión educativa tiendan a la diversificación cada vez mayor del estudiantado y por lo tanto, a la progresiva complejización de la dinámica en el aula, también se percibe la contradicción que plantea el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en la medida que exige una mejora permanente en los puntajes de asignaturas puntuales del currículum, quitando énfasis a la formación en Convivencia Escolar. La influencia de la prueba SIMCE favorece lógicas de eficiencia y competitividad al interior de los establecimientos, incluso a contrapelo de las intenciones pedagógicas de los/las propios/as profesores/as, dificultando la ejecución de actividades centradas en la colaboración.

“Desgraciadamente la performatividad está dada por instrumentos de política que afectan directamente a los colegios, por ejemplo SIMCE, o sea si el SIMCE ha sido súper performativo, o sea lo que se mide en el simpe sí que le preocupa a la Escuela

y por supuesto que le va a preocupar a la formación de profesores porque lo que le va a preocupar a la Escuela, entonces igual es complicado porque quisiéramos que no nos preocupara tanto pero la política nos está diciendo que eso es lo importante”
(A-4)

En síntesis, los cinco principales desafíos en el área de la Convivencia Escolar que enfrentan los/las docentes en ejercicio son la necesidad de manejar el comportamiento en el aula como condición necesaria para la enseñanza, la progresiva diversificación del estudiantado en múltiples dimensiones, la presencia de diversas formas de maltrato y violencia en la Escuela, el imperativo de trabajar en equipo con otros/as adultos/as de la comunidad escolar y las señales a veces contrapuestas que emanan las políticas públicas en relación con el tema.

III. Desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar

1. Incorporar la Convivencia Escolar en el currículum de la Formación Inicial Docente

Si bien los/las docentes en formación pueden tener experiencias de vida escolares o extraescolares que les faciliten la relación con grupos de estudiantes y el manejo de su comportamiento eventualmente disruptivo, constituye un desafío y una responsabilidad insoslayable de la Formación Inicial Docente el preparar formalmente para hacerse cargo de todos los ámbitos de la Convivencia Escolar. De lo que se trata es de organizar la Formación Inicial Docente como una trayectoria tendiente a la habilitación profesional para la resolución de conflictos y el favorecimiento de competencias democráticas en el estudiantado.

“Creemos que si bien pueden haber experiencias previas, en el caso que no existan, la Universidad debe proveer durante la Formación Inicial Docente de las herramientas para enfrentarlo, conflicto o tal vez no sólo conflicto sino el cómo trabajar la Convivencia ya no sólo en términos de reparar situaciones complejas sino de promover una Convivencia democrática, participativa, respetuosa de las distintas diversidades” (A-2)

Dicha trayectoria ideal de Formación Inicial Docente presentaría numerosas características deseables, enunciadas en detalle por los/las entrevistados/as. Estas características constituyen, a su vez, desafíos específicos de innovación o transformación curricular para el posicionamiento de la Convivencia Escolar Inicial Docente. Se describen a continuación.

a) Criterios para la innovación

La innovación curricular que incorpore los ámbitos de la Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente debe ser resultante de un proceso gradual y racional. Sus etapas deben ser planificadas respondiendo a la lógica más completa del desarrollo de proyectos (diagnóstico, diseño e implementación de propuestas, evaluación de impacto), considerando a la vez la

participación de los actores convocados.

“Haría una revisión en mis programas de qué lo que tenemos en los contenidos, haría talleres con los Formadores para pedirles que cómo ellos inventarían y haría los cambios que se vea posible hacer e investigaría el efecto de estos cambios, cambiaría si fuera necesario, si me fuera dando cuenta que no funciona, eso es lo que yo haría” (A-1)

Cabe destacar que los plazos de innovación y de transformación curricular son lentos. Se debe considerar que su efecto al interior de los programas de formación puede medirse recién entre generaciones de estudiantes y que el impacto en el ejercicio de la docencia en el medio escolar es más lento y complejo de evaluar todavía. Además, debe tenerse en cuenta el principio de contextualización de la innovación, sobre todo si paralelamente, se considera la autonomía que caracteriza a las universidades.

“Esa es una decisión, insisto, de cada programa formativo, esa no es una decisión realizada en una parte, después tenemos que decidir cómo vamos a implementar ese cambio, necesito decidir cómo lo voy a hacer, ok, pero cómo lo voy a hacer, también son decisiones y que podrían ser totalmente decisiones en una y otra carrera, absolutamente distintas o en una y otra universidad” (A-4)

b) Normativas institucionales consensuadas sobre la Convivencia Escolar

La necesidad de fortalecer la creación, difusión y relevancia de instrumentos normativos que aseguren la incorporación de la Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente parte por la conciencia inicial de que los procesos de acreditación actualmente vigentes no terminan de impactar sobre el currículum. La dinámica de acreditación tiende a colocar su foco sobre variables de gestión institucional de las carreras sin evaluar los contenidos ni las metodologías de enseñanza a las que caracterizan las asignaturas. Esto también va de la mano con el respeto a la autonomía curricular universitaria.

“Debería ser parte de la Formación Inicial, pero no es un tema de acreditación, entonces en Chile no tenemos nada que garantice que las universidades o las carreras enseñen ciertas cosas, no hay mínimos formativos, cuando analizamos los años anteriores, la ley de Desarrollo Profesional Docente, se intentó intencionar, pero de alguna mente eso se observa como un atentado contra la libertad, contra la autonomía de las casas universitarias, etcétera, pero de alguna manera, pero es mito que haya como un piso mínimo, esos pisos mínimos no existen y no tenemos y la acreditación tampoco los mide” (A-4)

Es por esto que la tendencia que caracteriza el proceso actual de confección de estándares de contenido y disciplinares para la Formación Inicial Docente es el paso del carácter “indicativo” (como sugerencia u orientación impulsada por mecanismos de financiamiento desarrollados más arriba) a “obligatorio” en el marco de las nuevas leyes vigentes. En la actualidad, los estándares en construcción buscan constituir un referente para la homogeneización de la Formación Inicial Docente.

“En el caso de los estándares (...), lo que se busca un poco es establecer un nivel mayor de homogeneidad respecto de los estándares vigentes, que sean más similar en términos de densidad, estructura y composición, pero sobre todo, lo que buscan es poder identificar y orientar a las úes que forman profes pues respecto de cuál es el sentido de la práctica pedagógica” (A-2)

Uno de los elementos directamente ligados a la Convivencia Escolar es que los nuevos estándares acrecientan el énfasis sobre la dimensión relacional o colectiva de la práctica docente. Pasa a considerarse como parte esencial de la labor docente la relación con pares profesionales o con otros estamentos de las comunidades educativas. La idea de que los futuros docentes deben reconocer la dimensión relacional o colectiva de su quehacer y deben prepararse profesionalmente en ella elevándola a la categoría de saber pedagógico propiamente tal.

“Hoy día los estándares que tenemos están más situados desde el contenido disciplinario de lo que deben saber y no abordan tanto el enfoque del quehacer

cotidiano (...) el ejercicio docente que claramente está situado en un contexto que ocurre con otros entre otros, no es una práctica individual instrumental sino que tiene su sentido en el marco del trabajo con otros, hablamos de los pares profesionales, de otros profesionales, de niños niñas jóvenes, la comunidad” (A-2)

Es posible precisar que el saber pedagógico propio de esta dimensión relacional se encuentra en línea con enfoques caracterizados como transversales, como el de género, interculturalidad, derecho e inclusión.

“Hemos identificado algunos elementos que denominamos de carácter transversal que tienen que ver con la política del Ministerio, la primera que dice relación con el enfoque de multiculturalidad entender de esa lógica hay que pensar la fin, el enfoque de identidad de género, enfoque de género, TICs, ¿se me olvida algo? (...) La Educación como un derecho (...) y el enfoque de inclusión, esos son enfoques transversales más allá de las precisiones teóricas conceptuales.” (A-2)

En el contexto del paso de instrumentos orientadores a obligatorios, la autonomía universitaria pasaría a entenderse como una libertad para agregar elementos que constituyan el sello de cada casa de estudios, pero sobre la base de un piso mínimo relativo a la Convivencia Escolar exigible a todas las universidades y definido desde la política pública.

“A diferencia de lo que va a ocurrir con estos estándares, la ley establece que esos estándares van a ser indicativos, ya, no dice obligatorios pero la interpretación que hacemos todos es que van a ser obligatorios y por tanto nosotros hablamos de los mínimos esenciales que deben estar contenidos en toda propuesta de formación de profesores que deba ser acreditada (...) sí, o sea tiene autonomía para agregar elementos, pero en lo que no tiene tanta autonomía es para disminuir elementos, o sea, tiene que incorporarlos y cómo los va a incorporar” (A-2)

Asimismo, se espera mantener una alta coherencia entre los documentos normativos de política pública y los instrumentos de evaluación que se usen al interior de las carreras, de manera

de aumentar la injerencia de los primeros. Como ejemplo, se propone que sea el dominio B del documento Marco para la Buena Enseñanza el que se erija como referente para evaluar las pre-prácticas y prácticas profesionales en lo relativo a la Convivencia Escolar.

