



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

**LOS SIGNIFICADOS QUE LE OTORGAN LAS Y LOS ENCARGADOS
DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE SANTIAGO AL PROCESO DE
IMPLEMENTACIÓN DE SU ROL Y SUS FUNCIONES.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y
Comunidad Educativa**

Tesista: Eric Guillermo Carafi Ávalos
Profesora guía: Mónica Llaña Mena

Santiago, Chile.
2018

Resumen

La Convivencia Escolar constituye un aspecto relevante en la cotidianidad de los establecimientos educacionales y existen diversas maneras de comprenderla, como también son diversas las estrategias para abordarla. A través de leyes, decretos y orientaciones, la política pública se ha hecho cargo de esta realidad, planteando enfoques y estrategias pedagógicas para el abordaje de la convivencia al interior de los establecimientos educacionales, incluso a nivel de la gestión educativa. En este contexto, se crea un nuevo cargo y funciones dentro del organigrama escolar: el rol de las y los encargados de Convivencia Escolar; al cabo de pocos años de surgimiento del cargo y de su aparición en las comunidades educativas, es necesario conocer las características del proceso de instalación de este nuevo rol y el impacto que ha tenido en el abordaje de la convivencia escolar.

Esta investigación tiene como objetivo comprender los significados que le otorgan las y los encargados/as de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago al proceso de implementación de su rol y sus funciones. A través de una metodología con paradigma comprensivo-interpretativo, se desarrolló un estudio de caso con el fin de profundizar en el fenómeno, estableciendo las características de este proceso, identificando los desafíos de su gestión y la manera en que han desarrollado su relación con las comunidades educativas.

Palabras Clave: Convivencia escolar, relaciones sociales, encargados de convivencia escolar, roles y funciones, actores educativos, acciones en convivencia escolar, plan de convivencia escolar, cultura escolar, comunidad educativa.

Así por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena.

I. Kant, Sobre Pedagogía

Los programas revolucionarios que no tienden a eliminar las escuelas, no son, más que gritos demagógicos para el aumento de lo mismo.
Iván Illich, La sociedad desescolarizada

La escuela es un lugar donde se hacen amigos, No se trata sólo de predios, salas, cuadros, programa, horarios y conceptos...La escuela es sobre todo gente, gente que trabaja, que estudia, gente que se alegra, se conoce, se estima. El Director es gente, el inspector es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. La escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno, comparte como colega, amigo y hermano. Nada de islas cercadas de gente por todos lados. Nada de convivir con personas y después descubrir que nadie tiene amistad con ninguno. Nada de ser como el ladrillo que forma una pared quedando indiferente frío y sólo. Lo importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir. Ahora es lógico...Ninguna escuela así va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educar, ser feliz.

Paulo Freire. Educación para la liberación

*Ha salido un nuevo estilo de baile, y yo no lo sabía
Lo anunciaron por la televisión, pero yo no veo televisión
Lo anunciaron por la radio, pero yo no escucho la radio
Ha salido un nuevo estilo de baile, todos lo bailan pero yo no bailo,
Todos lo bailan pero yo no bailo.
Emociones Clandestinas, Un Nuevo Baile*

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas, hombres y mujeres, que haciendo una pausa en sus actividades, se dieron el tiempo de recibirme o asistir a la universidad, contestar mis preguntas, compartir sus experiencias e interesarse por aportar a la investigación social.

A mis amigos y amigas, que en su incondicional afecto, me han interpelado y estimulado a cerrar este proceso formativo, ellos y ellas han sido un soporte importante cuando dan ganas de librarse de tamaña obligación; de igual modo, mis agradecimientos al claustro académico por aceptarme, orientarme y apoyarme en esta empresa, en especial a la profesora Mónica Llaña, quien con su paciencia y conocimientos ha intentado dirigir mis inquietudes hacia una estructura académica y científica.

Al PEL (Proyecto Educativo Libertario), con quienes comparto anhelos de libertad fraterna para todas y todos.

Una especial mención para Pamela, que con su amor, comprensión y apoyo, ha traído luz a mi vida, haciendo que muchas cosas valgan la pena.

I. Índice

I. Índice	1
II. Introducción	4
III. Problematización	6
3.1 El contexto investigativo	6
3.2 La trayectoria de la Política Pública	8
3.3 La estructuración del rol desde el Estado	10
3.4 El problema de investigación: un nuevo rol, nuevas funciones	12
3.5 Las escuelas y liceos de la comuna de Santiago	14
IV. Objetivos	17
4.1 Objetivo General	17
4.2 Objetivos específicos	17
V. Antecedentes teóricos	18
5.1 Cultura escolar y la emergencia de “las” subjetividades	18
5.2 Aproximaciones al concepto de cultura escolar	24
5.3 La cultura escolar deviene en comunidad.	26
5.4 La convivencia escolar.	30
5.5 El proceso de reducción de la convivencia escolar	35
a. La invisibilización de los actores escolares	36
b. La implantación disciplinaria de la convivencia	38
c. Lo valórico como elemento fundante del convivir.	45
5.6 Dimensiones de la Convivencia Escolar	48
a. Normativa	49
b. Participación	52
c. Identidad	56
d. Metodologías de clase	57
e. Conflictividad escolar	59
VI. Diseño metodológico	61
6.1 El paradigma comprensivo-interpretativo de investigación	61

6.2	El estudio de casos.....	64
6.3	Criterios de selección de casos	66
6.4	Técnicas para develar, comprender e interpretar datos	67
	a. La entrevista abierta en profundidad.....	68
	b. Las entrevistas realizadas	69
	c. El grupo de discusión: la voz colectiva	69
	d. El grupo de discusión en la práctica de investigación.....	70
6.5	Criterios de credibilidad	71
VII.	Análisis de datos.....	72
7.1	Construcción del concepto de convivencia escolar	74
	a. Elementos de la convivencia (“todo es convivencia escolar”).....	74
	b. Reducciones de la convivencia escolar	82
7.2	Caracterización del rol a partir del desempeño.....	87
	a. Validación del cargo	88
	b. Apoyo a la gestión	104
	c. Autovaloración	115
7.3	Acciones en convivencia escolar.....	122
	a. Del plan de convivencia.....	123
	b. Enfoques que orientan la acción.....	130
7.4	Caso especial	136
VIII.	Conclusiones	144
	a. Caracterización de la convivencia escolar.....	144
	b. Funciones del rol	146
	c. Acciones planificadas e implementadas del Plan de Gestión de la convivencia escolar	147
	d. Importancia que le atribuyen a su cargo las y los encargados/as de convivencia escolar. ...	149
	e. Reflexiones-sugerencias finales	150
IX.	Bibliografía	152
X.	Anexos.....	161
	a. Las entrevistas	161
	Entrevista N°1	161
	Entrevista N°2	167

