



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Escuela de Pregrado

EL TRABAJO COTIDIANO DE UN EQUIPO DE CONVIVENCIA:

SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA

Memoria para optar al Título de Psicóloga

TANIA TORO SPULER

Profesora Guía: Jenny Assael

16 Diciembre de 2016

## **AGRADECIMIENTOS**

A Jenny y Natalia, porque sin su apoyo y guía esta memoria no sería lo que es.

Al equipo de convivencia de la escuela, por su disposición a participar de esta memoria y, sobre todo, por su acogida y su amistad.

A mi familia:

A mis padres, Erika y Nelson, por apoyarme y acompañarme en todos mis procesos vitales y por soportarme en momentos de estrés.

A mi hermanita, Valentina, por su amor y entrega, su energía y su incondicionalidad que me alientan constantemente. A mi hermana del alma, Madelainne, por su paciencia y su confianza.

A mi sobrina y mi ahijado, Francisca y Vicente, por recordarme lo simple y perfecta que es la vida.

A mi compañero, Patricio, por caminar conmigo.

A mis amigos: los psicólogos y psicólogas, las profes, los de antaño y los de ahora, los que están y los que no.

A todos y todas quienes han compartido parte de sus vidas con la mía.

*Dedico esta memoria a Leontina Sánchez Álvarez (Q.E.P.D.)*

## ÍNDICE

1.	Resumen.....	4
2.	Introducción.....	5
3.	Planteamiento del problema.....	7
3.1.	Pregunta de investigación.....	12
3.2.	Relevancia.....	13
4.	Objetivos.....	15
5.	Antecedentes Empíricos.....	16
5.1.	Un poco de historia.....	16
5.2.	Los trabajadores de la escuela.....	17
5.3.	Los estudiantes.....	19
5.4.	El equipo de convivencia.....	20
5.5.	Los instrumentos de gestión de la escuela.....	20
6.	Antecedentes Teóricos.....	26
6.1.	Convivencia escolar.....	26
6.2.	Convivencia e inclusión.....	28
6.3.	Convivencia y paz.....	29
6.4.	Convivencia y democracia.....	29
7.	Método.....	32
7.1.	Sistematización de Experiencias.....	32

7.2.	Técnicas de producción de datos.....	35
7.3.	Proceso de producción y análisis de la información .....	36
7.4	Consideraciones éticas.....	37
8.	Desarrollo.....	38
8.1.	Acciones y actividades del equipo.....	38
8.2.	Los significados del trabajo.....	47
8.3.	Relaciones y dinámicas.....	52
8.4.	Las dificultades.....	51
9.	Discusión y Conclusiones.....	61
10.	Bibliografía.....	77
11.	Anexos.....	84

## **RESUMEN**

La presente investigación busca comprender cómo se desarrolló el trabajo de un equipo de convivencia escolar de una escuela municipal de Santiago durante el 2015, considerando las actividades que realizaron dentro del espacio escolar, el sentido o significado que tuvo este trabajo, las dinámicas y relaciones que estableció el equipo dentro de la escuela y las principales dificultades que debió enfrentar al momento de realizar su trabajo. Para esto, se utilizó el marco epistemológico y metodológico de la Sistematización de Experiencias.

Las actividades realizadas por el equipo, planificadas en un Plan de Gestión de convivencia, buscaban instalar procesos de participación y construcción de comunidad dentro de la escuela, especialmente a través del trabajo con los estudiantes. Este objetivo respondía al proyecto de escuela del equipo directivo, pero en ocasiones tensionaba la relación con los otros estamentos de la comunidad, en particular con los docentes. Las dificultades u obstáculos para realizar el trabajo durante el año fueron, principalmente, la escasez de recursos materiales, la mala comunicación con otros actores de la escuela -que impactaba en la coordinación del trabajo- y la movilización de los docentes, que duró alrededor de dos meses.

## INTRODUCCIÓN

La presente memoria de título corresponde a la sistematización de mi experiencia de práctica profesional en el área de psicología educacional, realizada entre marzo y noviembre del 2015, en un establecimiento educacional municipal de la Región Metropolitana. En particular, desarrollé mi práctica profesional apoyando las labores del **equipo de convivencia escolar** del establecimiento.

La convivencia escolar se ha constituido en un pilar fundamental de las instituciones educativas en Chile durante los últimos años y desde el Ministerio de Educación se ha elaborado una Política Nacional de Convivencia Escolar, que entrega orientaciones para la definición e implementación de acciones dentro de los establecimientos, es decir, para la gestión de la convivencia escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015c).

Los énfasis y consideraciones conceptuales de esta política son, principalmente, el entendimiento de las personas como sujetos integrales en constante formación que conforman comunidades responsables de construir y mantener una sana convivencia. En el contexto educativo, esto se traduce en comunidades educativas que fomentan continuamente el mejoramiento de la convivencia escolar, entendiendo ésta como un aprendizaje (MINEDUC, 2015c).

Esta política ha ido integrando diversas exigencias que deben cumplir los establecimientos educacionales, dadas por el marco legal o regulatorio, por ejemplo, elaborar planes de gestión y protocolos de actuación ante casos de violencia escolar (Ley 20.536), designar un encargado de convivencia escolar (Ley 20.536) y planificar e implementar acciones de mejoramiento en el eje de convivencia escolar, en aquellos establecimientos financiados por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248).

Sin embargo, algunos autores plantean que estas orientaciones, tanto conceptuales como legales, no son suficientes para instalar prácticas de buena convivencia dentro de las escuelas, ya sea por falta de espacios y tiempos adecuados dentro de la institución, como por falta de herramientas o uso de estrategias poco eficientes por parte de los adultos (Molina, 2013; Guzmán, Llanos y Montino, 2013).

Las diversas regulaciones legales y conceptuales han permitido a las escuelas incorporar distintos profesionales para trabajar en el área de la convivencia escolar. En el caso particular de mi lugar de práctica profesional, se constituyó un equipo de convivencia -financiado principalmente por la Ley de Subvención Escolar Preferencial o Ley SEP- encargado de fomentar el aprendizaje y construcción de una buena convivencia escolar.

En este contexto, trabajando con este equipo de convivencia escolar, surgieron diversas preguntas a lo largo de mi práctica profesional: ¿cómo se enfrenta el equipo a las problemáticas cotidianas de la escuela en el área de convivencia, sin dejar de lado los objetivos formativos que plantea la política nacional?, ¿cuáles son los espacios y tiempos con los que cuenta el equipo para instalar prácticas de buena convivencia dentro del establecimiento? y, finalmente, surge la pregunta de investigación que guía esta memoria de título y que sintetiza las preguntas anteriores: ***¿en qué consiste el trabajo cotidiano del equipo de convivencia de la escuela?***

Para responder esta pregunta utilicé los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Sistematización de Experiencias, que consiste en la reconstrucción de una práctica o experiencia colectiva para relevar los aprendizajes y/o conocimientos que se construyeron en el proceso y, a partir de una reflexión crítica, comprender y transformar las prácticas del grupo (Letelier, 2008 citado en Riquelme, 2011). Asimismo, la sistematización de experiencias contribuye a la reflexión, a partir de conocimientos surgidos de la práctica o experiencia colectiva y es útil para retroalimentar orientaciones o directrices de proyectos institucionales más amplios (Jara, 2013). En este caso, esta sistematización puede contribuir a la reflexión sobre la política nacional de convivencia escolar y sobre los procesos y planes de gestión de la escuela donde realicé mi práctica profesional.

En este sentido, esta investigación es relevante, en primer lugar, para el equipo de convivencia del cual fui parte durante mi práctica profesional, pues es un aporte a la reflexión sobre sus propias prácticas y a la mejora y/o transformaciones que puedan hacer a partir de esa reflexión; y, en segundo lugar, los resultados de esta investigación se pueden constituir como un aporte a la construcción de conocimientos en torno a la política de convivencia escolar en Chile, siendo un insumo tanto para otros establecimientos

educacionales, como para las discusiones académicas y/o políticas respecto del tema. Además, puede contribuir a incentivar a otros profesionales que trabajen en el área de convivencia dentro de las escuelas, a sistematizar sus propias prácticas o experiencias.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

A partir de un informe elaborado por Jacques Delors (1997), la UNESCO propone que los sistemas educativos deben estructurarse en torno a cuatro ejes fundamentales, que constituyen los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada persona: 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos y 4) aprender a ser. Estos ejes apuntan a que la educación sea una experiencia global para el ser humano -en su calidad de persona y de miembro de la sociedad- y que dure toda su vida, es decir, apuntan a un proceso de formación integral (Delors, 1997).

En Chile, la definición de 'educación' sigue la línea del organismo anterior, entendiéndose como un proceso de aprendizaje permanente, que abarca distintas etapas de la vida de las personas y cuyo objetivo es alcanzar su pleno desarrollo personal, social, físico e intelectual, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ley 20.370, 2009). Esto, valorando los derechos humanos, la libertad, la diversidad y la paz, con el fin de que las personas aprendan a: 1) conducir su vida plenamente; 2) convivir y participar de forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la sociedad; 3) y trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370, 2009).

En este sentido, los aprendizajes que debe intencionar la escuela chilena dicen relación, entre otras cosas, con la promoción de una convivencia que releve el respeto, la tolerancia, la participación social democrática y la valoración de los derechos humanos, para construir una ciudadanía inclusiva, solidaria y en paz (MINEDUC, 2011b).

Para lograr estos aprendizajes, la escuela debe desarrollar estrategias que estimulen y potencien las relaciones interpersonales entre sus actores -docentes, estudiantes y familias- (Garretón, 2013), esto es, que potencie aprendizajes en relación con la **convivencia** dentro del espacio escolar.



En general, se entiende por **convivencia** la interrelación que se produce entre las personas en base a su capacidad de vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, y es un aprendizaje que se construye primero en la familia y, luego, en la institución escolar (MINEDUC, 2011b).

La **convivencia escolar**, entonces, corresponde a la calidad del conjunto de relaciones sociales que se desarrollan dentro del espacio educativo, incluyendo tanto las relaciones entre personas como entre los estamentos que conforman la comunidad educativa -padres y apoderados, estudiantes, docentes y asistentes de la educación- (MINEDUC, 2011b, 2015c; Ortega, s.f.). Esta red de relaciones tienen una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de todos los miembros de la comunidad escolar (MINEDUC, 2011a).

En Chile, el concepto de convivencia escolar ha ido evolucionando en términos de su comprensión, desde una perspectiva que entendía la convivencia escolar

(...) como un logro o resultado de un estado situacional estático, rígido y permanente de la manera de relacionarse de un grupo de personas, a la comprensión de la Convivencia Escolar como una construcción dinámica, que centra la atención en los procesos, en la reflexión crítica de la práctica y quehacer de la convivencia cotidiana en un continuo de mejoramiento, donde importa más el proceso que el resultado. (MINEDUC, 2015c, p. 23)

Actualmente, el concepto no tiene un enfoque orientado a la resolución de conflictos o control de la indisciplina, sino que se centra en la formación y el proceso de aprendizaje en el contexto cotidiano de los sujetos, entendiendo a éstos desde una mirada integral y sistémica (MINEDUC, 2015c). Además, la Política Nacional de Convivencia Escolar considera que toda la comunidad educativa es responsable de ésta, pues es una construcción colectiva y dinámica, interrelacionada y dependiente de cada integrante de la comunidad educativa (Ortega, s.f.; MINEDUC, 2015c), en oposición a la atribución de responsabilidades individuales, por ejemplo, a estudiantes conflictivos o agresivos (MINEDUC, 2015c).

La convivencia escolar es la base de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, permite a las instituciones educativas hacer un pronóstico auspicioso de lo que pueden esperar en términos de aprendizaje (Garretón, 2013). En otras palabras, una buena convivencia escolar permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos, en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Ley 20.536, 2011). Así también, la buena convivencia dentro del espacio escolar se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los distintos estamentos y actores de la Comunidad Educativa (MINEDUC, 2011b).

Esto implica que la buena convivencia escolar -aprender a vivir juntos- es parte esencial de los aprendizajes, no sólo porque facilita el traspaso de contenidos curriculares, sino también porque “constituye un contenido curricular en sí mismo, que se enseña y adquiere significado en la vivencia con los otros” (MINEDUC, 2015c, p.27).

### **Marco regulatorio de la convivencia escolar**

Para promover una mejor convivencia en las escuelas, el Ministerio de Educación ha desarrollado la Política Nacional de Convivencia Escolar, cuyo objetivo es

orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial. (MINEDUC, 2015, p.6)

La primera versión de esta política nacional fue lanzada el año 2002 y ha ido actualizándose, en función de las diversas normativas y regulaciones legales para el sistema educativo. Este marco regulatorio, por un lado, respalda las orientaciones político-técnicas que entrega la Política Nacional de Convivencia Escolar y, por otro lado, sustenta el aprendizaje de la Convivencia Escolar en los derechos humanos y en las garantías que debe brindar el sistema escolar para una educación integral, asegurando el derecho a aprender de acuerdo a las potencialidades de cada cual y sin excepción de ningún tipo (MINEDUC, 2015c).

En particular, una de las leyes que más ha contribuido a instalar la convivencia escolar como un eje importante dentro de los establecimientos educacionales, es la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (Gallardo, 2010). A partir de esta ley se crea una subvención educacional denominada preferencial, que financia a los establecimientos subvencionados por el Estado, por cada estudiante prioritario y preferente -el criterio de asignación de esta categoría es socioeconómico- que esté cursando primer o segundo nivel de transición de educación parvularia, educación general básica en modalidad diurna y enseñanza media en modalidad diurna (Ley 20.248, 2008).

El financiamiento otorgado mediante la Ley SEP está asociado a la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) (Ley 20.248, 2008) corresponde a un instrumento de gestión de los establecimientos educacionales, que orienta la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece la toma de decisiones por parte de las comunidades educativas (MINEDUC, 2015a). Este instrumento de gestión está dividido en cuatro ejes o dimensiones que deben ser abordados por los establecimientos, mediante la planificación e implementación de acciones concretas en cada uno de ellos: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Gestión de Recursos y Convivencia Escolar (Ley 20.248, 2008; MINEDUC, 2015c). Asimismo, cada área está subdividida en dimensiones, para las cuales se deben proponer objetivos de mejora anuales. El área de Convivencia Escolar está dividida en formación, convivencia escolar y participación y vida democrática (MINEDUC, 2015a).

En el eje de **convivencia escolar** se pueden planificar acciones como: apoyo psicológico y de asistencia social a estudiantes y sus familias, fortalecimiento del consejo escolar, mejoramiento del clima escolar, fortalecimiento de las familias y apoderados en el vínculo educativo y afectivo con la escuela y los estudiantes, apoyo a los aprendizajes de todos los estudiantes y contratación de personal idóneo para implementar estas acciones (Ley 20.248, 2008).

Lo anterior implica que la implementación de la Ley SEP ha permitido que los establecimientos educacionales incorporen profesionales dedicados exclusivamente al mejoramiento de la convivencia escolar: psicólogos, trabajadores sociales, educadores

diferenciales y psicopedagogos, entre otros (MINEDUC, 2008). Esto es coherente con uno de los ejes de trabajo o implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar: la **conformación de equipos claves de trabajo** que acompañen y asesoren al encargado de convivencia escolar en la gestión e implementación de las acciones, redes, protocolos, programas y/o proyectos que trabajen los diferentes ámbitos de la convivencia escolar (MINEDUC, 2015c).

Sin embargo, la política plantea que la conformación de este equipo no es una obligación sino una recomendación, y que se debe velar por que la escuela

(...) no sea un espacio de intervención clínica, ni terapéutica, ni de rehabilitación, es un espacio de formación. Es relevante destacar este aspecto, ya que muchas veces se tiene la expectativa de que trabajadores sociales y psicólogos deben “hacerse cargo” de los problemas sociales y emocionales de los y las estudiantes, es decir, aquellos “problemas” que interfieren con el desarrollo de las clases, ya que “dificultan los aprendizajes (MINEDUC, 2015c, p. 41).

Asimismo, la política nacional plantea que es necesario que cada establecimiento cuente con otros instrumentos de gestión para la convivencia escolar, que permitan su desarrollo planificado, además del Plan de Mejoramiento Educativo (MINEDUC, 2015c). Dentro de estos instrumentos de gestión se encuentran: 1) el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, que debe declarar principios básicos de cada comunidad escolar y su horizonte formativo y educativo (MINEDUC, 2015a); 2) el *Plan de Gestión de Convivencia Escolar*, que debe dar cuenta de los distintos protocolos de acción, redes de apoyo, programas y/o proyectos de intervención y acciones en el área (MINEDUC, 2015c); 3) y el *Reglamento Interno*, que debe establecer normas de convivencia que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad, es decir, explicitar las medidas pedagógicas y la definición de las diversas conductas que atentan contra la buena convivencia, graduándolas de menor a mayor grado (MINEDUC, 2015c). Todos estos documentos deben ser coherentes entre sí, considerando el horizonte formativo del establecimiento y la normativa educacional vigente (MINEDUC, 2015c).

En definitiva, la política nacional de convivencia escolar entrega orientaciones, principalmente, para la gestión de la convivencia, esto es, la planificación y construcción de protocolos o instrumentos que fomenten la buena convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.

No obstante, Molina (2013) plantea que, a pesar de estas orientaciones entregadas desde el Estado, los estudiantes no tienen claro qué es una buena convivencia escolar, lo que implica que las estrategias y formas en que se entregan los conocimientos sobre este tema no son las más adecuadas. Guzmán, Llanos y Montino (2013) complementan esta idea, cuestionando cómo los adultos de las comunidades educativas entienden la convivencia escolar y planteando que, en general, les hacen falta herramientas, espacios y tiempos adecuados para trabajar en ella.

### **Mi práctica profesional en el área de convivencia escolar**

El establecimiento educacional donde realicé la práctica profesional de psicología, contaba con todos los instrumentos de gestión para la convivencia escolar sugeridos por el plan nacional de convivencia escolar, y con un equipo de convivencia cuyos miembros eran financiados, principalmente, por la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Como miembro de este equipo, pude vivenciar la falta de espacios y tiempos escolares para la instalación del trabajo en el área de convivencia escolar, así como la dificultad de instalar procesos de mejora de ésta.

En este contexto caben las preguntas de cuál es la labor que deben cumplir los encargados y equipos de convivencia dentro de los establecimientos educacionales y cuáles son las acciones que deben realizar para avanzar hacia la instalación de la buena convivencia como un aprendizaje importante dentro del espacio escolar. A partir de estas inquietudes y considerando como protagonistas al equipo de convivencia del cual fui parte durante mi práctica profesional, surge la pregunta de investigación que guía esta memoria:

**¿En qué consiste el trabajo cotidiano del equipo de convivencia en la escuela?**

Responder a esta pregunta implica preguntarse, entre otras cosas, qué hacen y por qué lo hacen, cuáles son las principales dificultades que enfrentan y cómo se relacionan con otras instancias y estamentos dentro del espacio escolar.

### **Relevancia**

Esta memoria corresponde a una sistematización de experiencias, que consiste en reconstruir una experiencia colectiva –en este caso, el trabajo anual del equipo de convivencia de la escuela-, para relevar y explicitar los aprendizajes y/o conocimientos que se pusieron en práctica y que se construyeron a partir de ésta. Esta metodología permite entonces, generar aprendizajes y/o conocimientos desde la práctica, a partir de la reflexión crítica de una experiencia (Letelier, 2008 en Riquelme, 2011). Además, el uso de la sistematización -dada esta reflexión crítica- aporta a la comprensión de las propias experiencias, para su transformación o mejoramiento; permite intercambiar los aprendizajes relevados con otras experiencias similares; contribuye a la reflexión teórica, con conocimientos surgidos directamente de las experiencias; y es útil para retroalimentar orientaciones o directrices de proyectos institucionales más amplios, a partir de las experiencias particulares (Jara, 2013).

En este sentido, responder esta pregunta con esta metodología implica un ejercicio reflexivo del equipo de convivencia acerca de sus propias prácticas, que podría aportar a reconocer, en primer lugar, cuál o cuáles son los sentidos que le otorgan a su trabajo dentro de la escuela y, en segundo lugar, cuáles son las principales dificultades y los aprendizajes más importantes a lo largo del proceso de trabajo.

Esto, considerando también que el trabajo del equipo de convivencia se enmarca en la institucionalidad de la escuela, por lo tanto, debe ser coherente con los lineamientos de gestión de la dirección de la escuela. En este sentido, responder a esta pregunta se constituye como un aporte no sólo al equipo de convivencia, sino también a la gestión de la escuela en su conjunto, pues entrega insumos para reformular y articular los objetivos/metás del equipo -plasmados en el Plan de Convivencia- con los lineamientos y objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por otro lado, la sistematización de esta experiencia particular podría aportar a la construcción de conocimientos acerca de la política de convivencia escolar en Chile y, por lo tanto, es un insumo para otras escuelas y espacios educativos, tanto en términos de gestión como de práctica. Así también, podría constituir un aporte a las discusiones -académicas y/o políticas- en torno a las posibilidades de desarrollar la política nacional de convivencia en las escuelas, y a las estrategias que se pueden desarrollar desde un equipo para mejorar la convivencia dentro de los establecimientos.

## **OBJETIVOS**

### **General**

Comprender en qué consiste el trabajo del equipo de convivencia de una escuela municipal de Santiago.

### **Específicos**

1. Describir las acciones y actividades que realiza el equipo durante el año académico
2. Conocer el sentido que los miembros del equipo dan a su trabajo dentro de la escuela
3. Describir las dinámicas de trabajo y las relaciones que construye el equipo de convivencia
4. Conocer los principales obstáculos y/o dificultades que enfrenta el equipo en su cotidianidad



## **ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

En este apartado se presentan las principales características de la institución escolar donde realicé mi práctica profesional, que permiten contextualizar el espacio específico desde donde surge esta investigación.

### **Un poco de historia**

Entre marzo y noviembre de 2015 desarrollé mi práctica profesional en una escuela municipal ubicada en la comuna de San Joaquín, en la ciudad de Santiago, Región Metropolitana.

Esta escuela fue fundada el 4 de abril de 1966 y comienza impartiendo enseñanza científico-humanista para hombres, en respuesta a la necesidad de escolarización de la población del sector, que era mayormente obrera-industrial. En el año 1984, el liceo se fusiona con una Escuela Básica y en 1986, entra en proceso de municipalización, constituyéndose como Centro Educacional Municipal.

En el año 1990 se produce un cambio: se crea la modalidad de Educación Media Técnico Profesional en el área Comercial, impartiendo las carreras de Secretariado, Contabilidad, Administración y Ventas y Publicidad. Luego, en 1992, se anexa al establecimiento una Escuela de Párvulos, abarcando así todos los niveles de enseñanza de niños, niñas y jóvenes. Posteriormente, durante el 2007, comienza a funcionar la Educación de Jóvenes y Adultos en jornada vespertina. Al año 2015, el establecimiento continuaba impartiendo todos los niveles de enseñanza mencionados.

En términos de contexto socioeconómico, según el PADEM 2015 de la comuna, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) era alto: ascendía a un **78,97% en la enseñanza básica y a un 86,25% en la enseñanza media** (Corporación Municipal de Desarrollo Social de San Joaquín, 2015). Este índice corresponde a un indicador nacional construido anualmente, que mide el porcentaje de alumnos vulnerables de determinado establecimiento educacional, a partir de variables socioeconómicas (Cornejo et al., 2005). En este sentido, se constituye como un indicador de pobreza entre 0 y 100, donde el 100% indica que la

totalidad de estudiantes de un establecimiento se encuentra en la categoría de vulnerable (Cornejo et al., 2005; MINEDUC, 2010; Educación 2020, 2013).

En términos del organigrama, el sostenedor del centro educacional es la Corporación municipal de la comuna, quien se hace cargo de sus escuelas a través de la Dirección de educación que, a su vez, llama a concurso público para escoger un director para cada establecimiento educacional municipal de la comuna.

### **Los trabajadores de la escuela**

El equipo de trabajadores de la escuela está compuesto por docentes y asistentes de la educación, estos últimos pueden ser profesionales -como los psicólogos y la trabajadora social- y no profesionales -como los inspectores de patio y los auxiliares de aseo-. La dotación de personal durante el año 2015 era de 77 docentes y 30 asistentes -considerando todos los niveles de enseñanza del establecimiento-, conformado por distintos estamentos o equipos de trabajo: el equipo de gestión, los docentes de aula, la unidad de convivencia, los auxiliares de aseo y los inspectores de patio.

A continuación se describen los roles que, al año 2015, debían cumplir los distintos trabajadores dentro del establecimiento, según el Manual de Convivencia:

En el caso de este establecimiento, el director o **rector** debía, principalmente, dirigir y coordinar todos los procesos educativos de los distintos niveles de enseñanza de la escuela, así como acompañar y supervisar el trabajo de todos los trabajadores de la institución. Asimismo, era el encargado de las relaciones y coordinaciones con autoridades comunales y ministeriales.

El equipo de docentes directivos o **equipo de gestión**, por su parte, era el encargado de co-dirigir el funcionamiento del establecimiento y estaba compuesto por:

- 1) Dos inspectores generales, uno de enseñanza básica y otro de enseñanza media, encargados -entre otras cosas- de promover un buen clima laboral y educativo, velar por la puntualidad, la disciplina, el respeto, la tolerancia y el bienestar en todo estamento del establecimiento, además de contribuir a la comunicación efectiva con todos los estamentos, supervisar el cumplimiento del Manual de Convivencia, responsabilizarse de

las labores administrativas (registro de asistencia, atrasos, permisos administrativos, fichas de matrícula, etc.) y subrogar al director en su ausencia.

2) Dos jefes de la Unidad Técnico Pedagógica, encargados de coordinar y supervisar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela, como por ejemplo, velar por el cumplimiento de los planes y programas de estudio, y asesorar y supervisar la labor de los docentes de aula.

3) Un jefe de producción, encargado del funcionamiento del área técnico-profesional: organizar y coordinar los procesos de prácticas profesionales de los alumnos egresados y sus procesos de titulación, velar por el cumplimiento de los objetivos formativos para cada especialidad y contribuir al mejoramiento de la enseñanza técnico profesional en general.

4) Dos orientadores, a cargo de la socialización y aplicación del Manual de convivencia, propiciar una buena convivencia al interior del establecimiento, generar vínculos con redes de apoyo internas y externas para los estudiantes, realizar talleres para padres y apoderados, diagnosticar necesidades de orientación socio-educativa para estudiantes y docentes y, en general, coordinar y supervisar acciones de orientación escolar de acuerdo a las necesidades de la escuela.

5) Una coordinadora de Educación pre-básica, encargada de coordinar todos los procesos, tanto administrativos como de enseñanza-aprendizaje, de la enseñanza pre-básica, esto es, Primer Nivel de Transición (4 a 5 años) y Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años).

6) Un coordinador de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, a cargo de coordinar los procesos administrativos y pedagógicos de esta modalidad de enseñanza, que atendía a jóvenes y adultos que desearan iniciar o completar sus estudios de enseñanza básica o media.

Los **docentes de aula**, por su parte, eran los encargados de formar a los estudiantes en el sector de aprendizaje acorde con su título profesional, por lo tanto, dentro de sus responsabilidades estaba el conocer y realizar sus clases acorde al currículum nacional de su respectiva asignatura, así como cumplir con los requisitos administrativos

requeridos desde el establecimiento (entregar planificaciones mensuales y mantener al día los libros de clases, por ejemplo). Asimismo, los docentes que eran “profesores jefes” estaban a cargo de coordinar actividades educacionales, formativas y comunicacionales con estudiantes, profesores de asignatura y apoderados del curso en el cual desempeñaba su jefatura, por lo tanto, tenían la tarea de entrevistar a cada estudiante y apoderado de su curso, al menos una vez al semestre.

Los **asistentes de la educación**, en el caso de ser profesionales se desempeñaban en labores propias de su área (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales) y, en el caso de no profesionales, podían desempeñarse como inspectores -apoyando la labor docente fuera del aula-, en servicios administrativos -como secretarias- o como veladores de la mantención y aseo de la infraestructura.

### **Los estudiantes**

El establecimiento recibió durante el 2015 a 867 estudiantes -en total entre los 4 niveles de enseñanza-. En términos generales, tanto en enseñanza básica como media había un número considerable de estudiantes con sobre edad, lo que significa que habían repetido de curso y/o estuvieron desescolarizados -fuera del sistema educativo- en algún momento. Por otro lado, dada la política institucional de no expulsión e inclusión, muchos de los estudiantes que se matriculaban en la escuela -mayormente en enseñanza media- habían sido retirados y/o expulsados de otros establecimientos, ya sea por repitencia o por conflictos conductuales; y en muchas ocasiones estos eran los estudiantes más disruptivos, que tenían conflictos con profesores, inspectores y/o sus pares, y llegaban derivados como “casos” a la unidad de convivencia.

Por otro lado, en enseñanza media había un alto número de estudiantes que eran consumidores de drogas ilegales, sobre todo cannabis y derivados, y algunos fueron sorprendidos consumiendo estas drogas dentro de la escuela o antes de entrar a ésta, lo que suponía un problema difícil de enfrentar, tanto para profesores como para asistentes de la educación.