“Segundo dominio, que es el de establecer un clima de enseñanza, eso debiese ser central a la evaluación de los estudiantes en práctica (...) eso hay que decirlo, porque si no se dice, se ve como, esto es un dominio pero como un dominio separado, el de establecer buen clima de enseñanza, se pueden fijar si acaso el profesor reta al alumno, si es respetuoso, pero más allá de por ejemplo toda la relación con los otros miembros, en palabras o gestos con los otros miembros de esa comunidad” (A-1)

Formación conceptual

Existe consenso relativo a que la teoría atingente a la Convivencia Escolar se deben tocar en las asignaturas de la formación pedagógica. De lo que se trata es de asegurar el desarrollo de competencias. Una característica de los contenidos teóricos relativos a la Convivencia Escolar debería ser un alto grado de actualización, tomando en cuenta el rápido avance de los desarrollos científicos en la materia y de la importancia progresiva que adquieren en las políticas públicas. Esta información actualizada debe servir de complemento a la teoría pedagógica clásica a estas alturas.

“No sólo de teoría de libros, la formación docente son mucho texto libro ah, lo que escribió Piaget, fantástico, lo que escribió no sé quién, pero resulta que eso aplicado no es tan simple, entonces hay que conocer más los contextos y para eso hay mucha investigación hoy día que no se usa bien en la Formación Inicial docente, eso yo creo que no se usa, yo sé que no se usa” (A-1)

Se alude a que muchas de las temáticas propias de la Convivencia Escolar caben en asignaturas de formación pedagógica y de manera más específica, se insiste en que el lugar de la Convivencia Escolar está en los cursos de Psicología, relativos tanto al desarrollo psicológico,

psicosocial o en áreas afines, los cuales permitan comprender la etapa vital, las motivaciones, las conductas y las maneras de relacionarse propias de niños, niñas y adolescentes.

“A lo mejor los ramos que tienen que ver con la Pedagogía más que la ciencia, más que los ramos de formación profesional científica, no cierto, los ramos de Pedagogía, de herramientas que pueda entregar la Psicología en Educación (...) No sé cuánto le entrega, qué ramos se hacen, qué ramos de área de Psicología tienen hoy día en la Universidad, a lo mejor ahí podrían ser alguna de las herramientas que necesitan (...) Yo creo que el aprender a conocer a las personas, o sea, desde el punto de vista de la Psicología o algunos ramos que tengan que ver con la psicología del adolescente o del joven o del ... eso podrían traerlo desde antes, o sea, deberían desarrollarlo previo a llegar acá, pa’ que tuvieran por lo menos un marco teórico, o sea, de cómo es el comportamiento de la juventud y acá obviamente se van a terminar de formar” (C1-2)

Ahora bien, ampliando el foco para ir más allá de los conocimientos de “Psicología” del/la escolar, se comparte también la idea de que la ampliación de la cobertura educativa hacia los sectores y segmentos más vulnerables, así como la incorporación sin trabas administrativas y la permanencia en el sistema de un estudiantado cada vez más diverso, constituyen un sello de las políticas públicas actuales y que se mantendrá como tendencia en el futuro. La diversidad que caracteriza el aula contemporánea, como se ha descrito más arriba, se expresa en la dimensión socioeconómica, como también en pautas de comportamiento de los/las estudiantes, en sus capacidades intelectuales y de aprendizaje, en su manejo de contenidos o capitales culturales particulares y previos, en sus competencias y estrategias para el afrontamiento de conflictos, en sus eventuales Necesidades Educativas Especiales, etc.

“Lo que va a ocurrir ahora de aquí en adelante con la inclusión socioeconómica, con el ya no se puede la selección, al no seleccionar van a venir niños más mezclados, no solamente en capacidades intelectuales o de aprendizaje sino que también en nivel socioeconómico, modos de interactuar unos con otros y eso va a crear un nuevo escenario que la formación docente estoy segura no lo ha

enfrentado ni puede haberlo enfrentado, porque debiese” (A-1)

En consecuencia, se perfila como desafío para la Formación Inicial Docente el preparar a los/las futuros/as docentes en una gestión pedagógica de dichas expresiones de la diversidad que conviven en el aula, de manera que las decisiones profesionales que tomen sean contextualizadas, atinentes y aseguren el ejercicio de derechos de todos/as a una Educación y a una Convivencia Escolar pacífica.

“Todos los profes deberíamos manejar herramientas para trabajar con la diversidad y eso es lo que nos falta en lugar de aprender a trabajar específicamente con un grupo de chicos determinado, la idea es que todos estudiaran mezclados verdad el día de mañana y que pudiéramos trabajar con todos y que fuéramos capaces de seccionar estrategias (...) es una dificultad para el resto de los profesores y que tiene que ver con el manejo del comportamiento es decir dentro de los estudiantes y esta situación es aún más grave en este que atienden chicos vulnerables y eso nos está dando pautas respecto de que es un contenido si uno quiere un aprendizaje de la Formación Inicial que no está siendo tal vez abordado o suficientemente abordado o suficientemente contextualizado” (A-4)

Desarrollo de habilidades socio-emocionales

Las habilidades sociales de los/las propios/as futuros/as docentes son otro tema del que debe hacerse cargo la Formación Inicial Docente. Existe un reconocimiento de que un adecuado desarrollo socioemocional y de la capacidad de relacionarse de manera favorable y funcional con grupos de estudiantes es una característica valorable en la docencia. Asimismo, se reconoce también que cierto número de futuros/as docentes ve facilitado el ejercicio de la enseñanza por poseer habilidades socio-emocionales adquiridas o aprendidas con anterioridad a la formación. No obstante, también genera consenso la idea de que el desarrollo socioemocional de los/las docentes no puede depender de la experiencia anterior o externa a la Formación Inicial Docente, sino que por el contrario, deben ser los programas formativos los que se aseguren de que todo/a docente, si bien no ingresa con las mencionadas capacidades completamente desarrolladas, sí tenga un manejo

cabal de éstas al terminar su período de formación.

“La Formación Inicial ¿es un espacio de desarrollo o de generación de habilidades competencias transversales? si, y ¿son necesarias la Formación Inicial? sí, porque son parte del ejercicio, en esta cultura nueva que tenemos es necesario que estén ahí, por eso este enfoque que nosotros colocamos a los estándares que es necesario que esté lo inclusivo, que es necesario que esté el Enfoque de Derecho, debe estar, no es una solicitud” (A-2)

Asimismo, debe abandonarse la idea tradicional de que ciertas competencias, destrezas o actitudes en el área de lo socio-emocional y por lo tanto en el área de la Convivencia Escolar formar parte únicamente de un perfil o sello valórico que caracteriza determinada universidad. Por el contrario, debe plantearse como un requisito mínimo del perfil de todo/a docente, por cuanto forma parte indisociable e indispensable de su quehacer profesional y debe encontrarse alineado con políticas vigentes de alcance nacional.

“No es una mirada desde el plano valórico, te fijas, o de lo que sería correcto que dijeran, sino que es una mirada profesional respecto de la Convivencia, la inclusión, el Enfoque de Derecho, ¿te fijas?, entonces, por tanto, no es un dato de contexto, no sólo tiene que ver con el sello formativo de la institución que forma un determinado profesor, sino que es un requisito profesional para el oficio y el desempeño, no hay otra, no lo vemos como una condición de anecdótica, casual, sino es parte, y por tanto la Formación Inicial debiera ayudar científicamente a apropiarse de esa herramientas para que el estudiante, en un futuro desempeño, pueda ponerlas en práctica” (A-2)

En este mismo sentido, si bien las competencias socio-emocionales pueden ser consideradas características personales resultando de procesos de socialización individuales, la Formación Inicial Docente debe asumir la continuación de su desarrollo o su encauzamiento hacia el ejercicio profesional como una competencia a potenciar.

“Hay una serie de características personales que son necesarias del tema de la empatía, el tema de ser capaz de hacer un diagnóstico del curso, tener dominio de Psicología básico, saber trabajar en grupo, saber constituir grupos de trabajo y relacionarlos, potenciar todo el rato el trabajo colaborativo, ser capaz de resolver conflictos, mediar, ser mediador y entender el rol del docente como guía de acompañamiento en el desarrollo, en el crecimiento también académico y también de desarrollo personal de cada uno de los estudiantes, creo yo” (C2-2)

Entre las competencias socio-emocionales de las que la Formación Inicial Docente debe hacerse cargo, la más nombrada en los distintos niveles es la empatía. Se la define como la capacidad de interesarse de una manera genuina en el/la estudiante escolar y acercarse a su realidad de vida en términos tanto racionales como afectivos, con el fin de establecer una comunicación más efectiva y comprender las causas profundas de eventuales problemas de comportamiento o comprensión. Gracias al despliegue de esta competencia, no sería tan necesario recurrir a decisiones superficiales y medidas punitivas. Esta competencia cobra más relevancia en contextos de desempeño profesionales con estudiantados altamente vulnerables, de realidades sociales muy distintas a los orígenes de los/las docentes y que requieren de manejos pedagógicos más complejos.