Entrevista N°3	174
Entrevista N°4	179
Entrevista N°5	189
Entrevista N°6	197
Entrevista N°7	207
b. Grupo de discusión.....	221

II. Introducción

La convivencia al interior de los establecimientos educacionales es protagonista de los procesos formativos que ahí se desarrollan; más que un contexto, surge como un elemento significativo en la construcción de aprendizajes; la convivencia misma se aprende. La experiencia escolar debe considerar los aprendizajes vinculados al desarrollo de relaciones sociales; todo proyecto educativo contiene (o debe contener) una mirada acerca de la manera en que nos relacionamos y la construcción de sujetos desde una dimensión comunitaria o social. Parte del proyecto de la escuela moderna dice relación con la construcción de una comunidad a partir de la concepción del ejercicio de una determinada ciudadanía; función social de la escolaridad objeto de discusión, controversia y debate, dado que no aparecen como definitivos o concluyentes los fines que este aspecto de la formación escolar debe tener. Constituye por lo tanto, un elemento central en la construcción de una sociedad que sea capaz de contener una diversidad de sujetos en su interior; es fundamental en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la vida en comunidad. Se relaciona directamente con la construcción de un sujeto “ciudadano/a”. Convivir significa encontrarse permanentemente en interacción con otros y otras, fenómeno que nos constituye en lo que somos; las relaciones sociales forman parte de lo que aprendemos; y en una sociedad con escolaridad casi total, la convivencia en el espacio escolarizado adquiere una importancia cada vez más visible. Este proceso no ha estado exento de contradicciones; la aparición de lo que podría llamarse una “ciudadanía escolar” tiende a dinamizarse en su complejidad, al funcionar como un dispositivo de resistencia a los pilares ejes de la escuela moderna en su concepción liberal, la autoridad y las jerarquías; tensión agudizada a partir de la relativización del saber (o la verdad) y de la aparente creciente democratización de los espacios públicos y su tinglado expresivo a partir de lo político, lo social y lo económico.

Los códigos escolarizados de intercambio social están contruidos desde lo normativo-disciplinario, formalizando las posibilidades de existencia de lo relacional, y también desde las experiencias no estandarizadas normativamente, dando lugar a una tensión difícil de resolver en una institución jerarquizada. Las oportunidades de aprendizaje relativas al vínculo social ocurren cotidianamente, hecho que las prácticas pedagógicas deben considerar en su despliegue técnico e ideológico; la manera en que nos relacionamos debe ser objeto de la reflexión y el debate

pedagógico, y debe formar parte de las preocupaciones que todos los actores educativos deben tener.

La gestión de la Convivencia Escolar es un pilar fundamental en el desarrollo de comunidades educativas inclusivas. En particular, si dicha gestión está determinada por un enfoque formativo, que fomente la idea de que a “convivir se aprende”. Esto significa convertir la experiencia de lo “escolar” en una experiencia donde es posible aprender a relacionarse con otros y otras.

Para ello se ha requerido la instalación de diversos micro-dispositivos que faciliten el abordaje formal de la convivencia en la escuela/liceo, entre ellos cuerpos legales, decretos, orientaciones ministeriales, documentos reflexivos y financiamientos específicos, que han colaborado con el desarrollo de herramientas para la gestión de la convivencia escolar, incluyendo el surgimiento de un rol nuevo: el encargado/a de convivencia escolar.

Ya iniciado este proceso de formalización de la gestión de la convivencia, aparece como necesaria la indagación de sus características, los aciertos y dificultades, como también la voz de quienes viven día a día esta transformación. A continuación se desarrolla un proyecto de investigación que intenta indagar sobre un aspecto particular de la gestión de la convivencia escolar, a saber, conocer los significados que otorgan las y los encargados de convivencia escolar a la implementación de su rol y de sus funciones en comunidades educativas determinadas.

III. Problematicación

3.1 *El contexto investigativo*

Las comunidades educativas están inmersas en un variopinto debate acerca de cómo abordar-enfrentar la “nueva” realidad de la Convivencia, tanto a nivel discursivo como a nivel de prácticas educativas. El nuevo escenario normativo-jurídico generado desde la centralidad del MINEDUC, ha conmocionado a muchas comunidades; los actores educativos se han visto afectados de distinta manera por la incrustación de otros enfoques y procedimientos para regular la interacción de los sujetos al interior de la escuela/liceo. El debate gira, por lo general, en torno al control de las conductas a partir de la legitimación y aplicación de procedimientos disciplinarios, cuyo principio basal a nivel discursivo, deriva en un debate acerca de la autoridad y el respeto. Esto es evidencia de la existencia de un reduccionismo frecuente en las comunidades educativas; a saber, reducir la convivencia escolar a temas disciplinarios (Ortega et Al, 2009). Sin embargo, la convivencia escolar emerge, conceptual y empíricamente, desbordando lo disciplinario, poniendo de relieve la importancia de las relaciones sociales al interior de las comunidades educativas; *vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes* (Sandoval, 2014), la convivencia escolar supera el control de conductas disruptivas o violentas, involucrando un conjunto de elementos subjetivos, relacionales, culturales, políticos y sociales.