### **El equipo de convivencia**

El equipo de convivencia, del cual fui parte mientras realizaba mi práctica profesional de psicología educacional, se conformó como tal durante el año 2014 con el objetivo de apoyar, tanto la trayectoria escolar de los estudiantes, como la mejora de la convivencia en general dentro de la escuela. Sin embargo, el primer antecedente del equipo fue la incorporación de la profesora y el psicólogo como dupla psicosocial en el año 2013, quienes estaban a cargo de realizar labores de mediación, apoyo psicoeducativo y resolución de conflictos con los estudiantes. Durante el año 2014 se integra el sociólogo, dos practicantes de trabajo social y una dupla de un programa comunal de tratamiento para el consumo de drogas - “Alihuen Escuela”-.

Durante el año 2015, el equipo estuvo integrado por una profesora de inglés -a cargo de “asuntos estudiantiles”-, un sociólogo -encargado de “retención escolar”-, un profesor de historia -a cargo de “orientación”- y un psicólogo, además de dos practicantes de psicología -una compañera y yo-. Durante el segundo semestre se incorporó otra profesora de inglés que cumplió una función de “apoyo” al equipo y cambió el encargado de retención escolar: el sociólogo renunció y en su lugar se integró una trabajadora social.

El principal objetivo de esta unidad o equipo era fomentar la buena convivencia escolar, a través de diversas iniciativas formativas y de participación, dirigidas tanto a los estudiantes como a los trabajadores de la escuela.

### **Los instrumentos de Gestión de la escuela**

Los instrumentos de gestión permiten a los establecimientos orientar sus acciones y prácticas, por lo tanto deben ser coherentes entre sí, esto significa que el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Gestión de Convivencia y el Plan de Mejoramiento Educativo deben estar entramados hacia los mismos objetivos y metas.

#### ***1. El Proyecto Educativo***

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) corresponde a un instrumento de gestión central en el sistema escolar -su existencia es condición para el reconocimiento oficial de las escuelas-, pues en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad; por ende permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad (MINEDUC, 2015b).

En el caso de la escuela donde realicé mi práctica profesional, los sellos educativos eran:

**Diversidad e inclusión:** pues era un establecimiento de Educación Pública, mixto, de carácter laico, que reconocía a los estudiantes como sujetos de derecho que merecen una formación integral de calidad, pluralista y respetuosa de la diversidad humana, con independencia de sus características socioeconómicas, intelectuales y psicosociales.

**Participación:** pues promovía la participación de todos los estamentos que conforman la comunidad escolar, garantizando su presencia e intervención en las instancias de discusión y toma de decisiones que la afectan, así como en los distintos espacios escolares: la sala de clases, los espacios de recreo, perfeccionamiento, etc.

**Permanencia y trayectoria educativa:** pues, por una parte, buscaban que los estudiantes continuaran sus estudios en el Centro Educacional Municipal desde Pre-Básica hasta Educación Media (Técnico Profesional o Vespertino) y, por otra parte, promovían la continuidad de estudios en Educación Superior, sea de nivel universitario, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica.

**Didáctica que incorpore tecnología:** a través de la integración permanente de tecnología, como elemento central de la innovación curricular para la mejora de los aprendizajes y la gestión educativa.

Los sentidos del establecimiento eran la **justicia social** y la **participación**, esta última entendida como la puesta en práctica de la justicia social. A partir de éstos, la dirección de la escuela buscaba fomentar y brindar distintas instancias de participación, para que los estudiantes se apropiaran de ellas.

Ser una escuela orientada hacia la justicia social implicaba, por un lado, educar a los estudiantes en competencias y capacidades que les permitieran ser agentes de cambio social; y, por otro lado, que el propio funcionamiento de la escuela fuese justo. Así, la justicia social es coherente con el objetivo pedagógico de la escuela explicitado en el PEI: formar sujetos críticos, participativos e incluidos en la sociedad.

## 2. *El Plan de Mejoramiento Educativo*

El Plan de Mejoramiento Educativo -en adelante PME- es el instrumento de gestión educativa asociado a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que permite orientar los procesos de mejora. En el caso de la escuela, los objetivos y acciones del PME 2015 para cada dimensión de la convivencia escolar eran los siguientes:

1. Formación: Implementar procedimientos y prácticas que aportaran al desarrollo formativo de los estudiantes. Las acciones planificadas eran la elaboración de un Plan de Orientación y la atención de casos para resolución de conflictos.
2. Convivencia escolar: Generar reflexiones sobre normas de convivencia que permitieran, en conjunto, mejorar la modalidad de aplicación del manual de convivencia con el objetivo de fomentar ambientes propicios para el aprendizaje. Esta dimensión tenía asociadas dos acciones, ambas relacionadas con la reflexión y socialización del Manual de convivencia.
3. Participación y vida democrática: Generar instancias de participación que contaran con la presencia de los estamentos de la unidad educativa, para crear lazos y sentido de pertenencia a la escuela. Esta era la dimensión con más acciones asociadas: el funcionamiento del Consejo Escolar, la realización de actividades de encuentro como ceremonias de inicio y cierre de año escolar, la implementación de las “comunidades de aprendizaje para padres y apoderados” -que se detallarán más adelante- y el “recreo participativo”.

Todas las acciones planificadas en el área de convivencia escolar del PME coincidían con el Plan de Gestión de Convivencia Escolar, que había elaborado el equipo de convivencia para el año 2015.

### 3. *El Plan de Convivencia*

En este instrumento de gestión, construido por el equipo de convivencia al iniciar el año escolar 2015, se explicitaban una serie de acciones, actividades o tareas que debían realizar a lo largo del año dentro del establecimiento. Éstas apuntaban a instalar el trabajo del área de convivencia como central dentro de la vida de la comunidad educativa y se pueden agrupar en dos categorías amplias: las orientadas a potenciar y promover la **articulación y participación** dentro -y hacia afuera- de la comunidad educativa; y las orientadas a la **formación** de los distintos actores -alumnos, profesores, apoderados y asistentes de la educación-.

Las acciones de articulación y participación eran aquellas orientadas, tanto a los procesos internos de la comunidad educativa y el equipo, como a la organización y vinculación con organismos externos; y también, aquellas acciones que entendían la participación como pertenencia a la institución:

1. Articulación y coordinación del equipo: implicaba realizar reuniones semanales para la revisión de acciones del plan de convivencia y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).
2. Realización del “Día De”: correspondía a la planificación y ejecución de actividades colectivas, a realizarse en fechas relevantes para el Proyecto Educativo Institucional y que convocaran a participar a los distintos estamentos de la comunidad.
3. Ejecución del Soporte Virtual de Apoyo Pedagógico: o Moodle, que correspondía a una metodología de trabajo en la que aquellos estudiantes que, por diversas razones no pueden asistir a la escuela durante la jornada normal de clases (de 8.00 am a 16.00 pm), asistiesen a retirar material pedagógico y a recibir apoyo psicopedagógico en otros horarios. De este modo, se buscaba garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en riesgo de desertar del sistema escolar.
4. Retención escolar: correspondía al seguimiento de estudiantes con alto ausentismo escolar y la búsqueda de estrategias que permitieran evitar la deserción escolar. Esta acción se reforzaba mediante la articulación con redes,



que apoyaban en casos de alta complejidad o vulneración de derechos graves -como abandono o negligencia parental, inicio en actividades delictivas, consumo problemático de drogas, entre otras-.

5. Coordinación y ejecución de las prestaciones JUNAEB.
6. Fortalecimiento del trabajo con redes locales y regionales: mediante la incorporación de éstas a actividades relevantes de la escuela y gestionando espacios dentro de la jornada escolar, para que las distintas organizaciones pudieran trabajar directamente con los estudiantes, en función de los lineamientos del proyecto educativo. Por otro lado, esta acción contemplaba la derivación de estudiantes a redes de apoyo cuando correspondía con sus perfiles de ingreso.
7. Atención de “asuntos estudiantiles”: implicaba atender las demandas y/o peticiones de los estudiantes, en relación a los temas y situaciones que los involucraban y aquejaban, como conflictos con docentes y reclamos o sugerencias de infraestructura y actividades, por ejemplo.
8. Congreso Proyectivo: corresponde a un espacio en donde la comunidad educativa -estudiantes, trabajadores y apoderados- podía opinar, debatir y tomar decisiones respecto a diversas temáticas, relativas al proyecto educativo y el funcionamiento de la escuela en general -horario de entrada, modelo pedagógico, talleres curriculares, uso de uniforme escolar, etc.-.

Por otro lado, las acciones orientadas a la formación eran las siguientes:

1. Instalación de contenidos valóricos y de interés, dirigidos a estudiantes y concordantes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI): lo que implicaba seleccionar temáticas de interés y desarrollar módulos de trabajo, que fueran implementados por los profesores jefes en la hora de orientación.
2. Encuentros de padres y apoderados o “Comunidades de aprendizaje”: que consistía en un encuentro masivo, una vez al semestre, donde en lugar de realizarse la reunión de apoderados tradicional, se desarrollaban charlas, talleres y/o foros para toda la comunidad, especialmente los padres, madres y apoderados.

3. Capacitación a profesores y asistentes de la educación: en dos jornadas de trabajo por cada estamento, que permitieran entregar herramientas para reforzar la buena convivencia escolar y el abordaje adecuado de los conflictos.
4. Atención de casos o “casuística”: que correspondía a la atención de aquellos estudiantes que, derivados por los docentes, necesitaran apoyo psicoeducativo y/o derivación a redes externas. Asimismo, el equipo debía atender los casos emergentes de mediana y alta complejidad, como enfrentamientos dentro de la escuela, consumo de drogas en las dependencias de ésta, crisis emocionales de los estudiantes -o docentes-, entre otras cosas.

## ANTECEDENTES TEÓRICOS

A continuación se presenta una breve revisión teórica del concepto de convivencia escolar, que permitirá enriquecer el análisis del fenómeno de estudio de esta memoria y responder a la pregunta de investigación.

### Convivencia escolar

En términos generales, la *convivencia* como concepto se refiere no sólo a que dos o más personas viven juntas, sino a que establecen relaciones positivas y no violentas en el ámbito personal, económico, social y cultural (Gallardo, 2009). En este sentido, la convivencia implica comprender las diferencias, la interdependencia y la pluralidad; aprender a enfrentar positivamente los conflictos; y promover el entendimiento mutuo y la paz, mediante la participación democrática (Carbajal, 2013).

La *convivencia escolar*, por su parte, es un concepto emergente que se ha abordado desde variados enfoques en educación (Fierro et al., 2013). Todos estos enfoques reconocen que la convivencia escolar tiene un importante potencial formativo para el futuro desempeño de las personas en la vida social y ciudadana (Fierro et al., 2013)

Se entiende como *convivencia escolar*, el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan cotidianamente dentro del espacio educativo, incluyendo las relaciones entre personas y entre los estamentos que conforman la comunidad educativa (Mineduc, 2011b; Fierro et al., 2013; Ortega, s.f.). Además, se plantea que la convivencia escolar es la base de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los espacios educativos (Fierro et al., 2013; Garretón, 2013).

Se pueden distinguir dos grandes enfoques para entender la convivencia escolar, ambos la consideran un pilar fundamental de la calidad educativa: un enfoque restringido y un enfoque amplio (Carbajal, 2013).

El **enfoque restringido** o **normativo-prescriptivo**, que tiene su eje en el control de las conductas agresivas de los estudiantes, en pos de la disminución de la violencia escolar.

Desde esta perspectiva se busca implementar programas psicológicos y educativos que, mediante estrategias correctivas, reduzcan y prevengan la violencia escolar, al mismo tiempo que se desarrollan habilidades socio-emocionales en los estudiantes (Carbajal, 2013; Fierro et al., 2013).

La teoría implícita en este enfoque es que los estudiantes que presentan conductas violentas, tienen deficiencias que deben ser corregidas o superadas (Dussel, 2005), soslayando la manera en que las prácticas e interacciones escolares cotidianas y la organización escolar, potencian o reproducen la violencia dentro de la escuela (Carbajal, 2013). Dado esto, este enfoque podría reducir el papel de la convivencia al de un factor técnico asociado al aprendizaje y esto, a su vez, reflejarse en una noción limitada de la calidad de la educación, que deja de lado los aprendizajes sociales significativos que surgen de la convivencia cotidiana y se centra sólo en los logros académicos individuales (Carbajal, 2013).

El **enfoque amplio** o **-convivencia democrática-** integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación como elementos esenciales de la convivencia. Esto, pues apunta a una distribución equitativa del poder y de los recursos y a la construcción de relaciones humanas -interpersonales, institucionales y culturales- basadas en la justicia social, la equidad y la auto-realización (Galtung, 1990 citado en Carbajal, 2013). En este sentido, en lugar de centrarse en controlar el comportamiento violento de los estudiantes, desde este enfoque se busca transformar las prácticas en el aula y en la escuela, y de esta forma construir comunidades más justas, incluyentes y democráticas que potencien el desarrollo de habilidades para una ciudadanía responsable (Carbajal, 2013).

Este enfoque es coherente con las dimensiones que proponen Fierro et al. (2013) para analizar la convivencia escolar: la inclusión, la paz y la democracia. La **dimensión inclusiva**, que corresponde al reconocimiento y valoración de la dignidad y diversidad de todas las personas; la **dimensión pacífica**, que es la capacidad de establecer relaciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia; y la **dimensión democrática** -referida a “la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común así como el manejo de las diferencias y conflictos” (p. 106)-.

## Convivencia e inclusión

Las prácticas relacionales dentro del espacio educativo dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión (Fierro et al., 2013), por lo tanto, la convivencia escolar y la inclusión dentro de los establecimiento educativos están íntimamente relacionados.

Booth y Ainscow (2004) plantean que la inclusión abarca todos los aspectos de la vida escolar y se relaciona con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En la misma línea, Blanco (2006) plantea que la inclusión es un proceso que nunca se acaba totalmente, pues constantemente pueden aparecer factores que excluyen o discriminan a los estudiantes, o que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas. Por lo tanto, avanzar hacia escuelas inclusivas supone una constante transformación de la cultura, las prácticas y la organización de las escuelas, para atender la diversidad de sus estudiantes y avanzar hacia el desarrollo de sociedades más democráticas (Blanco, 2006).

Esta autora plantea que “un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena **participación** de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana” (p. 7) y propone tres niveles o concepciones de participación dentro de los establecimientos educacionales.

El nivel más básico de participación tiene que ver con que todos los estudiantes, independiente de sus condiciones y diferencias, puedan ser y sentirse parte del sistema escolar y de las actividades educativas. Esta conceptualización se relaciona con el acceso a la educación y con el derecho a la no discriminación, y enfatiza en la importancia de que los sujetos se sientan y sean parte de una comunidad educativa respetuosa de la diversidad (Blanco, 2006).

El segundo nivel de participación consiste en el derecho de los estudiantes a ser informados, a ser escuchados y considerados en sus opiniones, y a incidir en los ámbitos que respecten a sus vidas. Atendiendo a lo establecido en la Convención de los Derechos

del Niño, corresponde a los adultos garantizar las condiciones y estímulos necesarios para que los niños y niñas manifiesten su opinión, así como entregarles información adecuada a su edad para que construyan sus propios puntos de vista (Blanco, 2006).

Finalmente, el tercer nivel de participación se desarrolla en un marco democrático, donde los estudiantes pueden tomar decisiones en conjunto con otros actores educativos (Blanco, 2006). Además, Ainscow (2004 citado en Blanco, 2006) plantea que la participación tiene que ver con compartir experiencias dentro de una comunidad con un objetivo común, construyendo así aprendizajes y significados comunes.

### **Convivencia y paz**

La convivencia se enseña, se aprende, se va construyendo. La escuela es un lugar de encuentro de personas distintas y con intereses no siempre armónicos, por lo tanto es el lugar idóneo para que los estudiantes aprendan las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa (De Cerio, 1998).

Desde la perspectiva de la Educación para la Paz, la convivencia y el conflicto son parte de un mismo escenario, siendo el último una manifestación natural de las relaciones humanas (Caballero, 2010). Los centros educativos no escapan al fenómeno de la conflictividad, sin embargo, el conflicto debe entenderse como una ocasión de aprendizaje en la construcción de las relaciones dentro de las escuelas (Binaburo, 2007, citado en Caballero, 2010), que permita a las comunidades educativas desarrollar actitudes y conductas más coherentes con la justicia, la tolerancia, el respeto, el diálogo y la resolución no violenta de los conflictos (De Cerio, 1998).

### **Convivencia y democracia**

El concepto de convivencia escolar desde un enfoque amplio deriva en el concepto de **convivencia democrática**, pues incorpora las relaciones institucionales, culturales e interpersonales, así como las estructuras de participación que existen dentro de los espacios escolares (Carbajal, 2013).

Si bien la definición de *democracia* es diversa y controversial, se puede entender como una forma justa de convivencia y resolución de conflictos, que debe practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales (Maggi, 2007 citado en Carbajal, 2013). En este sentido, la convivencia democrática supone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas dentro de las escuelas, que permitan el desarrollo de habilidades para una **ciudadanía** responsable y enriquecedora (Apple, 1993 citado en Carbajal, 2013; Carbajal, 2013).

La idea de ciudadanía parte de la constatación fundamental de que no podemos vivir en soledad, sino que debemos hacerlo junto con otros (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Según Puig et al. (2011),

La ciudadanía tiene que ver con un modo de vida en común organizado de acuerdo con principios y prácticas democráticas. Cuando empleamos la expresión sociedad democrática nos estamos refiriendo a una manera de organizar la convivencia basada en la legitimidad del poder, en la generalización de las libertades, en la posibilidad de participar de las decisiones políticas, en la ampliación de los espacios de deliberación y controversia, y en la búsqueda de la justicia y de las mejores condiciones para la felicidad de todos. (p. 48)

La construcción de ciudadanía y el aprendizaje de ésta tiene directa relación con las posibilidades de **participación** social y la escuela cumple un papel fundamental en este aprendizaje. Delors (1996), por ejemplo, plantea que una de las labores y desafíos de la escuela es preparar a cada persona para la participación ciudadana, enseñándole derechos y deberes, y desarrollando sus competencias sociales. Esto significa que la escuela debe contribuir a la consolidación de los procesos y sociedades democráticas, fomentando la cooperación y participación de cada estudiante en proyectos comunes con otros. Participar, entonces, no es sólo tener parte de una actividad, sino también compartir opiniones y tomar decisiones conjuntamente (OREALC/UNESCO, 2007).

La función democratizadora de la escuela es transversal a todos los procesos escolares: el sistema de relaciones que se establece en la escuela, los procesos curriculares que se

implementan y las estructuras institucionales de poder (Prieto, 2003). De esta manera, esta función debe cumplirse organizando e implementando prácticas que fomenten la participación activa y los procesos deliberativos de los estudiantes, escuchando sus opiniones o voces (Prieto, 2003).

Esto implica, según Prieto (2003), que los estudiantes deben ser los protagonistas del proceso formativo e interpela a los adultos de las instituciones educativas, a fomentar diversas formas de participación dentro de los distintos espacios escolares; pues, para que las escuelas sean democráticas es necesario fomentar la participación, a partir del diálogo permanente, el debate abierto, y la crítica efectiva (Santos Guerra, 1995 citado en Prieto, 2003).

Asimismo, es necesario que la convivencia democrática se lleve a cabo en todos los ámbitos de la vida escolar -dentro y fuera de la sala de clases-, de modo que se refuercen mutuamente y se logre formar a los miembros de la comunidad escolar en y para un sistema nacional de convivencia democrática (Leiva, 1999).

En definitiva, la convivencia escolar es un aprendizaje fundamental para el desempeño de los estudiantes en la vida social y ciudadana, y se puede analizar desde tres ámbitos o dimensiones: la inclusión, la paz y la democracia. En todas estas dimensiones se considera fundamental la participación dentro del contexto educativo y la transformación de la cultura escolar hacia una cultura democrática, inclusiva y respetuosa.

Considerando todo lo anterior -antecedentes contextuales y teóricos-, busco comprender en qué consiste el trabajo cotidiano de un equipo de convivencia escolar y cómo aporta a la construcción de este aprendizaje. Esto, usando los parámetros metodológicos y conceptuales de la Sistematización de Experiencias, que se detallan a continuación.



## **MÉTODO**

Para alcanzar los objetivos de la presente memoria y responder a la pregunta de investigación, se utilizaron los referentes teóricos y metodológicos de la Sistematización de Experiencias, y dentro de ese marco, estrategias cualitativas de construcción de información: dos entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y mi diario de campo. Asimismo, la técnica de análisis de datos utilizada se denomina Análisis de contenido, la cual permite no sólo categorizar la información, sino también inferir significados más allá de la mera aparición de unidades conceptuales (Vásquez, 1994).

### **La Sistematización de experiencias**

Para efectos de esta memoria, la sistematización de experiencias se entiende como un proceso de reflexión colectivo e individual en torno a las propias prácticas realizadas o vividas, que mediante la reconstrucción y mirada crítica de las mismas, permite construir nuevos conocimientos y reorientarlas a partir de éstos (Wanger y Borzese, citado en Jara, 2013).

Los primeros antecedentes de la *Sistematización de experiencias* se ubican en el campo del Trabajo social entre los años 50 y 60, cuando la disciplina buscaba profesionalizarse (Cáceres y Ayllón, 1991 citado en Jara, 2013), y dicen relación con la necesidad en América Latina de contar con marcos propios de interpretación teórica, que partan de las condiciones particulares de nuestra realidad (Jara, 2013). Los ejes fundamentales de las primeras experiencias de sistematización son cinco: la influencia de las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto latinoamericano de esa época; la negación de las corrientes positivistas que sostenían una metodología neutra; la centralidad del trabajo de campo profesional y la práctica cotidiana como fuentes de conocimiento; la necesidad de superar la dicotomía entre aprendizaje práctico y formación teórica; y el interés por orientar las prácticas y el pensamiento desde la rigurosidad científica (Jara, 2013).

Actualmente, si bien el uso del término “sistematización de experiencias” es ambiguo y sigue en construcción, hay consenso respecto del sustento teórico-epistemológico de

éste: no es un marco positivista, sino más bien interpretativo, histórico y crítico, pues está en contra de la dicotomización del sujeto que conoce y el objeto a conocer, y busca dar cuenta, simultáneamente, de la teoría y la práctica; es decir, entiende a las prácticas y/o experiencias en interrelación dialéctica con la teoría (Barnechea, González y Morgan, 1994; Martinic, 1998; Jara, 2013).

En este sentido, desde la sistematización de experiencias se entiende que éstas son procesos dinámicos y complejos, personales y colectivos, que abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (Barnechea, González y Morgan, 1994; Jara, 2013).

Según Jara (2013), estas dimensiones objetivas y subjetivas dicen relación con: el contexto -local y global- económico, político y social en el cual se desarrolla la experiencia; las acciones que constituyen la experiencia, tanto planificadas como imprevistas; las percepciones, emociones, sensaciones e interpretaciones de cada una de las personas que viven la experiencia; los efectos o resultados, tanto en los protagonistas como en otros factores existentes previamente; y las relaciones sociales y personales que se construyen entre los protagonistas de la experiencia, las cuales serán factores importantes y decisivos del proceso que se irá desencadenando después.

Asimismo, las experiencias o *prácticas* corresponden a actividades intencionadas hacia la transformación, que se realizan sobre la base de conocimientos previos “ocultos” (Barnechea et al., 1994; Borzese y Wanger, 2002). Esto significa que, a partir de una determinada lectura de la realidad, los sujetos que realizan las prácticas identifican problemas sobre los que se quiere incidir, establecen objetivos a alcanzar y toman decisiones respecto al proceso o estrategia que se usará para lograr los objetivos (Martinic, 1988). En palabras de Jara (2013), las experiencias son espacios vivos de creación, producción y reproducción de saberes cotidianos de diversa índole: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de niveles precisos de conceptualización.

En este sentido, la sistematización de experiencias busca explicitar y problematizar esos conocimientos ocultos, así como los producidos durante la experiencia misma: busca

sacar a la luz la teoría, saberes o sentidos que subyacen a las prácticas cotidianas, para reconceptualizar y redireccionar las mismas por un lado, y para compartir los aprendizajes con otras experiencias similares, contribuyendo al enriquecimiento de la teoría (Jara, 2001; Borzese y Wagner, 2002; Jara, 2013). Para esto, es necesario reconstruir el proceso -ordenando los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido.-y luego hacer una interpretación crítica de lo sucedido (Jara, 2001; Borzese y Wagner, 2002).

La sistematización de experiencias, entonces, es un método de construcción de conocimiento en y para la práctica, donde **los protagonistas de ésta deben ser los principales sujetos de su sistematización** (Barnechea et al., 1994; Jara, 2013); pues contribuyen a identificar las tensiones entre el plan o proyecto que se quiere ejecutar y el proceso que se va generando. El plan o proyecto tiene objetivos y metas, así como actividades y procedimientos de ejecución, sin embargo, éste nunca se ejecuta exactamente como se tenía pensado, dados los imprevistos propios de procesos vivos y dinámicos (Jara, 2013). La sistematización permite reconstruir el *proceso real*, identificando los factores que intervinieron en su ejecución y cómo lo hicieron, los cambios realizados a la formulación original, los momentos significativos o decisivos en la marcha del proceso, la razón y el sentido de los cambios y decisiones, los efectos de estas decisiones, etc. (Jara, 2013).

Asimismo, permite volver a la práctica con una propuesta transformadora, a partir de un proceso interpretativo que requiere distanciarse de la experiencia y “objetivarla”, para encontrar vínculos con otras prácticas sociales de las que forma parte, así como conectar las reflexiones que emergen de la sistematización con otras aproximaciones teóricas, que nos permitan comprender la experiencia más allá de la pura descripción de lo vivido (Barnechea et al., 1994; Jara, 2001; Jara, 2013).

Sin embargo, no hay sólo una forma de sistematizar, la modalidad depende más bien del tipo de institución, las circunstancias, los objetivos específicos que se quiere alcanzar, el tipo de experiencia que se quiere sistematizar, el nivel de participación de los diferentes actores involucrados, etc. Se trata, pues, de tomar opciones y de impulsar un estilo propio de sistematizar adecuado a las condiciones reales (Jara, 2001). En el caso de esta

memoria de título, el proceso de sistematización se realizó una vez terminada la experiencia (el trabajo del equipo de convivencia durante el año 2015), considerando la participación de sus protagonistas (el equipo de ese año), utilizando las técnicas de producción de datos que se describen a continuación.

### **Técnicas de producción de datos**

Para llevar a cabo la sistematización, las técnicas metodológicas a utilizar deben escogerse en función del criterio de *integralidad*, vale decir, las herramientas escogidas deben permitir mirar globalmente la experiencia, sin que ésta pierda coherencia (Jara, 2001). En este sentido, lo primero a considerar para sistematizar una experiencia es tener registro de ella, que corresponde a todos los documentos o recursos producidos durante el proceso y que den cuenta de las acciones, momentos, sensaciones, y todo aquello que ocurre durante el desarrollo de la experiencia (Jara, 2013).

Con este criterio, los instrumentos utilizados para esta sistematización fueron mi diario de campo, dos entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal. El Diario de Campo es el principal instrumento de registro de la técnica de observación participante, utilizada tradicionalmente en etnografía e investigación acción participativa (IAP) (Martínez, 2007). En él, el investigador toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, interpretar y analizar la información que está recogiendo (Bonilla y Rodríguez, 1997 en Martínez, 2007).

La entrevista semiestructurada corresponde a una herramienta cualitativa de producción oral de información, caracterizada por la construcción cara a cara de un diálogo dinámico y flexible entre el entrevistador y el entrevistado, en función de las respuestas de este último (Mella, 1998), lo que podría modificar el guión inicial según las necesidades y el desarrollo de la conversación (Flick, 2012).

Finalmente, el grupo focal consiste en una técnica cualitativa que busca la reflexión y construcción colectiva de acuerdos y conclusiones respecto de algún tema -aquél propuesto por el investigador-, a partir de la participación dirigida de un grupo de personas con ciertas características comunes (Reyes, 1999; Aignere, 2009).

## **Proceso de producción y análisis de la información**

En primer lugar comencé sistematizando la información registrada en mi *diario de campo*, que incluía todo el proceso de práctica profesional que realicé durante el 2015: actas de reuniones, síntesis de documentos de gestión, descripción de percepciones y sensaciones que tuve durante el año, ideas y reflexiones que surgieron a partir del trabajo y descripción de actividades realizadas.

A partir de esta sistematización surgieron temas que era necesario complementar y preguntar a los miembros más antiguos del equipo. Para esto, realicé dos *entrevistas semiestructuradas* que me permitieran complementar la información del diario de campo y contextualizar el trabajo en términos más históricos dentro de la escuela, pues los miembros más antiguos no sólo podían entregar una mirada respecto del trabajo de un año en particular, sino que podían problematizar los elementos de la experiencia que tienen continuidad y discontinuidad en el trabajo del equipo.