“Principalmente, la empatía, yo creo, porque para muchos es difícil ser empáticos, ellos no consiguen entender por qué está sucediendo eso, o sea, ven solamente la punta del iceberg, no consiguen ver hacia abajo, como yo te decía, muchas veces uno como profesor peca ¿ya?, el hecho de que no, no te preocupas de conocer a la persona que tienes adelante, ves solamente que el alumno está enojado, que está alterado, que es desordenado, que tira las cosas lejos, que es grosero, pero ¿qué está pasando?, o sea si el niño tiene esas manifestaciones, es porque algo más está pasando, hay algo en su vida que lo incomoda, independientemente que sea colegio, polola, casa, calle” (C1-1)

También se le otorgan a la definición de empatía ciertas connotaciones éticas y políticas, por cuanto esta competencia socioemocional se encontraría a la base de una cercanía o entrega propia de la labor profesional, la cual finalmente no se agota en el trato con los/las estudiantes sino

que se manifiesta en la relación con otros actores de la comunidad educativa, como lo son los/las pares profesionales o trabajadores/as o las familias de la comunidad.

“Creo que puede ser la capacidad de entrega hacia la relación humana, la capacidad como estaba diciendo antes de empatía, de entender que el rol de pedagogo no termina en la hora y media de clase si no que es un compromiso que yo adquiero con el otro de por vida, la vida que yo esté en el establecimiento de un año, sean 2 años, sean 20 años, hay profesoras que han estado acá 25 años en este mismo establecimiento, entonces es un compromiso de vida con el educando y también con la familia” (C2-2)

La tensión metodológica entre “cursificación” y “transversalización”

Cuando se considera la incorporación de las distintas dimensiones de la Convivencia Escolar en el currículum de la Formación Inicial Docente, aparecen visiones metodológicas encontradas. Las opciones son incorporarlas en asignaturas específicas relativas al tema o bien convertir la Convivencia Escolar en una temática transversal al programa de formación.

En este contexto, la opción de hacerse cargo de la Convivencia Escolar en asignaturas específicas, opción referida a veces mediante el neologismo “cursificación” o “cursificar”, significa su creación dentro del área de formación pedagógica, específicamente diseñadas para revisar los contenidos desarrollados hasta aquí, con el fin de asegurar su abordaje en varios niveles, ya sea declarativo, procedimental o actitudinal. Esta opción tendría como ventaja el asegurar que todo/a aspirante a docente haya seguido cursos de Convivencia Escolar y que las competencias desarrolladas sean evaluadas y certificadas de la manera más formal posible. No obstante, la desventaja sería el encapsulamiento del conocimiento relativo a la Convivencia Escolar ya sea en pocas asignaturas (probablemente una sola), como también en ser un tema profundizado por pocos/as docentes universitarios (probablemente uno/a solo/a, quien impartiera el curso) y permanecer como un área del saber pedagógico desconectada de la didáctica o de las disciplinas. Finalmente, corre el riesgo de ser olvidada o desplazada por otras áreas que gocen de mayor relevancia en las carreras o frente a las evaluaciones finales.

“Hay cuestiones transversales que hemos insistido en cursificarlas y las vamos poniendo en actividades curriculares encapsuladas y eso ha significado que se puede profundizar sin duda en el aspecto en cuestión en esa cápsula de actividad curricular, pero también comienza y termina allá y es como que nadie más se hiciera cargo de estas situaciones y eso es tremendamente peligroso” (A-4)

La otra opción, nombrada mediante el neologismo “transversalización” de la Convivencia Escolar en las mallas curriculares de Pedagogía, se refiere a considerarla como un saber pedagógico íntimamente ligado a la didáctica general o de especialidades y por lo tanto incorporable como dimensión de análisis y evaluación a cualquier asignatura de la carrera. Esta opción tiene la ventaja de que se considera el carácter integral de las dimensiones de la Convivencia Escolar y la potencialidad para que su diversidad de enfoques entre en diálogo con los distintos saberes y situaciones pedagógicas. Sin embargo, tiene como desventaja el peligro de ser relegada para el final o incluso omitida de las distintas asignaturas, dado que son las otras áreas del saber pedagógico las que tienen mayor relevancia histórica y culturalmente. Además, dado que no existe disponibilidad masiva de docentes especializados en Convivencia Escolar, puede generarse una subrepticia des-responsabilización respecto del tema por parte de los equipos académicos.

“Cuando transversal izamos, también ocurre que lo que es de todos no es de nadie, entonces terreno común finalmente, como digo yo, la geometría en matemáticas, que va quedando para fin de año y al final nunca la tocas, es como más o menos lo mismo, no te hace cargo nunca de esto por qué porque no eres especialista, etc., de alguna manera la forma en que se ha desarrollado nuestra sociedad hace que nos vayamos especializando y eso va generando en nosotros una sensación, una creencia de que no tenemos que saber ni ocuparnos de nada más que no sea nuestra especialidad, entonces este profesor verdad que va a hacer su clase de matemáticas o de historia y si los niños se matan en la sala, no es problema de él, porque él tiene que enseñar su materia, pero de alguna manera es volver atrás” (A-4)

Otra definición de transversalización consiste en promover la realización de actividades

extra-curriculares relativas a la Convivencia Escolar, como actividades de extensión o seminarios con especialistas de carácter abierto y optativo.

“En parte debiera ser transversal, para lo cual, de repente, se pueden hacer seminarios o invitar (...), profesores que hablen sobre el tema, externos” (A-1)

Con todo, la opción metodológica pasa por decisiones a nivel de carrera, las cuales, como se desarrolló más arriba, deben fundarse en procesos de innovación racionales, sistemáticos y basados en investigación. Incluso, se habla de optar por modelos “eclecticos” que tomen elementos tanto de la “cursificación” como de la “transversalización”: la idea de implementar cursos que aborden directamente las temáticas de Convivencia Escolar no es incompatible con la idea de incorporarlas también en los programas de otras asignaturas, en actividades extracurriculares o en los perfiles de egreso, para que sean todas las asignaturas y actividades las que tributen a ello. El consenso es que lo que no se puede hacer es seguir omitiendo la Convivencia Escolar en el currículum de la Formación Inicial Docente.

“Yo creo que ahí un poco podría llegar más bien a una fórmula más ecléctica y podría ser buena y de alguna manera continuar con estos encapsulamientos, de alguna manera seguir con cursos, porque aquí hay conocimiento duro, específico, que es necesario que alguien se haga cargo (...) tener, a lo mejor, cursos, dos cursos, pero que eso no signifique que el resto se desentienda, o sea, cómo yo logro usar las dos fórmulas, encapsulo, hago cursos, y además transversalizo y cuando lo transversalizo, me preocupo de que los programas de curso de alguna manera se den cuenta de este objetivo, de estos aprendizajes (...) cualquiera de estas cosas va a impactar de alguna manera, lo que no podemos hacer es omitirlas, que de alguna manera es lo que hemos estado haciendo” (A-4)

La reflexividad como competencia docente

De manera complementaria al abordaje de las temáticas de Convivencia Escolar en la formación pedagógica, ya sea en asignaturas específicas o de manera transversal en aula, también

se posiciona como un desafío para la Formación Inicial Docente vincular el tema con la práctica profesional que se da en colegios. Esta recomendación tiene que ver con el reconocimiento de la potencia que tiene la formación práctica como ejercicio articulador de conocimientos y competencias docentes.

“Ejercicios de síntesis que pueden ser talleres, de seminarios salidas a terreno, qué sé yo, que los chicos vayan formulando sus propias preguntas a las situaciones con las que, con respecto a las situaciones que ven...” (A-1)

Ahora bien, no se trata solamente de promover una ejercitación de las competencias desarrolladas en el aula de Pedagogía, sino de intencionar las experiencias prácticas de tal manera que se generen en ella aprendizajes nuevos, cualitativamente distintos y más potentes e integradores. La idea es tomar los ejercicios prácticos como instancias que favorezcan la reflexión en torno a los saberes pedagógicos y particularmente, aquéllos relacionados con la Convivencia Escolar.

“Puede ser algo que se trabaja desde los Talleres de Práctica que los tienen que tener, muchos tienen desde segundo año estos Talleres de Práctica, con cierta intencionalidad, se va preguntando qué han observado ustedes en los colegios, qué vieron donde fueron a hacer este trabajo respecto a estos temas” (A-1)

Se posiciona incluso la práctica como un espacio privilegiado para reflexionar sobre las instancias que se perciben como debilidades en lo relativo a Convivencia Escolar y que es difícil atender en clases, dada la preponderancia que todavía tienen áreas más tradicionales del saber pedagógico.