La Política Nacional de Convivencia Escolar vigente sostiene que “cada escuela/liceo posee su propia identidad y dinámica, en que las diferentes personas que convergen en el espacio escolar se convierten en actores (sean conscientes o inconscientes de ello) llamados a construir y reconstruir la comunidad educativa, la cual se conforma en función del *rol principal de la escuela/liceo, esto es, la formación de los/as estudiantes* (Mineduc, 2015). A convivir, se aprende (Delors, 1996)¹, enfoque que debe ser desarrollado en las acciones relativas a la convivencia y también en la cotidianeidad del espacio escolarizado, *porque es en la dinámica de*

¹ Dicho informe afirma: “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos-respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.”

las interrelaciones que cobra sentido formativo la Convivencia Escolar, la vivencia de compartir con otros y otras, de conocer diferentes formas de pensar, de reconocerse a sí mismo como sujeto de derecho y a la vez reconocer y valorar a los otros en sus diferencias, es una experiencia formativa de primer orden y se constituye en un componente específico de la labor pedagógica de la escuela/liceo (Mineduc, 2015). Experiencia formativa que debe ser gestionada.

A partir de la promulgación de la sobre violencia escolar (LEY N° 20.536) en el 2011, la que introduce modificaciones a la Ley General de Educación (LEY N° 20.370), es una obligación que los establecimientos educacionales cuenten con un/a encargado/a de convivencia escolar.² Y por el simple imperio de la Ley, las comunidades educativas se vieron obligadas a implementar este nuevo cargo.

Con las definiciones generales de la ley, cada comunidad educativa ha resuelto de diversas maneras la implementación del cargo de encargado/a de convivencia escolar; inicialmente se ha optado por asignarle ese rol a la Inspectoría General, luego se ha asignado a docentes con escasas horas, por lo tanto con una capacidad de gestión limitada.

Por otro lado, el funcionamiento de los Consejos Escolares, a pesar de que la ley le asigna un rol relevante en la orientación del Plan de Gestión de la convivencia escolar, no ha demostrado ser del todo eficiente. A propósito de la ambigüedad y las carencias en la definición de este nuevo rol (no se especifica perfil profesional, ni su posición en el organigrama, ni tampoco el tiempo a dedicar, entre otras cosas) la realidad ha demandado más claridad en las definiciones, por la misma relevancia que ha adquirido la gestión de la convivencia. Por esto, durante el 2017 el MINEDUC ha publicado un documento llamado "*Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*" (MINEDUC, 2017), con la pretensión de fortalecer el proceso de instalación de las y los encargados de convivencia.

En este contexto, la comuna de Santiago, a través de su Departamento de Educación, durante el año 2016 ha desarrollado una política de implementación del cargo de encargado/a de Convivencia Escolar en todos sus establecimientos educacionales, asignándoles carga horaria y recursos para su gestión. Las diferencias entre las escuelas y liceos de Santiago, hacen que los

² En parte del artículo único de la ley N° 20.536, se establece: "Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión".

profesionales en el cargo, los estilos de gestión, la especificación de funciones, el lugar en el organigrama institucional, entre otros elementos, sean de una diversidad tal, que hace interesante indagar sobre las características del proceso de instalación del cargo.

Este proceso ha implicado tensiones entre los distintos actores educativos; tensiones que develan también el choque-encuentro entre paradigmas y prácticas hegemónicas con discursividades y resistencias críticas de cambio (Ball, 1989; Popkewitz, 1994; Bolívar, 1999). Con el objeto de “describir el cargo, funciones, criterios de selección y nombramiento y condiciones laborales de el/la Coordinador/a de Convivencia Escolar” (DEM SANTIAGO, 2017b) durante febrero de 2017, la Dirección de Educación del Municipio capitalino emitió un oficio³, intentando estructurar y orientar institucionalmente la implementación del cargo. En dicho documento se despliegan las obligaciones administrativas y el sentido de la práctica que enmarcan el rol de encargado/a de convivencia escolar. Es evidente que este es un proceso en su fase inicial, de instalación, por lo mismo posee una riqueza en la producción y develamiento de subjetividades expresadas en discursos y acciones.

3.2 La trayectoria de la Política Pública

La Convivencia Escolar como concepto irrumpe en el imaginario de la política pública alrededor del año 2002 a través del trabajo de la Unidad de Transversalidad perteneciente a la División General de Educación del Ministerio de Educación; paulatinamente se incrustará en los gestores del sistema y en las propias comunidades educativas, a partir de la incorporación como un área de gestión y gasto de recursos en la Ley SEP (LEY N° 20.248)⁴ y sucesivos cuerpos legales y orientaciones técnicas que han intentado materializar enfoques y estrategias para su abordaje.

Durante ese año *el Ministerio de Educación puso a disposición del sistema escolar una primera versión de la Política de Convivencia Escolar, que el 2003 se difunde a todo el sistema como experiencia y expresión de la convivencia social cotidiana, base para construir una democracia sana y sustentable* (MINEDUC, 2016).

³ ORD N°86, Informa Roles y Funciones Coordinador de Convivencia Escolar, 01 de Febrero 2017.

⁴ La Ley de Subvención Escolar Preferencial define acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos.

Desde ahí se han vivido los siguientes hitos en la institucionalización legal, la construcción de discursos y orientaciones de las prácticas relativas a la Convivencia Escolar:

- **2004** Se aprueba el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y se establece por primera vez la Convivencia Escolar como un área de la gestión de calidad.
- **2008** La ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) formaliza el modelo de trabajo para la gestión escolar a través de los Planes de Mejoramiento, incluyendo un área de Convivencia Escolar.

A partir de octubre el MINEDUC inició un proceso participativo de revisión y actualización de la Política de Convivencia Escolar. En este contexto, investigadores e investigadoras del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, realizaron un estudio en el cual participaron estudiantes y docentes de la IV, VIII y Región Metropolitana, para investigar cómo es percibido el concepto de convivencia y cómo esto se ha llevado a la práctica. La investigación fue desarrollada por un equipo liderado por la profesora Mónica Llaña (Mineduc, 2011c).

- **2009** Se promulga la ley General de Educación (LEY N°20.370), que establece quienes son los actores escolares, sus deberes y derechos, define lo que es la comunidad educativa, entre otros.
- **2011** Se aprueba la Ley N° 20.529 sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el área de Convivencia se convierte en una dimensión de la calidad del sistema educativo.