Finalmente y para poder reconstruir la experiencia de trabajo de forma colectiva, realicé un grupo focal con todos los miembros del equipo de convivencia que trabajaron durante el año 2015, donde se recaudó la información relativa a los aprendizajes, dificultades, objetivos, sentidos y percepciones del trabajo realizado durante el año. Las preguntas que guiaron el grupo focal fueron las siguientes:

- ¿Cuál o cuáles de las actividades y/o trabajos realizados el 2015 fueron las más significativas?, ¿por qué?
- ¿Cómo se relacionan estas actividades y trabajos del equipo con el funcionamiento general de la escuela?
- ¿Cuál o cuáles son las principales dificultades con las que se enfrentó el equipo de convivencia durante el 2015?, ¿se superaron y cómo?
- ¿Qué aspectos del trabajo realizado durante el 2015 deben tener continuidad para el año siguiente y por qué?

- ¿Cuál o cuáles fueron los principales aprendizajes construidos durante el 2015 como equipo?
- Conclusiones, reflexiones finales.

La técnica que usé para analizar los datos obtenidos se denomina *análisis de contenido*, y corresponde a la interpretación de textos en un sentido amplio, es decir, de cualquier clase de registro de datos que pueda ser leído e interpretado y que abra las puertas al conocimiento de fenómenos sociales (Andréu, 2002). Asimismo, uno de los elementos constitutivos del análisis de contenido es la realización de inferencias o interpretaciones, que a partir de los datos manifiestos, permita obtener un significado más profundo (Vásquez, 1994). En particular, en esta memoria utilicé el análisis de contenido categorial, que busca, a partir de datos textuales, descomponer el texto -el diario de campo, las entrevistas y el grupo focal- en unidades y luego agruparlas en categorías, considerando las semejanzas entre estas unidades y en función de los objetivos de la investigación (Vásquez, 1994).

Usando esta técnica de análisis de datos, levanté 4 categorías -que desarrollo en el apartado siguiente-, cada una de las cuales responde a un objetivo específico de esta memoria.

### **Consideraciones éticas**

Para realizar esta memoria conté con el consentimiento de los miembros del equipo de convivencia y de la dirección de la escuela donde realicé mi práctica profesional de psicología. Consulté a los participantes, antes de comenzar a realizar esta memoria, si estaban de acuerdo en su realización y me comprometí a sintetizar y compartir con ellos los resultados obtenidos.

Se preserva el anonimato de la escuela donde realicé mi práctica profesional y de todos quienes participaron de esta memoria.

## **DESARROLLO**

El siguiente relato corresponde al desarrollo de los objetivos específicos de esta memoria, en base al análisis de la información recabada en las entrevistas, el diario de campo y el grupo focal. En primer lugar, se detallan las diversas acciones y actividades que realizó el equipo durante el año escolar 2015; en segundo lugar, se profundiza en el o los sentidos que le otorgó a su trabajo; luego, se describen las dinámicas de trabajo del equipo y las relaciones que establecieron sus miembros, tanto entre ellos como con otros estamentos, especialmente docentes y directivos; y finalmente, las principales dificultades y/o obstáculos a las que se enfrentó a la hora de realizarlo.

### **Acciones y actividades del equipo**

Al comenzar el año escolar 2015, el equipo estableció un *plan de gestión de convivencia escolar*, que en general tenía continuidad del año anterior, con una serie de actividades y tareas que debía realizar dentro de la escuela. De éstas, algunas se realizaron, mientras que otras, o quedaron inconclusas o no se llevaron a cabo; en este apartado se profundiza en qué consistió o debía consistir cada actividad.

Dentro de las actividades realizadas estaban las reuniones periódicas del equipo, la atención de casos de estudiantes, las “comunidades de aprendizaje”, el “congreso proyectivo”, la articulación con redes, el seguimiento al “sistema moodle” y el apoyo a la educación de jóvenes y adultos -jornada vespertina-.

Las actividades que no se concluyeron, por su parte, fueron la capacitación a docentes y asistentes de la educación y la “instalación de contenidos valóricos y de interés” para el Proyecto Educativo Institucional, dirigida a estudiantes.

### ***Reuniones periódicas del equipo***

Una de las acciones que se realizó efectivamente fueron las reuniones periódicas del equipo, al menos una vez a la semana. Estas reuniones eran necesarias para organizar el trabajo conjunto y compartir el estado de avance de las acciones individuales -como los

casos de estudiantes atendidos, por ejemplo-. En la cita siguiente se muestra la relevancia de haberse reunido como equipo:

*“(...) yo quería agregar otra actividad que encuentro que es súper significativa, sobre todo para este equipo, que son las reuniones que intentábamos tener semana a semana con todo el equipo...”* (Sujeto 3, Grupo focal)

### **Atención de casos o Casuística**

Asimismo, durante todo el año se desarrolló la atención de casos o “casuística”, que consistía en el abordaje psicoeducativo de algunos estudiantes, especialmente aquellos con conflictos dentro del aula y aquellos en riesgo de desertar del sistema escolar -con alto porcentaje de inasistencia-. Generalmente, estos estudiantes estaban viviendo situaciones personales como duelos, embarazo y/o maternidad/paternidad, situaciones de vulneración de derechos graves -como abandono o negligencia parental-, inicio en actividades delictivas, consumo problemático de drogas, entre otras situaciones. A continuación se presenta un fragmento que releva la atención de casos como actividad fundamental del equipo:

*“[Marzo] Me parece un equipo acogedor, enfocado en el trabajo con los alumnos, sobre todo con los casos: derivaciones, baja asistencia, mala conducta, etc.”*  
(Diario de campo)

Al respecto, algunos de los miembros del equipo consideran que esta era la actividad más demandante, tanto en términos de tiempo como de energía y que, sin embargo, debiese haber sido secundario a las intervenciones grupales o colectivas; mientras que otros miembros plantean que, si bien la atención de casos era importante dentro del trabajo del equipo, su accionar se centra más bien en otras actividades, dejando en segundo plano la casuística. En este sentido, hay un desacuerdo dentro del equipo, respecto del lugar que ocupaba la atención individual de estudiantes en el trabajo cotidiano, que queda en evidencia en las siguientes citas:

*“(...) siento que era... poco el tiempo que ocupábamos en otras actividades que no fueran la casuística...(…) de alguna forma como que es lo que más... hacemos*



*muchas otras cosas y lo sabemos, pero como que centra la atención y ocupa un tiempo hartito... energía... sí, es una cuestión muy demandante... muy demandante...* (Sujeto 3, Grupo focal)

*“(...) creo que esto [la atención de casos] (que se hace en la escuela) debiera ser en paralelo, o incluso secundario a las intervenciones grupales a los cursos.”* (Diario de campo)

*“(...) la casuística es un tema súper sensible... pero cuando uno empieza a revisar el accionar de uno claro, siempre se centra en otras cosas cachai, más que en la casuística.”* (Sujeto 1, Grupo focal)

### **Consolidación de algunas acciones**

Por otro lado, el equipo consideró que hubo una consolidación de algunas acciones, lo que implicó, por un lado, que fue más fácil para éste organizar las actividades o realizar estas acciones y, por otro lado, que otros actores de la comunidad sabían de qué se tratan éstas. En este sentido, estas acciones del equipo se volvieron “prácticas institucionales”, tal como se plantea a continuación:

*“(...) a mí me parece que muchas de las acciones se consolidaron el año pasado, así como un accionar de la... del trabajo de la unidad de convivencia... por lo menos para nosotros, se... se nos hace más... como más fácil de realizar porque ya tenemos como el... la experiencia de los años anteriores. (...) ya son prácticas cachai... claro, como más institucionales... o sea, ahora ya se habla con propiedad de, uno dice comunidad de aprendizaje y todo el mundo sabe de qué estamos hablando...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

Dentro de estas prácticas, el equipo reconoce las “**comunidades de aprendizaje**”, el **congreso proyectivo** y la **articulación con redes**, cada una de las cuales se detallan a continuación:

1. Los encuentros de padres y apoderados o “Comunidades de Aprendizaje”, que consistían en una jornada, una vez al semestre, donde en lugar de realizarse la reunión de apoderados tradicional, se desarrollaron charlas, talleres y/o foros para

toda la comunidad, especialmente los padres y apoderados. Éstas se realizaron como estaba planificado desde principio de año, una vez al semestre, tal como está registrado en los fragmentos que sigue:

*“[Miércoles 27 de Mayo] Se realiza la comunidad de aprendizaje en la tarde, con una buena convocatoria por parte de los apoderados (...) Se evalúa la comunidad de aprendizaje en función de si se cumplieron las tareas (si se dieron los talleres programados) y de la convocatoria de los apoderados.”* (Diario de campo)

*“[Miércoles 7 de octubre] Se realiza la comunidad de aprendizaje de forma exitosa.”* (Diario de campo)

2. El Congreso proyectivo: un espacio en donde la comunidad educativa -estudiantes, trabajadores y apoderados- podía opinar, debatir y tomar decisiones respecto a diversas temáticas, relativas al proyecto educativo y el funcionamiento de la escuela en general, como el horario de entrada, el modelo pedagógico, los talleres curriculares, el uso de uniforme escolar, etc. Al respecto, tal como se plantea en las citas que siguen, esta instancia tuvo como propósito el reconocimiento de los miembros de la comunidad como sujetos con derecho a participar en la construcción colectiva de “la escuela que queremos”, especialmente los estudiantes, quienes no tienen muchos espacios para manifestar sus opiniones:

*“(...) [el congreso] tiene como propósito la participación y la... o sea, la participación y que se considere (...) la voz de los chiquillos, lo que ellos quieren como escuela... (...) una instancia donde se participara de manera colectiva, y la idea siempre es que participen los apoderados, que participen los profes, los funcionarios, los chiquillos, la comunidad... entonces se abre la posibilidad del congreso para que participen todos, con lo que a ellos les parece que es un tema relevante para el colegio, que tiene que ver con uniforme, horario de entrada, convivencia escolar... (...) entonces se abre la posibilidad de que todos participen... yo creo que es una buena, una buena actividad que se ha ido convirtiendo en parte del colegio...”* (Sujeto 2, Entrevista)

*“(...) acá lo que hay efectivamente es una construcción colectiva y por eso es participativo, porque son ellos [los estudiantes] los que (...) los que generan un*

*discurso, los que generan una idea, los que generan una posibilidad... entonces desde ahí que hay un reconocimiento de ellos, ¿si?, como un sujeto de derecho a participar... yo creo que ese es el sentido que tiene ese espacio...*" (Sujeto 1, entrevista)

3. La coordinación y vínculo con algunas redes: durante todo el año se llevaron a cabo reuniones de coordinación con instituciones externas a la escuela, para establecer alianzas en función de las necesidades e intereses de los estudiantes y, así, conformar una red de apoyo amplia. Parte de esta red fueron la Oficina de Protección de Derechos de Niños, Niñas y jóvenes (OPD) de San Joaquín, donde se derivaron algunos casos de vulneración grave de derechos -como abandono, violencia intrafamiliar o inicio en carrera delictual-; el Centro de Salud Familiar (CESFAM) Dr. Arturo Baeza Goñi y el Centro de Salud Mental (CESAM) de San Joaquín, quienes estaban atendiendo a algunos estudiantes y, además, hicieron talleres y charlas en la escuela sobre temas de salud reproductiva y sexual; la escuela de Psicología de la Universidad Diego Portales, que hizo un taller de prevención del abuso sexual en 1° y 2° básico; el Programa Alihuen de San Joaquín, que ofrecía tratamiento intensivo de consumo de drogas y alcohol para jóvenes y durante el año pasado estuvo trabajando con algunos estudiantes de la escuela; y el Sistema de Alerta Temprana (SAT) de San Joaquín, encargado de prevenir la deserción escolar, quienes trabajaron en coordinación con el equipo de convivencia, haciendo visitas domiciliarias y enviando nóminas de estudiantes de la escuela con alta inasistencia cada dos o tres meses. A continuación se exponen algunos fragmentos del diario de campo, que dan cuenta de coordinaciones con algunos de estos organismos mencionados:

*"[Marzo] vino una profesora de psicología de la UDP, porque quiere trabajar con el primer ciclo básico el tema de prevención del abuso sexual, como parte de un curso que ella imparte. (...) Se me encarga atender el caso de un niña que no ha asistido a la escuela, pero que es atendida por el programa Alihuen, quienes asistieron a la escuela a ver la posibilidad de integrarla en una modalidad distinta a la normal (...)"* (Diario de campo)

*“[Agosto] Estuve haciendo un cotejo de una planilla del sat (sistema de alerta temprana), con alumnos en fase 2 y 3, viendo la asistencia durante agosto.” (Diario de campo)*

*“[Septiembre] Mail a OPD preguntando por la reunión de la Red de infancia, para la cual fui designada como representante de la escuela” (Diario de campo)*

### ***Sistema Moodle y apoyo a la Educación de Jóvenes y Adultos***

Por otro lado, durante el 2015 el equipo, específicamente mediante mi trabajo, logró desarrollar algunas áreas del plan de gestión que habían tenido poco avance hasta ese momento, como el apoyo a la educación de adultos -la cual se desarrollaba en jornada vespertina, en el mismo edificio de enseñanza básica y media diurnas- y el desarrollo y mejoramiento del “sistema moodle”, que consistía en una herramienta de retención semipresencial, para que aquellos estudiantes que por diversas razones no pudieran permanecer en el establecimiento durante la jornada normal de clases (de 8.00 am a 16.00 pm), asistieran a retirar material pedagógico y apoyo psicopedagógico en horarios diferidos.

En relación al apoyo a la educación de adultos, realicé un proceso de diagnóstico en dos líneas: una caracterización psicosocial de los estudiantes, para comprender sus principales problemáticas, y una caracterización general del contexto escuela, para comprender las facilidades/ventajas y las dificultades de esta modalidad de estudio. Este proceso de diagnóstico se realizó aplicando entrevistas a informantes claves (dos docentes y el coordinador de la educación de adultos), un focus group con representantes de estudiantes de cada curso y recopilación de información estadística, desde plataformas web del ministerio de educación. Este proceso se evidencia en los siguientes fragmentos:

*“[Marzo] A partir de la reunión con [el coordinador de la educación de adultos] y las conversaciones con [psicólogo de la escuela], se me ocurrió hacer un diagnóstico en vespertina, que implique recolectar datos psicosociales, económicos, etc., para conocer el contexto socioafectivo y los factores*

*psicosociales de riesgo (deserción, drogas, etc.) y también para responder a la pregunta por el quehacer del psicólogo en ese contexto (...) [Abril] Se acordó que las entrevistas con los profesores se orientarán hacia lo educacional (problemas o dificultades dentro del aula) y se harán en función de sus horarios” (Diario de campo)*

Los resultados del diagnóstico sirvieron de base al coordinador para justificar, por ejemplo, la solicitud de una guardería infantil en el establecimiento, a cargo preferentemente de una técnica en educación parvularia, para facilitar a los estudiantes con hijos su permanencia en la escuela. Asimismo, sirvió de base para solicitar apoyo del Programa de Integración Escolar (PIE) para aquellos estudiantes con más dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto del sistema moodle, yo me hice cargo del seguimiento psicoeducativo de los estudiantes -como parte del equipo de convivencia- e intenté instalar una forma de trabajo coordinada con el profesor a cargo del seguimiento pedagógico, mediante reuniones periódicas. Así también, construí un protocolo de derivación donde se plasmaron los objetivos y justificación de la modalidad, las responsabilidades correspondientes a cada actor educativo -estudiante, profesor, apoderado y encargado de convivencia- y los documentos como fichas de derivación, registro de atenciones y registro de salida del moodle. Los siguientes fragmentos dan cuenta del trabajo realizado en este ámbito, tanto en la construcción del protocolo como en el seguimiento psicoeducativo de los estudiantes:

*“(...) el moodle también, el año pasado si bien el año anterior era una idea cachai, que operó de una manera bien confusa y... se consolidó en parte el año pasado, porque se le dio más consistencia y más claridad a lo que se... pese a que todavía no funciona como debiera ser (...)” (Sujeto 1, Grupo focal)*

*“[Marzo] Quedamos de ver el tema moodle y como yo quedé a cargo, hablé con x [director], quien me dijo que esta modalidad (moodle) es para casos especiales, como deportistas, alumnos con muy mala conducta, madres, etc. (...)” (Diario de campo)*

*“[Septiembre] Diseñé la ficha de ingreso a moodle y el registro de trabajo, tanto pedagógico como de convivencia. Arreglé el protocolo o documento regidor del moodle. (...)”* (Diario de campo)

*“[Octubre] Tenía citada a una estudiante del moodle y no llegó. La esperé hasta las 15:45...”* (Diario de campo)

Por otro lado, así como se realizaron y consolidaron algunas acciones del equipo, hubo otras que sólo se realizaron de forma parcial, pues se comenzaron a realizar y luego no se terminaron, o fueron modificadas, pues no se podían realizar como estaban planificadas a principio de año.

### ***Capacitación de docentes y asistentes de la educación***

Una de estas acciones fue la capacitación a docentes y asistentes de la educación. Esta acción comenzó a realizarse durante el mes de mayo y se interrumpió durante el período de movilización docente -tema en el que se profundizará más adelante, en el apartado de dificultades-, sin retomarse una vez finalizadas ésta. En el fragmento que sigue se plantea la justificación de esta acción, que dice relación con la “falta de herramientas” de algunos docentes y asistentes, para trabajar con las y los estudiantes y, dado esto, la necesidad de que sean ellos mismos los que compartan experiencias y herramientas de trabajo:

*“[Mayo] (...) me dijo que me sumara entonces a la planificación de espacios de reflexión para profes. Esto, a partir de que en la reunión de convivencia, alguien dijo que los profes necesitan herramientas para trabajar con los estudiantes, y se explicitó que hay profes que se llevan bien con los alumnos, por lo tanto surge la idea de que compartan experiencias.”* (Diario de campo)

### ***Instalación de contenidos de interés institucional***

Por otro lado, una de las actividades del Plan de gestión era la “Instalación de contenidos de interés y valóricos, dirigidos a estudiantes y concordantes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)”, la cual debió desarrollarse desde el inicio del año escolar. Sin embargo, dado que el encargado -miembro del equipo- de elaborar las planificaciones para las horas de orientación y entregárselas a los docentes, no realizó esta labor, esta

acción quedó postergada hasta el segundo semestre, cuando se nos solicitó a mi compañera de práctica profesional y a mí que nos hiciéramos cargo de ésta.

A partir de Agosto comenzamos a planificar talleres dirigidos a los estudiantes de 8° básico a 2° medio y decidimos participar de éstos, en lugar de sólo elaborar la planificación de los temas y los materiales necesarios; así también, decidimos realizar estos talleres en conjunto con el psicólogo del Programa de Integración Escolar [PIE], pues él estaba comenzando a trabajar con esos cursos. Finalmente, luego de diversas situaciones que retrasaron el inicio de los talleres, pudimos realizar 3 sesiones en cada curso -dos 8° básicos y tres 1° y 2° medios-. Los fragmentos que siguen dan cuenta del trabajo en torno a estos talleres de orientación:

*“[Julio] Entre los acuerdos tomados, [practicante de psicología] y yo tendremos que hacernos cargo de las horas de orientación de los primeros y segundos medios, que en verdad son las horas de consejo de curso, y trabajar temas de orientación vocacional por ejemplo, autoestima, y cosas por el estilo... (...) la idea era poder retomar lo que se estaba haciendo el año pasado, de armar sesiones mensuales para que se trabajara en los cursos, en la hora de orientación.”* (Diario de campo)

*“[Agosto] Hablamos con [psicólogo del Programa de Integración Educativa], él estaba en la sala de uno de los segundos medios y nos comentó que está trabajando temas como de orientación con primeros y segundos. Específicamente con el segundo A tiene un poco más de trabajo, porque se articuló con el profe jefe, y su idea es hacer eso mismo en los otros curso (...) [Septiembre] Reunión con [psicólogo del PIE] para coordinar y preparar talleres de orientación (que habían quedado postergados)”* (Diario de campo)

*“[Agosto] [viernes 8] Hoy llegué a las 8 porque íbamos a hacer un taller de orientación, pero llegaron muy pocos alumnos, así que utp nos sugirió hacerlo otro día... (...) [viernes 14] No se hizo el taller de orientación (...) [viernes 21] Hoy comenzamos los talleres de orientación con los primeros medios, por fin”* (Diario de campo)

Todas estas actividades del Plan de Gestión de Convivencia, se sustentaban en ideas bases compartidas por los miembros del equipo y que daban sentido al quehacer de éste dentro del establecimiento. Estas ideas, que llamaré “significados”, se desarrollan en el apartado que sigue.

### **Los significados del trabajo**

En este apartado se analizan los significados que el equipo atribuía a su trabajo, entendiendo que éstos daban sentido y orientaban las diversas acciones que realizó el equipo dentro de la escuela. Estos significados funcionaban como márgenes o guías de acción y, además, configuraban la identidad del equipo, que se entendía a sí mismo instalando procesos nuevos y progresistas dentro de la escuela: la participación, la construcción de una comunidad, los estudiantes como sujetos de derecho y, especialmente, que el foco estaba en estos últimos.

*:“(...) parece ser que... como que hay márgenes cachai, como para actuar... y el tema va... va dándose dentro de esos márgenes (...) los márgenes tienen que ver con el tema de la participación, con la opción de... de que los chiquillos sean los actores principales, de que exista una comunidad (...)” (Sujeto 1, Grupo focal)*

*“(...) Entonces ahí el [director] me empieza a plantear que él requería de un trabajo más... más de comunidad, más orientado hacia la comunidad, empieza a plantear esta idea de participación... y que el equipo de convivencia tenía que orientarse más hacia eso... con la lógica de que lo más importante, el actor más relevante en el colegio debían ser los estudiantes...” (Sujeto 1, entrevista)*

### ***Participación***

En primer lugar, el equipo entendía la participación como la motivación por la construcción conjunta o el querer ser parte de lo que se está haciendo, y planteaba que ésta se relacionaba directamente con el derecho, especialmente el derecho de los estudiantes a ejercer su ciudadanía. En este sentido, el equipo entendía a los estudiantes como sujetos con derechos sociales y activos en su rol ciudadano. Participar, entonces, correspondía a un derecho de los estudiantes que debía ser garantizado por la escuela: participar de la



construcción y recreación del mundo y, particularmente, de transformación de la escuela según sus ideas e intereses. Esto es lo que manifiesta el equipo en las siguientes citas:

*“... participación... yo creo que es la motivación por la construcción conjunta... (...) querer ser parte de lo que se está haciendo”* (Sujeto 2, Entrevista)

*“(...) básicamente es generar un sujeto, ¿sí?, un sujeto de derecho... y el sujeto de derecho es, como decía, alguien que tiene un rol, que es un rol activo, ¿cachái?, la participación en un espacio determinado y eso es lo que se espera de los estudiantes, que participen y que sean activos en su... contexto, en sus dinámicas y ellos vayan creando y recreando el mundo en el que viven... yo creo que esa es la aspiración.”* (Sujeto 1, entrevista)

*“yo creo que cuando se habla de participación, se habla de construcción, cuando tú le dices ¿qué liceo quieres?, ellos opinan porque quieren ser parte de lo que se va a construir, o sea, y que su voz sea considerada en esta construcción de lo que el colectivo espera.”* (Sujeto 2, entrevista)

En la misma línea, la meta que buscaba el equipo, a través de la participación de los estudiantes, es que éstos entendieran que su voz o su opinión era relevante y que tenía un efecto concreto, un resultado dentro del espacio escolar. De esta forma se fomentaba el ejercicio de sus derechos ciudadanos y sociales:

*“... es entender que esa participación tiene un resultado y que su voz es escuchada y, una vez que es escuchada se lleva a cabo lo que se opinó, lo que... se aportó, es decir, que la opinión vale (...) darle a entender que sí se puede, que se puede opinar, que ellos tienen derechos ciudadanos, sociales... a participar y a que su voz sea escuchada y tomada en cuenta...”* (Sujeto 2, entrevista)

### **Comunidad**

Asimismo, el equipo entiende que el concepto de participación se relacionaba también con el de comunidad, pues el ejercicio de participar implica el aprendizaje de reconocer a los otros en sus diferencias y, a partir de eso, construir en conjunto una comunidad,

caracterizada por el “vínculo saludable” entre sus miembros. Esto último se constituía como un norte del equipo y de la escuela, es decir, “algo que tiene que ocurrir”, una deriva del trabajo del equipo y de lo que buscaba instalar mediante las distintas actividades -“dispositivos”-, como se plantea a continuación:

*“... [la participación] tiene que ver con un aprendizaje, ¿sí?, un aprendizaje que implica (...) reconocer al otro, ¿sí?, y reconocer al otro en su diferencia... y a partir de eso construir, construir un... una comunidad... yo creo que... (...) es algo que tiene que ocurrir, que tiene que ocurrir por el hecho de estar aquí... es como una deriva, es algo que tiene que derivar necesariamente, por el hecho de que... existe la posibilidad o una instalación que va a permitir eso... con distintos dispositivos, con distintas cosas que se han ido intentando crear, ¿cachái?, y que resultan... Y creo que la mayoría de esos dispositivos apuntan a un tema de... de la posibilidad de un vínculo más saludable, de la posibilidad de participar, del reconocimiento del otro, etc.” (Sujeto 1, entrevista)*

### **Foco en los estudiantes**

Otra de las bases de trabajo del equipo era la idea de que el foco debían ser los estudiantes, lo que significaba que la prioridad era el estudiante y sus requerimientos y/o necesidades; por ejemplo, si venía un estudiante con algún problema o solicitud, los miembros del equipo lo atendían inmediatamente, como se evidencia en el siguiente fragmento:

*“(...) lo que nosotros tenemos que hacer como unidad es ser insistentes en esto de (...) nuestro foco es el alumno (...) por ejemplo si tú estás haciendo algo y viene un alumno con algún problema, tú dejas de hacer lo que estás haciendo... o sea, yo creo que ahí siempre es prioridad el... el estudiante en su... en su conflicto del momento cachái... creo que eso es una claridad (...)” (Sujeto 2, Grupo focal)*

Según el equipo, el foco eran los estudiantes, pues eran ellos quienes estaban en crecimiento o en proceso de desarrollo y formación y, por lo tanto, la escuela y el equipo de convivencia debían procurar mostrarles opciones de vida y ayudarlos en este proceso. En este sentido, los actores adultos del establecimiento, como los profesores, no se

constituían como prioridad o foco del actuar del equipo, a pesar de que sin su trabajo no podía funcionar la escuela:

*“(...) si todo todo es como un engranaje, cachai, pero con un foco... tiene un objetivo esto, que es que los chiquillos que están en este proceso de crecimiento, lleguen a una edad adulta, que salgan del colegio, que tengan opciones de vida, que conozcan cosas... eso es... yo creo que no se interponen las miradas, me entiendes? No creo que sea... donde yo creo que chocamos es cuando decimos que el profe es lo importante del colegio... o sea, sin profe no hay colegio, claro... porque lo vimos el año pasado, no había profes y no hubo clases... y los cabros quieren a sus profes... ahora si no hubiera alumnos tampoco hay colegio...”* (sujeto 2, Grupo focal)

En resumen, el objetivo del equipo era potenciar la sana convivencia entre los distintos actores de la comunidad educativa, especialmente entre los estudiantes; esto es, fomentar los aspectos de la convivencia social que permitieran generar nuevas lógicas de relaciones entre sus miembros, basadas en la participación y los vínculos saludables, y en oposición a los valores de la sociedad individualista actual. En el fragmento siguiente se manifiesta este objetivo:

*“[¿Cuál es el objetivo del equipo?] Potenciar los aspectos que tienen que ver con la convivencia social... esto quiere decir que... los distintos actores de la comunidad educativa en el marco de una sana convivencia... eso quiere decir que los actores participen y... generen nuevas lógicas de relacionarse hacia el interior del establecimiento... (...) en un marco de una sociedad claramente individualista... y que apunta a otros valores que son muy distintos a los que espera rescatar esta escuela... entonces el área de convivencia escolar justamente apunta a relevar ese tipo de valores, la participación, los vínculos saludables entre la gente, las relaciones humanas en general... esa es como la idea de... de esta unidad de convivencia...”* (Sujeto 1, entrevista)

### **La “escuela nueva”**

Todos estos significados atribuidos al trabajo corresponden, según el equipo, a una idea nueva de cómo debiera ser la escuela, en tanto institución, alternativa al modelo “tradicional”. A continuación se plantea que la instalación de estas ideas es un tema reciente en el área de educación y que, por lo tanto, la escuela donde el equipo desarrolla su trabajo es progresista en el área de convivencia y su foco de convivencia social:

*“... entiendo que es un tema reciente... en los temas educativos y estamos recién haciendo algunas avances en eso... yo creo que el colegio, en particular este colegio, es un colegio... progresista en este tema... (...) sé que está instalando una idea, que hay una idea de hacer algo...”* (Sujeto 1, entrevista)

Una de las distinciones que hace el equipo entre lo que buscan instalar -que llamaré “la escuela nueva”- y la “escuela tradicional”, es que en esta última los profesores son el centro de la institución, pues son los portadores de conocimiento, mientras que los estudiantes son receptores de ese conocimiento:

*“... lo que no ocurre en la educación tradicional, en la educación tradicional en general el estudiante o el alumno recibe... lo que el otro sabe...”* (Sujeto 1, entrevista)

*“... justamente ese discurso es el discurso de la educación tradicional... este discurso de que es el profe el centro..., él es el conocimiento, él es el centro... y no po, él es un trabajador... importante...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

En cambio lo que buscaba instalar el equipo, era la idea de que los estudiantes son sujetos activos, en la medida en que son sujetos de derechos ciudadanos:

*“... un sujeto de derecho... y el sujeto de derecho es, como decía, alguien que tiene un rol, que es un rol activo, ¿cachai? (...) eso es lo que se espera de los estudiantes, que participen y que sean activos...”* (Sujeto 1, entrevista)

Otra diferencia entre ambos modelos de escuela, según el equipo, era que para el modelo tradicional, el profesor se constituía como una autoridad dentro del espacio escolar a la que los estudiantes debían sumisión y obediencia. El equipo, por su parte, buscaba erradicar esta práctica autoritaria de la escuela, instalando, por ejemplo, la práctica de no

expulsión de estudiantes, que implicaba, por ejemplo, que los profesores ya no podían determinar que no podía trabajar con un estudiante o que éstos se fueran de la escuela.