“Otro ámbito que me ha tocado es en las líneas de prácticas, cuando vamos a hacer las prácticas, en el fondo esas son prácticas hoy día disciplinares, si uno quiere, para los, no sé, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, las especialidades que elijan los estudiantes, pero se nos va un poco este tema que es otro el problema, no, es el trabajo con los apoderados, el trabajo con mis pares, el trabajo colaborativo, etc.,

o sea hay una serie de tareas asociadas a la docencia que quedan fuera de las prácticas, por ejemplo el manejo del comportamiento de los estudiantes, el trabajo con los papás, llega a observarse en un segundo plano en este tipo de guías prácticas donde lo que prima es que hay que ver lo disciplinar, lo didáctico, pero se nos olvida el resto de las tareas docentes que finalmente posibilita el poder hacer la docencia” (A-4)

Además, promover distintas prácticas en contextos distintos podría ser un ejercicio recomendable para contrastar las competencias entrenadas en clases, en términos de su viabilidad y pertinencia. Esto sobre todo considerando la diversidad de contextos del ejercicio docente y las distintas dimensiones de vulnerabilidad que caracterizan a muchos de ellos.

“Uno siempre dice, bueno yo cuando más chico decía, si hago clases en el (nombre del liceo en el que trabaja hoy), voy hacer clases en cualquier lugar, no sé si es tan así poh, voy a poder hacer clases en cualquier lugar que sea como éste, con estos chiquillos poh, ¿cachái, porque ya, si voy hacer clases al (nombre de liceo emblemático selectivo), es diferente, entonces los chiquillos deben adecuarse a las diferentes instancias donde van a estar y para eso hay que estar probándose, hay que estar haciendo prácticas. Ojalá las prácticas viniesen desde la Universidad más marcadas, que, ya poh, este año te toca ir a un colegio con este índice de vulnerabilidad, este año vai a ir a un colegio, por decirlo, de excelencia, este año vai a ir a este colegio, cosa que el que sale, que salga preparado realmente pa’ todo, ¿cachái?” (C2-1)

Articulación institucional

El abordaje de la Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente requiere de una fluida articulación como sistema. Particularmente, la comunicación entre las casas de estudios superiores y los colegios que funcionan como centros de práctica debe ser permanente y bidireccional. Del medio universitario, se espera que no deje para la última etapa (que corresponde a la práctica) la formación en Convivencia Escolar. Además, se espera que sea la Universidad la

institución que observe y sistematice la realidad de sus centros de práctica, tanto en relación con el clima de aula como con la composición demográfica o psicosocial de las comunidades, de manera tal que los planes de formación y los planes de apoyo dirigidos hacia el medio local sean más contextualizados y pertinentes.

“Tenemos que dejar de movernos desde afuera, hay que meterse acá. La (Universidad 2) si quiere que éste sea su escuela, su centro de práctica y que sea experimental y el tremendo nombre que tenemos como colegio, tiene que venir acá poh, ¿cachái?, que los profes de Química, que el decano de Química venga a ver qué pasa acá poh, que el secretario académico venga a ver qué pasa en la sala, porque si no, está armando un plan en su escritorio poh, te fijas, con lo que él cree que es lo mejor para el profesor que va a salir de ahí y que a veces está totalmente perdido, mientras no se vincule las asignaturas, no se vincule las áreas, es difícil poder avanzar de buena forma poh, mientras estemos haciendo puras cuestiones aisladas, puede que una te funcione, pero va a ser en tu isla poh, te fijas, entonces eso es como lo que queremos armar” (C2-1)

Mecanismos de evaluación

Por último, también se señala que una propuesta curricular para la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar debe completarse con una propuesta de evaluación. El desafío identificado consiste en consensuar un sistema de evaluación de las competencias ligadas a la Convivencia Escolar tanto para las asignaturas como para las pre-prácticas y prácticas profesionales finales. Para ello, lo que se propone es tomar el lenguaje usado en el documento Marco para la Buena Enseñanza, tal como se han ido alineando las demás políticas públicas en Educación, para hacer uso de referentes comunes.

También se señala que la evaluación debe ser continua a lo largo de las experiencias prácticas y no sólo al final, sino que debe dar cuenta del progreso del/la practicante.

“Segundo dominio, que es el de establecer un clima de enseñanza, eso debiese ser central a la evaluación de los estudiantes en práctica, ahora, esa evaluación no se

nota sólo mirándolo, observando una clase que hace que la prepararon bien (...), sino que en el día a día, que no siempre el profesor de la Universidad está ahí, está muy poco, a veces con suerte dos veces al semestre, asistieron un semestre entero de práctica, entonces, pero eso debiese ser central, por ejemplo, decirle, fíjense que este es un gran tema, el tema de la Convivencia, vean que los estándares de contenido recojan esto, eso hay que decirlo, porque si no se dice, se ve como esto es un dominio pero como un dominio separado, el de establecer buen clima de enseñanza, se pueden fijar si acaso el profesor reta al alumno, si es respetuoso, pero más allá de por ejemplo toda la relación con los otros miembros, en palabras o gestos con los otros miembros de esa comunidad” (A-1)

2. Valorar la Convivencia Escolar en la cultura institucional de la Formación Inicial Docente

Un segundo gran desafío para la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar tiene que ver con las condiciones subjetivas en que el posicionamiento de la temática se puede dar al interior de las carreras de Pedagogía.

Los diversos niveles entrevistados coinciden en plantear que para que la decisión de los claustros docentes de modernizar el currículum de la Formación Inicial se den, la temática de la Convivencia Escolar debe encontrarse suficientemente valorada en términos objetivos y subjetivos al interior de las mismas instituciones formadoras.

En este sentido, no basta con la incorporación de las distintas temáticas o dimensiones de la Convivencia Escolar a las asignaturas o por la vía de mecanismos de transversalización, satisfaciendo de manera mecánica los desafíos desarrollados más arriba: La modernización de las propuestas formativas, caracterizada como un proceso largo, complejo y lento, no debe sustentarse solamente en una aceptación de los lineamientos de la política pública, sino en una toma de conciencia profunda por parte de las Universidades respecto de la importancia de la Convivencia Escolar en la formación de los/las docentes.

“Debe estar en las mentes de las Pedagogías, eso requiere que esté claro los objetivos en la mente del cuerpo docente (...), no sólo escrito, claro, de las

Pedagogías y no solo escrito en programas de cursos” (A-1)

“Como todos los sistemas educativos, es muy lento, sabemos que todos los sistemas, Escuela y Universidad incluida, somos tremendamente resistentes al cambio y en el fondo, estamos en un proceso de acumular evidencia, hay bastante investigación afuera, acá, que va diciendo lo mismo, o sea, necesitamos que seamos muchos los que decimos lo mismo para que recién uno toma conciencia, después esto tiene que ver con cambios en los procesos formativos y las mallas curriculares, no son cambios automáticos, primero decidir que necesitamos el cambio” (A-4)

En coherencia con lo anterior, se refuerza la idea de que la incorporación de elementos de Convivencia Escolar al currículum de las Pedagogías no debe ser ni una decisión opcional ni menos un sello valórico que distinga a ciertas universidades. Debe empezar a entenderse, por los Formadores de Formadores primero y luego por los miembros del sistema educativo en general, como un requisito profesional.

“No es una mirada desde el plano valórico, ¿te fijas?, o de lo que sería correcto que dijeran, sino que es una mirada profesional respecto de la Convivencia, la inclusión, el Enfoque de Derecho, ¿te fijas?, entonces, por tanto, no es un dato de contexto, no sólo tiene que ver con el sello formativo de la institución que forma un determinado profesor, sino que es un requisito profesional para el oficio y el desempeño, no hay otra, no lo vemos como una condición de anecdótica, casual, sino es parte y por tanto, la Formación Inicial debiera ayudar científicamente a apropiarse de esas herramientas para que el estudiante en un futuro desempeño pueda ponerlas en práctica” (A-2)

Cabe señalar que las entrevistas arrojan luces sobre los mecanismos a través de los cuales las instituciones formadoras de docentes se sensibilizan en la importancia de incorporar la Convivencia Escolar en el currículum de Pedagogía.

Por una parte, se reconoce el influjo de las políticas públicas en potenciar la apropiación de un lenguaje común referido a las dimensiones de la Convivencia Escolar. Particularmente, las

iniciativas de financiamiento vía convenios de desempeño y proyectos de mejoramiento institucional han favorecido tanto las prácticas tempranas como la mayor reflexión al interior de las carreras respecto de las políticas que afectan al sistema.