También se promulga la Ley sobre Violencia Escolar (LEY N° 20.536), donde se establece el cargo de encargado/a de convivencia escolar.

Se actualizó la Política de Convivencia, y se incluye la obligación de generar protocolos y medidas de carácter pedagógico para enfrentar situaciones de violencia y la definición del rol del Consejo Escolar, entre otras.

Se publican los resultados de la primera encuesta nacional sobre Bullying, aplicada junto al SIMCE 2010 a las y los estudiantes de segundo año medio.

- **2012** Con el inicio de las funciones de la Superintendencia de Educación y de la Agencia de la Calidad de la Educación, se introducen modificaciones para apoyar a los establecimientos educacionales para abordar las exigencias del mejoramiento de la convivencia escolar.
- **2014** La Superintendencia de Educación emite la circular N° 1 (21 de febrero), donde se desarrolla un capítulo referido a la convivencia escolar y otros aspectos de la vida escolar relacionados.
- **2015** Se renueva la Política de Convivencia Escolar con una vigencia que considera los años 2015 al 2018.
- **2017** Se publica el texto “Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, de la División de Educación General, específicamente del equipo de la Unidad de Transversalidad Educativa.

3.3 La estructuración del rol desde el Estado

Con el objeto de superar la incertidumbre y ambigüedades iniciales durante el año 2017, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) publicó el documento “Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo”, y como su título lo indica, pretende estructurar de manera explícita, el rol y las funciones del equipo de convivencia escolar, en general, y de los encargados/as de convivencia, en particular.

En él se afirma que la convivencia escolar implica un “horizonte” ético; sin la intención de polemizar, parece una afirmación algo ligera y vacía de contenido, dado que no se explicita el fundamento de ella, el enfoque ético que la sustenta ni tampoco desarrolla el sentido que una afirmación así puede tener, ni mucho menos sus consecuencias. Quizás, y esto es una mera especulación, sea más bien una arenga que apela a cierta ética docente que se quiere despertar; si esto fuera correcto, más dudas surgen entonces, dado que una afirmación así puede interpretarse como la intención de implantar ciertos elementos valóricos y prácticas docentes que estarían ausentes del sistema educativo, porque sus actores no los potencian ni fomentan, por lo tanto, las prácticas docentes carecen de una ética apropiada. Hay un intento de vincular esta idea del “horizonte” ético con la transformación del enfoque disciplinario de la convivencia (tan habitual

y presente en los establecimientos educacionales) en un enfoque formativo, es decir, fomentar la idea de que a convivir, se aprende; *la experiencia de convivir en la escuela es en sí misma una experiencia de aprendizaje sobre cómo se convive* (MINEDUC, 2017).

Por otra parte, en su afán de estructurar este nuevo rol y sus condichas funciones, el documento plantea los siguientes objetivos:

- a) Promover la conformación de equipos de Convivencia Escolar en todos los establecimientos educacionales y entregar herramientas para fortalecer sus prácticas asociadas a la gestión de la Convivencia Escolar en su comunidad educativa.
- b) Contribuir a que los actores clave de la comunidad educativa, asuman su rol y participen en la gestión de la Convivencia Escolar.
- c) Ayudar a definir las competencias que los equipos de convivencia requieren para asumir adecuadamente sus funciones (MINEDUC, 2017).

En lo relativo a la conformación de los “equipos de convivencia”, propone que éstos se *encarguen de planificar, implementar y monitorear las actividades que se acuerden en los planes de gestión de la convivencia aprobados por los respectivos Consejos Escolares en el caso de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados o el comité de la buena convivencia para el caso de los particulares pagados* (MINEDUC, 2017). Y a su vez establece que *como mínimo, el equipo de convivencia deberá estar compuesto por el encargado(a) de convivencia, quien lo coordina, el orientador(a), el inspector(a) general y profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, trabajador social u otro profesional de las Ciencias Sociales)* (MINEDUC, 2017). Estas indicaciones van aclarando la manera en que la convivencia escolar debe ser gestionada, aceptando que, tanto las funciones, como la configuración de los equipos pueden variar de acuerdo a los contextos propios de cada comunidad educativa; el diseño de la política pública crea un cargo que debe articular a otros actores educativos, sin considerar las jerarquías existentes, y validadas en la cultura escolar, dejando bajo su gestión a roles con más alto rango (Insectoría General, por ejemplo).

3.4 El problema de investigación: un nuevo rol, nuevas funciones

El proceso de instalación de las y los encargados de convivencia escolar significa la aparición de un nuevo rol al interior de las comunidades educativas; las características de este proceso no ha sido estudiando aún formalmente; pero al vincularse con comunidades concretas, diversos actores evidencian confusión, sospecha o incertidumbre en relación a sus funciones y actividades concretas de gestión. Desde el Estado no se ha contado con definiciones muy claras en cuanto al perfil profesional de quien debe ejercer ese rol, ni menos con las funciones que debe desempeñar; como se ha explicitado con anterioridad, la ley de violencia escolar que genera la existencia de encargados/as (LEY N° 20.536) solo señala cuestiones generales relativas a su relación con el consejo escolar y la gestión del plan de convivencia escolar⁵. Como ya se dijo, solo a partir del 2017, el MINEDUC publica un documento denominado “Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo”, donde se explicita el rol del “equipo de convivencia” y del o la encargada de convivencia escolar. Dicho libelo entrega indicaciones más detalladas de lo que se espera de este rol y de sus funciones; por ejemplo, *se espera que el encargado de convivencia sea un docente con formación y experiencia en convivencia escolar, conozca la Política Nacional de Convivencia Escolar y se maneje en áreas como clima escolar, resolución pacífica de conflictos y concepción de aprendizaje integral* (MINEDUC, 2017).