*“... entonces cuando nosotros tenemos profesores que hablan de autoridad y sumisión... entonces ese profesor no calza con el colegio... y a menos que tenga una reformulación mental así, cachai... no debiese estar acá... y no es porque él sea mal profe, quizás en otro colegio funcione, pero en este colegio no... en un colegio tradicional”* (Sujeto 2, entrevista)

*“... el profesor ya no puede determinar que el cabro se va... o que no puede trabajar con él, tiene que poder...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

Dadas estas diferencias, existía una tensión permanente entre ambos modelos, que coexistían dentro de la escuela, en tanto algunos docentes mantenían las nociones y prácticas de la escuela tradicional y otros actores de la escuela -como el equipo de convivencia y el equipo directivo-, buscaban instalar las ideas de esta nueva escuela:

*“... en el fondo hay como... una constante, un constante encuentro medio conflictivo entre la escuela nueva que se está como formando... y... la escuela tradicional* (sujeto 5, Grupo focal)

Esta tensión se manifestaba, en parte, en las relaciones laborales que los distintos actores mantenían dentro del establecimiento, especialmente entre el equipo de convivencia, el equipo directivo y los docentes, las cuales se profundizan en el apartado que sigue.

### **Relaciones y dinámicas**

En este apartado se describen las dinámicas de trabajo del equipo, vale decir, las formas en que organizaba sus labores y realizaba las distintas actividades; y las relaciones que establecían sus miembros, tanto entre ellos como con otros actores del establecimiento -a esto llamaré “relaciones laborales”-.

#### ***Relaciones entre los miembros del equipo***

Al hablar de cómo trabajaban entre sus miembros, el equipo refiere que su funcionamiento era bueno, a pesar de estar dividido espacialmente, pues había acuerdos en las formas

de trabajo y, además, existía una buena relación humana entre sus miembros. En el fragmento siguiente, uno de éstos menciona como ejemplo, que nunca se generaron ocasiones de discusión álgida en que algún miembro levantara la voz o se alterara:

*“yo creo que sí funcionábamos (...), a pesar de que estamos separados en el espacio, creo que funcionamos más o menos bien, estamos más o menos de acuerdo... porque... en general tenemos como acuerdos en las formas de trabajo, jamás hemos tenido un desacuerdo que nos haya llevado a... a, por ejemplo, levantar la voz en una reunión por ejemplo... (...) la forma de relacionarnos entre nosotros, pese a las diferencias y a las... de cada uno, cachai, ha sido bastante buena, entonces como unidad de convivencia nos llevamos muy bien...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

### **Relación entre el equipo y dirección**

Respecto de la relación del equipo con otros estamentos o actores de la comunidad educativa, éste reconoce que tenían una relación cercana con dirección, es decir, era un equipo que tenía incidencia en decisiones de gestión -como la construcción de instrumentos de gestión, por ejemplo- y cuya opinión era considerada por el equipo directivo; tal como se evidencia en las siguientes citas:

*“(...) lo que nosotros decimos es muy considerado desde la dirección del colegio... cachai, entonces tenemos incidencia en algunas decisiones también...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

*“(...) este es un equipo que tiene incidencia (...) en muchas de las cosas que... el equipo directivo realiza... sí, tenemos un protagonismo en eso...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

*“(...) Mira, hay una... una apertura... de la dirección, o una idea... en que el equipo de convivencia esté involucrado en el trabajo con los instrumentos de gestión... (...) entonces se releva desde la dirección, también hay pie como para que los*

*integrantes de la unidad de convivencia opinen y tengan incidencia dentro de los instrumentos...”* (Sujeto 1, Entrevista)

Esto, pues la llegada del equipo de convivencia fue a propósito del proyecto de escuela que tenía el director, y fue precisamente él quien convocó a los integrantes del equipo, en función de un trabajo alineado con ese proyecto. En este sentido, la relación entre el equipo y el director era directa, pues el sello de este último era relevar el tema de la convivencia dentro del espacio escolar, por lo tanto, el equipo debía dirigir los procesos de la escuela:

*“(...) acá la relación es directa del director con el equipo, y él... le pone en parte su sello (...) cuando se llega acá, el director plantea que el tema de convivencia es un tema importante, que tiene que estar en la cabeza de los procesos que se inicien en el colegio...”* (Sujeto 1, Entrevista)

### ***Relación entre el equipo y los docentes***

Por otro lado, la relación con docentes era más lejana, en parte por la cercanía con dirección descrita anteriormente. Incluso, uno de los miembros del equipo refiere que éste era visto como “enemigo” por parte de los profesores, como se expresa en la siguiente cita:

*“(...) [la cercanía con dirección] yo creo que eso también nos pone como... casi como una mirada del enemigo del profe, cachai...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

Otro elemento de distancia es que, según el equipo, a las y los docentes les costaba “articular demandas” hacia el equipo: en lugar de solicitarle apoyo en situaciones específicas -por ejemplo, en trabajo en aula o en la planificación de las horas de orientación-, llegaban con una queja, esto es, reconocían los problemas en sus cursos y “lo mucho que les afectaban”, pero no construían peticiones específicas de apoyo hacia el equipo; tal como se refiere a continuación:

*“(...) a los profes también les cuesta articular demandas, son buenos para quejarse, para catarsis, pero les cuesta articular una demanda...(…) no era una demanda como de quiero apoyo en esto, necesito apoyo en esto... necesito que me apoyen en aula, que me ayuden en esta cuestión... apoyo no sé, cachai... sólo era identificar el problema y lo mucho que les afectaba (...)” (Sujeto 4, Grupo focal)*

Finalmente, el elemento más significativo de distancia entre ambos estamentos, a mi parecer, era el conflicto entre la “nueva escuela”, que buscaba instalar el equipo de convivencia, y la “escuela tradicional”, que los miembros del equipo atribuían a los discursos y prácticas docentes. Según el equipo de convivencia, el imaginario que tenían los profesores respecto a los profesionales psicosociales -como el psicólogo o el trabajador social- era que la labor de éstos era solucionar los problemas que se presentaban dentro del aula y, generalmente, esos problemas se corporalizaban en los estudiantes. En este sentido, lo que los docentes esperaban del equipo, según éste, es que atendiera sólo la casuística. Sin embargo, como el trabajo del equipo tenía que ver con instalar una visión más relacional de los conflictos, además de ideas como comunidad y participación, los docentes desconocían la utilidad del quehacer del equipo. En las citas que siguen se evidencia esta situación:

*“... el problema... se corporaliza... en los estudiantes... cachai, entonces... yo como lo que caché es que desde convivencia se trata como de plantear... cuando se... que los problemas son relacionales...” (Sujeto 4, Grupo focal)*

*“... el imaginario de la estructura o la institución de escuela frente a estos personajes que se instalan, es que ellos vienen a solucionar problemas, y generalmente los problemas son los niños... cierto, entonces (...) pero este equipo ha estado haciendo otras cosas, y obviamente pareciera que esas cosas no son de... o sea, se desconocen porque el imaginario es otro, el imaginario y la idea de... los profesionales de las ciencias sociales o de la convivencia... en general están dados por la casuística principalmente y por la solución de los problemas... y los problemas que se presentan en el aula básicamente con los niños...” (Sujeto 1, Grupo focal)*



En otras palabras, según el equipo, este imaginario o ideal de algunos docentes respecto de los profesionales psicosociales, invisibilizaba todas aquellas acciones que no coincidieran con su “modelo de educación o de escuela”, considerándolas como “inútiles” o como sin impacto en el espacio escolar; es decir, a pesar de conocer las actividades y acciones del equipo de convivencia, los docentes no las “toman en cuenta”. Esto es lo que el equipo denomina un entendimiento “utilitarista” o “servil” de sus funciones.

*“(...) todos los que tengan una perspectiva distinta no es que desconozcan el trabajo que hacemos o que podemos hacer, sino que como es un trabajo que en su ideal no sirve, que es un trabajo inútil, no se considera... entonces claro, los profes o quienes estén en esta onda, saben que hacemos tal cosa, que hacemos esto otro, pero como no es algo que sirva a su modelo de educación o de escuela, es algo que no se toma en cuenta... (...) sí... “se necesita un equipo de convivencia útil”, útil... utilitario, servil...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

*“(...) según los profes, como ellos tienen... una visión más utilitarista del... del equipo o de los profesionales de convivencia... según ellos no hay como un impacto o no es visible es trabajo o no es útil...”* (Sujeto 5, Grupo focal)

### ***Dinámica no estructurada de trabajo***

En primer lugar, la principal característica que identifica al equipo, respecto de su propio funcionamiento o dinámica de trabajo, es que no hay una estructura clara, tanto en términos de roles y tareas, como en términos de “una forma de hacer las cosas”, tal como se plantea en la cita que sigue:

*“(...) no hay una claridad en una forma determinada de hacer las cosas...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

Sin embargo, esto no es sólo una dinámica del equipo, sino que del funcionamiento general de la escuela: hay una multifuncionalidad de las personas dentro del

establecimiento, por lo tanto, muchas veces sucede que una persona maneja información de varias áreas, o varias personas manejan información acerca de una situación particular. Los miembros del equipo plantean que esta falta de estructura a nivel de escuela, es más bien una fuente de confusión y produce una sensación de desorden, pues generalmente las personas necesitan estructuras más o menos claras para funcionar, sobre todo en espacios como los colegios, donde hay cargos que debieran tener funciones claras y específicas: un director, un jefe de utp, un inspector, etc. En el texto siguiente se refleja esta situación:

*“(...) los colegios son lugares muy estructurados por lo general, o sea los colegios, si hay un lugar que tiene que haber un director que hace tal cosa, un inspector que hace esta otra cosa cachai... entonces es muy estructurado y están como los roles o los cargos bien definidos... entonces cuando... ves que hay más personas que saben las mismas cosas o que una persona te puede ayudar en varias áreas o... varias áreas las pueden tomar distintas personas... yo creo que eso les confunde (...) eso de repente a mucha gente me imagino que... claro, que no tiene por qué entender eso [la confunde], claro, la confunde sí, porque no... no hay una estructura clara y la gente generalmente necesita estructuras para funcionar cachai, porque no le gusta funcionar en la incerteza o en la crisis cachai (...)” (Sujeto 2, Grupo focal)*

Esta falta de claridad en los roles y tareas significaba, para algunos de los miembros -por ejemplo para mí- una pérdida en el foco de trabajo de cada equipo o persona y tenía efectos negativos en la articulación del trabajo y en la comunicación entre los distintos estamentos de la escuela -tema que profundizaré en el apartado de dificultades-. En tal sentido, personalmente me complicaba esta dinámica y creía que la mejor forma de estructurar el trabajo era, precisamente, explicitar la división de tareas y asociar éstas a roles determinados -encargado de retención, inspector, orientador, psicólogo, etc.-, para mantener claros los focos de trabajo; y creía necesario garantizar espacios fijos de coordinación dentro de la jornada laboral, para compartir o dar cuenta de las distintas acciones que cada persona hacía dentro de la escuela y así, superar la constante desarticulación y falta de comunicación. Esta idea es la que se muestra en el fragmento siguiente:

*“[Agosto] Mi impresión es que o no están bien clarificados y delimitados los roles dentro de la escuela, o hay personas con muchos roles asignados, entonces al final se va perdiendo el foco de los trabajos de cada uno, por la diversidad de las tareas. (...) los roles y tareas debieran estar claramente delimitados y no entrecruzarse en los equipos y/o personas. Si un equipo va a estar encargado de retención, que sea el único encargado de eso. Si un grupo o persona está encargado de los temas de orientación, que sólo haga eso y que sea el único encargado, etc. No digo que los roles no vayan rotando, que no sean dinámicos, sino que estén claramente asociados a tareas, tareas simples, que podamos compartir e informar a los otros. Entonces, sumado a la división explícita de tareas, debe estar el compartir, el tener un espacio fijo donde cada uno de cuenta de las acciones que ha hecho y donde puedan nutrirse de las ideas de los demás.” (Diario de campo)*

Por otro lado, el equipo reconoce que esta desestructura tiene relación con la poca claridad en la implementación de la política nacional, pues al ser un tema relativamente nuevo, no hay una estructuración de programas de convivencia escolar a nivel más general o regulaciones específicas que operacionalicen el trabajo del equipo; por ejemplo, que indiquen cantidad de intervenciones por curso, cantidad de niños que deben ser atendidos por el equipo, la cantidad y el contenido de sesiones con docentes, las redes externas con las cuales se debe trabajar y otros elementos, que sí están regulados en otros programas de gobierno. En el área de convivencia escolar sólo hay lineamientos de acción, tanto desde el Ministerio, como de la comuna y del propio equipo. En este sentido, uno de los miembros plantea que, probablemente, en un tiempo más se va a diseñar un programa más regulado desde el Ministerio, en torno al funcionamiento de la convivencia escolar o de los equipo psico-socio-educativos. Esta idea queda de manifiesto en el texto que sigue:

*“(...) el tema, como es un tema relativamente nuevo, no existe desde ningún lado tampoco una estructura clara de qué es lo que hay que hacer en definitiva cachai, en el área de convivencia escolar... hay algunos lineamientos de parte del ministerio de educación en relación a convivencia (...) hay algunos lineamientos que son propios de acá de san joaquín... y hay algunos lineamientos que tenemos nosotros*

*acá dentro de la escuela... (...) por ejemplo no está claro, como en otros programas... la atenciones son con esta cantidad de niños por cursos sí, son cinco niños de los cuales se va a hacer cargo el equipo y todo eso... son cinco sesiones de trabajo con los docentes, sí... las coordinaciones tienen que ser con estas redes, cachai, eso está estructurado en la mayoría de los programas que... que operan cachai, nosotros no tenemos esa estructura y esa estructura no está dada... (...) es un espacio nuevo y los espacios nuevos... son así hasta que alguien viene y dice ya, este es el ordenamiento que tienen que tener estos espacios, esto así van a ser de aquí en adelante las unidades de convivencia o los equipo de convivencia, o los equipos psicosocioeducativos... y tienen que tener estas atenciones, tienen que tener esto otro cachai... eso va a ser así en algún momento". (Sujeto 1, Grupo focal)*

No obstante, el equipo plantea que esta dinámica poco estructurada -sin tareas acotadas y claramente definidas, con tiempos y espacios delimitados- permitió que cada miembro pudiese ir creando y proponiendo actividades y/o metodologías de acción. En este sentido y tal como se plantea en los siguientes fragmentos, si bien esta falta de estructura se puede considerar como una debilidad, en la medida en que su existencia muchas veces ordena y permite conseguir los objetivos propuestos más fácilmente; también se puede considerar una fortaleza, en la medida en que permite crear, planificar e innovar constantemente:

*"(...) pero sí, también es claro que la estructura muchas veces te ordena y te lleva a un lugar determinado y... te hace conseguir los objetivos, hay un plan detrás y... y está bien también (...) entonces es una estructura a crear... entonces si bien se puede observar como una debilidad, también... se puede observar como una fortaleza en cuanto a poder crear cosas cachai..." (Sujeto 1, Grupo focal)*

*"[Marzo] Me parece que hay apertura y espacio, al menos desde el discurso, de hacer cosas que se nos ocurran. Por ejemplo, el diagnóstico en vespertina lo propuse yo." (Diario de campo)*

Por otro lado, y a pesar de esta desestructura en términos de roles y tareas dentro del establecimiento y del equipo, al momento de organizar las distintas actividades, el equipo

acordaba la división de tareas de cada miembro en las reuniones periódicas, así como fechas y plazos para realizarlas. A continuación se presenta un fragmento que ejemplifica esta división de labores, y que le permitió al equipo concretar las distintas actividades planificadas, que en este caso fue la primera comunidad de aprendizaje:

*“[Abril] Reunión equipo de convivencia. Temas: 1- Comunidad de aprendizaje: se acordó que se realizará el 27 de mayo a las 18.30 (...) Las inscripciones a los distintos foros/talleres se hará en la reunión de abril, lo harán los profes jefes. [la encargada de asuntos estudiantiles] diseñará la colilla de inscripción (...) [practicante de psicología] y yo tenemos que preparar este último [foro de convivencia escolar]. Además yo quedé a cargo de contactarme con el comité de ddhh. El plazo para tener listo los contactos y confirmar los foros/talleres es el 21 de abril.”* (Diario de campo)

En definitiva, en términos de dinámicas, el equipo funcionaba sin una estructura clara, pues no había una división fija de tareas, sino que éstas se dividían en las reuniones y en relación a las actividades particulares a lo largo del año. Así también, el equipo no tenía un marco regulador claramente delimitado, en el sentido de tener que cuantificar las intervenciones o hacer reportes específicos en relación a la atención de estudiantes, por ejemplo.

Mientras que, en términos de las relaciones laborales, el equipo era más cercano a dirección, probablemente porque compartían lineamientos en torno al proyecto de escuela que querían instalar, y más lejano al cuerpo docente, en parte porque no compartían a cabalidad el ideal de escuela, así como de lo que debía hacer el equipo dentro de ésta.

En el apartado que sigue, se profundizará en cómo esta dinámica de trabajo y de relaciones laborales se relaciona con algunas dificultades, como problemas de comunicación y articulación entre el equipo y otros estamentos.

## **Las dificultades**

Las principales dificultades u obstáculos a las que se enfrentó el equipo de convivencia durante el año 2015 fueron la escasez de recursos materiales, la mala comunicación con otros actores y la movilización docente.

### ***Escasez de recursos***

En primer lugar, una dificultad que enfrentó el equipo de convivencia fue la falta de recursos dentro del establecimiento, sobre todo materiales: insumos como cartulinas, papel craft y plumones, entre otros; acceso a internet e impresora; espacios fijos para funcionar -como una oficina o sala con estos implementos-; y acceso a financiamiento para actividades. No obstante, si bien el equipo se reconocía a sí mismo “viviendo en la falta”, también se planteaba como “resiliente”, pues pudo superar esta dificultad y realizar su trabajo usando los recursos con los que contaba. Todo esto se expresa a continuación:

*“(...) tenemos oficina, pero nos quitaron internet, tenemos una impresora sin tinta... entonces (...) porque finalmente ahora estoy trabajando en dirección porque tengo internet cachai... pero si quiero una fotocopia tengo que ir para otro lado cachai... entonces siempre hay que estar como molestando y nos faltan recursos (...) yo creo que un tema de recursos también... por ejemplo el no tener internet, el no tener impresora...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

*“[Septiembre] [la trabajadora social] está abrumada porque no puede terminar su trabajo, le faltan materiales (como impresora, por ejemplo) y recursos (plata para locomoción al salir a visitas)...”* (Diario de campo)

*“(...) sobreviviríamos en una isla con lo que encontramos en la isla cachai... porque eso es finalmente lo que uno hace, ya no tenemos esto, pero tenemos esto otro, entonces estamos tratando de ocupar lo que hay... en términos de recursos (...) yo creo que uno hace lo que puede con lo que tiene (...) somos un equipo en falta... vivimos en la falta... somos resilientes...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

Esta situación de escasez de recursos ralentizaba el trabajo del equipo, en la medida en que éste debía adaptar su trabajo a los materiales, tiempos y espacios que la cotidianidad de la escuela presentaba. Sin embargo, no constituye un obstáculo importante para el desarrollo del trabajo del equipo, pues de todas maneras éste se podía realizar según la planificación anual.

### **La comunicación**

Una de las dificultades que identificó el equipo fue la poca comunicación entre éste y otros estamentos de la escuela, lo que le impedía, en gran medida, desarrollar un trabajo conjunto y articulado e, incluso, dar a conocer su trabajo durante el año.

Uno de los miembros del equipo plantea, en el fragmento siguiente, que en muchas ocasiones la poca comunicación con otros estamentos, tenía que ver con una poca disposición del otro. Por ejemplo, en ocasiones se enviaban correos electrónicos a docentes y a la unidad técnico pedagógica, informando de actividades o gestiones realizadas por el equipo, sin embargo, ellos decían no haber sido informados de éstas:

*“... hay mucho que, no sé, por ejemplo que mandemos mail o que les digamos a los profes, de repente le informábamos a los profes y a los profes se les iba, o le informábamos a utp y mágicamente se le olvidaba y nunca le habíamos informado... y son cosas que, si nosotros repetimos, reiteramos y esa comunicación no está... porque no está del otro lado, imposible que hagamos algo...”* (Sujeto 2, Grupo focal)

Sin embargo, mi experiencia dentro del equipo y de la escuela estuvo marcada por la falta de comunicación entre los distintos actores del establecimiento, lo que se configuró no sólo como una dificultad, sino también como una situación que me causaba malestar.

En el siguiente fragmento del diario de campo se narran un a situación que evidencian la mala comunicación, que parte desde dirección y se replica en los distintos estamentos: en una ocasión, mientras revisábamos la asistencia de los estudiantes para elaborar una planilla de retención escolar, notamos que habían borrado de la lista de algunos cursos a estudiantes que tenían más de 15 días de inasistencia seguidos y esta situación no había

sido informada a los otros estamentos -en particular al equipo de convivencia, que está a cargo de la retención escolar-.

*“[Agosto] Estoy muy molesta. También revisando los casos ayer (...) cachamos que hay mucha falta de comunicación entre los distintos grupos dentro de la escuela, utp [unidad técnico pedagógica] ni dirección nos informan de nada, por ejemplo, habían estudiantes dados de baja por temas de inasistencias, y ni le preguntaron a los chiquillos (al equipo de convivencia) si se estaba haciendo un trabajo o no con ellos, etc... ni mucho menos se les informó de que se habían retirado a esos estudiantes de las listas.” (Diario de Campo)*

En otra ocasión se me informó, de manera informal, que una docente de octavo básico había conseguido una charla sobre sexualidad, a través de la unidad técnico pedagógica, en lugar de canalizar la petición a través del encargado de orientación. Estas situaciones me hicieron sentir que todos en la escuela éramos “satélites”, intentando hacer un trabajo, pero sin hablar unos con otros, lo que finalmente derivaba en “interferirnos” en lugar de ayudarnos:

*“(...) También me contó esta semana (...) que [profesora de octavo] había traído a una persona para hacer un taller de sexualidad en su curso, pero se supone que ahí la conversación es con convivencia, o con orientación específicamente (...) pero resulta que ella habló con utp [unidad técnico pedagógica]... entonces hay una descoordinación muy grande (...) falta tiempo para reunirse y conversar las cosas, aclarar situaciones, trabajar en conjunto de verdad. Somos un montón de satélites tratando de hacer nuestro trabajo, pero interfiriéndonos unos a otros porque no somos capaces de hablarnos. Parece que el mecanismo es que cada persona, representante de un grupo o de sí mismo, habla las cosas con el director y él da autorización... pero él no le informa nada a nadie.” (Diario de campo)*

Esta falencia en la comunicación se debe en parte, a la falta de espacios de coordinación y articulación, especialmente para que el equipo trabaje en conjunto con los docentes, pues los tiempos de la escuela no coincidían con los tiempos que el equipo necesitaba para instalar sus ideas y actividades. Muestra de esto es que sólo existía un momento



escolar en el que se reunían todos los docentes: el consejo de profesores, cuyos temas a tratar eran planificados exclusivamente desde la unidad técnico pedagógica y no tenían relación con los temas de convivencia escolar. A continuación se muestran fragmentos del diario de campo y del taller de sistematización, que dan cuenta de esta falta de espacios para coordinar el trabajo:

*“(...) o sea, también hay una dificultad como con los... tiempos de escuela, porque a parte de, por ejemplo para trabajar con los profes, a parte de ese espacio en el que se reúnen todos los profes, hay pocos espacios...”* (Sujeto 5, Grupo focal)

*“Si hubiésemos tenido tiempo y espacio para trabajar y planificar con ellos la actividad, hubiese sido mucho mejor, podríamos haber organizado entre todos algún juego por ejemplo. Pero al final los únicos espacios son los consejos de profes, que están colapsados con temas de utp [unidad técnico pedagógica]”* (Diario de campo)

Por otro lado, otro factor que influía en las dificultades de comunicación y articulación, eran las relaciones laborales entre el equipo y los docentes, descritas anteriormente. Esta relación se vio aún más tensionada, a partir del “Paro Pedagógico” indefinido, que comenzó a principios de junio y terminó a finales de julio del año pasado, pues éste implicó una polarización de posturas u opiniones que dañó los vínculos y que, una vez terminado el paro, no fue trabajada a nivel de comunidad.

### ***El paro docente***

Durante el año 2015, el Colegio de Profesores de Chile convocó a diversas instancias de movilización nacional, en rechazo del proyecto de nueva Política Nacional Docente que se estaba construyendo desde el Ministerio de Educación. Según el magisterio, esta nueva política nacional no buscaba fortalecer la educación pública, sino más bien, sustentado en el modelo de mercado, intensificaba el individualismo y la competencia entre los profesores (Por qué los profesores están en paro, 2015).

En este contexto y luego de conversaciones que no llegaron a acuerdo, entre el Ministerio y los representantes del Magisterio, el Colegio de Profesores convocó a paro pedagógico

indefinido, a efectuarse desde el 1 de Junio de ese año; instancia a la cual adhirieron los docentes de la escuela donde realicé mi práctica profesional:

*[27 de Mayo] Al paro de estudiantes, se suma el paro de profes, que será indefinido desde el próximo lunes 1° de junio. (Diario de campo)*

*[2 de Junio] Hay paro de profesores indefinido desde ayer lunes. (Diario de campo)*

El paro docente se extendió por dos meses y, tanto para los docentes como para el equipo de convivencia, marca un antes y un después dentro de la escuela, especialmente en términos de los vínculos o relaciones entre sus miembros. Uno de los miembros de convivencia -que entrevistó a los profesores durante marzo de 2016-, planteaba que para los docentes, por ejemplo, el paro implicó un cambio en las relaciones entre ellos, pues quienes adhirieron al paro se articularon y organizaron, tomando más protagonismo dentro del espacio escolar, mientras que, quienes no participaron de la movilización, se sentían agredidos por sus colegas. Asimismo, la organización y protagonismo de los docentes movilizados, les permitió enfrentarse con más “potencia” a otros estamentos, como dirección y el equipo de convivencia, como se evidencia en la cita que sigue:

*“(...) todos [los profesores] mencionaban el paro, o sea como que ya está... instalado y se reconoce el paro como que marca un antes y un después, que rompe con las relaciones... desde los que están más cercanos al sindicato quizás como que ven el aspecto mucho más positivo, como que los profes se articularon... y en esa misma articulación de los profes trajo otras dificultades... como los profes como que... fueron ganando como más protagonismo y como que... tenían quizás más potencia como para enfrentarse a dirección... y a la vez convivencia, que vendría siendo como una par de dirección... y además con los que no adhieren a los que están como organizados... y los profes que no se han organizado también dicen como que... de los que desistieron del paro o no participaron... sienten la agresividad como desde el gremio de profesores... que son agresivos...” (Sujeto 4, Grupo focal)*

Para el equipo, por su parte, el paro implicó un cambio en sus miembros: antes del paro, el equipo estaba constituido por ciertas personas y, posterior a las movilizaciones, uno de sus miembros -el único que había adherido a la movilización docente- renunció a la

escuela y llegaron nuevas personas: una trabajadora social a reemplazar al encargado de retención escolar, además de una profesora que fue contratada durante el último período del paro. Esto produjo algunos cambios, dadas las características de los nuevos miembros y sus formas de hacer las cosas:

*“(...) puede por ejemplo ser el tema de las movilizaciones del año pasado un evento importante... (...) si, igual fue un paro largo... dos meses.... (...) y un paro que igual trajo consecuencias para nosotros como equipo, porque antes del paro éramos un equipo y después del paro no estaba el [sociólogo], estaba la [trabajadora social], llegó la [profesora] y eso igual cambia la dinámica como... estábamos funcionando, llegó la [trabajadora social] a poner orden (risas)...” (Sujeto 2, Grupo focal)*

Asimismo, el equipo coincidía en que la movilización afectó las relaciones dentro de la escuela, agregando una complejidad al trabajo dentro de la escuela -que ya era complejo, dado el contexto en el que se realiza-, pues produjo una segmentación o quiebre, a propósito de una “polarización” de las posturas: participar de la movilización nacional docente, por un lado, y mantener abierta la escuela recibiendo a estudiantes, por otro (esta última postura correspondía a la de convivencia y dirección).