“Hoy día, hay en juego recursos desde un nuevo convenio de desempeño para reformar la práctica, o sea las prácticas desde todo punto de vista institucional, son importantes, de hecho, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente indica que la prácticas deben ser tempranas, progresivas, para comprender no sólo la enseñanza sino también el sistema educativo, claro, pero eso es una propuesta que se hace este año para que nosotros la reflexionemos, la empecemos a aplicar y en 10 años más tendremos algún tipo de resultado” (B1-4)

3. Considerar la Convivencia Escolar como parte esencial de la identidad profesional docente

La noción de requisito abordada más arriba no tiene que ver tanto con una obligación externa como con una conciencia de que el hacerse cargo de la Convivencia Escolar forma parte esencial del oficio docente en su expresión más cotidiana y por lo tanto, las competencias asociadas son parte constitutivas de la identidad profesional docente. La apropiación de las responsabilidades profesionales en torno a la Convivencia Escolar deber ser asumidas desde el principio de la Formación Inicial, tomando distancia de una mirada tradicional que las considere un apéndice del rol, orientado a facilitar la transmisión de conocimientos.

“Lo que requiere la Convivencia es una apropiación personal y no una apropiación solamente, incluso, yo diría no solamente con, bueno, si entre lo cognitivo y lo afectivo y os otros procesos estaría cruzando todos esos ámbitos, digamos, entonces yo creo que involucra al docente también en lo personal” (B1-1)

“Hemos distinguido otro ámbito que es el saber pedagógico, tenemos la identidad profesional, porque creemos que la identidad profesional es algo que se configura desde el minuto uno en que decides estudiar Pedagogía, por tanto es un proceso

que no ocurre sólo a nivel psicológico, sino que también ocurre a nivel social y contextual y por tanto, es una construcción cultural respecto de lo que significa la identidad de un docente” (A-2)

Se ha planteado que el atender a elementos relacionales ya sea al interior del estamento estudiantil o en los equipos profesionales pueda ser una tarea de la que se han apropiado más fácilmente docentes de niveles como el Pre-Básico, Básico o Diferencial, en contraposición a docentes de Enseñanza Media, incluyendo a los/las docentes de la modalidad Técnico Profesional, cuyos programas de formación se centran mucho más sus disciplinas. No obstante, se reconoce que en el cotidiano, siempre será parte del oficio el atender a necesidades de diversa índole que puedan manifestar los/las estudiantes, necesidades relacionales o psicosociales.

“Probablemente los profesores básicos tienen una aproximación más cercana a lo que yo estaba diciendo, esta identidad un poco más integrada desde su profesión, en cambio, los profesores de Media o los profesores TP asumen que es un área la que les compete y el resto no, entonces, de alguna manera, los profesores de Educación de Párvulos, qué sé yo, Educación Diferencial o básicos, hay una identidad que es como histórica más ligada a un servicio integral, a un funcionario integral y los demás no y tiene que ver con los énfasis que se dan en los procesos formativos” (A-4)

En síntesis los principales desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente relativos al ámbito de la Convivencia Escolar son tres. El primero es la incorporación de la temática en el currículum de la Formación Inicial Docente, considerando elementos como los criterios de sistematicidad que deben guiar la innovación curricular, el desarrollo de normativas institucionales consensuadas, los aspectos que deben revisar como parte de la formación conceptual, el desarrollo de habilidades socio-emocionales, las discusiones metodológicas respecto de la implementación, el fomento de la reflexividad docente, la articulación intra e inter institucional y los debidos mecanismos de evaluación. El segundo es la valoración de la Convivencia Escolar en la cultura institucional de las carreras a cargo de la Formación Inicial Docente. El tercero es la consideración

de la Convivencia Escolar como parte esencial de las tareas, responsabilidades y saberes que conforman la identidad profesional docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Discusión

Prácticas de formación en Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente

Las normativas vigentes han tendido a institucionalizar de manera progresiva la Convivencia Escolar como un ámbito clave de la gestión educativa (MINEDUC, 2015; Valdivieso et al., 2017) y se espera que la Formación Inicial Docente prepare al magisterio para abordarla profesionalmente (Gaete, Gómez & Bascopé, 2016). No obstante, respecto de las prácticas de formación en Convivencia Escolar dentro de la Formación Inicial Docente, el primer hallazgo relevante a este respecto es que se reconoce la ausencia de un currículum intencionado y articulado relativo a la Convivencia Escolar. La situación descrita confirma lo planteado por Ruffinelli (2013) respecto de la debilidad acusada por los/las docentes nóveles, como también la insuficiencia en el abordaje del tema diagnosticadas por Leyton (2014) & Canedo (2014). Si bien fue posible reconocer ciertas estrategias pedagógicas puntuales a las que recurren los/las Formadores/as de Formadores/as para acercar a sus estudiantes a las habilidades convivenciales, estrategias que profundizan la evidencia empírica existente (Moreno et al., 2013; Cuadra & Catalán, 2016), queda de manifiesto que todavía no se asume la Convivencia Escolar como un foco prioritario para el desarrollo de la Formación Inicial Docente como sistema.

Un segundo hallazgo relevante es que al ser breve su abordaje en el contexto de asignaturas, la Formación en Convivencia Escolar tiende a quedar como un área a desarrollar de manera dispersa en el contexto de las prácticas profesionales que los/las estudiantes de Pedagogía realizan en establecimientos escolares. El acompañamiento de este proceso queda en manos de Formadores/as de Formadores/as por medio de tutorías reflexivas que buscan la integración de todos los saberes pedagógicos en ese corto período sin una intencionalidad definida respecto de la Convivencia Escolar. Esta realidad no se ajusta a los planteamientos de Arancibia et al. (2008), Bobadilla et al. (2009) y Cuadra & Catalán (2016) respecto del énfasis práctico de la Formación en Convivencia Escolar, dado que dicha formación no se encuentra debidamente intencionada ni organizada. Las estrategias que aparecen con mayor definición son los Talleres de Práctica asimilables a los talleres de tutoría reflexiva (Guzmán, 2009) y los trabajos grupales de diagnóstico

e intervención, asimilables a las estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas o Aprendizaje desde el Servicio Voluntario (Labra et al., 2011; Paineán et al., 2012; Williamson et al., 2015).

Desafíos en Convivencia Escolar al ejercicio de la docente

En relación con los desafíos que enfrentan los/las docentes en ejercicio en el ámbito de la Convivencia Escolar, en primer lugar, aparece la necesidad de manejar el comportamiento de los/las estudiantes, con el fin de favorecer el desarrollo de clases eficaces. El énfasis otorgado por los/las entrevistados/as a esta idea refuerza lo planteado por Valdivieso et al. (2017) respecto de que la Convivencia Escolar sigue siendo concebida al interior de la Formación Inicial Docente de manera instrumental en relación con la enseñanza de los contenidos organizados verticalmente, pese a que la definición de Convivencia Escolar y sus dimensiones apuntan a considerarla como un fin en sí mismo de la Educación (Delors, 1996; MINEDUC, 2015). En ese mismo sentido, el segundo desafío identificado, la creciente diversidad que caracteriza al alumnado, se sigue concibiendo al interior de la Formación Inicial Docente como un factor de complejización del ejercicio profesional que requiere especialización respecto de las mismas dimensiones de diversidad y no como una oportunidad de preparación para la convivencia con otros/as.

El tercer desafío señalado, lo plantean las diversas formas de maltrato y de violencia presentes y muchas veces naturalizadas en el espacio escolar. Tanto las más explícitas (agresión física entre estudiantes), como otras formas de maltrato más sutiles (la violencia psicológica o el maltrato existente al interior de otros estamentos o entre ellos), instalan la necesidad de comprender y canalizar en términos profesionales la importante cantidad de conflictos que caracterizan la Escuela. Este hallazgo vuelve a dar cuenta de una concepción acotada del concepto de Convivencia Escolar al entender estos conflictos como focos específicos de intervención docente, mientras que desde la investigación revisada el énfasis está puesto en el análisis de la realidad socio-cultural de la Escuela como una dimensión de la Convivencia Escolar que permite analizar el sentido que juega el maltrato en su interior el desarrollo y en la puesta en práctica de valores contrarios al uso de la violencia, fundamentales para una convivencia social pacífica y democrática (Leyton, 2014; Sandoval, 2014).

El cuarto desafío se relaciona con el imperativo de trabajar en equipo que recae en los/las docentes. Se debe transitar desde una concepción individual e individualista del quehacer docente

a un ejercicio profesional esencialmente colaborativo, en coherencia con una de las interpretaciones del Enfoque Participativo de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC), competencia para la que la Formación Inicial Docente todavía no prepara de manera satisfactoria (Gatete, Gómez & Bascopé, 2016).

Por último, el quinto desafío identificado vuelve a señalar la tensión entre el ejercicio docente y las señales de las políticas públicas. Si bien la tendencia al posicionamiento de los principios de la Convivencia Escolar se ha consolidado en los últimos años (Ahumada & Tapia, 2013; Valdivieso et al., 2017), también convive con una tendencia hacia la preparación de futuros/as docentes y escolares para un contexto de alta competitividad.