Más allá de las definiciones u orientaciones de la política pública, la presencia de un nuevo agente al interior de las comunidades educativas y la manera de implementar este nuevo cargo, se verá determinada por los elementos propios de la cultura escolar y los imaginarios que los sujetos proyectan en su acción. Algunas teorías sociológicas plantean los conceptos de rol y función en relación con las definiciones (teóricas) que se hace de ella pero fuertemente influenciada por la experiencia social (Merton, 1964), desde la concepción del “otro generalizado” propuesto por Mead, inserto en una comunidad determinada (Ritzer, 1993); existe entonces, un proceso de socialización que facilita la comprensión y la implementación de roles y funciones específicas, a través del cual los individuos asumen su lugar en la orgánica social; este asumir implica la internalización de normas, convenciones, hábitos vitales y expectativas más allá de las individualidades. Es un proceso de construcción de cierta identidad que se constituye a partir de

⁵ Ver nota N° 2.

actos de reconocimiento social; la interacción entre los actores de una determinada estructura va modelando la “acción social” posible. Para Parsons (Ritzer, 1993) existen básicamente dos elementos que determinan el orden en una sociedad: las pautas de valor comunes (cultura) y las disposiciones de necesidad (personalidad): un pendular entre lo individual y lo colectivo que configura un orden social en un determinado contexto. Existe un nivel institucional en el que se ha intentado orientar la implementación del cargo, definiendo un perfil profesional, ciertas labores, la configuración de un equipo de convivencia escolar, etc; sin embargo, en la realidad aún existen zonas oscuras, límites poco definidos y superposición de funciones⁶. Tiene que ver con un proceso de acomodo institucional y de decantación de las funciones de esta nueva presencia.

El problema planteado en esta investigación se relaciona con las características del proceso de instalación del cargo de encargado/a de convivencia escolar y su complejidad, a partir de la mirada de actores incumbentes inmersos en comunidades educativas concretas; quienes son las y los encargados/as de convivencia escolar, cómo asumen su rol, que funciones cumplen realmente, quienes conforman sus equipos o qué dificultades han surgido a partir de su presencia y actividad, entre otras. Problematizar la aparición de este nuevo actor y la manera en que ha sido concebido su rol e implementadas sus funciones. Conocer el impacto que ha provocado este proceso en las comunidades educativas, caracterizar los perfiles profesionales, la composición de los equipos de convivencia, los planes de gestión diseñados e implementados, identificar la relación que desarrollan las y los encargados/as de convivencia con otros actores educativos, los énfasis y enfoques de trabajo. Conocer el discurso de las y los protagonistas, cuáles han sido los aciertos y las dificultades que se han presentado en el proceso de instalación de este nuevo rol en las comunidades educativas, las tensiones y los encuentros-desencuentros con otros actores educativos y la comunidad en general; en fin, saber cuáles son los elementos que caracterizan la implementación del cargo de encargado/a de convivencia escolar.

⁶ Por ejemplo, en una primera etapa el cargo de encargado/a de convivencia escolar fue asignado como función paralela a las y los Inspectores Generales.

3.5 Las escuelas y liceos de la comuna de Santiago

De acuerdo al Plan Anual de Desarrollo Educativo de la comuna de Santiago (PADEM), ésta se ubica en el centro del área Metropolitana. Cuenta con una superficie de aproximadamente 22,5 km², equivalente al 3,2% del área del Gran Santiago. En la comuna existen 25 barrios, cada uno con diferentes características y particularidades de acuerdo a la actividad que se desarrolla con mayor presencia en ellos: sea económica, educativa, patrimonial, recreativa, entre otros (DEM SANTIAGO, 2017a).

Las comunas que limitan con Santiago son, al norte: Renca, Independencia y Recoleta; al poniente: Quinta Normal y Estación Central; al sur: Pedro Aguirre Cerda, San Miguel y San Joaquín y al oriente: Ñuñoa y Providencia.

En cuanto a la oferta educativa, la comuna cuenta con varias escuelas y liceos de carácter “emblemático”, como lo son entre otros, el Liceo N° 1 de Niñas, el Instituto Nacional, el Liceo de Aplicación, la escuela Salvador Sanfuentes o la República del Ecuador de Niñas. El detalle de los Establecimientos Educativos a cargo de la Dirección de Educación Municipal de Santiago, es el siguiente:

Tabla N° 1
Tipo y N° de establecimientos municipales de la comuna de Santiago

Tipo de Establecimiento	N° de Establecimientos
Párvulos	1
Escuelas Básicas	22
Escuelas Especiales	3
Liceos Científico Humanista	12
Liceo de Adultos en Recinto Penitenciario	1
Liceos Técnico Profesionales	4
Liceo en Hogar de Menores – Privados de Libertad	1
Total	44

La matrícula total de los establecimientos educacionales municipales alcanza alrededor de los 33.000 estudiantes; de acuerdo al género, la matrícula se distribuye con un 60,8 % de matrícula masculina y un 39,2% de matrícula femenina. La mayor presencia sistemática de hombres en la población escolar de Santiago, dice relación con la existencia de ciertos establecimientos cuyas matrículas son exclusivamente para hombres o mujeres, como se detalla a continuación:

Tabla N° 2
N° y porcentaje de establecimientos mixtos, de hombres y de mujeres

Establecimientos	N°	% de la matrícula comunal
Mixtos	32	49,71
De hombres	6	33,17
De mujeres	5	17,12

A pesar de la escasa diferencia entre la cantidad de establecimientos que son exclusivamente de hombres, y aquellos que son exclusivamente de mujeres, entre los primeros se encuentran dos establecimientos que en conjunto representan aproximadamente el 20% de la matrícula total de la comuna, teniendo como consecuencia que entre los seis concentren un 33,17% de ésta.

El PADEM (DEM SANTIAGO, 2017) sostiene que en el ámbito de la convivencia escolar, entre otras acciones, han logrado desarrollar los siguientes avances:

- Actualización participativa del Reglamento de Convivencia Escolar, se restablecen normas con todos los estamentos de las comunidades educativas que permita gestionar los conflictos y fortalecer la convivencia entre los distintos actores de los establecimientos educacionales, considerando los lineamientos del plan comunal de convivencia.
- Conformación, fortalecimiento o consolidación del centro de padres y centro de estudiantes de escuelas y liceos, elegidos democráticamente.
- Planes de trabajo de encargados de convivencia escolar.