Esta polarización tensionó el ambiente de trabajo, al punto de que uno de los miembros de convivencia adhirió a la movilización, pues no le pareció el actuar de dirección frente a ésta; y, una vez terminado el paro, esta tensión e imposibilitó la articulación de un trabajo conjunto, por ejemplo, entre el equipo de convivencia y los profesores que habían estado movilizadas:

*“[Junio] [el sociólogo] se fue a paro, dijo que estaba muy polarizada la situación, que no le gusta. Habló con [director] y se fue” (Diario de campo)*

*“(...) esta es una escuela que impacta ya a un equipo como el nuestro, el equipo de convivencia y a la comunidad educativa, por el hecho de... del trabajo y el contexto donde se realiza, entonces a eso sumarle otros agregados de dificultades como... que se segmente la escuela (...) claro eso tensiona evidentemente mucho más ya lo tensionado que está el ambiente, cachai, el no poder.... articular digamos un trabajo conjunto (...) es mucho más difícil y creo que eso en ese momento*

*contribuyó a eso el año pasado... contribuyó, le puso un agregado que faltaba a la complejidad de este contexto...”* (Sujeto 1, Grupo focal)

Esta polarización antes mencionada, tuvo manifestaciones concretas dentro del espacio escolar, tanto desde los profesores como desde dirección y convivencia. Desde dirección se “boicoteó” el paro, pues durante todo el período de movilización se convocó a los estudiantes a asistir a la escuela. Por ejemplo, recién iniciado el paro indefinido, la administración de enseñanza básica llamó telefónicamente a los apoderados de sus estudiantes, para decirle que habría clases a pesar de la convocatoria de los docentes, pues alrededor de 4 profesores seguirían asistiendo a trabajar. En la enseñanza media, por su parte, la administración convocaba a los estudiantes, a pesar de que sólo dos profesores del área técnica asistían a trabajar -es decir, no los estaban convocando a ninguna actividad específica, según mi parecer-:

*“[Junio] Como la administración de la escuela no está de acuerdo con el paro, están boicoteándolo, más claramente en la básica, donde hoy viernes llamaron a los papás diciéndoles que envíen a los niños a la escuela el lunes, pues habrá clases.”* (Diario de campo)

*“[Junio] ...lo que quería [el director] era convocar a los estudiantes de media, llamarlos y decirles que venga al colegio (...), pero no los está convocando a ninguna actividad, sólo a venir, porque los profes están en paro (...) hay dos profes de media que están viniendo (los técnicos) y varios de básica, unos 6 en total (...) Le dije a la [una funcionaria] que deberían convocar a algo a los alumnos si es que los convocan, onda a una jornada de reflexión o a una tocata, algo así.”* (Diario de campo)

En un período más avanzado de la movilización docente, se convocó a los estudiantes de cuarto medio a asistir a clases, que fueron impartidas por los docentes directivos de la escuela (de historia, inglés y turismo). Esta medida tenía el objetivo de recuperar algunas clases y que no tuvieran problemas para rendir la Prueba de Selección Universitaria, sin embargo, no tuvo continuidad, pues los estudiantes no adhirieron. A continuación se presentan un fragmento del diario de campo que da cuenta de estas situaciones:

*“[Junio] ...esta semana se intentó hacer clases a los cuartos medios: inglés, historia, turismo creo, y algo más, para recuperar clases, pensando en que los 4tos tienen que rendir la psu y han perdido muchas clases. Vinieron el primer día (lunes) y ya el martes no vinieron suficientes para hacer clases. Hoy se citó a los apoderados y se les dijo que desde mañana iban a empezar a recuperar clases...”*  
(Diario de campo)

Estas medidas de convocar a los estudiantes era justificada por los miembros del equipo, pues entendían que los estudiantes eran la prioridad y, por lo tanto, la escuela debía mantenerse abierta para ellos:

*“... agrega que la escuela tiene un proyecto que se supone que los profes comparten, y el cual pone el foco en los estudiantes”* (Diario de campo)

Los docentes, por su parte, en diversas ocasiones se instalaron en las afueras del establecimiento, interpelando a quienes iban llegando a éste, con consignas que llamaban a sumarse a su movilización y, días después de iniciado el paro indefinido, una de las paredes de la escuela que daba hacia la calle, amaneció pintada con aquellas consignas, como “rompe huelgas” y “apoyo al paro docente”. En el fragmento siguiente se ejemplifica estas situaciones:

*“[Junio] Llego a las 9 am y los profes están afuera, (director) lo llama boicot creo. Cuando voy a entrar una de las profes me dice de lejos “los profes están en paro” (...) Desde afuera, con un megáfono, dicen (creo) algo a las estudiantes en práctica y a los que están adentro parece, de que no seamos rompe huelga...”* (Diario de campo)

*“[Junio] La escuela amaneció rayada con consignas como “fuera los rompehuelgas” y “apoyo al paro de profes”* (Diario de campo)

Esta polarización expresada en diversas acciones por parte de ambos actores, quebró los vínculos dentro del establecimiento, especialmente entre el equipo de convivencia y los docentes que estuvieron movilizados y, si bien, el equipo reconocía que debía hacerse cargo de mejorar las relaciones laborales con este estamento -pues era parte de la

convivencia dentro de la escuela-, también planteaba que era difícil hacerlo, porque la situación de tensión afectó de forma personal a algunos miembros del equipo de convivencia:

*“... el año pasado ya, esta contingencia del paro que rompe... que rompe digamos, un poco los vínculos... 2 (Sujeto 5, Grupo focal)*

*“(...) sí, si somos convivencia... sí, es lógico también que tengamos que ver con... con esa otra convivencia también, no sólo la de los chiquillos... como de las relaciones laborales...” (Sujeto 1, Grupo focal)*

*“(...) toda esta mala relación me afecta... como persona, como trabajadora, entonces me cuesta un poco también esta cosa de... ceder para mejorar las relaciones, cuando yo también estoy en ese sentido herida (...)” (Sujeto 3, Grupo focal)*

La situación de tensión no se superó durante el año 2015, lo que podría relacionarse con el hecho de que no se trabajó a nivel de escuela en la mejora de las relaciones laborales y humanas dentro de la comunidad, es decir, no se dedicó tiempos y espacios para enfrentar esta tensión o quiebre y superarlo -podrían haberse destinado algunas de las reflexiones pedagógicas que se realizan una vez a la semana para tratar el tema, por ejemplo-. La cita siguiente da cuenta de esta situación:

*“(...) en términos de relaciones... yo creo que no se ha trabajado (...) así como... el colegio va a trabajar el tema de las relaciones laborales...no nos hemos sentado a decir sabes qué, vamos a dedicarnos todas las reflexiones de aquí, de junio y julio, a tratar de mejorar nuestras relaciones personales...” (Sujeto 3, Grupo focal)*

Sin embargo, esta experiencia del paro sirvió al equipo para construir herramientas, que servirán para enfrentar situaciones similares en el futuro, sin “cometer los mismos errores” o realizar las mismas acciones. Esto implica, por ejemplo, no volver a actuar sobre la marcha y, además, prever consecuencias y situaciones conflictivas, y programar las posteriores formas de trabajo con profesores, estudiantes y la comunidad educativa en general.

*“(...) haber tenido la experiencia... del terremoto que fue el año pasado el paro... da también herramientas para que en otro momento, si vuelve a ocurrir, no realizar las mismas acciones... quizás... no volver a quizás cometer los mismos errores, o no permitir que sucedan ciertas cosas... (...) porque en el momento del paro no estábamos... como estábamos en el qué hacemos y nosotros lo veíamos, como qué hacemos con los profes, para relacionarnos con los chiquillos, cómo lo vamos a arreglar, pero... (...) yo creo que ese es un buen aprendizaje... desde lo que podemos hacer y lo que pasó después como consecuencia de... del paro...” (Sujeto 2, Grupo focal)*

En definitiva, el paro docente se constituyó como la dificultad más relevante durante el año 2015, pues fragmentó las relaciones entre el equipo de convivencia y el cuerpo docente, dificultando aún más la comunicación y el trabajo conjunto entre ambos estamentos. Sin embargo, la experiencia de la movilización docente se constituye como un aprendizaje para el equipo, en caso de que volviese a ocurrir una situación similar.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo del equipo en su cotidianidad estuvo atravesado por cuatro elementos: las acciones que planificaron como parte del Plan de convivencia anual, los significados que subyacían a esas acciones -por qué hacían lo que hacían-, las dinámicas y relaciones que establecieron, tanto entre sus miembros como con otros estamentos de la comunidad educativa, y las dificultades a las que se enfrentó.

Las acciones planificadas en el Plan de Convivencia eran coherentes y concordantes con las del Plan de Mejoramiento Educativo -ambos, instrumentos de gestión establecidos en la Política Nacional de Convivencia Escolar-. Por lo tanto, en términos de la planificación de la gestión de la convivencia escolar, el equipo contaba con los instrumentos necesarios y suficientes que propone la política nacional. Sin embargo, en la práctica no se concretaron la totalidad de acciones que estaban planificadas, pues en la cotidianidad de la escuela se presentaban dificultades que ralentizaban o interrumpían el trabajo del equipo, como la poca comunicación y coordinación con otros estamentos -especialmente los docentes-, la falta de recursos materiales y humanos -espacios de intervención, material de oficina, recursos electrónicos, etc.- y el paro docente que se extendió por dos meses y detuvo el funcionamiento de la escuela en general.

Respecto de las acciones planificadas en convivencia escolar, la Política Nacional plantea que deben centrarse en ***instalar procesos de mejoramiento, a través del quehacer cotidiano y continuo, desenmarcándose de la lógica de resolución de conflictos*** (MINEDUC, 2015c) ***y alejándose del enfoque restringido de comprensión de la convivencia*** (Carbajal, 2013). El enfoque restringido o normativo-prescriptivo, tiene su eje en el control de las conductas agresivas de los estudiantes para disminuir la violencia escolar, mediante programas psicológicos y educativos correctivos (Carbajal, 2013; Fierro et al., 2013).

Si bien el equipo no realizaba su trabajo en función del control de las conductas agresivas, sí dedicaba mucho de su tiempo cotidiano a la resolución de conflictos -tanto individuales como colectivos-, pues la atención de casos de estudiantes con conflictos dentro del aula



o en riesgo de desertar del sistema escolar -generalmente por situaciones complejas a nivel personal o familiar- era la actividad que demandaba más energía y tiempo.

Según el equipo, esta atención de casos de estudiantes no constituía una intervención clínica, sino más bien de mediación o psicoeducación, adoptando los planteamientos de la Educación para la Paz. Ésta considera el conflicto y la convivencia como parte del mismo escenario, por lo tanto, entiende el conflicto como una oportunidad de aprendizaje dentro de la escuela (Caballero, 2010). Esta postura también es coherente con la política nacional, cuando plantea que la atención de estudiantes en el espacio escolar no debe tener un enfoque de intervención clínica, terapéutica o de rehabilitación, sino de formación, pues los profesionales psicosociales -trabajadores sociales y psicólogos, principalmente- no deben “hacerse cargo” de los problemas sociales y emocionales de los estudiantes que interfieren en el desarrollo de las clases y/o dificultan los aprendizajes (MINEDUC, 2015c).

No obstante, esta práctica de atención de casos tensionaba constantemente el trabajo del equipo, pues su principal objetivo era instalar una visión más comunitaria de la convivencia escolar, donde todos los miembros de la comunidad educativa tuvieran espacios de participación y construcción de la escuela. Sin embargo, el contexto socioeconómico de los estudiantes y sus familias, así como sus problemáticas, requerían una atención y contención constante. Por ello, el trabajo del equipo en un contexto en donde la vulnerabilidad escolar asciende a un 80% (promedio entre la enseñanza básica y media), termina enfocándose, prioritariamente, en las problemáticas más recurrentes de los estudiantes: el consumo problemático de drogas, la alta inasistencia -riesgo de deserción- por situaciones familiares complejas -como duelos, embarazo adolescente y/o maternidad/paternidad-, el inicio en actividades delictivas y vulneración grave de derechos, como abandono o negligencia parental.

Estas situaciones de vida de los estudiantes interferían no sólo en los procesos de aprendizaje de los contenidos curriculares, sino también en el espacio escolar en su conjunto, en la medida en que muchas veces se manifestaban en conductas disruptivas como la resolución violenta de conflictos con compañeros y/o docentes y el consumo de drogas dentro del establecimiento. Por lo mismo, la urgencia cotidiana del equipo -y de la

institución escolar en general- debía ser la atención de estos estudiantes, no sólo en términos de psicoeducación y/o mediación de conflictos, sino también de contención y apoyo. En los casos más complejos era necesario que el equipo derivara a los estudiantes a redes de apoyo específicas, como la Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia (OPD), el programa Alihuen (tratamiento del consumo de drogas) y el Centro de Salud Familiar (CESFAM), entre otras instituciones.

En definitiva, la casuística era una actividad que ocupaba gran parte de los tiempos de trabajo del equipo y de la escuela, pero que, debido al contexto de alta vulnerabilidad escolar, era necesaria para el desarrollo de los procesos de aprendizaje dentro de la escuela. Además, era una actividad importante para el acompañamiento y desarrollo de los estudiantes, en la medida en que para muchos de ellos, la escuela se constituía como un espacio privilegiado de protección y contención.

Por otro lado, las actividades o acciones que el equipo consideraba “consolidadas” y que no tenían relación con la atención individual, vale decir, el congreso proyectivo, las comunidades de aprendizaje y la participación de las redes en el espacio escolar, no se constituían claramente como procesos cotidianos y continuos dentro del espacio y la vida escolar, sino más bien como actividades o acciones calendarizadas a lo largo del año, con un tiempo acotado y objetivos específicos. En este sentido, estas actividades no respondían a la lógica de procesos que se proponía desde la política nacional de convivencia. Sin embargo, sí podrían responder al enfoque amplio o de convivencia democrática, en la medida en que estas actividades entendían la apertura de espacios de participación como un elemento esencial de la convivencia (Carbajal, 2013).

Al respecto, si bien la planificación y realización de estas actividades buscaban convocar a todos los actores de la escuela, las dificultades de comunicación y coordinación, así como la distancia entre el equipo y los docentes, derivaban en que la convocatoria no fuera tan amplia como se esperaba. Por lo mismo, la construcción de comunidad se dificultó, en la medida en que no todos se sentían convocados a participar activamente de éstas.

Según Blanco (2006), se pueden establecer tres niveles de participación dentro de las escuelas. El nivel básico implica que los estudiantes se sientan parte del sistema educativo y de sus actividades, por lo tanto, se relaciona con el acceso a la educación y el derecho a la no discriminación dentro de la escuela. En el caso del establecimiento que concierne a esta memoria, este nivel de participación se garantiza mediante dos líneas: la política de no expulsión y no selección de estudiantes, y el trabajo focalizado en retención escolar, que se realiza desde el equipo de convivencia.

El segundo nivel de participación consiste en el derecho de los estudiantes a ser informados, escuchados y considerados en sus opiniones, incidiendo en las decisiones que les afecten (Blanco, 2006). En la escuela, el equipo de convivencia buscaba garantizar este nivel de participación, a través de las actividades como el congreso proyectivo. Sin embargo, estas prácticas de participación no necesariamente se proyectaban al trabajo cotidiano dentro de las aulas, en la medida en que no hubo un trabajo sistemático del equipo de convivencia con los docentes y los estudiantes dentro de ese espacio.

El tercer nivel que propone Blanco (2006) se desarrolla en un marco democrático, en donde todos los miembros de la comunidad educativa pueden tomar decisiones en conjunto, compartiendo experiencias y construyendo objetivos y aprendizajes comunes (OREALC/UNESCO, 2007).

Este tercer nivel es coherente con los planteamientos de Carbajal (2013) -enfoque amplio de la convivencia escolar y Fierro et al. (2013) -dimensión democrática de la convivencia escolar-, que integran las relaciones democráticas y las estructuras de participación como elementos esenciales de la convivencia escolar.

Al respecto, el equipo de convivencia busca instalar la participación como el valor más importante dentro de la escuela, pues entiende que a través de ésta los estudiantes se van configurando como sujetos ciudadanos, críticos y reflexivos, capaces de participar activamente de los procesos deliberativos de la sociedad.

En definitiva, el objetivo declarado del equipo y los significados que le dan a su trabajo -participación, comunidad y foco en los estudiantes- concordaba con los sellos educativos y valores del Proyecto Educativo Institucional de la escuela. Si bien no son exactamente los mismos conceptos, lo central en ambos casos es la participación de los estudiantes, en un ambiente de respeto de los derechos sociales y la diversidad, para la construcción de una comunidad educativa inclusiva y activa.

Sin embargo, construir una comunidad educativa y garantizar el derecho a la participación en el segundo y tercer nivel es un desafío permanente para el equipo, en el sentido de que sus prácticas y actividades deben avanzar hacia la instalación y el seguimiento de procesos de aprendizaje en torno a la convivencia escolar. Para esto se deben considerar todas las voces de la comunidad educativa, no sólo en términos consultivos, sino también resolutivos -cuestión que no fue abordada de manera intencionada durante el año 2015-. Esto implica apertura de espacios y tiempos comunes, en donde sea posible discutir y consensuar elementos en torno a la vida escolar.

Para esto es necesario, entre otras cosas, desnaturalizar las relaciones que ha establecido el equipo de convivencia con los otros estamentos, especialmente con dirección y con los docentes. Para el equipo de convivencia parece evidente que la cercanía con dirección tiene que ver con la coincidencia ideológica, en el sentido de compartir una idea de escuela que debe desarrollarse e instalarse, y efectivamente, los miembros más antiguos del equipo fueron convocados por el director de la escuela para comenzar un proyecto de escuela inclusiva y democrática.

Por otro lado, la distancia con los docentes, que se acentuó durante las movilizaciones del año 2015, podría tener relación con una idea de escuela distinta en ambos estamentos, y con las expectativas que los profesores tienen del trabajo del equipo de convivencia. Sin embargo, que esa distancia e incapacidad de trabajar en conjunto se haya mantenido a lo largo del año podría ser efecto no sólo de esas diferencias, sino también de la inexistencia de espacios de diálogo y cooperación permanentes.

Para concluir puedo decir que la sistematización de la experiencia de trabajo en este equipo de convivencia, durante el año 2015, se constituye como un aporte a los procesos de evaluación y reflexión de éste. Así también, podría aportar al cumplimiento de su objetivo, en la medida en que los aprendizajes y las tensiones destacadas en esta memoria, sirvan tanto para la transformación de las prácticas del equipo, como las de la escuela.

Asimismo, a partir de este proceso reflexivo del equipo, es posible plantear que la aplicación de la política nacional de convivencia escolar es difusa en términos de prácticas y que requiere de espacios y tiempos permanentes para el trabajo colaborativo y la participación resolutoria de los miembros de la comunidad educativa. Estos tiempos y espacios debieran estar estipulados en la política y garantizados en el marco regulatorio que rige a los establecimientos educacionales.

En términos de limitaciones, la experiencia particular de un equipo de convivencia, si bien constituye un aporte a la comprensión del trabajo en el área de convivencia escolar, no es generalizable a todos los contextos educativos, con características socioeconómicas distintas, por ejemplo. También, esta sistematización involucró solamente a los miembros del equipo de convivencia, sin embargo, la tarea en el área de convivencia escolar es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Considerando estas limitaciones, en primer lugar, es necesario considerar en la sistematización de las prácticas de la escuela, a todos los miembros de ésta, de modo que la comunidad educativa en su conjunto se apropie de la tarea de mejoramiento de la convivencia escolar. Y, en segundo lugar, es necesario ampliar la sistematización de experiencias en el área de convivencia escolar a otros contextos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, 6.

Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski, M. Nores y M. Andrada (eds) *Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires:Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.

Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Aramburu, M. (2007). *Criterios para la evaluación de buenas prácticas locales sobre convivencia en el ámbito de la inmigración*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer. Recuperado en diciembre de 2015 desde <http://servidorman.es/cursomed/Experto%20mediacion%20intercultural/Materiales/Modulo%202/Documentos%20practica/Aramburu.%20Criterios%20para%20la%20Evaluacion%20de%20Buenas%20Practicas%20Locales.pdf>

Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*, 9. Recuperado en agosto de 2016 desde <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan033275.pdf>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO

Borzese, D. y Wanger, L. (2002). “Aprendiendo de nuestras prácticas” Documento para la reflexión y trabajo en organizaciones educativas. *Revista de Sistematización SES*.

Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://www.fundses.org.ar/archi/tematicas/sistematizacion/revista%20sistematizacion%20ES%202002.pdf>

Caballero, M. (2010). Convivencia escolar, un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154 - 169.

Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en la escuela. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.

Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB, Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: Chile. Recuperado en Noviembre de 2016 desde [https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro\\_junaeb.pdf](https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf)

Corporación Municipal de Desarrollo Social de San Joaquín (2015). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal*. Recuperado en diciembre de 2015 desde <http://sanjoaquineduca.cl/wp-content/uploads/2015/01/PADEM-2015.pdf>.

De Cerio, J. (1998). Bases de una educación para la Paz y la Convivencia. Recuperado en noviembre de 2016 desde [http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/bases\\_de\\_una\\_ed\\_para\\_la\\_paz\\_y\\_la\\_convivencia.pdf](http://www.comisionunesco.mec.gub.uy/innovaportal/file/29930/1/bases_de_una_ed_para_la_paz_y_la_convivencia.pdf)

Delors, J. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Ediciones UNESCO.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.

Educación 2020 (2013). *Radiografía de la educación media técnico profesional en la región del Bío Bío*. Estudio realizado por el equipo de Política Educativa de Educación

2020. Recuperado en noviembre de 2016 desde [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/radiografia\\_de\\_la\\_emtp\\_region\\_bio\\_bio.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/radiografia_de_la_emtp_region_bio_bio.pdf)

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jimenez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-121. Recuperado en noviembre de 2016 desde <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art05.pdf>

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba.

Gallardo, G. (2010). *Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: El nivel intermedio frente a los desafíos del presente*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF. Recuperado en Octubre de 2016 desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103071611370.Mineduc%20UNICEF%20Gestion\\_de\\_la\\_Convivencia\\_Escolar\\_desde\\_sostenedores\\_municipales\\_.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071611370.Mineduc%20UNICEF%20Gestion_de_la_Convivencia_Escolar_desde_sostenedores_municipales_.pdf)

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133.

Guzmán, R., Llanos, B. y Montino, L. (2013). *Proyecto de intervención sobre convivencia escolar*. Tesis para optar al Título de Profesor en Enseñanza Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago: Chile. Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1839/tpeb828.pdf;jsessionid=BC1C477F8934229EDCEF7B32388BC0FA?sequence=1>

Jara, O. (2001, abril). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. ASOCAM: *Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*. Seminario conducido en nombre de la



organización Intercooperation, Cochabamba, Bolivia. Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HDJ380WH-1FY8F8S-1FYD/Jara%20dilemas.pdf>

Jara, O. (2013). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Uruguay: EPPAL - Ediciones Populares para América Latina.

Ley n° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de Febrero de 2008.

Ley n° 20.370 General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de Agosto de 2009.

Ley n° 20.536 Sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Septiembre de 2011.

Martinez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de observación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80. Recuperado en Agosto de 2016 desde [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551125/2015-II/La\\_observacion\\_y\\_el\\_diario\\_de\\_Campo\\_en\\_la\\_Definicion\\_de\\_un\\_Tema\\_de\\_Investigacion.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551125/2015-II/La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf)

Martinic, S. (1988). Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social. En S. Martinic y H. Walker (Eds.), *Profesionales en la Acción*. Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/4962.pdf>

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Recuperado en Agosto de 2016 desde <http://www.reduce.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>

Ministerio de Educación (2008). *Orientaciones para el uso de recursos Subvención Escolar Preferencial SEP*. Recuperado en octubre de 2016 desde [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educ](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educ)

[tiva/recursos%20bibliograficos/material%20mineduc/mineduc\(2008\)orientacionesparaels  
oderecursossep.pdf](#)

Ministerio de Educación (2010). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 8° básico 2009*. Recuperado en noviembre de 2016 desde [http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia\\_de\\_Construccion\\_de\\_Grupos\\_Socioeconomicos\\_en\\_SIMCE\\_8to\\_Basico\\_20091.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_8to_Basico_20091.pdf)

Ministerio de Educación (2011a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. Documento elaborado por el Equipo de Convivencia Escolar de la División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago: Chile.

Ministerio de Educación (2011b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago: Chile.

Ministerio de Educación (2013). *Análisis de los Proyectos Educativos de los Establecimientos Educativos Chilenos*. Santiago: Chile. Extraído en Junio de 2015 desde [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201312061618360.PEI\\_documento\\_trabajo\\_.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201312061618360.PEI_documento_trabajo_.pdf)

Ministerio de Educación (2015a). *Orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares. Plan de Mejoramiento Educativo: Nuevo enfoque a 4 años. Documento de la Segunda Fase*. Santiago: Chile. Extraído en Octubre de 2016 desde [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20\(2015\).pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/2015/Orientaciones%20Tecnicas%20PME%20Segunda%20Fase%20(2015).pdf)

Ministerio de Educación (2015b). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: Chile. Recuperado en noviembre de 2016 desde [http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/File/2015/orientaciones-elaboracion-pei-para-jornada-junio.pdf](http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/orientaciones-elaboracion-pei-para-jornada-junio.pdf)

Ministerio de Educación (2015c). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018..* Santiago: Chile.

Molina, M. (2013). *Representaciones sociales de la convivencia escolar en quilicura*. Tesis para optar al título de Trabajadora Social, Universidad Alberto Hurtado. Santiago: Chile.

Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 183-204. Extraído en Octubre de 2015 desde [http://www.researchgate.net/profile/Concepcion\\_Naval/publication/39417606\\_Democracia\\_y\\_participacin\\_en\\_la\\_escuela/links/00b7d5284d8beb30a6000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Concepcion_Naval/publication/39417606_Democracia_y_participacin_en_la_escuela/links/00b7d5284d8beb30a6000000.pdf)

OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y El Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.

Ortega, R. (s.f.). *Convivencia y Conflictividad escolar*. Recuperado en octubre de 2016 desde <http://www.facso.uchile.cl/sociologia/investigacion/63095/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar>

Por qué los profesores están en paro (9 de Junio de 2015). Cooperativa. Recuperado en Octubre de 2016 desde <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/profesores/por-que-los-profesores-estan-en-paro/2015-06-01/080014.htm>

Prieto, M. (2003). Educación para la Democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45 - 67. Recuperad en noviembre de 2016 desde [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf)

Riquelme, R. (2011). *“Autoeducación Popular frente al Déficit Atencional: Un camino hacia el Bienestar Psicosocial en las Poblaciones”*: Sistematización de una experiencia de trabajo colaborativo en autoeducación popular como estrategia de un Movimiento de Pobladores de La Pintana para afrontar el Déficit Atencional y la sobremedicación de los niños. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Universidad de Chile.

Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

## **ANEXO 1:**

### **Entrevistas semiestructuradas**

T: Primero, ¿cómo surge más o menos el equipo?

M: Bueno, el equipo surge, bueno voy a historizar un poquito... yo conocí a Fabian, que es el director de acá, lo conocí en otra escuela... él siendo director de otra escuela, en un lugar tanto o más complejo que este para trabajar, en quilicura... y en ese marco trabajamos juntos, nos conocíamos antes y trabajamos juntos... a partir de eso él conoce mi trabajo, entiendo que él en la relación con los psicólogos en particular y con las duplas psicosociales nunca había entendido mucho el trabajo de... porque sentía, fabian, por lo que me ha comentado alguna vez, que no había un feedback entre el tema del trabajo de los psicólogos, los trabajadores sociales, en la relación con la escuela misma... entonces muchas veces... los equipos psicosociales, allá en ese lugar, se instalaban y no... y la instalación allá venía dada desde la corporación, no había una... una relación de dependencia con la dirección del colegio... Era distinto de acá, porque acá la relación es directa del director con el equipo, y él... le pone en parte su sello, a pesar de que hay ciertas directrices desde la corporación... entonces allá venía estructurado desde la corporación lo que hacían, y además tenían entre comillas una jefatura desde la corporación también... era más impuesto lo de la dupla psicosocial... Pero bueno, empezamos a hacer un trabajo allá y al parecer a Fabian le pareció bien la dinámica que yo llevaba de trabajo, y me invitó a participar aquí... me pidió que postulara al trabajo y bueno, finalmente quedé trabajando aquí.

T: ¿Eso fue en qué año?