Desafíos a la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar

Con respecto a los desafíos que enfrenta la Formación Inicial Docente en el ámbito de la Convivencia Escolar, el hallazgo fundamental es que el desafío consiste en la transformación del currículum de la Formación Inicial Docente, de tal manera que ésta habilite a los/las futuros/as docentes para hacerse cargo en términos profesionales de la dimensión convivencial del proceso de enseñanza aprendizaje y del espacio escolar. Esta idea pone de manifiesto que la propuesta de Arístegui et al. (2005) respecto de la necesidad de desarrollar y formar para una Pedagogía de la Convivencia y en una manera rigurosa y sistemática (Pérez, 2018) todavía se encuentra al debe.

La necesidad de consensuar instrumentos normativos que aseguren que la Convivencia Escolar sea una dimensión reconocida y validada de manera formal en el sistema de formación sigue la línea descrita por autores como Donoso (2008), Sotomayor & Gysling (2011), Ahumada & Tapia (2013) y Valdivieso et al. (2016) relativas a la progresiva institucionalización de la Convivencia Escolar en las políticas públicas. La noción de piso mínimo de formación en Convivencia Escolar es coherente con la de criterio mínimo obligatorio para las Pedagogías, descrito por Reyes-Jedlicki et al. (2014).

Particular interés reviste el contenido de la formación conceptual impartida en las asignaturas relativas a la Convivencia Escolar. El énfasis en la dimensión psicológica del estudio de la Convivencia Escolar y de la diversidad otorgado por los/las entrevistados/as para la explicación del comportamiento disruptivo en el aula, excluye las numerosas dimensiones que ésta abarca tanto en la comprensión de la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2015)

como de la investigación y conceptualización científica al respecto (García, 2008; Canedo, 2014) y reproduce la lógica de instrumentalización de la Convivencia Escolar para asegurar el cumplimiento de objetivos relativos a aprendizajes de naturaleza vertical (Carrasco et al., 2012; Valdivieso et al., 2017). Alcances similares pueden hacerse respecto del desarrollo de habilidades socio-emocionales en los/las futuros/as profesores/as como desafío instrumental para la enseñanza de materias. Dicha propuesta podría complementarse siguiendo los planteamientos de Cadavieco et al. (2016) respecto de valorar las habilidades relacionales y colaborativas como parte del perfil profesional que requieren los objetivos de la Educación (Cadavieco et al., 2016).

Otro hallazgo relevante es que la tensión que queda de manifiesto en la revisión teórica entre un diseño curricular basado en cursos específicos (Moreno et al., 2013) y otro basado en el desarrollo de líneas transversales (Tenorio, 2016) para incorporar la Convivencia Escolar la Formación Inicial Docente se puede superar, debido a que los/las entrevistados/as no la consideran excluyente a priori. La opción de síntesis entre ambas se presenta ahora en oposición a que se siga perpetuando la invisibilización de la temática.

La reflexividad como competencia docente es altamente valorada en el contexto internacional, definiéndola como un permanente diálogo entre la teoría y la práctica docentes con los objetivos políticos y éticos de la Educación (Zeichner, 2008; Gomes & Pereira, 2009; Pérez, 2018), mientras que los/las entrevistados/as la definen como un ejercicio de evaluación o ponderación de los contenidos teóricos de sus asignaturas en relación con la complejidad experiencia de la práctica profesional, lo que lleva a considerar que las posibilidades de desarrollo de esta competencia en la Formación Inicial Docente son todavía limitadas.

El que la propuesta formativa de la Universidad deba considerar mecanismos de evaluación que den formalidad a la incorporación de la Convivencia Escolar y sus dimensiones en asignaturas, pre-prácticas y prácticas profesionales con mayor atención al dominio B del documento Marco para la Buena Enseñanza se considera atingente en la medida que distintos autores (Ávalos, 2004; Baeza et al., 2006; Ávalos, 2014) coinciden en presentar al Marco para la Buena Enseñanza como referente de todas las políticas en el área. No obstante, sigue pendiente como un aspecto a desarrollar.

Se destaca también como hallazgo la necesidad de favorecer condiciones subjetivas para el posicionamiento de las temáticas de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente.

Los/las entrevistados/as relevan la importancia de no recurrir a una modificación mecánica de la Formación Inicial Docente, asumiendo pasivamente el influjo de las políticas públicas, sino apelar a una sensibilización de los equipos docentes respecto de la importancia de la Convivencia Escolar en la profesión docente. El desafío señalado supera propuestas revisadas anteriormente en la medida que se limitaban a sugerir incorporación de aspectos curriculares a la Formación (García, 2008; Canedo, 2014; Ferrada, Turra & Villena, 2015), apuntando a la transformación de la propia cultura institucional de las universidades formadoras de docentes. Se valoran, en favor de ello, incipientes actividades halladas como la organización de seminarios, actividades de extensión universitaria y reuniones de contacto entre representantes de carreras de Pedagogía y centros de práctica profesional, para el diagnóstico, la reflexión y la toma de acuerdos en torno a necesidades vinculadas a la Convivencia Escolar, para sumarse a los mecanismos indirectos descritos en la teoría, como el Programa MECESUP o los convenios de desempeño que influyen desde lo económico (Ávalos, 2004; Ruffinelli, 2013).

Finalmente, es importante como hallazgo el que para los/las entrevistados/as, el desafío enfrentado por la Formación Inicial Docente trascienda la dimensión meramente curricular hacia un desafío de mayor alcance: De lo que se trata, según ellos/as, es lograr concientizar respecto de la Convivencia Escolar como un aspecto esencial de la labor docente cotidiana y por tanto, de la identidad profesional del gremio. La labor docente debiera ser concebida desde la Formación Inicial en adelante como un rol profundamente vinculado al favorecimiento de los valores y enfoques que caracterizan el concepto de Convivencia Escolar y en ese proceso, los/las Formadores/as de Formadores tienen hasta ahora, al menos, la potencialidad para jugar un rol clave (Cox & Gysling, 2009; Reyes-Jedlicki et al., 2014).

Ahora bien, respecto de esta propuesta, resta que las políticas relativas a la Convivencia Escolar trasciendan la concepción instrumental (Valdivieso et al., 2017). La idea propuesta de enfocar la comprensión de la Convivencia Escolar en la Escuela y en la Formación Inicial Docente como un fin en sí mismo, relacionado con la necesidad de que los/las docentes atiendan a las necesidades de transformación cultural de cada país, podría encontrar un referente en el caso de Estados Unidos, en que se ha propuesto explicitar y promover las competencias docentes hacia un compromiso explícito con la justicia social (Zeichner, 2008), o en el caso de España, en que se ha decidido explicitar que los/las maestros/as se forman y se desempeñan profesionalmente en el compromiso con la democracia. La transformación de la Formación Inicial Docente para que la

identidad profesional incorporara el compromiso con la Convivencia Escolar como un fin en sí mismo, para el caso de Chile, debería relacionarse directamente con el compromiso con el aseguramiento de la paz y de la democracia, buscando oponerse a un retroceso autoritario (Magendzo et al., 2013), horizonte que todavía no se considera.

2. Conclusiones

El presente estudio ha tomado como objeto de estudio la Formación Inicial Docente en el ámbito de la Convivencia Escolar y se ha orientado a comprender los desafíos que ésta enfrenta hacia el futuro. Para ello, se ha recurrido a la perspectiva de los/las Formadores/as de Formadores/as seleccionados/as en distintos niveles del sistema.

Buscando identificar las maneras en que la Convivencia Escolar se aborda actualmente en la Formación Inicial Docente, se ha confirmado que la formación en el área es dispersa, insuficiente y no se encuentra intencionada ni articulada en torno a una propuesta curricular definida. La formación se basa, hasta ahora, por una parte, en una revisión ocasional de contenidos de Psicología o afines al interior de las asignaturas de formación profesional y por otra parte, en la etapa de las prácticas profesionales, en un acompañamiento en forma de tutorías reflexivas que tampoco presentan sistematicidad ni la significatividad que la teoría les atribuye.

Ahora bien, se espera que la Formación Inicial Docente desarrolle la capacidad de responder a las situaciones relativas a la Convivencia Escolar que desafían el ejercicio docente. Estas situaciones se organizan en torno a cinco ideas principales: la necesidad de manejar el comportamiento de los/las estudiantes para favorecer el desarrollo de clases eficaces, la diversidad creciente y multidimensional que caracteriza al estudiantado, las múltiples y diversas formas de maltrato y violencia de las que participan estudiantes y otros estamentos, naturalizadas en el espacio escolar, el imperativo de trabajar colaborativamente entre adultos y las señales a veces contradictorias que emanan de las políticas públicas en torno a los temas anteriores. Se observa que aunque las políticas públicas se han referido a la mayoría de estas necesidades como nudos críticos de la Escuela que se pretenden abordar, la Formación Inicial Docente todavía concibe la Convivencia Escolar desde una lógica instrumental en vez de valorarla como un fin en sí mismo.