- Creación del Comité de Convivencia Escolar con representación de todos los estamentos.
- Jornadas y encuentros de reflexión sobre convivencia escolar, que supone ir fortaleciendo las interacciones, el diálogo interno y el autocuidado para profesores.
- En varios establecimientos se ha avanzado en conocer la opinión de padres, madres, apoderados y estudiantes respecto de la percepción, satisfacción y/o expectativas de participación en la convivencia escolar mediante la aplicación de encuesta, para una toma de decisiones oportuna y pertinente.
- Conformación de un equipo psico-socio-educativo, que permita el acompañamiento, apoyo, monitoreo, derivación y seguimiento a estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales.
- Establecimientos de la comuna han implementado un sistema de reconocimiento por desempeño a representantes de todos los estamentos, a través de ceremonias, murales y otros.
- Realización de consejos de convivencia escolar por ciclo y reuniones de coordinación con inspectoría, equipo psicosocial y profesores.
- Participación de los apoderados en las diferentes actividades recreativas, culturales y educativas del establecimiento para integrar a las familias al proceso educativo.
- Implementación de comité de bienestar al interior del establecimiento con la participación de todos los estamentos.
- Fortalecimiento y mantenimiento de redes que permiten la colaboración mutua y fortalecimiento de la gestión institucional.
- Fortalecimiento de la comunicación efectiva y de los canales de comunicación entre todos los actores de la comunidad educativa.

Como es posible apreciar, la educación municipal de la comuna ha implementado formalmente el cargo de Encargado/a de Convivencia Escolar, y ha intentado apoyar dicho

proceso capacitando y generando una red de articulación que facilite la gestión en este ámbito, a pesar de las variaciones que se han producido por cambio de administración.⁷

IV. Objetivos

4.1 Objetivo General

Comprender los significados que le otorgan las y los encargados/as de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago al proceso de implementación de su rol y sus funciones.

4.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la visión de la Convivencia Escolar de las y los encargados/as de convivencia.
- Conocer las principales funciones en el ejercicio del rol de encargado/a de convivencia escolar.
- Identificar las acciones planificadas e implementadas del Plan de Gestión de la convivencia escolar.
- Conocer la importancia que le atribuyen a su cargo las y los encargados/as de convivencia escolar.

⁷ Durante las elecciones municipales del 2016 la administración vigente fue derrotada electoralmente, por lo que llegó una nueva administración al municipio.

V. Antecedentes teóricos

5.1 Cultura escolar y la emergencia de “las” subjetividades.

Gott ist tot! (Dios ha muerto!) dice Friedrich Nietzsche en voz de Zaratustra⁸, con ello nos anticipa el cuestionamiento a la modernidad y sus principios fundantes; “*los principios totalizadores y objetivadores de la filosofía moderna, que se caracterizan, en parte, por sus metanarrativas de la historia, su fe en la teleología de la ciencia, su firme creencia en la marcha lineal del progreso industrial, su defensa del sujeto humano como un racionalista integrado y unificado, y su confianza en las “intenciones” de un determinado texto, se encuentran en estado de profunda crisis*” (Giroux, 2012). La confianza ilustrada moderna en la historia como expresión del progreso humano, el desarrollo sin límites de la ciencia, la racionalidad instrumental al servicio de la explotación de la naturaleza, la construcción de instituciones que colaboren con la construcción del “moderno” Estado-Nación o la transformación de los sistemas productivos que facilitan el crecimiento del capitalismo y los mercados, se han vuelto nociones cuestionadas durante el último siglo; se ha instalado culturalmente “*la hermenéutica de la sospecha*”⁹. Por supuesto, esta “ola crítica” ha arrasado con la escuela/liceo.

El gesto y compromiso *modernizador-civilizador-ilustrado* adquirido por el dispositivo “escuela” ha quedado en entre dicho, “*como no podía ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural*” (Pérez, 1999); las prácticas sociales influenciadas por un mundo globalizado, atravesado por el consumo, digitalizado, virtual y telemático, ha derivado en una construcción “líquida”¹⁰ de la realidad, cuya base es la incertidumbre, el individualismo, el exitismo y la segregación creciente debido al diferenciado acceso a bienes de consumo. Del mismo modo, las bases sobre las que

⁸ Friedrich Nietzsche. Así habló Zaratustra, Alianza Editorial. La misma idea se anticipa en otro texto nietzscheano; “Dios ha muerto. Dios sigue muerto. Y nosotros lo hemos matado. ¿Cómo podríamos reconfortarnos, los asesinos de todos los asesinos? El más santo y el más poderoso que el mundo ha poseído se ha desangrado bajo nuestros cuchillos: ¿quién limpiará esta sangre de nosotros? ¿Qué agua nos limpiará? ¿Qué rito expiatorio, qué juegos sagrados deberíamos inventar? ¿No es la grandeza de este hecho demasiado grande para nosotros? ¿Debemos aparecer dignos de ella?”, Nietzsche, La gaya ciencia, sección 125.

⁹ Término (les maîtres du soup- çon) que fue acuñado por Paul Ricoeur en el texto Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido.

¹⁰ Expresión de moda a partir de los postulados de Zygmunt Bauman en su texto Modernidad Líquida.

se construyó la socialización moderna, tales como la política, la ética, la ciencia y ciertos valores universalizados, se han relativizado, generando sin sentidos, fragilidad, simulacros y fragmentación cultural. En este contexto de transformaciones, las prácticas pedagógicas aparecen como no eficientes, inadecuadas y extemporáneas en relación a las condiciones actuales; el sin sentido se ha apoderado de ellas, volviéndose superficiales. Así, la escuela/liceo aparece como carente de *“iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone (...) de manera tenaz unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en su entorno”* (Pérez, 1999). Inadecuación de la escuela/liceo como expresión vívida de la crisis que vive.

En este contexto, el encuentro de los sujetos en espacios comunes, el desarrollo de relaciones sociales y la construcción de un sentido compartido se hacen cuesta arriba. Las comunidades educativas están enfrentando desencuentros y contingencias con dificultad; la falta de herramientas conceptuales y prácticas para el abordaje de conflictos o los obstáculos para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformativas, no facilitan la construcción de un “sujeto” que se adapte fluidamente al carácter dinámico de la realidad cultural.