M: En el 2013... yo llegué en abril o mayo de 2013... de hecho fui, de las personas del equipo de convivencia, el que primero llegué... luego el fabian convoca a la gabriela, porque requería una orientadora... y llega la gabriela, que bueno... como perfil, tú sabes que es un perfil... de trabajo más comunitario, a diferencia del resto de las orientadoras que yo había conocido, que en general las orientadoras cumplen un trabajo bastante administrativo y, de vez en cuando hace trabajos con entrevistas, pero... también desde

una lógica, digamos, bastante convencional de lo que suele hacer el colegio en su relación con los estudiantes, entonces... a mi siempre me había llamado la atención eso, pero gabriela, ella tiende a establecer los vínculos con los chicos de otra forma, un poco más... de una manera más saludable diría yo... Entonces ahí el Fabian me empieza a plantear que él requería de un trabajo más... más de comunidad, más orientado hacia la comunidad, empieza a plantear esta idea de participación... y que el equipo de convivencia tenía que orientarse más hacia eso... con la lógica de que lo más importante, el actor más relevante en el colegio debían ser los estudiantes, que es un discurso que él tuvo desde siempre en su rol... entonces a partir de eso se empieza a conformar esta idea de... de unidad de convivencia, que para mí es un salto cualitativo en relación al tema de las duplas psicosociales... porque las duplas son dos... son dos, y es un psicólogo y un trabajador social, que arman este equipo que... en un principio lo que yo vi, en la génesis de esto, nadie entiende mucho, nadie entiende mucho en los colegios y piensan que... la dupla va a solucionar todas las temáticas de la escuela... entonces se... y a propósito de esta fantasía, rápidamente pasan de ser los posibles actores claves a ser personas que no hacen ninguna cosa... Es lo que observé en la génesis de esto, porque observé también este tema en la instalación en Cerro Navia, en otras comunas, en San Miguel... Entonces acá, cuando se llega acá, el director plantea que el tema de convivencia es un tema importante, que tiene que estar en la cabeza de los procesos que se inicien en el colegio... cosa que también es una cuestión que yo no había visto, porque la mayoría de la gente, en los otros colegios en que estuve, nunca le dio relevancia al tema de la convivencia, como que siempre era una cosa así... más bien designaban a alguien que... que muchas veces no tenía ningún peso directivo, para que se siguiera cargo del tema de convivencia y... tenía que reportarle a veces al inspector general.

T: ¿pero eso no tenía relación como con el trabajo de las duplas?

M: Sí, muchas veces estaban a cargo las duplas de... de esta gente, del inspector general, o incluso de una orientadora, pero sin muchas claridades de que el tema de convivencia tuviera que ser un tema más comunitario, que estuviera orientado a un trabajo... también pedagógico, que tuviera otro sentido... eso yo no lo vi nunca en otro lugar... y bueno, se empieza a instalar esta idea, donde también van surgiendo otras

ideas para complementar esta idea del tema de la convivencia, pensando en relevar el tema y en instalarlo en los distintos estamentos... entonces... se empieza hablar con los profes, se empieza a traspasar esto con los asistentes de la educación... esta idea de que los niños tienen que mantenerse en el colegio y no echarlos... son cosas que se fueron instalando gradualmente y que hoy día están relativamente instaladas en el discurso de todos, pese que a muchos puede que no la compartan... creo que eso ha sido una de las grandes pegadas de la unidad de convivencia, sí... bueno, el año 2013, cuando se inició el tema acá, fue difícil, fue difícil y... fue un tema de mucho trabajo... con los grupos humanos que trabajan acá dentro, que no entendían mucho la lógica, que habían ciertas tensiones...

T: Y ahí estaban la gaby y tú no más...

M: sí, estábamos con gabriela nada más... y había una encargada de retención que... estaba haciendo otras labores, entonces... durante el 2013 nosotros empezamos a solicitar al director que... vimos, empezamos a hacer un diagnóstico, a conocer un poco la dinámica del colegio... y entendimos que una de las cosas necesarias era que hubiera un encargado de retención efectivo, que pudiera hacer un trabajo en esa línea y... en ese marco es que después, en el año 2014, llegó el alonso... llega el alonso a incorporarse al equipo, llegó también avanzado el segundo año que nosotros estábamos acá, y bueno ahí ya pudimos conformar un equipo de trabajo... al que después este año sumó a salvador... bueno, conseguimos que otros profesionales llegaran a sumarse al equipo, hubieron estudiantes en práctica de trabajo social el segundo año, el 2014... también se sumó al equipo la gente de alihuen... con el tema de prevención del consumo de drogas, y... otra gente que venía de universidades, de repente que hacía algunas prácticas más cortitas... entonces todo eso fue dando pie para que se fuera configurando un equipo mayor, y entendiendo que todas esas cosas estaban dentro del marco de la convivencia escolar o convivencia social de la escuela... Para el 2014, a diferencia del 2013, ya se tuvo un plan de trabajo que hicimos a finales del 2013, hicimos una planificación en función también del... de los temas diagnósticos que habíamos detectado en la escuela, y empezamos a funcionar en relación a eso... por lo tanto a partir de eso también hubieron actividades, hubieron una serie de cosas que estaban ya prediseñadas... y bueno, el 2015

ya con un equipo conformado y entendiendo un poquito más las lógicas, partimos el año... bueno, el 2015 ha sido un año bien accidentado, a propósito de las contingencias y de las cosas que han tenido que ver con el tema... de la educación del país, y... bueno esperamos, este segundo semestre, retomar muchas de las cosas que el primer semestre han quedado un poquito al debe...

T: Claro... ¿y en términos como del objetivo del equipo, cuál es como el objetivo principal dentro de la escuela?

M: Potenciar los aspectos que tienen que ver con la convivencia social... esto quiere decir que... (x) los distintos actores de la comunidad educativa en el marco de una sana convivencia... eso quiere decir que los actores participen y... generen nuevas lógicas de relacionarse hacia el interior del establecimiento... y en relación con la comunidad que los rodea también... ese es como el marco general... Pensando en que esta es una comunidad cruzada por algunos temas, como son... temas de violencia, en sus distintas formas y aspectos, y también una comunidad que no cuenta con muchos recursos... y en un marco de una sociedad claramente individualista... y que apunta a otros valores que son muy distintos a los que espera rescatar esta escuela... entonces el área de convivencia escolar justamente apunta a relevar ese tipo de valores, la participación, los vínculos saludables entre la gente, las relaciones humanas en general... esa es como la idea de... de esta unidad de convivencia,

y se plasma en parte en el plan que se tiene... y en los otros instrumentos de gestión que están a la base del trabajo que uno desarrolla... como son también el manual de convivencia, etc... No sé muchas veces si hemos avanzado mucho, sí sé que está la intención, creo que el equipo tiene cierta claridad en que las cosas debieran apuntar a una cierta forma, pero... es complejo y difícil, como te digo, no sé si los resultados son los esperados... no sé si algo va a resultar tampoco, porque también entiendo que es un tema reciente... en los temas educativos y estamos recién haciendo algunas avances en eso... yo creo que el colegio, en particular este colegio, es un colegio... progresista en este tema... progresista, pero no sé si hay progreso... sé que está instalando una idea, que hay una idea de hacer algo, pero no sé si es el camino... esperemos que sí, pero eso lo sabremos... quizás en algún tiempo más, cuando se puedan evaluar esos procesos...



los procesos en educación y en las prácticas comunitarias son lentos... no se sabe hasta cuando... o sea, y muchas veces se saben o se entienden, o se pueden evaluar cuando también se han desarmado... así que...

T: y la última pregunta era como respecto a la relación del equipo de convivencia con un... con un plan de mejora, como cuál es la relación casi administrativa, ya sea de los miembros del equipo de convivencia como del equipo... como con los otros instrumentos de gestión...

M: Mira, hay una... una apertura... de la dirección, o una idea... en que el equipo de convivencia esté involucrado en el trabajo con los instrumentos de gestión... y en ese sentido... claro, es la dirección la que plantea que esto tiene que estar, y por eso se evidencia en algunos trabajos... se evidencia en algunos elementos de la gestión, se le da relevancia al tema de la convivencia dentro del marco de los instrumentos de gestión... dentro de los marcos.... (interrupción)... entonces se releva desde la dirección, también hay pie como para que los integrantes de la unidad de convivencia opinen y tengan incidencia dentro de los instrumentos...

T: Que serían, los instrumentos que rigen ahora la escuela serían.... el proyecto educativo...

M: el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, el PME, plan de mejora... básicamente esos tres instrumentos... el primer año, el 2013, trabajamos sobre el manual de convivencia, el año anterior... hemos ido trabajando sobre el... el... bueno sobre el PME, pero también sobre... otros instrumentos de gestión, sí... y todo eso en función de una instancia que estuvo en parte, a cargo de la unidad de convivencia que es son los congresos proyectivos donde, se convocó a todas las unidades, o sea, todos los estamentos del colegio a participar... y ahí se incidió sobre estos instrumentos de gestión, donde, como te decía se releva el rol de la unidad de convivencia...

T: Ya... eso es como... gracias (risas).

(segunda parte)

T: Ya, ésta en en base a la otra entrevista, es como la continuación... entonces... la gaby puede participar si quiere en la entrevista... ya, yo le había hecho una mini entrevista al Mauri la otra vez, un poco sobre la historia del equipo y sobre el objetivo, entonces el Mauri me decía en esa ocasión que el objetivo del equipo era como... orientarse hacia la convivencia social, pero entendida como participación y... como... intentar que los chiquillos desarrollen nuevas formas de relacionarse, entonces, ya... la primera cosa que me gustaría profundizar es cómo se fomentan esas, por ejemplo, esa convivencia social en términos de participación o de vínculos más saludables, y me interesa en particular la participación porque es el tema de la tesis... como mediante qué acciones o qué iniciativas se va, ya sea mediando la participación de los estudiantes o fomentando -propiciando...- claro...

M: ¿vas a grabar?

T: sí, sí, estoy grabando

M: está grabando (risas), está grabando... ¿compañera?

G: eh... ¿me puede repetir la pregunta? (risas) yo creo que... lo que se trata de hacer acá en el colegio, si bien se propician las actividades que tienen que ver con participación, es entender que esa participación tiene un resultado y que su voz es escuchada y, una vez que es escuchada se lleva a cabo lo que se opinó, lo que... se aportó, es decir, que la opinión vale... darle a entender a los chiquillos, a los estudiantes, que generalmente no deben tener como mucha... no deben ser muy escuchados en cuanto a lo que ellos requieren, entonces darle a entender que sí se puede, que se puede opinar, que ellos tienen derechos ciudadanos, sociales... a participar y a que su voz sea escuchada y tomada en cuenta.

T: o sea, como que eso se plasme en un resultado digamos...

G: claro... (x)

M: a mi me parece también que la Gaby apunta al tema, o sea, y básicamente es generar un sujeto, ¿sí?, un sujeto de derecho... y el sujeto de derecho es, como decía, alguien que tiene un rol, que es un rol activo, ¿cachai?, la participación en un espacio determinado y eso es lo que se espera de los estudiantes, que participen y que sean activos en su... contexto, en sus dinámicas y ellos vayan creando y recreando el mundo en el que viven... yo creo que esa es la aspiración.

G: yo creo que cuando se habla de participación, se habla de construcción, cuando tú le dices ¿qué liceo quieres?, ellos opinan porque quieren ser parte de lo que se va a construir, o sea, y que su voz sea considerada en esta construcción de lo que el colectivo espera.

T: claro, o sea en ese sentido el concepto de participación sería que... en este caso, los estudiantes sean parte de cómo se va construyendo el colegio, la escuela...

G: exacto, pero hay que enseñarles a participar, porque no está el hábito.

T: ¿y cómo se les enseña a participar?, por ejemplo desde el equipo de convivencia.

M: mira, no sé si es que hay una estructura de eso, pero siento y le he dado vuelta, creo que tiene que ver con las posibilidades de vínculos más saludables entre las personas, ¿sí?. Esto que dice la Gaby de enseñar a participar tiene que ver con enseñar a convivir también, a estar en un lugar donde hay otro, donde pueden haber opiniones distintas, pero no por eso... tiene que haber una pelea, ¿sí? o si hay un conflicto, hay que aprender a solucionarlo de una manera... que no desemboque en algo... o sea, que no tenga una escalada el conflicto, que hay formas de relación que son más sanas que otras. Entonces... creo que las lógicas de participación también tienen que ver con eso, con construir a partir de lo que plantean los chiquillos también, un mundo distinto, un mundo donde nos podamos entender y nos podamos escuchar... y eso tiene que basarse necesariamente en un vínculo más sano, ¿ya?, en un vínculo... que... que no vaya orientado hacia un tema más violento de resolución de los conflictos que se puedan generar, sino que más bien convivir con los conflictos... y entender que eso tiene salidas también, que no necesariamente... como el modelo en que hoy estamos inmersos... el

tema se soluciona negando al otro, sino que más bien reconociendo la diferencia con el otro... yo creo que eso es un punto importante.

T: o sea, que la participación también tiene que ver, por un lado con que los estudiantes puedan construir... u opinar de la escuela que quieren, pero también que puedan ir construyendo vínculos más saludables, como otras formas de relacionarse entre ellos...

M: sí, y el reconocimiento de la diferencia...

G: y el respeto a la diferencia, saber que hay otros que no piensan igual que yo, que no viven igual que yo, que no se visten igual que yo... que no vienen del mismo país de donde vengo yo, ¿cachai?, yo creo que todo eso ayuda a entendernos diferentes...

T: ya, y en la cotidianeidad así como de la escuela, cómo ven ustedes que eso se va mediando o se va tratando de enseñar...

G: en la conversación yo creo... esto es un trabajo de tiempo, que no es como mágico así ya, queremos hacer esto y lo logramos en un mes, sino que del año 2013 que estamos nosotros pa' delante y yo creo que se ha construido esta... este concepto de la inclusión, del aceptarnos, de la diversidad... entonces creo que se están recién viendo como los frutos... de hecho ayer un alumno decía que se fue a otro colegio donde no habían extranjeros y se sintió... extraño, se sintió como el bicho raro... y volvieron, volvieron ac al colegio y todo el mundo los saludaba... ¿cachai?, porque acá hay una cantidad de extranjeros importantes, yo creo que estamos como 50 y 50 en la cantidad de alumnos, entonces se sintió como en casa... se sintió acogido, entonces yo creo que eso es producto del trabajo de hartos años...

M: y ha sido un trabajo difícil, porque primero hay que instalar la idea, ¿sí?, la idea en un primer momento se instala y se empieza a instalar con los trabajadores... obviamente hubieron muchas resistencias y negación de esto, o sea, "no, pero cómo vamos a aceptar a todos los cabros", ¿sí?... y eso ocurrió el primer año...

G: y queda todavía de eso.

M: y aún quedan resabios de eso, queda mucha gente que todavía no... o sea, se resiste a esta lógica, se resiste a esta idea, pero hay otros que lo han ido asumiendo y que les interesa el proyecto, y ellos se convierten en también artífices de esta lógica y empiezan a vincularse con la gente... de esta forma, de una forma más inclusiva si se quiere, de una forma que acepta más la diversidad, entonces... eso, yo siento que este año por lo menos, llevamos un par de semanas y se está notando, tú lo ves... con los chiquillos no sé, en la básica se nota... se nota en la relación de algunos cursos que tienen más continuidad... en lo que el profesor quiere transmitir también y cómo lo transmite, me da la impresión de que todo eso ha influido... pero han pasado 3 años...

G: sí, es un proceso lento...

T: o sea, en el fondo... tiene que permear esta idea como de la convivencia social, también a la otra cotidianeidad de los estudiantes, a la sala de clases...

M: sí, ahora yo también esperarí que esto pudiera permear también a las familias de los estudiantes, que esa es otra pega, yo creo que en eso estamos al debe, que eso no ha podido ser... pero... ese es un desafío también, yo creo que permea a los cabros en el hacer, en el actuar ¿cachai?, y... eso se tiene que ir consolidando con las ideas, pero... también es un proceso muy largo y complejo... y... (se interrumpe la grabación) Sí, eso era, tú nos ibas a contar una idea...

T: ya, entonces... lo que yo estaba pensando que quizás la relación, y esto es como para que ustedes me digan si están de acuerdo o no, sí... que quizás la relación entre el fomentar el desarrollo de vínculos como más sanos y la participación, tiene que ver con que esa es la base, o sea, en el fondo la convivencia social entendida como el respeto a la diferencia y... el desarrollo como de... de formas saludables de resolver los conflictos es la base en el fondo para la participación de los chiquillos, para que ellos se sientan cómodos, sientan que pueden hablar, sientan que pueden ser escuchados por los otros, algo así como que... yo tengo la idea, pero no sé si ustedes están de acuerdo con eso...

M: creo que, creo que eso contribuye y apunta efectivamente a un... a lógicas más saludables de relación, pero aún no lo sabemos, si eso es suficiente, si eso va a resultar...

justamente porque en un colegio confluyen muchas cosas de una sociedad... confluyen por un lado estos apoderados que piensan las cosas de manera distinta al colegio, y aún así tienen a los niños en el colegio, inmersos... y lo hemos hablado varias veces... desde una mirada súper conservadora de la escuela, de la escuela a la antigua, donde si pudieran estos papás incluso autorizarían aún, muchos de ellos, a los profes a que agarraran a cachuzazos a los cabros, ¿sí?, no me extrañaría que eso pudiera ocurrir si se permitiera... también muchos de los profes muy dañados, pero con discursos nuevos vinculados con otras temáticas hoy día... pero igualmente conservadoras ¿cachai?... Entonces, claro, hay una pugna ahí por muchas cosas, por otro lado también está... toda esta lógica desde el mundo político que intenta instalar esta supuesta concepción de derecho, pero que... donde hemos visto lo que predomina ¿cachai?, desde la lógica de la política... entonces... hay muchas contradicciones en juego y... y son parte de lo dinámico del mundo y lo dinámico de las ideas y lo dinámico del momento... yo creo sí que hay una idea en el colegio, hay un equipo que está pugnando para que esa idea se consolide... no sé si va a resultar, a veces la cosa se pone esperanzadora en algunas cosas que ocurren, pero muchas también lo pasamos bien mal.

G: sí... yo creo que tiene que ver con lo cíclico de todo, ¿cachai?, por ejemplo, logramos cosas con los chiquillos y se van... porque terminan cuarto y llegan otros... que no cachan, que vienen a este colegio porque no en realidad en otros colegios no los aceptan, pero no entienden que no los reten, no entienden que no los echen, ¿cachai?, entonces yo creo que es un... por eso a veces no resulta, o por eso yo creo que a veces es más esperanzadora que otras, porque va a depender de los sujetos con los que estamos trabajando... ahora yo conversaba con un chiquilla que me decía “no sé, yo me salí en séptimo porque me echaban de todos lados”, entonces le dije que de aquí no lo íbamos a echar, “no pero si ya me dijeron que me iban a echar”... o sea, no lleva ni dos semanas, entonces significa que alguien del colegio no entiende la lógica y lo está amenazando, en vez de decirlo no, pero tú puedes participar aquí en el colegio, puedes hacer cosas que te gustan, aquí vas a conocer gente importante, vas a tener posibilidades de opinar, ¿cachai?, sino que viene altiro con esta cosa como de... de amenazarlo, entonces yo le decía, no, de aquí no te vamos a echar, tú que quieres hacer después, me dijo no sé, que tenía una moto, capaz que quiera estudiar mecánica, entonces como que se entusiasmó

por ese lado... pero ese trabajo cuesta hacerlo con los chiquillos nuevos, con los de primero medio que son casi todos nuevos, y no entienden de qué se trata el colegio, porque ellos vienen de la mecánica de los otros colegios, donde te portai mal, te vai... ¿cachai? A eso súmalo a las personas que también se desgastan, que se cansan, que se van y vienen otras... entonces siempre es un proceso en movimiento.

T: claro... y, bueno, otro tema que quería profundizar de la entrevista anterior era que... el Mauri mencionaba el tema del congreso proyectivo como una instancia... más visible de participación y que tiene que ver con la línea desde dirección también, como que es una línea que confluye, entonces quería saber un poco más del congreso, en qué consiste, cómo surge... y cuál es la idea de llevar a cabo un congreso proyectivo.

G: El primer congreso se hizo en el año 2013 con la administración del Fabián... y tiene como propósito la participación y la... o sea, la participación y que se considere, lo que hablábamos al principio, la voz de los chiquillos, lo que ellos quieren como escuela... porque de hecho, en su lema de campaña dice “el liceo que nosotros queremos”... ¿cachai?, esa es como la palabra del Fabián, entonces había como que tener una instancia donde se participara de manera colectiva, y la idea siempre es que participen los apoderados, que participen los profes, los funcionarios, los chiquillos, la comunidad... entonces se abre la posibilidad del congreso para que participen todos, con lo que a ellos les parece que es un tema relevante para el colegio, que tiene que con uniforme, horario de entrada, convivencia escolar... crítica a la pedagogía, ¿qué otros temas?, afectividad por ejemplo, entonces se abre la posibilidad de que todos participen... yo creo que es una buena, una buena actividad que se ha ido convirtiendo en parte del colegio...

porque ya son tres años que se ha hecho y... y cada vez se toma de manera más seria, porque al principio costaba que los chiquillos participaran, “si yo vengo al colegio a estudiar” decían los patuos (risas)... el Matias Quezada “yo vengo al colegio a estudiar, no quiero estar en esto”... ¿cachai? o dicen “¿por qué me preguntan a mí?, como que no se sienten con derecho de opinar... y el congreso les da esa opción: opina, opina, te vamos a escuchar y... siempre es difícil darle el gusto a todos, pero más o menos que la mayoría quede contento. Eso...

T: ¿no tienes nada que agregar tú, Mauri?

M: sí, reforzar eso que decía la Gaby, yo creo que es un espacio para la participación... reforzar esto que veníamos conversando de que ahí, en ese espacio, hay un reconocimiento... del estudiante como sujeto, ¿sí?, eso que quiere decir, que... él tiene un lugar, que es reconocido como un otro en definitiva, que es parte de esta escuela porque él puede decir también, acerca de lo que él quiere y que quiere que pase ¿sí? Es un sujeto activo... lo que no ocurre en la educación tradicional, en la educación tradicional en general el estudiante o el alumno recibe... lo que el otro sabe, ¿sí?, acá lo que hay efectivamente es una construcción colectiva y por eso es participativo, porque son ellos los que... para otros modelos son receptores solamente... los que generan un discurso, los que generan una idea, los que generan una posibilidad... entonces desde ahí que hay un reconocimiento de ellos, ¿sí?, como un sujeto de derecho a participar... yo creo que ese es el sentido que tiene ese espacio... y por eso que ha ido posicionándose como un espacio importante, porque en definitiva el niño... el estudiante no tiene incorporado que se le reconozca, ¿sí?, que tenga la posibilidad de él ser quien decide acerca de algo, de construir algo en colectivo con... con estos que supuestamente saben, ¿sí? Entonces yo creo que se ha ido consolidando acá, por eso que los cabros saben que pueden hablar aquí, que pueden, si alguien no recibe el tema de repente van y buscan con otra persona hasta que se les escucha...

G: yo creo que no es una pega fácil, o sea, siempre es más fácil como imponer cosas, ¿cachai? El darle la oportunidad de hablar a los demás es también encontrarse con una crítica a uno mismo, o sea, le estai dando la oportunidad que la persona también tenga un crítica hacia lo que tú haces, cómo lo haces, y siempre va a ser como más fácil que no me critiquen, o hacer la pega lo más simple... como lo establecido, porque es como la zona de confort... pero también esto tiene que ver con que estos cabros van a salir del colegio y van a saber que ellos van a poder opinar, cuando estén en la u, cuando estén en el trabajo ¿cachai?, que no va a ser tan fácil con ellos... no va a ser tan fácil con ellos así como pasarlos a llevar yo creo... porque van a reclamar... o sea, esa es la esperanza yo creo, saber que con el tiempo ellos van a entender que tienen derechos, no porque sean pobres, no porque sean cabros, no porque sean esto no van a tener derecho a opinar o a



quejarse y bajar la cabeza cada vez que se les presenta una situación difícil, por el contrario po, ¿cachai?, porque ya están habituados al que se le escuche, a que se les escuche la queja... o sea, si se logra eso con el tiempo yo creo que es como... bacán...

T: como una meta...

G: claro...

M: es la esperanza, ¿sí?... y o sea, yo creo que trabajamos para eso, en el día a día, en la relación con los niños... y... pero la verdad es que uno no sabe si resulta, eso yo creo que se intenta... intenta contribuir con lo que uno hace, pero... pero... el tiempo dirá si eso de verdad fue efectivo o si no... estamos convencidos sí, de que nos va a resultar algo, no sabemos qué (risas)

T: de que algo va a salir

G: algo va a pasar

T: claro, algo tiene que pasar... y así como, ya para cerrar un poco la entrevista, ¿cómo definirían ustedes, así como en el contexto de esta escuela y de ustedes como parte del equipo de convivencia, cómo congresoparticipación?... Entendiéndola como en el contexto de la escuela.

G: participación... yo creo que es la motivación por la construcción conjunta... eso.

T: es como querer construir...

G: claro... querer ser parte de lo que se está haciendo, eso, en breve.

M: me quedé pensando, desde todo esto que hemos hablado, creo que... bueno, primero, pensando en una lógica de escuela, tiene que ver con un aprendizaje, ¿sí?, un aprendizaje que implica, a propósito de lo que habíamos hablado también... reconocer al otro, ¿sí?, y reconocer al otro en su diferencia... y a partir de eso construir, construir un... una comunidad... yo creo que... estaba pensando también, y es parte de no sé, de la lógica de esta escuela, en el sentido de... de que es algo que tiene que ocurrir, que tiene

que ocurrir por el hecho de estar aquí... es como una deriva, es algo que tiene que derivar necesariamente, por el hecho de que... existe la posibilidad o una instalación que va a permitir eso... con distintos dispositivos, con distintas cosas que se han ido intentando crear, ¿cachai?, y que resultan... Y creo que la mayoría de esos dispositivos apuntan a un tema de... de la posibilidad de un vínculo más saludable, de la posibilidad de participar, del reconocimiento del otro, etc.

T: ¿y cuáles serían esos dispositivos?, así como por nombrarlos...

M: por ejemplo, el congreso proyectivo, el encuentro de padres y apoderados

G: la formación del centro de alumnos, por ejemplo.

M: la lógica de los talleres hoy día también, que muchos de ellos tienen muchas lógicas de participación... el trabajo con los trabajadores de la escuela, tanto los profes, los asistentes... etc... y todas esas cosas apuntan a temas de reconocer a... en primer lugar a los otros que siempre han sido más... digamos negados, como son los estudiantes, reconocer también a los trabajadores en sus derechos... pero también en la posibilidad de entregarle a los niños, que eso lo más importante acá... condiciones distintas, condiciones para el crecimiento de ellos...

T: eso, no sé si quieren agregar algo más...

G: pasaron mis 20 minutos de concentración... (risas)... yo creo que, en términos generales la pega aquí es bonita... eso motivadora y... es lenta, no es fácil, pero es bonita ¿cachai?... eso... (risas)

T: muchas gracias... voy a dejar de grabar...

## **ANEXO 2:**

### **Grupo focal**

M: moderadora.

P1: participante 1, hombre.

P2: participante 2, mujer.

P3: participante 3, mujer.

P4: participante 4, mujer

“...” silencio corto

“(...)” silencio largo

“( )” sonidos

“[ ]” intervenciones de otros

M: Ya, este es un taller de sistematización (risas) y mi tesis es sobre mi experiencia de trabajo en el equipo de convivencia... y esto, como yo hice mi práctica el año pasado, es sobre el trabajo del año pasado, pero, bueno yo le dije a la Kathy igual que viniera porque igual hay cosas que tienen continuidad.

Entonces este taller el objetivo que tiene es... en el fondo es volver a pensar en particular en el trabajo del año pasado, sobre todo con eje como en las principales dificultades y aprendizajes...

y cómo esas dificultades y aprendizajes se proyectaron o se proyectan por ejemplo para el trabajo de este año, que cosas se han, se ven como que tienen continuidad, qué cosas no, etc. ¿Ya? Y la metodología es... que... bueno hagamos como el compartir, la reflexión y después en estos papeles lustres de colores podamos poner lo que dice ahí, en las amarillas las actividades que creemos como más significativas de las que se hicieron el

año pasado y... o de las que están pensadas en el plan de convivencia, en función como de esos aprendizajes que hemos ido teniendo como equipo; en las celestes las principales dificultades y en las blancas, los aprendizajes. Eso, entonces tenemos papeles y tenemos plumones ahí... No sé si tienen dudas... [partamos no más].

P2: Yo tengo una duda como de la memoria, ¿tú que ocupaste como para hacer la memoria, a parte de esto? Como qué otro... [¿qué otro qué?] registro.

M: Ah, hice entrevistas, dos, una a P1 y otra a P1 y P3 y mi diario de campo... (risas) Eso, gracias. Ya.

P3: hay que empezar a pensar en el pasado.

M: el primer objetivo es compartir cómo fue la experiencia del equipo durante el 2015, después, las principales dificultades para realizar el trabajo, y después los principales aprendizajes, entonces... como para empezar a pensar, yo pensaba que era más fácil empezar como... recordando las actividades que se hicieron, tanto las actividades más masivas como las cosas más cotidianas, como pensar en las actividades que conforman el trabajo del equipo... Como para empezar a... no sé, podríamos hacer así como una lluvia de ideas de las cosas que se acuerdan que hicimos, o que pasaron el año pasado...

P3: Uff... (risas)

P1: ¿Hay que pensar también en la práctica de ustedes? ¿A propósito del accionar del año pasado?