Los principales desafíos a la Formación Inicial Docente en Convivencia Escolar identificados son el fundamento para diseñar un currículum integral que habilite a los/las

estudiantes de Pedagogía a enfrentar de manera profesional y con base científica las necesidades enumeradas. Atendiendo a los hallazgos relevados, es posible elaborar una propuesta de currículum sobre Convivencia Escolar para la Formación Inicial Docente. Los aspectos que esta propuesta debe considerar se presentan a continuación, siguiendo el esquema formal de Coll (1987):

a) el qué enseñar: elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales respecto del desarrollo psicológico de los/las escolares y del desarrollo de habilidades socio-emocionales y colaborativas de los/las futuros/as docentes, pero también de las distintas dimensiones y enfoques que engloba una concepción amplia y poliédrica de la Convivencia Escolar. Todos estos elementos se deben asumir como partes esenciales del saber pedagógico y no como tributarios de la transmisión de conocimientos propios del currículum vertical.

b) el cómo enseñar: en el marco de un modelo de formación por competencias, por medio de una diversificación y organización de prácticas y estrategias didácticas claramente intencionadas. Se debe procurar la vinculación reflexiva de la Convivencia Escolar a otras áreas del saber pedagógico, a las particularidades de la realidad escolar y a la realidad nacional de manera permanente y simultánea.

c) el cuándo enseñar: la discusión respecto de si este currículum priorice el diseño de asignaturas específicas, abordajes intencionados en una lógica transversal o una combinación de ambas estrategias corresponde a la comunidad universitaria, pero su resultado final debe asegurar el desarrollo de las competencias pertinentes y el fin de la invisibilización o postergación del ámbito.

d) el cómo evaluar el aprendizaje de lo enseñado: el desarrollo de criterios consensuados de evaluación para las asignaturas y las prácticas deben tender al aseguramiento de las dimensiones y enfoques de la Convivencia Escolar como parte insoslayable del perfil profesional de los/las egresados/as.

También constituye un desafío para la Formación Inicial Docente la valoración de la Convivencia Escolar como parte esencial del oficio y de la identidad profesional del magisterio por parte de los/las propios/as Formadores/as de Formadores/as, para que sean capaces de inculcarla a los/las futuros/as docentes a su cargo. Es relevante como hallazgo el que los/las docentes de Pedagogía planteen necesidades y propuestas en relación con ellos/as mismos/as. Su sensibilización en los ámbitos y dimensiones de la Convivencia Escolar puede darse ya sea

continuando la lógica de mecanismos indirectos de influencia (como los económicos, ya conocidos) o mediante estrategias innovadoras para la articulación bidireccional entre niveles de la Formación Inicial Docente y establecimientos escolares. No obstante, es importante que se dé favoreciendo la conciencia de su sentido profundo: la respuesta a necesidades y objetivos históricos y éticos consensuados a nivel nacional (Ávalos, 2004; Magendzo et al., 2013; Valdivieso et al., 2017; Pérez, 2018).

Se propone que futuras investigaciones estudien la labor y el pensamiento de nuevos/as Formadores/as de Formadores/as llamados/as “mentores/as” en el marco del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (pues no se encontraban todavía en actividad durante la etapa de producción de datos), considerando la potencialidad atribuida por los/las entrevistados/as de este estudio a la relación entre practicantes y tutores como estrategia formativa. Asimismo, que se estudie con mayor detenimiento la realidad de carreras de Pedagogía separadas tanto por niveles (Pre-Básico, Básico, Medio, Diferencial) por las eventuales diferencias que presenten. También se hace necesario profundizar la comprensión de los vínculos entre identidades profesionales docentes, desafíos al ejercicio docente y Convivencia Escolar, con el fin de favorecer la pertinencia de la innovación curricular en las Pedagogías.

Se considera que esta investigación posee un particular valor al desarrollarse desde la Psicología Educativa, dado el importante rol mediador ejercido por las relaciones interpersonales entre Formadores/as de Formadores/as, estudiantes de Pedagogía y otros/as actores/as del sistema educativo en los procesos de la Formación Inicial Docente (Coll, 1987). Los resultados y su discusión demuestran la importancia de atender a las particularidades y potencialidades de dichas relaciones tanto para el cumplimiento de sus objetivos formativos como para alcanzar los horizontes que señalan las políticas públicas en la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, I. & Tapia, J. (2013). *Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Arancibia, M., Miranda, C., Pérez, H., & Koch, T. (2008). *Necesidades de formación permanente de docentes técnicos*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 7-26.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005) *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. Psykhe (Santiago), 14(1), 137-150.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2004) *La formación docente inicial en Chile. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*. UNESCO, IESALC. Santiago de Chile.
- Ávalos, B. (2014). *Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(Especial), 11-28.
- Baeza, J., Pérez, M. & Reyes, L. (2006): *Estándares de Desempeño Docente. Sistematización de Contenidos para su operacionalización*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bellei, C. & Valenzuela, J.P. (2010) *¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?* In: Martinic, S.; Elacqua, G. (Ed.). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 257-284.
- Bobadilla, M, Cárdenas, A., Dobbs, E. & Soto, A. (2009). *"Los rodeos de la práctica": representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(1), 239-252.
- Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas avanzadas en investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, módulo 2* (2ª ed.). Bogotá: ICFESPIIE
- Cadavieco, J., Martínez, M., & Cabezas, I. (2016). *El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes*. Educação & Sociedade, 37(135), 519-538.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016) *¿Por qué elegir una escuela privada*

- subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado.* Estudios Pedagógicos (Valdivia), 42(3), 89-109.
- Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a la convivencia escolar presentes en la formación inicial docente.* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Cárcamo, H. (2008). *Ciudadanía y formación inicial docente: Explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes.* Revista de Pedagogía, 29(85), 245-268.
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). *Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile.* Psicoperspectivas, 11(2), 31-55.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35), 131-164.
- CNA Chile (2018). Santiago. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/SE-CONSOLIDAN-LAS-PEDAGOG%C3%8DAS.aspx>
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum.* Barcelona: Laia.
- Contreras, C. (2014) *El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos.* Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 49-69.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.* Última década, 9(15), 11-52.
- Cornejo, R. (2008). *Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo.* Docencia; 12(35):77-85.
- Cuadra, J., & Catalán, J. (2016). *Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional.* Revista Brasileira de Educação, 21(65), 299-324.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana/UNESCO.
- Donoso, S. (2008). *El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?* Revista Brasileira de Educação, 13(39), 437-454.
- Espinoza, O. (2014). *Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile.* Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 147-159.
- Espitia, M., & Clavijo, A. (2011). *Virtual Forums: A Pedagogical Tool for Collaboration and Learning in Teacher Education.* Colombian Applied Linguistics Journal, 13(2), 29-42.

- Ferrada, D., Villena, A. & Turra, O. (2015). *Transformación de la formación. Las voces del profesorado*. Santiago: RIL Editores.
- Gaete, A., Gómez V., & Bascopé, M. (2016) *¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?* Temas de la agenda pública, n°86.
- Gomes, C., & Pereira, M. (2009). *Teacher education in face of violence from/at schools*. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 201-224.
- Guzmán, L. (2009). *Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: Significados y valoraciones de los estudiantes*. *Educere*, 13(45), 465-475.
- Hevia, R. (2003). *La educación en Chile hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Labra, P., Kokaly, M., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P., & Vergara, M. (2011). *El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 167-185.
- Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (2011, 17 de Septiembre). Congreso Nacional de la República de Chile.
- Leyton, I. (2014). *Revisión de contenidos relativos al desarrollo de conocimientos y habilidades de Convivencia Escolar en la Formación Inicial Docente de educación media en dos universidades de la Región Metropolitana*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Lira, A., & Gomes, C. (2018). *Violence in schools: what are the lessons for teacher education?*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 759-779.
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2013). *Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Mena, I. & Valdés, A. (2008). «*Clima social escolar*». *Documento Valoras UC*. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica.
- Mercado, R., (2010) *Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México*. *Psicología Escolar e Educacional [en línea]* 2010, 14 (Enero-Junio)
- Milicic, N. & Aron, A. M. (2000). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. *Revista Psykhe*, 9. (2), 117-123.
- MILICIC, NEVA (2001): *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.