Reflexionar acerca de la cultura escolar como contexto simbólico y material donde ocurre la interacción entre los actores educativos, se vuelve relevante; más todavía en un “mundo” con sujetos que demandan participación, tolerancia, inclusión y reconocimiento de derechos, a partir del respeto a la identidad.

La institución educativa moderna, a pesar de su tendencia homogenizante, evidencia una tensión permanentemente por la necesidad de apertura, participación, democracia e inclusión; proceso que se ha visto agudizado por la emergencia de diversas y múltiples subjetividades, cuyos códigos de lectura, van desde el género (y su diversidad expresiva) pasando por la raza, la clase, la etnia o el territorio; esto implica un esfuerzo de quienes dirigen los procesos educativos, dado que el “aula” también se ha abierto (apertura análoga, digital, telemática, espectral), volviendo poco eficientes los intentos institucionales de control habituales. Se une a ello un movimiento de fragmentación-concentración a partir de la segmentación del sistema educativo. Sin embargo, *“la tendencia hacia la democratización del lazo social no está, pues, exenta de obstáculos. Ellos son visibles, como lo hemos discutido, en el ámbito de las instituciones y las*

*experiencias recurrentes de abusos. Pero hay un elemento adicional que hace obstáculo a esta demanda. A La presencia de un fuerte anhelo horizontal entre los miembros de los sectores populares se le contraponen la voluntad de los individuos de las capas medias altas y altas de trazar-apoyándose en mucho en elementos del pasado y sobre prejuicios sociales, culturales, étnicos- una verdadera frontera simbólica” (Araujo y Martuccelli, 2012). Los sectores hegemónicos de carácter conservador (en la modulación moderna del término, incluyendo la reproducción), concentradores de poder, tienden a negar y anular la emergencia de las “subjetividades”, articulándolas como gesto negativizado de modernidad extrema, posmodernidad o sociedad del *espectáculo-simulacro* (Baudrillard, 1984), vaciando de contenido su existencia-presencia, reduciéndolos a lo disruptivo, lo anormal, lo delictivo.*

Las variadas experiencias de gestión inclusivo-participativa al interior de comunidades educativas, con mayor y menor éxito, coinciden en que el proceso de democratización de la cultura escolar ha generado resistencias (Giroux, 2008), que expresan visiones más conservadoras de lo pedagógico, cuyos principios orientadores son el *orden, la disciplina y la autoridad*; todos principios visto desde el mundo adulto, sustentados en cierta jerarquía cultural que estructura y diferencia los discursos - prácticas, legitimando a algunos y negando otros (Duarte, 2012).

El debate sobre el fenómeno de la comunidad como expresión de la construcción “moderna” de la habitabilidad social o convivencia, suele enmarcarse en las raíces liberales del pensamiento europeo y anglosajón moderno (Locke, Rousseau, Hegel, Habermas, Rawls, Walzer), y plantea recursivamente como fundamento y como proceso, cierta racionalidad que se surge a través de conversaciones, siendo ésta su manera de estructurar el discurso político y su consecuente práctica. Esta propuesta supone la existencia de un sujeto (Habermas, 2002) dotado de elementos característicos que facilitan esta construcción, principalmente vinculados a una forma ilustrada que reproduce a su vez, formas de producción cultural específicas influenciadas o construidas desde el capitalismo. Del mismo modo, el afianzamiento del positivismo como base epistemológica de la construcción social, donde la sistematización institucionalizada del proceso de objetivación social (Berger y Luckmann, 2003), desemboca en la elaboración de dispositivos de poder orientados al control y la productividad (Foucault, 2006a). El fin emancipador moderno liberal de base racional se ha visto atrapado en su misma discursividad por una dialéctica perversa, donde aquello que supuestamente libera, en realidad “sujeta”

(Adorno y Horkheimer, 1998). Entonces, la civilidad moderna y su consecuente concepción de comunidad, aparecen como un recurso dispuesto desde una lógica de dominación, que se evidencia en la distribución desigual de las herramientas discursivas necesarias para su constitución y del establecimiento de códigos lingüísticos estructurados desde posiciones de poder (Bernstein, 1990). Se construyen permanentemente dispositivos lingüísticos que van configurando sujetos a partir de criterios y categorías determinadas (pobres, vulnerables, delincuentes, disruptivos, hiperactivos, etc.), las que generan estigmatización, exclusión y dependencia.

A partir del desarrollo de la Psicología Comunitaria (Montero, 2004), se ha puesto en cuestión la manera en que estas categorías son construidas y las consecuencias prácticas en la intervención de comunidades concretas. Se ha transitado desde un enfoque tradicional-moderno-desarrollista que ve a las comunidades como objeto de la acción social, de una manera pasiva, y no como sujetos activos en la construcción de su propia realidad (Rozas y Arredondo, 2006), colonizando el mundo de la vida desde la dominación, a miradas decoloniales, cuya construcción tiene como base el reconocimiento de la alteridad, la instalación del método analéctico (Dussel, 1977) y el principio del buen vivir como gestos expresivos y materiales de carácter anti hegemónico.

De una lógica territorial-geográfica (Sánchez, 1996) que encierran la participación y las formas de ella a la condicionante física del territorio, se han ido construyendo nuevas maneras de concebir la comunidad (Krause, 2000), que consideran la diversidad y la inclusión de formas culturales presentes en los límites determinados por la propia subjetividad comunitaria.

Es así como, desde una lógica tradicional, las comunidades educativas se ven atravesadas por condicionantes de carácter material e ideológico que derivan en un “encierro” de lo comunitario; la implantación subjetiva de ciertas maneras “correctas” o deseables” de construir comunidad desde la política pública, refuerza la reproducción de una mirada tradicional de la relación comunidad y escuela; tanto en su carácter interno (construcción de comunidad “hacia adentro”) como en su carácter externo (relación escuela/liceo con otros entes comunitarios). De este modo, una cultura escolar jerárquica, las estructuras discursivas y metodológicas y la falta de articulación de intereses, imponen cierta imposibilidad de propiciar transformaciones sociales desde la institución escolar convirtiéndola en una maquinaria de control social (Ilich, 2014).