P2: ¿Cómo así?

P1: la práctica de ustedes también fue un hecho...

m: ah, como actividad

p2: ¿significativa en sus vidas (risas)

M: sí, pero también como... claro, la práctica de nosotras fue como una parte del trabajo

P3: uno de los eventos que ocurrieron el año pasado... un hallazgo (risas) (...) Pero esto habría que acotarlo digamos a nivel de unidad de convivencia? o a nivel así como colegio... donde ustedes participaron también

M: claro, o sea yo creo que como... yo creo que es más fácil primero pensarlo como a nivel de colegio y después ir acotando como... porque igual al final el trabajo del equipo tiene relación con lo que pasa en la escuela... entonces... ambas.

p3: ambas dos... pucha es que este colegio es tan acontecido... em... puede por ejemplo ser el tema de las movilizaciones del año pasado un evento importante... em...

m. sí, igual fue un paro largo...

p3: claro, dos meses....

p2: y un paro que igual trajo consecuencias para nosotros como equipo, porque antes del paro éramos un equipo y después del paro no estaba el Alonso, estaba la Solange, llegó la Yessi... [claro] y eso igual cambia la dinámica como... estábamos funcionando, llegó la Solange a poner orden (risas)... [y neura] sobre todo neura... (risas)

p3: un saludo pa' la Solange (risas)

p1: sí cambió la relación con... también con otras instancias de la comunidad educativa... sí, se tensionaron las cosas sobre todo con los profes...

p3: sí... dejó secuelas.

M: (...) o sea pareciera que al final el paro como evento, igual fue como... dentro de los más impactantes el año pasado...

P3: o de los que tuvo mayor eh... repercusiones, eso.

p1: o sea, yo creo que la escuela esta es una escuela que impacta ya a un equipo como el nuestro, el equipo de convivencia y a la comunidad educativa, por el hecho de... del trabajo y el contexto donde se realiza, entonces a eso sumarle otros agregados de

dificultades como... que se segmente la escuela a propósito de plantear ideas distintas supuestamente desde distintos lugares, que yo no creo que sea así... claro eso tensiona evidentemente mucho más ya lo tensionado que está el ambiente, cachai, el no poder.... articular digamos un trabajo conjunto, donde la gente se piense y crea en un trabajo... más articulado, es mucho más difícil y creo que eso en ese momento contribuyó a eso el año pasado... contribuyó, le puso un agregado que faltaba a la complejidad de este contexto, sí.

(...)

p2: otras actividades son igual como las que tenemos, se tienen que realizar el equipo de convivencia como por el plan, que son las comunidades de aprendizajes, los talleres que hacíamos... qué más?

m: claro, qué se hizo del plan? las comunidades...

p3: las intervenciones o la casuística [claro, sí]

p2: las intervenciones, los talleres que hicimos nosotros también.

p1: la articulación con redes... mira, a mi me parece que ese... la comunidad de aprendizaje, el congreso proyectivo, el trabajo con redes... el tema de... de la casuística eh, no sé, el we tripantu

p3: no se hizo el año pasado

p1: no no se hizo, pero se hizo...

p3: el de las fiestas patrias

p1: el de las fiestas patrias y... [nada más] nada más...

p2 y m: el día del niño.

p3: ah el día del niño, verdad.

p2: y cuando.... [la marcha (risas)] cuando hicimos las actividades aqui en el patio, que estábamos inflando globos era par el día del alumno?

M: parece que fue el día del niño

p3: para el día del alumno también hubo algo, o sea, para el día del alumno cuando volvimos de coquimbo se acuerdan? ustedes ya estaban aca?

p2: sí, sí po ese, para el día del alumno, ¿pero esa era una actividad que era como de convivencia, o era una actividad...?

p3: la organizaban los alumnos... o sea, el apoyo digamos estaba, porque no había centro de alumnos en ese rato... entonces se hizo a través de los delegados de curso.

p2; sí porque recuerdo que estuvimos una mañana contestando preguntas, buscando canciones...

M: oh verdad, buscando canciones... claro, como que apoyamos el... [si po, claro]

p1: oye a mí me parece que muchas de las acciones se consolidaron el año pasado, así como un accionar de la... del trabajo de la unidad de convivencia... por lo menos para nosotros, se...

p3: se nos hace más... como más fácil de realizar porque ya tenemos como el... la experiencia de los años anteriores.

p2: como la comunidad de aprendizaje, el congreso proyectivo?

p1: sí, sí, como por ejemplo... que ya son prácticas cachai

p3. claro, como más institucionales... o sea, ahora ya se habla con propiedad de, uno dice comunidad de aprendizaje y todo el mundo sabe de qué estamos hablando.

p1: el moodle también, el año pasado si bien el año anterior era una idea cachai, que operó de una manera bien confusa y... se consolidó en parte el año pasado, porque se le

dió más consistencia y más claridad a lo que se... pese a que todavía no funciona como debiera ser.

p3: yo creo que está lejos de funcionar como nosotros esperamos que sea.

p1. claro, hay un desorden ahí todavía.

p3. Sí, porque de hecho se podría hacer mucho más, con toda la tecnología que hay, clases grabadas, tutoriales...

M. Y también como el enfoque, sigue siendo como muy [desde convivencia, claro]... claro muy desde inspección las derivaciones.

p3. Claro, tiene que ver con temas disciplinarios.

p1: yo creo que se consolidaron bastante acá las cosas el año pasado, así como... como prácticas... eso creo que rescato digamos o es lo significativo del año pasado como año... [como lo que se consolidó],

claro, o sea me parece de como... ahora... dificultades, bueno el tema de lo que ocurrió, la contingencia del año pasado, pero que también que, el proceso de lo que se ha ido instalando y eso es como escuela... todo este tema de la supuesta inclusividad de este colegio, parece ser que aún no está claro, por lo menos en los discursos de la gente, en... o en... la claridad de la gente que por lo menos trabaja acá debiera tener.

M: como que aún no se instala el discurso de la inclusividad...

p1: o sea, creo que, perdona, creo que el discurso está... pero... no sé si la gente lo cree, no sé si hay mucha gente que lo cree, a lo mejor hay algunas personas que lo creen...

M: como que no permea tanto así como...

p1: o sea, hay varias... digamos, hay varios estamentos de la comunidad educativa que siento que no se ha podido trabajar todavía eso, por ejemplo los padres y apoderados... con los trabajadores, si bien han habido avances, no sé si sea lo suficiente... todavía eso



se ve, por lo menos en lo que este año pasa digamos... y uno lo ve ahí en los discursos, aparece...

p2: es que igual yo creo que como... con los papás, con los apoderados, las familias, es como un público objetivo mucho más difícil de llegar con... con este cambio de práctica y de discurso, pero... igual siento que en algún momento, como que nunca vamos a estar conformes con lo que podamos hacer en el colegio, porque siempre vamos a querer hacer más, que siempre se puede hacer más, o siempre está llegando gente nueva con rotación o... entonces como que igual como que vamos a llegar a... (x)

p1: es que es un idea cachai, y las ideas... van más allá de las personas en definitiva...

p2: yo quería agregar otra actividad que encuentro que es súper significativa, sobre todo para este equipo, que son las reuniones que intentábamos tener semana a semana con todo el equipo y que... no sé si pocas o veces, o medianamente resultó con todo todo el equipo.

M: yo creo que igual resultaba, como que por ejemplo este año como que nos ha costado mucho reunirnos y el año pasado nos reuníamos casi todas las semanas, por lo menos nosotros cuatro... y el Salva como que no...

p2: como que a veces sí, pero siento como que no... va más allá mi asunto, siento que era... poco el tiempo que ocupábamos en otras actividades que no fueran la casuística... entonces las reuniones que de por sí ya teníamos poco tiempo, porque o tú o yo nos teníamos que ir, tú llegabai a cierta hora... y estábamos como... era el momento para reunirnos, como que era mucho tiempo ocupado en la casuística y los otros temas lo hablábamos blablabalaba.... creo... mi impresión general.

p1: sí, yo creo que es importante eso, porque, además claro, la casuística es un tema súper sensible... pero cuando uno empieza a revisar el accionar de uno claro, siempre se centra en otras cosas cachai, más que en la casuística.

p2: Sí, pero de alguna forma como que es lo que más... hacemos muchas otras cosas y lo sabemos, pero como que centra la atención y ocupa un tiempo hartoo...

M: energía...

p1: sí, es una cuestión muy demandante... muy demandante...

p2: bueno, pero las reuniones... [las reuniones semanales....] sí, las reuniones semanales.

M: qué más... así como... ¿en términos de la relación entre el trabajo del equipo -y las distintas actividades que se realizan como parte del trabajo- y el... funcionamiento general de la escuela?

p2: no entendí.

M: ¿cómo es la relación entre el trabajo que hace el equipo y/o que intenta hacer el equipo y... el resto de la escuela, como el resto del funcionamiento de la escuela?

p1. Yo creo que (...) [cachaste la pregunta?] sí, creo que ocurre algo en esta escuela que es bien raro (risas)... y que también en nuestro equipo como que le pasa algo de eso... pareciera ser en muchas ocasiones que nada está funcionando bien y las cosas uno no sabe para dónde van mucho, pero que finalmente cuando uno empieza a evaluar y empieza a ver lo que ha ido pasando, te dai cuenta de que... ha habido un trabajo primero, y que parece ser que ha ido para un lado... parece ser que, en este equipo en particular, me da la impresión de que hay más claridad de... para dónde tenemos que ir, sin saber cómo vamos para allá, cachai... pero vamos para allá, sin embargo no hay mucha claridad de cómo vamos para allá muchas veces.... [¿equipo se refiere a nosotros?, claro, como a....] y la escuela también, la escuela yo siento que... ha avanzado también, pese a que de repente hay harto pesimismo y... aparece esto de “chucha, parece que no es esto, parece que no es el camino”, a propósito de las crisis permanentes que ocurren... entonces la gente queda... descolocada y queda, en muchas ocasiones, muy afectada... por esto que es como... pareciera que es bien anárquico, pero... que dentro también de la anarquía hay un... igual hay un avanzar hacia ciertas cosas, que no sé que son... (risas)

p3: yo tenía la otra vez ese análisis, conversaba con el Pato y el Salva, entonces decía... que tenemos un director que es demente (risas), con todo el respeto que se merece (risas), que tiene ideas que uno dice pero aah!... y de alguna extraña manera... estas cosas finalmente resultan... o... [o van para algún lado] o sea, yo creo que sabemos dónde van... de repente la idea es como ya, pero cómo...por ejemplo, cuando fue el primer congreso proyectivo, o sea, para poder entender lo que este hombre quería fue... un proceso de un mes más o menos, de sentarlo, "qué quiere"... después teníamos otra reunión y quería algo totalmente distinto... o sea, o la forma de hacerlo, entonces lo escribíamos...

(...) entonces creo que hay un grupo de gente, no solamente acá en el equipo, sino que dentro del EGE y en otras unidades también, que... que está con esta locura... que también sigue estoy hace la pega dentro de lo mejor posible dentro del propósito que tiene... así como también hay un grupo de gente que todavía no entiende bien el propósito de esta... de esta administración digamos, y el propósito de... por lo mismo de convivencia escolar... y también desde la... por lo mismo tiene estas como diferencias de opinión con lo que es la UTP y otras cosas...

p1. hay una... yo me pregunto si hay una estructura en esto, sí... porque parece ser que... como que hay márgenes cachai, como para actuar... y el tema va... va dándose dentro de esos márgenes... y... (ruido y risas)... [no entendí el cuento] no es que la bolsa es muy chiquitita....

m: tú estabai diciendo algo Mauri... (risas) [la dispersión] algo de los márgenes...

p1: entonces siento que igual hemos ido consolidando algo... y... da cuenta un poco de... de que hay un grupo de gente a lo menos que entiende qué es lo que hay que hacer... pero...

no hay una claridad en una forma determinada de hacer las cosas, hay mucho espacio como para crear, siempre... y siempre y cuando se den dentro de estos márgenes, que los márgenes tienen que ver con el tema de la participación, con la opción de... de que los chiquillos sean los actores principales, de que exista una comunidad, creo que hay ciertos

conceptos que... determinan [que se resguardan] claro, que determinan el accionar, sí... sí, y si el accionar o las cosas que la gente quiere hacer están dentro de ese marco, parece que cualquiera pudiera hacer cualquier cosa (risas) sí... [sí, es posible]

Entonces eso de repente a mucha gente me imagino que... claro, que no tiene por qué entender eso [la confunde], claro, la confunde sí, porque no... no hay una estructura clara y la gente generalmente necesita estructuras para funcionar cachai, porque no le gusta funcionar en la incerteza o en la crisis cachai... entonces...

p3: además que los colegios son lugares muy estructurados por lo general, o sea los colegios, si hay un lugar que tiene que haber un director que hace tal cosa, un inspector que hace esta otra cosa cachai... entonces es muy estructurado y están como los roles o los cargos bien definidos... entonces cuando... ves que hay más personas que saben las mismas cosas o que una persona te puede ayudar en varias áreas o... varias áreas las pueden tomar distintas personas... yo creo que eso les confunde, porque cuando dicen "ya, pero quién está viendo esto", utp, pero también lo sabe este, lo sabe acá, lo sabe allá, yo creo que ahí es donde está el... lo que se presenta como desorden, especialmente a los profes... que los profes son los que sienten que está... que hay un desorden en general...

M: es que igual al final como... la, esa multifuncionalidad que mencionas tú, yo siento que... que tiene que ver como un poco con cuando las comunicaciones se pierden, así como... yo siento que pasa mucho eso, así como que hay cosas que nosotros deberíamos saber como equipo de convivencia que no sabemos, porque... como que de repente se dificulta, no sé por qué, no sé qué es lo que funciona... o funciona a medias o no funciona... entonces o nosotros deberíamos haber compartido cierta información o no sé, alguien... y se nos fue... [en las comunicaciones] claro, quizás igual tiene que ver como con esa falta de estructura, pero no sé bien...

por ejemplo yo me acuerdo que claro, el año pasado en particular, el tema como del paro de los profes acentuó una molestia que ellos venían trayendo... que yo creo que ellos venían trayendo como con el equipo así como... y marcó ya como una diferencia así como "no, es que el equipo de convivencia no se ve el trabajo, como que su trabajo no

tiene un impacto” o “nosotros no vemos el trabajo que ellos hacen”... que igual es una queja que se mantiene... entonces... y claro, es molesto porque... nosotros sí hacemos pega, entonces cómo... qué está pasando ahí, aparte claro de la queja... quizás es un tema de comunicación, no sé

p1: no, lo que pasa es que el.... todavía está el imaginario de que el... o sea, primero nosotros tenemos un equipo de convivencia, no tenemos... una dupla psicosocial o esas cosas, o un psicólogo o un trabajador social, que habían en otros colegios, donde ni siquiera se denominan como equipo... entonces, cuál es el imaginario de la estructura o la institución de escuela frente a estos personajes que se instalan, es que ellos vienen a solucionar problemas, y generalmente los problemas son los niños... cierto, entonces (...) pero este equipo ha estado haciendo otras cosas, y obviamente pareciera que esas cosas no son de... o sea, se desconocen porque el imaginario es otro, el imaginario y la idea de.... los profesionales de las ciencias sociales o de la convivencia... en general están dados por la casuística principalmente y por la solución de los problemas... y los problemas que se presentan en el aula básicamente con los niños... sí, y... evidentemente eso no puede ser...

p2: yo creo que... tengo una opinión como similar a la tuya, como que toda esta perspectivas, visiones distintas de escuela a las que... planteamos nosotros como, o todos los que lo piensen, de educación y escuela, todos los que tengan una perspectiva distinta no es que desconozcan el trabajo que hacemos o que podemos hacer, sino que como es un trabajo que en su ideal no sirve, que es un trabajo inútil, no se considera... entonces claro, los profes o quienes estén en esta onda, saben que hacemos tal cosa, que hacemos esto otro, pero como no es algo que sirva a su modelo de educación o de escuela, es algo que no se toma en cuenta... pero si sólo consideramos lo que ellos piensan que debemos hacer, como lo que decías tú, claro obviamente no hacemos nada de eso... pero yo creo que no hay un desconocimiento de las actividades, sino que hay una no valoración... de la importancia de las actividades que hacemos, más... porque imposible no... no darse cuenta que estamos haciendo algo.

p1: no, pero hay algunas personas... no es que ni siquiera no lo conocieran, no lo... no cachan, no cachan la pega pese a que se les dice... o se les orienta más o menos en la pega, o no quieren escuchar lo que se hace...

p3: o sea, de hecho por lo menos han dicho que no hay un plan de convivencia escolar... que no existe... en una reunión los profes dicen "falta un plan de convivencia"...

p4: tengo la foto acá... (risas)

m: sí... "se necesita un equipo de convivencia útil"

p1: útil... utilitario, servil...

p3: claro, yo creo que ahí, en ese sentido, la diferencia de nuestro equipo de convivencia con las duplas que hay en otros colegios, pasa por por ejemplo... que son... una dupla que está en algún lugar haciendo la pega que les corresponde hacer... que sería por ejemplo retención, atender los casos... en otros colegios, pero aquí por ejemplo, tenemos al Mauri que está haciendo otras labores también, que es un acompañamiento hasta como de inspector, viendo los casos... generando actividades... en el caso por ejemplo mío, tengo el tema de los asuntos estudiantiles, cachai... entonces no estamos, que es lo que dices tú, finalmente no estamos haciendo lo que los profes esperan que una unidad de convivencia haga... o la dupla haga... y... que de alguna manera lo que nosotros hacemos... interfiere profundamente en sus quehaceres (...) \*\*claro, porque en otros tú ves que los chiquillos están sentados en su oficina, tranquilos, nadie los molesta, hacen sus averiguaciones cachai... pero el equipo de convivencia de acá tiene otra... otra para...cachai, no es una unidad que pase así piola... tenemos, o sea, lo que nosotros decimos es muy considerado desde la dirección del colegio... cachai, entonces tenemos incidencia en algunas decisiones también, y yo creo que eso en otros colegios no se da, o sea a las orientadoras no las llaman a final de año para saber si este profe sigue o no sigue, o cuál es mi opinión de tal o cual profesor... entonces yo creo que eso también nos pone como... casi como una mirada del enemigo del profe, cachai (...) claro, porque en otros tú ves que los chiquillos están sentados en su oficina, tranquilos, nadie los molesta,

hacen sus averiguaciones cachai... pero el equipo de convivencia de acá tiene otra... otra para...

p2: ¿y es pertinente esa labor del equipo de convivencia?

p3: en algunas cosas sí... o sea, por ejemplo... a final de año, no el año pasado, pero el año anterior... con el tema de, yo veía la orientación como hora de clase, entonces se les daba a los profesores un cierto... trabajo, y yo tenía que decir "mira, este profesor lo hizo, este no lo hizo, o hizo tal cosa, o hizo otra cosa", o "este profesor tiene una buena relación con los estudiantes, se preocupa, los deriva"... esa es como la... más allá del juicio "no mira, a mi me parece un buen profesor o me parece excelente", no, no hago yo eso... pero lo que podría decir es "mira, este profesor sí se preocupa de los chiquillos, tiene una buena relación, cita a los apoderados", cachai... no es tampoco así como dedo para arriba, dedo para abajo, sino que uno da la... da la impresión, si al final el que toma la decisión es el... es la Andrea Palma con el Fabián, no uno... pero sí te preguntan, sí se considera la opinión (...) para mal o para bien, o no se considera... que ha pasado, tú sabes que también no se considera.

p1: (...) sí a mí, yo comparto eso de que este es un equipo que tiene incidencia... sí, en un... en, digamos (...) en muchas de las cosas que... el equipo directivo realiza... sí, tenemos un protagonismo en eso... que no ocurre cierto, en otros espacios con equipos de convivencia o equipos psico-socio-educativos (risas)... [antro... antropológicos]... pero sí es cierto que estos equipos debieran tener protagonismo cachai, y eso lo... lo ha dicho la dirección de acá y...

y también muchas veces los equipos no quieren ser protagonistas... ese es otro tema, cachai, también... claro, porque se les ve utilitariamente, sobre todo desde el ámbito de... de los profesores... porque en general estos equipos... con otros espacios de la comunidad educativa no tienden a tener muchos conflictos, sí... sino más bien el conflicto se sitúa ahí con... el cuerpo docente principalmente... y el cuerpo docente es el que, en muchos casos, traslada muchas de sus dificultades a estos equipos... entonces, ahí hay que, yo creo que hay que apuntar a ese tipo de relaciones...

yo creo que va a ser un tema que nos va a dar para hablar en los próximos años, porque... siento que el tema de la convivencia en particular va a terminar siendo un tema súper importante... o debiera de ser un tema súper importante, sobre todo en espacios como este... donde el contexto es bien dificultoso... y obviamente, donde el lugar de los docentes ha ido cambiando, sí... estamos también en un momento de cambio en la educación cachai [sí], un cambio de roles, de... de situaciones que, que también permean a esta escuela...

p2: (...) algo que dijiste tú Mauri, o como lo que yo entendí, que había un cierto como... utilitarismo como de los profes... yo creo que eso igual nos da como para hacernos nosotros mismos un mea culpa de cómo nos hemos acercado también a los profes... quizás como, y no desde un acercamiento de nosotros como individuos hacia ciertos profes, sino de nosotros como equipo hacia el cuerpo docente... no, como un medio para... trabajar con los chiquillos, por ejemplo, como cuando nos reuníamos con la Tania con los profes, porque íbamos a hacer los talleres... como que no recuerdo, y si pasó tengo una muy mala memoria, pueden golpearme (risa), de una instancia que fuera así, no enfocada en los estudiantes... sino como en un vínculo, en una relación entre el cuerpo docente y nosotros... como ellos como individuos...

p4: más allá de trabajar con los chiquillos, dices tú?

p2: claro, más allá de reunirnos, por ejemplo... para hablar de los... de los cabros, porque igual es una forma de utilizar a los profes, entonces se comprende que se puedan sentir de esa forma [claro]... no, no recuerdo que haya sido...

p3: como juntarnos con los profes para hablar de los profes?... que nos faltó eso?

p2: o de otras cosas de la vida... (risas) o no sé si de la vida, pero...

p1: sí, si somos convivencia... sí, es lógico también que tengamos que ver con... con esa otra convivencia también, no sólo la de los chiquillos.

p3: como de las relaciones laborales...



p1: sí...

p2: yo creo que eso a lo mejor es como...

p3: yo creo que eso estuvo encaminado en algún momento... creo que estuvo encaminado... digamos como el año 2014... dos mil... principios de 2015, que yo creo que iba bien, no... no íbamos mal, porque de hecho la unidad de convivencia era una unidad donde llegaba todo el mundo, los otros profesores, bueno el Alonso con sus relaciones con mucha gente de los profesores también, en términos... amistosos, y nosotros también cachai... si yo creo que el quiebre lo tuvo el tema del paro, porque nos puso entre la espada y la pared... o sea ni siquiera, era blanco o negro...

p1: de hecho el año pasado habíamos diseñado el tema de trabajo... en torno al tema de salud laboral docente, y partimos de hecho con... el profesor de ustedes... el año...[m: el año pasado...] sí... partimos con eso, pero para instalar justamente el tema cachai... la lógica era, bueno, obviamente trabajar en torno a algunas cuestiones, el tema del autocuidado y fortalecer eso, pero... yo me acuerdo que, bueno yo también estoy en el sindicato, pero nunca he participado, porque siento que se me... que, que... que mejor no estar ahí presente cachai, porque se me asocia con la dirección, entonces... y el Fabián, a propósito del tema de las movilizaciones, me encargó, junto con el Víctor y con el otro psicólogo que había, el... ¿cómo se llamaba? [el Eduardo] el Eduardo sí, me encargó que viéramos la posibilidad de hacer un trabajo con los profes, como para rearticular el tema y... [después del paro?] después del paro...

p4: quiénes eran ellos, el Víctor...?

p1: Víctor Vásquez... [el crespito] sí, el crespito...

p4: ¿y el psicólogo?

p1: el psicólogo, Eduardo del PIE [él ya no está], sí, ya no está.

p3: pasó a mejor vida...

p2: el PIE suena como el apellido: Eduardo del PIE (risas)...

p1: bueno, de hecho con el Eduardo y el Alonso estuvimos armando... (golpe de puerta)

-Interrupción larga-

M. Ya, estábamos hablando, lo último era... [del colegio] sí, de la escuela y del equipo de convivencia... quizás para retomar, como volver... estábamos frente a la pregunta de la relación entre el trabajo del equipo y el funcionamiento de la escuela, entonces habían como... varias cosas ahí, era el tema de que... bueno, durante el año pasado, recuerdo que la gaby decía que en el fondo... este trabajo como con los profes desde convivencia se vio quebrado como... a partir del paro y, en el fondo el equipo de convivencia, como tiene una relación cercana desde dirección, pasa a ser como enemigo de... de los profes, entonces eso igual dificulta... por ejemplo, el trabajo como, a parte de “ya, juntémonos con los profes para ver los casos de los estudiantes” o porque vamos a hacer talleres, no hay un encuentro más... más como cercano, entonces el Mauri decía que se había estado trabajando... antes, y como que iba encaminado... pero en el fondo esta contingencia de movilizaciones del año pasado quebró ese trabajo... y claro, por un lado todo lo que plantea el equipo, o la mayoría de las cosas que plantea el equipo, es bien recibido desde dirección... pero, según los profes, como ellos tienen... una visión más utilitarista del... del equipo o de los profesionales de convivencia... según ellos no hay como un impacto o no es visible es trabajo o no es útil... y aparte... estamos como en un proceso de cambio de la escuela, entonces... hay muchas resistencias a, a instalación de cosas nuevas, por ejemplo en el tema de convivencia... y en el fondo hay como... una constante, un constante encuentro medio conflictivo entre la escuela nueva que se está como formando, en términos ya como más generales, y... la escuela tradicional, entonces como que todo eso... todas esas cosas, desde lo más general a lo más particular, que tiene que ver en este caso como con las movilizaciones del año pasado... como que van marcando las relaciones entre la escuela y el equipo de convivencia, o entre el funcionamiento de los otros actores de la escuela y los del equipo... no sé si... si lo resumí bien... [terriblemente] (risas) [está perfecto]

Ya... Entonces... con eso como antecedente, igual habíamos pensado en algunas dificultades... que claro, está el tema del paro, entonces respecto de esas dificultades... cómo el equipo va superando esas dificultades, si las supera o no las supera...

p3: ¿estas grabando? [yes] Para decir lo políticamente correcto (risas)... yo creo que está difícil el panorama, creo que no se han superado y tampoco se ha hecho un trabajo para superarlo... creo... eso, es todo lo puedo decir (risas)

p2: sabes qué estoy pensando yo... como en el foda, que unas son como las debilidades y otras son como las amenazas... hay algunas cosas que dificultan el trabajo del equipo y que son externas, y que por mucho que se trate de trabajar o se trate de ver de otra forma, al final son externas y... no es mucho lo que se puede hacer con estas otras cosas que son externas y que... hay que tratar de... [m: como qué, en qué estás pensando?] estoy pensando... como... como repetir lo de la movilización, algo que nos dificultó el trabajo y que era muy poco lo que nosotros podíamos hacer, no íbamos a pararnos nosotros y decir “ya, vuelvan todos a clases y sigan, sean normales” (risa)... era algo súper externo a nosotros, a la escuela... no sé, como a la vida, entonces no es mucho como lo que nosotros podemos manejar de esas situaciones, pero... como ir adaptándonos para... para funcionar lo mejor posible... y de las debilidades de nosotros... no sé (risas) [somos entero bacanes]...

p3: yo creo que nuestra humanidad es la debilidad... porque como humanos cachai, o sea, si lo veo desde el punto de vista absolutamente personal... no meto a la unidad de convivencia aquí, pero el, toda esta mala relación me afecta... como persona, como trabajadora, entonces me cuesta un poco también esta cosa de... ceder para mejorar las relaciones, cuando yo también estoy en ese sentido herida, me entiende? porque no es solamente un tema de que los profesores se sientan... como, nos vean a nosotros como enemigos, sino que en este rato también, y lo digo siempre a modo personal, me siento... siempre criticada o... o mal evaluada, o poco... apoyada en ese sentido por la labor del profe... entonces cuesta un poco manejar la... objetividad cuando estás involucrada en el conflicto (...) y por eso lo digo, es una debilidad humana, porque... somos humanos...

p2: y como de nosotros de equipo? Nunca hicimos como un análisis nosotros como de equipo.

p3: yo creo que el tema, por ejemplo de las dificultades... el tema de la comunicación... de repente como abarcamos muchas áreas, no todas la realizamos... y no todas las informamos entonces eso...

p2: pero entre nosotros, yo estoy hablando entre nosotros [ah, entre nosotros]... Porque igual para afuera, insisto yo creo que hay mucho que, no sé, por ejemplo que mandemos mail o que les digamos a los profes, de repente le informábamos a los profes y a los profes se les iba, o le informábamos a utp y mágicamente se le olvidaba y nunca le habíamos informado... y son cosas que, si nosotros repetimos, reiteramos y esa comunicación no está... porque no está del otro lado, imposible que hagamos algo... pero yo pensaba dentro de nosotros, como que nunca hicimos un análisis de nosotros como equipo... si funcionamos o no funcionamos...

p3: yo creo que sí funcionábamos... y creo que funcionamos también ahora, a pesar de que estamos separados en el espacio, creo que funcionamos más o menos bien, estamos más o menos de acuerdo... más o menos bien cachai, porque... en general tenemos como acuerdos en las formas de trabajo, jamás hemos tenido un desacuerdo que nos haya llevado a... a, por ejemplo, levantar la voz en una reunión por ejemplo... [ah, yo encuentro entretenido levantar la voz] (risas) Siempre fue entretenido levantar la voz cachai, entonces yo creo que en ese aspecto, la forma de relacionarnos entre nosotros, pese a las diferencias y a las... de cada uno, cachai, ha sido bastante buena, entonces como unidad de convivencia nos llevamos muy bien (...) [p2: pero llevarse bien no es lo mismo que funcionar bien] o sea, nos llevamos bien y creo que funcionamos relativamente bien, por eso mismo...

sí creo que hay cosas que hay que mejorar, pero cuesta mirarlas desde uno mismo... cachai, por ejemplo ustedes, que vienen llegando a una unidad que está armada, yo creo que es más fácil decir ah, son desordenados por ejemplo... porque ese es un tema de nosotros, el desorden cachai... Mauricio es muy desordenado... (risas) no, yo creo por

ejemplo, que es más fácil cuando alguien viene y tiene como esa primera impresión o el primer diagnóstico que hace... a partir de la entrada, porque después ya eres parte del desorden... [es verdad, aportas con más desorden]

p1: yo creo que eso podría tomarse como debilidad, creo que... esa es una, podría, podría evidentemente ser una de las debilidades nuestras, el tema de la falta de estructura aparente...

por qué razón, porque pese a que tenemos un plan... y pese a que intentamos desarrollarlo... el tema, como es un tema relativamente nuevo, no existe desde ningún lado tampoco una estructura clara de qué es lo que hay que hacer en definitiva cachai, en el área de convivencia escolar... entonces, por eso decía que hay mucho que inventar y crear acá, o sea si bien, por ejemplo está todo el tema de... de retención, que hay algunos modelos que se han desarrollado, cachai... hay algunos lineamientos de parte del ministerio de educación en relación a convivencia... hay algunos lineamientos que son propios de acá de san joaquín... y hay algunos lineamientos que tenemos nosotros acá dentro de la escuela... si bien está todo eso... hay mucho donde hacer otras cosas cachai... y por ejemplo no está claro, como en otros programas... la atenciones son con esta cantidad de niños por cursos sí, son cinco niños de los cuales se va a hacer cargo el equipo y todo eso... son cinco sesiones de trabajo con los docentes, sí... las coordinaciones tienen que ser con estas redes, cachai, eso está estructurado en la mayoría de los programas que... que operan cachai, nosotros no tenemos esa estructura y esa estructura no está dada...

entonces es una estructura a crear... entonces si bien se puede observar como una debilidad, también... se puede observar como una fortaleza en cuanto a poder crear cosas cachai (...) pero es porque es un, es un espacio nuevo cachai... es un espacio nuevo y los espacios nuevos... son así hasta que alguien viene y dice ya, este es el ordenamiento que tienen que tener estos espacios, esto así van a ser de aquí en adelante las unidades de convivencia o los equipo de convivencia, o los equipos psicosocioeducativos... y tienen que tener estas atenciones, tienen que tener esto otro cachai... eso va a ser así en algun momento, pero mientras yo creo que nosotros estamos como en la génesis de esa... de esa estructura... que... que es lo que tiende a hacer el

sistema cachai, uno trabaja y opera en algunas cosas y después... termina estructurándose en una forma que es... la forma que tiene que ser sí... entonces lo que te solicitan es en función de eso... pero nosotros no estamos en eso hoy día, y a lo mejor por eso puede ser fortaleza como también puede ser debilidad (...)