- MINEDUC (2002). *Política de Convivencia Escolar de Chile*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2003) *Marco Para La Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2006). Ley N° 20.129 Del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2011). Actualización Política de Convivencia Escolar de Chile. Santiago: Unidad de Transversalidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2015). *Política nacional de convivencia escolar (2015-2018)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.convivenciaescolar.cl/>
- Miranda, C. (2007). *Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente*. *Estudios Pedagógicos*, 33, 95-108.
- Miranda, C., & Rivera, P. (2009). *Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores?* *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169.
- Montecinos, C., Walker, H., & Cortez, M. (2015). *Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: Transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 157-176.
- Montenegro, H., & Medina, L. (2014). *Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza?* *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 161-182.
- Moreno, A., Trigueros, C., & Rivera, C. (2013). *Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 165-177.
- Oliva, I., Díaz, N., Larrosa, P., Contreras, P., & Miranda, C. (2010). *Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 177-189.
- Paineán, O., Aliaga, V., & Torres, T. (2012). *Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una*

- propuesta curricular para la formación inicial docente*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(1), 161-180.
- Pérez, T. (2018). *Maestros para la democracia. La formación inicial del magisterio en España con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)*. História da Educação, 22(54), 299-317.
- Presidencia de la República de Chile (1995). *Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). *Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(Especial), 183-203.
- Ruffinelli, A. (2013). *La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes*. Calidad en la educación, (39), 117-154.
- Ruz, J. (Ed.) (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. Última década, 22(41), 153-178.
- Sierra, A. (2016). *Contributions of a social justice language teacher education perspective to professional development programs in Colombia*. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 18(1), 203-217.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H.. (2011). *Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 127-147.
- Sotomayor, C., & Gysling, J. (2011). *Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada*. Calidad en la educación, (35), 91-129.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). *Formación inicial docente y necesidades educativas especiales*. Estudios

- pedagógicos (Valdivia), 37(2), 249-265.
- Valdivieso, P., González, P., Toledo, F. & Leyton, I. (2017). *Convivencia Escolar desde la política educativa chilena ¿una finalidad de la educación?* Revista Enfoques Educativos, 14(1), 89-110.
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S., & Abello, E. (2015). *Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 271-286.
- Zeichner, K. (2008). *A critical analysis of reflection as a goal for teacher education*. Educação & Sociedade, 29(103), 535-554.

ANEXOS

- A) Documento de consentimiento informado**
- B) Pautas de entrevista**



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“DESAFÍOS DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES DE DOCENTES”

1. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación **“DESAFÍOS DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES DE DOCENTES”**. Su objetivo es conocer los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente, desde la perspectiva de los formadores de docentes. Usted ha sido seleccionado(a) en calidad de experto en la materia, habida cuenta del rol que ejerce como formador de docentes en su casa de estudios, por lo que su experiencia es importante para esta investigación.

El investigador responsable de este estudio es LAURENT LOUBIÈS VALDÉS, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en el programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales, siendo la Tesis que constituye parte de los requisitos para la obtención de dicho grado académico.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en instancias de entrevista individual, las cuales tendrán una duración aproximada de una hora. Estas actividades serán realizadas en lugar, día y hora previamente acordados y consensuados entre el investigador cada participante por separado. Para facilitar el análisis, las entrevistas serán grabadas en formato audio. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Esta investigación no supone ningún tipo de riesgo, y la información producida en su proceso será utilizada con fines estrictamente académicos.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para desarrollar propuestas en relación con el desarrollo de la Formación Inicial Docente en el ámbito de la Convivencia Escolar.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de

contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para ello, las grabaciones en audio serán transcritas a formato de texto, cambiándose los nombres particulares por códigos que resguarden el anonimato. Estos datos serán resguardados por el investigador responsable, durante el período que dure su análisis y elaboración del informe que permita cerrar el proceso dentro del programa de Magíster.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se dispondrá de un espacio en el que se retroalimentará la experiencia, junto a otros docentes de las carreras de Pedagogía. En cualquier caso, usted podrá acceder al documento virtual de esta investigación en el Repositorio Académico de la Universidad de Chile.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al Investigador Responsable de este estudio:

LAURENT LOUBIÈS VALDÉS

Teléfono: +56 9 8225 1114

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto
1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: lloubiesv@gmail.com

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

DRA. MARCELA FERRER-LUES

Presidenta Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto
1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Yo,, acepto participar en el estudio “DESAFÍOS DE FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, DESDE LA PERSPECTIVA DE FORMADORES DE DOCENTES”.

Declaro que he leído (o se me han leído) y comprendo las condiciones de mi participación en este estudio.

He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y Fecha: _____

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

PAUTA DE ENTREVISTA

| | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| NOMBRE | | |
| SUJETO | A Hacedor/a de políticas | X |
| | A Investigador/a | X |
| | B Encargado/a de asignatura | |
| | B Encargado/a de práctica | |
| | C Supervisor/a de práctica en terreno | |
| | C Mentor/a de principiante | |

Objetivo general

Conocer los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente, desde la perspectiva de los formadores de docentes*.

| Objetivo específico | Pregunta |
|---|---|
| Identificar los desafíos en Convivencia Escolar que enfrentan los docentes en ejercicio. | 1. Desde su perspectiva*, ¿cuáles son los desafíos que, actualmente, se le presentan a los/las docentes en ejercicio en materia de Convivencia Escolar? 2. ¿Qué habilidades o competencias del/de la docente se ponen en juego ante estos desafíos en Convivencia Escolar? |
| Identificar los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente. | 3. ¿En qué instancias se desarrollan primordialmente estas competencias o habilidades? ¿Antes de la FID? ¿Durante el proceso? ¿Después de la FID, es decir, durante el ejercicio profesional? 4. ¿De cuáles de estas habilidades debería hacerse cargo la FID? 5. ¿Para qué tipo de situaciones relativas a la Convivencia Escolar debería preparar la FID? |
| Conocer las prácticas de formación en Convivencia Escolar que se dan en la Formación Inicial Docente. | 6. ¿Cómo se visualizan estas temáticas o problemáticas desde las instancias de diseño o fortalecimiento de la FID? 7. ¿Qué iniciativas se desarrollan actualmente en la FID para hacer frente a estos desafíos? |

*Se asume que la especificación “desde la perspectiva de quien forma a docentes” o “desde su perspectiva” se repite en cada enunciado.

PAUTA DE ENTREVISTA

| | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| NOMBRE | | |
| SUJETO | A Hacedor/a de políticas | |
| | A Investigador/a | |
| | B Encargado/a de asignatura | X |
| | B Encargado/a de práctica | X |
| | C Supervisor/a de práctica en terreno | |

Objetivo general

Conocer los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente, desde la perspectiva de los formadores de docentes*.

| Objetivo específico | Pregunta |
|---|---|
| Identificar los desafíos en Convivencia Escolar que enfrentan los docentes en ejercicio. | 1. Desde su perspectiva*, ¿cuáles son los desafíos que, actualmente, se le presentan a los/las docentes en ejercicio en materia de Convivencia Escolar? 2. ¿Qué habilidades o competencias del/de la docente se ponen en juego ante estos desafíos en Convivencia Escolar? |
| Identificar los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente. | 3. ¿En qué instancias se desarrollan primordialmente estas competencias o habilidades? ¿Antes de la FID? ¿Durante el proceso? ¿Después de la FID, es decir, durante el ejercicio profesional? 4. ¿De cuáles de estas habilidades debería hacerse cargo la FID? 5. ¿Para qué tipo de situaciones relativas a la Convivencia Escolar debería preparar la FID? |
| Conocer las prácticas de formación en Convivencia Escolar que se dan en la Formación Inicial Docente. | 6. ¿Cómo se visualizan estas temáticas o problemáticas desde las instancias de diseño o fortalecimiento de la FID? 7. ¿Qué iniciativas se desarrollan actualmente en la FID para hacer frente a estos desafíos? |

*Se asume que la especificación “desde la perspectiva de quien forma a docentes” o “desde su perspectiva” se repite en cada enunciado.

PAUTA DE ENTREVISTA

| | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| NOMBRE | | |
| SUJETO | A Hacedor/a de políticas | |
| | A Investigador/a | |
| | B Encargado/a de asignatura | |
| | B Encargado/a de práctica | |
| | C Supervisor/a de práctica en terreno | X |

Objetivo general

Conocer los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente, desde la perspectiva de los formadores de docentes*.

| Objetivo específico | Pregunta |
|---|---|
| Identificar los desafíos en Convivencia Escolar que enfrentan los docentes en ejercicio. | 1. Desde su perspectiva*, ¿cuáles son los desafíos que, actualmente, se le presentan a los/las docentes en ejercicio en materia de Convivencia Escolar? 2. ¿Qué habilidades o competencias del/de la docente se ponen en juego ante estos desafíos en Convivencia Escolar? |
| Identificar los desafíos de formación en Convivencia Escolar que enfrenta la Formación Inicial Docente. | 3. ¿En qué instancias se desarrollan primordialmente estas competencias o habilidades? ¿Antes de la FID como característica personal del estudiante de Pedagogía o por sus experiencias previas? ¿Durante el proceso? ¿Después de la FID, es decir, durante el ejercicio profesional? 4. ¿De cuáles de estas habilidades debería hacerse cargo la FID? 5 pregunta eliminada |
| Conocer las prácticas de formación en Convivencia Escolar que se dan en la Formación Inicial Docente. | 6. ¿Cómo se visualizan estas temáticas o problemáticas desde las instancias de diseño o fortalecimiento de la FID? O desde su rol como supervisor/mentor? Se le solicita algún criterio en particular desde la universidad? Recibe preguntas de los practicantes? 7. ¿Qué iniciativas se desarrollan actualmente en la FID para hacer frente a estos desafíos? Cómo aborda el tema con sus practicantes cuando se presentan los desafíos señalados arriba? |

*Se asume que la especificación “desde la perspectiva de quien forma a docentes” o “desde su perspectiva” se repite en cada enunciado.