Me acuerdo, dentro de mis historias, yo estuve en la... en la conformación del... de un programa que hoy día es bien conocido, desde el penul... entonces yo fui voluntario de la municipalidad de cerro navia, en la intervención con familias en... en extrema vulneración o pobreza y en el desarrollo de... temáticas que... que pudieran hacer progresar a estas familias... fue con algunos voluntarios y todo eso... y después este programa terminó siendo el programa puente, que hoy día está en casi todas las municipalidades del país... pero claro en ese momento, cuando nosotros íbamos no teníamos... no teníamos ninguna estructura, hacíamos más o menos lo que nosotros pensábamos que había que hacer cachai, y para mí era entretenido, hacer una intervención más directa y... y lo que después había era que... que la gente pudiera desarrollar un emprendimiento cachai... eso es lo que pusieron en esa primera etapa

p3: que se hizo acá también, como el...

p1: ah el fosi hizo algo ahí [el fosi, claro] sí... sí, pero... pero claro ese era un programa del penul... y después pasó a ser un programa más bien estatal cachai, platas del estado y todo eso... y hoy día es un programa orgánico súper articulado, y las intervenciones son tantas cachai... por ejemplo, el que se hace cargo de una familia tiene que hacer dos o tres intervenciones, eso es lo que tiene pauteado, en un lapso de tiempo... y tienen que hacer tantas visitas... y contratan a la gente para eso, pero ahí está todo armadito cachai... y en convivencia también va a pasar lo mismo... o sea, creo yo [o debería ser], creo yo que... que...

porque el sistema es así cachai... las cosas las tiende a estructurar... desde los grandes pensadores que estructuran estas cosas [las mentes brillantes]... y a lo mejor... claro, eso les hace perder la magia a estas cosas...

p3: sí, cuando son tan estructuradas...

p1: yo no sé, a mí no me acomoda mucho la estructura porque sí...

m: (...) pero así como... por ejemplo eso mismo de la no estructura o...

p1: es que no... no es que no exista una estructura, sino que... hay un desarrollo implícito en el... en el tema, que tiene que ver con... una idea, con... la búsqueda de la participación, la posibilidad del acceso al derecho... yo creo que están las ideas... y la forma como se considera eso son bastante diversas (...)

pero sí, también es claro que la estructura muchas veces te ordena y te lleva a un lugar determinado y... te hace conseguir los objetivos, hay un plan detrás y... y está bien también...

está bien, no estoy haciendo... no quiero que... tampoco decir que lo otro no sea, no... o que esto sea mejor que lo otro, no... pero es un momento a lo mejor distinto.... y que bueno que uno está en ese momento (...) no sé qué va a resultar, no sé... a lo mejor cuando se estructure un programa de estos va a ser genial...

M: pero así como desde la cotidianeidad del trabajo del equipo, cómo se... se manifiesta así como... por ejemplo en qué cosas se vuelven más difíciles o más fáciles (...)

p1: yo siento que es súper difícil el tema... que es súper desgastante... y ocurren estas cosas que por ejemplo... nos ha pasado a todos acá cachai, que de repente estamos "chx qué hago", qué hacemos cachai... o se resiente uno anímicamente... con la gaby conversábamos la semana pasada y ella estuvo re mal cachai (...) a causa del desgaste propio de... del tema humano que ocurre cachai... y con la problemática que uno se enfrenta... y más cuando no hay una estructura cachai (risa)... pero eso es una opción también (...) creo (risas)

p3: sí po (...) en qué estamos, en debilidades...

m: o sea, más que debilidades del equipo, dificultades con las que se enfrenta... como... en la cotidianeidad escuela...

p3: yo creo que un tema de recursos también... por ejemplo el no tener internet, el no tener impresora...

p2: y el año pasado estábamos en la pasta, dando vueltas... ¿ahora tienen oficina sí?

p3: tenemos oficina, pero nos quitaron internet, tenemos una impresora sin tinta... tenemos algunos recursos que son los que nos quedaron del año pasado cachai, que los aguachamos ahí... entonces si los necesitamos los estamos ocupando, pero en general es un tema... porque finalmente ahora estoy trabajando en dirección porque tengo internet cachai... pero si quiero una fotocopia tengo que ir para otro lado cachai... entonces siempre hay que estar como molestando y nos faltan recursos... y por ejemplo, teníamos internet y nos sacaron internet para ponerle a los profes... cachai, entonces esto de de desvestir a un santo para vestir otro y al final... hay pegas que hacer que no se hacen... y toda la pega es urgente (...) creo que esa es una dificultad, el tema de los recursos.

p1: sí, o sea no tenemos trabajador social... [tenemos uno que...] sí, que...

p3: anda regalando sopaipilla a las nutricionistas (risas)

p4. eso... no he hablado mucho, porque como el tema es como del año pasado, pero para incitar a la discusión... sobre eso mismo como de que todo es urgente, es algo como de lo que también yo me he... identificado que quizás puede ser una dificultad este año... de reconocer la... las prioridades, los tiempos, las gestiones, qué ver antes, qué ver después... y algo que es como institucional, como que pasa algo y, y... las personas son capaces de aplazar o interrumpir la pega que está haciendo el otro... porque es urgente... como que al equipo también le pasa, como que le llega todo y todo se le llega como de que es urgente, y también siento que pasa dentro del equipo como que no se da mucho eso de ver a la interna, cuando le llega todo esto desde los profes, de los alumnos, del director... como hacer el análisis a la interna de qué es lo que nosotros vamos a considerar como más urgente, como... algo de paso que tiene que ver como con... no sé, para que lo vean...

p1: lo urgente de lo importante...



p3: pero por ejemplo esto mismo, de las llamadas de teléfono, que viene alguien, que viene otra persona, cachai que siempre... es muy... requerida la... como el área de convivencia... o sea, yo veo que son tan pocas las reuniones que hemos podido tener de un viaje (...)

p2: somos, el área de convivencia, como requeridos de... muchos estamentos, porque... están las redes que vienen a reuniones, están los profes... o están los cabros que no pueden entrar a la sala porque los echaron, o porque están haciendo show abajo... o los profes que tienen algún problema y van donde nosotros a reclamar... entonces es como... creo que lo conversamos el año pasado la diferencia entre como... lo urgente de lo importante... pero creo que fue una conversación que en la práctica es difícil como de... de ponerla en práctica.

p3: o sea, yo creo que uno hace esa... práctica sin darse cuenta, por ejemplo si tú estás haciendo algo y viene un alumno con algún problema, tú dejas de hacer lo que estás haciendo... o sea, yo creo que ahí siempre es prioridad el... el estudiante en su... en su conflicto del momento cachai... creo que eso es una claridad, que no se acordó pero que se hace [es una práctica], claro...

p1: (...) ¿cuál era la pregunta tania? (risas)

M: como la... [para volver a lo importante] (risa) como la... las dificultades a las que se enfrenta el equipo, así como... generales y más como cotidianas... y si se superan o no se superan, y si se superan, cómo se superan...

Por ejemplo... el año pasado ya, esta contingencia del paro que rompe... que rompe digamos, un poco los vínculos... la gaby dice que eso no se ha superado... entonces por ejemplo, qué opina el resto (...)

ahí por ejemplo, tú puedes decir algo respecto a... el antecedente es que hubo un conflicto, entonces qué de este conflicto se mantiene y si se mantiene, significa que hay algo que no se ha superado (...) O por ejemplo eso como una principal dificultad, o por

ejemplo el tema de los recursos, cómo superamos como equipo de repente los pocos recursos, o lisa y llanamente la falta de recursos... para implementar ciertas cosas(...)

p3: pasaron mis veinte minutos de concentración(...) yo creo que uno hace lo que puede con lo que tiene... creo que estamos en eso...

p1: somos un equipo en falta... vivimos en la falta... somos resilientes

p3: sí, yo creo que... sobreviviríamos en una isla con lo que encontramos en la isla cachai... porque eso es finalmente lo que uno hace, ya no tenemos esto, pero tenemos esto otro, entonces estamos tratando de ocupar lo que hay... en términos de recursos, en términos de relaciones... yo creo que no se ha trabajado, se ha intentado por ejemplo, tener buenas relaciones en términos laborales, cachai... y desde... yo lo veo desde dirección, porque también hay un tema con dirección, entonces el director yo creo que ha tenido la... sapiencia este año, de ser menos... rudo en algunas cosas, ha bajado las revoluciones, trata de decir las cosas de manera que duela lo menos posible... cosa que le cuesta, pero lo ha hecho... para, precisamente para no calentar más los ánimos, o sea... creo que... si bien ha sido quizás una... una decisión que tomó él personalmente cachai(...) pero no se ha trabajado así como... el colegio va a trabajar el tema de las relaciones laborales...no nos hemos sentado a decir sabes qué, vamos a dedicarnos todas las reflexiones de aquí, de junio y julio, a tratar de mejorar nuestras relaciones personales... no se ha hecho...

p4: yo algo como que tengo proyectado como... porque cuando llegué claro, como que muchas cosas de información, entonces una forma de contextualizarme era como hacer entrevistas... y entrevistar a los profes... y la entrevista tiene que ver con percepciones respecto a la institucionalidad, las relaciones con las distintas áreas de la institución y otra parte tiene que ver con los cursos, que eso era ya netamente para... para el trabajo de convivencia... y cuando hablábamos de la institucionalidad así como de lo que alcanzamos a hablar... como que... era muy coherente, o sea, se podía establecer mucha coherencia entre lo que dicen los distintos profes...

por ejemplo uno de los aspectos comunes era como que todos mencionaban el paro, o sea como que ya está... instalado y se reconoce el paro como que marca un antes y un después, que rompe con las relaciones... desde los que están más cercanos al sindicato quizás como que ven el aspecto mucho más positivo, como que los profes se articularon... y en esa misma articulación de los profes trajo otras dificultades... como los profes como que... fueron ganando como más protagonismo y como que... se enfret, tenían quizás más potencia como para enfrentarse a dirección... y a la vez convivencia, que vendría siendo como una par de dirección... y además con los que no adhieren a los que están como organizados... y los profes que no se han organizado también dicen como que... de los que desistieron del paro o no participaron... sienten la agresividad como desde el gremio de profesores... que son agresivos, y algunos profes me han dicho sobretodo... que tiene que ver también como con alguna... entre poder, también como de poder desde la masculinidad, como que... la forma en que acá se ejerce el poder es como muy masculino, como muy... desde la agresividad viril así... entonces profes me dicen que se prefieren quedar calladas, porque... se sienten como muy atacadas cuando opinan distinto... y algo que también yo he visto sobre todo en la gaby que le pasado... que a mí como que me da mucha impotencia ver como que se está replicando de nuevo, como que... el paro claro, trajo aspectos positivos para los profesores... como más allá de todo lo que veamos en términos de relaciones, pero para los profes... pero eso ha traído como consecuencias en las relaciones... y eso es algo que yo creo que se mantiene ahora,

o sea, como que... y a partir de eso yo dije quizás para el segundo semestre podríamos pensar algo... pero igual es difícil, sobre todo ahora que están como tirando... como mini temblores, o terremotos... quizás plantear de como... cómo hablar de las relaciones laborales, puede dar el pie para... lo que tú decías, como cuando quieres hablar de... que...

porque a los profes también les cuesta articular demandas, son buenos para quejarse, para catarsis, pero les cuesta articular una demanda... cuando yo les preguntaba así como por su curso, era como no son desordenados, son esto, son esto otro, pero no... ya, pero qué podemos hacer desde convivencia... eh... nada que estén más tranquilos, que esto, pero como que no... no era una demanda como de quiero apoyo en esto, necesito

apoyo en esto... necesito que me apoyen en aula, que me ayuden en esta cuestión... apoyo no sé, cachai... sólo era identificar el problema y lo mucho que les afectaba, entonces yo creo que ese es otro de los, de las dificultades a las que se enfrenta convivencia que... lo que le llega urgente es una queja, pero a la vez tampoco es una demanda como específica... cachai(...) y te cuesta rebatir eso,

por lo mismo, porque ahora como están súper articulados, como que se legitiman entre ellos esa forma de... de dirigirse hacia nosotros, por ejemplo con... con el esteban... el profe que quería que se fuera el cabro que le había pegado, no importa por qué... cómo llegó a pegarle, no importa que... él no pensó que hizo una mala maniobra, nada... y el esteban sí, va y lo legitima cachai, como diciendo "sí, porque su agresor, cómo se va a enfrentar a su agresor"... ya, entonces como que entre ellos también tienen mucha fuerza, entonces convivencia...

p2: quién le pegó a quién?

m: un cabro... [se puso a pelear] con otro cabro... [a golpes... entonces el profe se metió al medio] hizo como así (fuaa), [y los otros no lo pescaron] obviamente que le llegó el combo...

p4: le quería pegar al otro y le pasó a pegar al profesor, entonces el profesor lo tomó como una agresión personal (...)

p3: quería que lo colgaran en la plaza(...)

p4: dije hartas cosas (risa)...

m: (...) ya pero... entonces como equipo, qué podríamos... levantar como aprendizajes... porque claro,

pareciera que es difícil instalar el tema de las relaciones laborales... y eso es como una continuidad desde el año pasado, como que... hay un quiebre y ha sido difícil volver a instalarlo... por un tema como decía la gaby, igual de afecciones personales, también quizás por un tema como de... de espacios... por ejemplo, mi impresión, o lo que a mí me

ha tocado... también vivir, es que si uno va por ejemplo a utp a solicitar un espacio... para trabajar algún tema desde convivencia en la hora de consejo de profes, es como hiper difícil, porque está copado ya, así como "no, es que aquí trabajamos más lo pedagógico, lo no sé qué, lo no sé cuanto"... entonces como... sobre todo el año pasado, ahora con el emerson es como un poco más... flexible el tema...

p1: entre comillas, porque también... han sido claros en que este año hay reflexión... y nunca la reflexión apunta a la convivencia...

M. no, entonces también ahí hay otra cosa que dificulta...

p3: lo que pasa es que, a ver... lo que pasa es que el emerson está en una parada difícil para él encuentro yo, porque... porque él no quiere quedar mal con los profes ni con su pega, cachai... entonces el año pasado él estaba coordinando la noche, entonces ahora llega a esta nueva... este nuevo rol que tiene... tratando de entenderse también él como profesor... cachai, entonces tratando como de ser el... la articulación armoniosa entre los profesores y utp... creo que le va a costar mucho... porque no... no es fácil, porque por ejemplo hoy día estaban hablando que no estaban de acuerdo con la evaluación que les van a hacer, que viene desde utp comunal... cachai, entonces los profes van a seguir en esta parada de... de pedir algunas cosas... y el emerson va a tener que seguir en su rol que utp que... que le genera algunas instrucciones que vienen desde la comuna, entonces le va a costar un poco...entonces dentro de esto quieren salvaguardar este espacio de la... de la... del reflexión pedagógica para todos los temas que tengan que ver con reuniones de departamentos, que no se han hecho... para lo temas que tienen que ver con tipos de planificación, modos de evaluación... etc... y finalmente terminamos hablando del sindicato, o sea...

M. (...) o sea, también hay una dificultad como con los... tiempos de escuela, porque a parte de, por ejemplo para trabajar con los profes, a parte de ese espacio en el que se reúnen todos los profes, hay poco espacios para... o sea, la media hora de la mañana, no se hace un trabajo en media hora así como de...

p4: de hecho le llaman consejo disciplinario...

p3: no, pero eso fue cuando... cuando estaban hablando de disciplina, que fue cuando estaban hablando del primero medio... o sea, hablando de conducta digamos, cuando habían cortado algunas cabezas...

p4: esa es otra dificultad también, que el problema... se corporaliza... en los estudiantes... cachai, entonces... yo como lo que caché es que desde convivencia se trata como de plantear... cuando se... que los problemas son relacionales... entonces, y como que esa es la línea que yo he tratado de seguir... y los profesores, es complicado porque ya tienes que partir como por una cuestión ontológica... y epistemológica de cómo estas entendiendo el problema...

y cuando tú lo tratas de plantear... y creo que quizás también sea un dificultad estratégica como... plantear que... el foco de convivencia y de dirección son los estudiantes... porque puede ser, pero plantearlo explícitamente, considerando la... como están articulados ahora los profesores, trae conflicto, porque sienten que a ellos no los están considerando... entonces... claro, a la institución eso le va a traer problemas...

p1: es que eso es un tema que... que hay que instalarlo, eso sí creo que es un tema que no hay que ceder, sí... porque justamente ese discurso es el discurso de la educación tradicional... este discurso de que es el profe el centro..., él es el conocimiento, él es el centro... y no po, él es un trabajador... importante...

p3: todos somos trabajadores, si al final trabajamos para los alumnos, si ese es el... concepto...

p1: claro, cuando tú instalas esto, obviamente que ahí esta centrado parte del conflicto... o sea, obviamente que van a haber en este tiempo... porque el profesor ya no puede determinar que el cabro se va... o que no puede trabajar con él, tiene que poder... o sea, hay un tema ahí de que quizás no están capacitados para este tipo de niños, de que no hay una preparación continua para ellos, etc...que está bien, es de los temas quizás centrales de lo que pudiera ser una reforma más clara... pero sí, este colegio creo que hizo un avance al señalar eso, instalar eso... claro, va a ser uno de los conflictos todavía

que superar, porque sigue... ya sería un retroceso decir hoy día no, los profesores son quienes... la escuela, son quienes mantienen...

p3: ahora yo creo que si los profes debiesen tener ciertas condiciones para trabajar con estos cabros cachai... un apoyo docente en el aula... porque en realidad debe ser muy difícil, yo... he estado con los cursos, voy a dar una información, salgo... tengo un taller con cabros que son re piolas, entonces no tengo la dificultad que tiene el profe tratando de enseñar... biología a los cabros cachai, o otro ramo cachai... entonces creo que sí, que hay que generar un poco más de, de mejores condiciones para los profes, y para eso hay un sindicato que las procura... cachai, yo creo que... yo creo que con el tiempo lo podrían lograr...

quizás lo que nosotros tenemos que hacer como unidad es ser insistentes en esto de... de que nosotros, no es que los profes no sean importantes, sino que nuestro foco es el alumno, cachai... pero cuando viene un profesor con el discurso de que yo soy autoridad, que por ejemplo el profesor que le pegaron: "yo me puse en el medio y ellos tendrían que haber parado la pelea" (risas)... ese es su discurso, entonces cómo le haces entender, profesor los niños no le querían pegar a usted, fue producto de que estaban en caliente, estaban enojados, nunca pensó el cabro así "voy a ir a pegarle a este profe porque me cae mal", porque ni siquiera lo conoce... "pero no, es que si yo me puse al medio él tendría que haber parado, porque yo estaba ahí y yo soy autoridad, y ellos deben SUMISIÓN"... cachai, habla de sumisión, entonces cuando nosotros tenemos profesores que hablan de autoridad y sumisión... entonces ese profesor no calza con el colegio... y a menos que tenga una reformulación mental así, cachai... no debiese estar acá... y no es porque él sea mal profe, quizás en otro colegio funcione, pero en este colegio no...

p1: en un colegio tradicional

p3: claro, donde los cabros tienen que ser sumisos, agachar la cabeza, cortarse el pelo... [venir con uniforme]... claro, entonces va a ser súper patente, si el profesor no es que, o sea, el profesor es súper importante en todo esto... súper importante, pero el alumno es nuestro foco...

p1: pero hay, hay un tipo de profesor que es más importante, que es el profesor para este tipo de estudiantes... [claro]

p4: o sea, lo que iba a decir era como que yo lo planteaba como... que (...) claro, como que cree que... no es como ir como... que de un lado nos vamos a tirar para otro, cachai...sino de que quizás decir como que el foco son los estudiantes permite, pero lo pienso más como desde la posición de dirección, porque yo creo que en convivencia... claro, el foco son los estudiantes, pero igual yo creo que desde dirección es como.... es como complicado que se planteen así, porque... (x) permite justificar una serie de falencias cachai, o como de... de pedirle a los profesores que aguanten, que aguante, que aguanten, cachai... entonces como que decir que el foco son los estudiantes... dificulta reconocer falencias de herramientas o qué se yo, de los profesores.... entonces uno al final termina diciéndoles sólo como acepta... acepta al estudiante, cachai... Como en vez de plantear una dinámica de trabajo que quizás ayude al profesor a comprender a su alumno... más que demandarle que lo entienda... porque sí,

p3: pero es que para el profesor, también su foco debería ser el estudiante

p4: sí, pero es que claro, entender al estudiante como hacia donde está dirigido todo esto cachai, por qué existe el colegio, pero pensar en cómo se articula el trabajo en torno a los estudiantes... no, creo que es complicado pensar sólo en los estudiantes, como que...

p3: por eso yo te digo, es súper importante el rol del profesor en esto... el rol del profesor es más importante que cualquier otro encuentro yo, así como... los inspectores cachai afuera de la sala... hasta las tías que hace aseo, si todo todo es como un engranaje, cachai, pero con un foco... tiene un objetivo esto, que es que los chiquillos que están en este proceso de crecimiento, lleguen a una edad adulta, que salgan del colegio, que tengan opciones de vida, que conozcan cosas... eso es... yo creo que no se interponen las miradas, me entiendes? No creo que sea... donde yo creo que chocamos es cuando decimos que el profe es lo importante del colegio... o sea, sin profe no hay colegio, claro... porque lo vimos el año pasado, no había profes y no hubo clases... y los cabros quieren a sus profes... ahora si no hubiera alumnos tampoco hay colegio



M: el tema es cómo se lleva a la práctica ese discurso, cómo se aborda, porque claro, como dice la Kathy, hay muchas formas de abordar ese discurso... una forma es, no hay que pedirle que aguanten no más a los profes y otra forma es darles herramientas...

p2: Yo quería decir algo... que la pregunta de la tania era cuáles eran nuestros aprendizajes, que habíamos tenido... (risas) Yo estaba pensando en aprendizajes... y como que no se me ocurrieron muchos, pero... [eso quería decir] (risas), no tengo nada que aportar, no aprendimos nada (risas)...

no, estoy pensando como... súper desde lo básico, el año pasado, equipo de convivencia 2015, aprendimos a trabajar entre nosotros que, en un momento éramos unos cuantos, después fuimos unos muchos y... trabajamos bien, aprendimos a trabajar y a comunicarnos y a relacionarnos y a organizarnos dentro de lo posible...

y yo creo que haber tenido la experiencia... del terremoto que fue el año pasado el paro... da también herramientas para que en otro momento, si vuelve a ocurrir, no realizar las mismas acciones... quizás... no volver a quizás cometer los mismos errores, o no permitir que sucedan ciertas cosas... como que, tener sólo la vivencia de lo que pasó y lo que produjo también después todo lo del paro... es como un terrible bacán aprendizaje como para la vida, para después, para cómo funcionar... porque en el momento del paro no estábamos... como estábamos en el qué hacemos y nosotros lo veíamos, como qué hacemos con los profes, para relacionarnos con los chiquillos, cómo lo vamos a arreglar, pero... ya como mirándolo para atrás desde ahora hacia el año pasado, yo creo que ese es un buen aprendizaje... desde lo que podemos hacer y lo que pasó después como consecuencia de... del paro [del evento], del evento... terremoto...

m: ¿pero cómo... como qué?

p2: porque lo pienso, si este año vuelve a pasar lo mismo, que dicen que están saliendo humitos... si vuelve a pasar lo mismo, quizás no realizar las mismas acciones, no... decirles, desde decirle al dire “no te pongai tan leso”, “no seai tan así, tan asá”, o a lo mejor dirigir la... la conversación con los profes de una forma, pensar, planificar para los chiquillos otra cosa y quizás no estar haciendo malabares en el día a día, porque tenemos

cabros en la escuela que se están cagando de frío y no tienen profe... como de esas cosas súper mínimas, como que lo estoy pensando [p3: tener un plan de contingencia dices tú] claro, como ya sabemos, ya se sabe qué pasa en un paro así... porque fue un paro terrible... yo creo que eso es como un poco... [m: como que estamos más preparados ahora...] el gran aprendizaje que podemos sacar como equipo del año pasado...

porque igual después nosotros mismos como equipo, después de que volvimos tuvimos como que reorganizarnos y ver que a lo mejor las cosas que teníamos planeadas antes del paro ya no tenían tanta relevancia, después, que teníamos que ordenar en este nuevo contexto, con nuevas relaciones, un nuevo... nuevos integrantes, nuevos objetivos, porque estaban las recuperaciones en la tarde, entonces... eso... como aprendizaje...

M: muy bien, podríamos aprovechar el impulsito que nos dió la leslie para escribir en los papelitos así como... esto a modo como de resumen de nuestras conversaciones, pero... un resumen igual... de cada uno, entonces... quizás el amarillo para el final, porque es como lo menos importante según yo, y... que podamos anotar, después de todo lo que hemos conversado, aquí las principales dificultades con las que se enfrenta el equipo y aquí, los aprendizajes... a partir de esas dificultades... bueno y aquí las actividades que nos parecen más significativas del equipo... o sea, en el fondo las actividades más significativas tienen que ver como... con qué, con lo que le da sentido al trabajo del equipo, entonces lo que es más significativo en el fondo para nosotros es... las actividades, los trabajos o los objetivos que nos permiten seguir aquí digamos, así como... y pueden elegir el que quieran primero, ahí van a estar los papeles... no tiene por qué ser una palabra por papel...