En la actualidad, las reflexiones en torno a lo pedagógico establecen que la escuela/liceo ya no es el dispositivo educativo exclusivo de las sociedades contemporáneas. Es más, la escuela/liceo misma a sufrido transformaciones en sus dinámicas internas y prácticas pedagógicas, que desbordan el quehacer del espacio “aula” o los límites determinados por sus muros. Las transformaciones socio-culturales-político-económicas han complejizado la estructuración tradicional de la institución escolar, volviendo difusos los principios-límites (tradicionales) sobre los cuales se asentaba lo pedagógico; el principio axial de la escuela/liceo moderna, expresado como *autoridad*, se ha desdibujado frente al surgimiento de un “*capitalismo liviano, amistoso con los consumidores, [que] no abolió las autoridades creadoras de la ley, ni las hizo innecesarias. Simplemente dio existencia y permitió que coexistiera una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo, y aún menos calificarse de “exclusiva”. A diferencia del error, la verdad es única, y puede reconocerse como verdad (es decir, tener el derecho de afirmar que todas las otras opciones son erróneas) solo en tanto sea única. “Numerosas autoridades” es, en realidad, una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas. Una autoridad en potencia se convierte en autoridad por cortesía de quien la elige (Bauman, 2000).*

Algunos autores afirman que esto ha tenido como consecuencia “*una progresiva pérdida de confianza en la institución escolar, en parte porque la escuela no ha sido capaz de integrar los rápidos cambios producidos en la moderna sociedad, y también porque asistimos a un cambio de concepto de educación. El resultado de todo ello es una doble reacción:*

A. *la escuela/liceo se siente permanentemente cuestionada, reaccionando ante el conjunto de la sociedad a la defensiva, cerrándose a la mirada exterior y replegándose sobre sí misma.*

B. *la sociedad genera cierto rechazo o cuando menos incompreensión ante la escuela/liceo y lo que en ella sucede, Paradójicamente, la sociedad responsabiliza a la escuela de prácticamente todos los males, a la vez que espera de ella prácticamente todas las soluciones.” (Jordi Longás et Al, 2008).*

Sin embargo, esta situación no implica una desvalorización de lo educativo, como muchos/as piensan, sino que al contrario; existe una tendencia a ampliar la idea de lo pedagógico más allá de un lugar específico (como el aula), una edad determinada (el paradigma de lo educativo solo situado en una etapa de la vida o a una escolaridad determinada por la edad, ha sido reemplazado por la idea de **educación durante toda la vida**, principalmente desde la UNESCO y la CEPAL) y más allá de saberes administrados exclusivamente por expertos (docentes, por ejemplo).

La caracterización de la “cultura escolar en Chile” permite conocer en profundidad las necesidades e intereses de los actores escolares, y al mismo tiempo facilita el conocimiento de los elementos identitarios de las comunidades educativas, que son definitorios en la construcción de los modos particulares de relacionarse o convivir; *“el estudio de cuestiones escolares como las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los valores, las normas, generalmente consideradas parte de la cultura escolar, tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas”* (Elías, 2015). Algo se ha avanzado en ello, es así como *“diversos estudios realizados en Chile, muchos de los cuales sirvieron de fundamento al actual proceso de reforma de la enseñanza media, nos muestran que nuestro país no se escapa a esta realidad. Estos estudios hablan de una pérdida de sentido de la enseñanza media (falta de claridad en sus objetivos, desconexión con otras instituciones socializadoras y el mundo del trabajo), una crisis de eficacia (escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades), crisis de equidad y rechazo de parte de los jóvenes a los marcos en que se da la convivencia escolar (Cancino y Cornejo, 2001; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995; Weinstein, 1994; Edwards y otros, 1993; Etchegaray, 1990).”* (Cornejo y Redondo, 2001). A modo de ejemplo, solo en las últimas décadas, se ha fortalecido la idea de que quienes constituyen las comunidades educativas son sujetos de derecho (como lo consagra formalmente la Ley General de Educación en su artículo N° 10). Pero una cosa es la ley y otra las posibilidades reales de transformación de la cultura escolar; muchos establecimientos educacionales todavía no han vivido procesos democratizadores que permitan la participación efectiva de *los diversos actores y así construir comunidades educativas inclusivas, transformadoras e integrales.*

Los contextos que “rodean” y que “atravesán” la escuela/liceo deben ser considerados al momento de hablar de cultura escolar; reducir los procesos educativos formales a una interacción

exclusiva entre dos instituciones como la escuela/liceo y la familia, aparece como insuficiente frente a los cambiantes escenarios políticos, sociales, culturales y científico-tecnológicos, influenciados por sociedades globales y locales muy plurales, con fuertes diferencias culturales y económicas, en las que se demanda como primeras necesidades educativas el respeto, la pluralidad, la convivencia tolerante y el sentido de pertenencia; *“en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales. De este modo, se pretende favorecer en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y por ello mismo pudieran tener un mayor grado de permanencia.”* (Bolívar A, 2000).

5.2 Aproximaciones al concepto de cultura escolar.

La cultura escolar aporta “contenido” discursivo y práctico a la construcción de la convivencia escolar; las relaciones sociales al interior de la institución escolar se ven influenciadas por las características de la cultura escolar existente; se evidencia en su constitución una permanente dialéctica entre estabilidad y cambio; *“el carácter estático se pone de manifiesto porque por un lado la cultura crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido de pertenencia y compromiso, y participa activamente en la socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad. Por otro, está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques, de ahí su carácter dinámico”* (Elías, 2015).

Es así como es posible definirla de diversas maneras; como **cultura organizacional**, derivado del desarrollo de modelos productivos de carácter capitalista y que pone énfasis en modelos de mejora continua y el liderazgo educativo como eje central de eficacia escolar; el centro de este modelo es la productividad asociada a resultados y metas cuantificables (lógica moderna capitalista de una racionalidad instrumental) (Althusser, 1988); como **clima escolar** o **interacción “subjetiva”** entre actores educativos, *“los supuestos que fundamentan el estudio del «clima» o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables*

estructurales de tipo social. En específico, muchos estudios sobre clima se basan en el modelo «interaccionista», los elementos básicos del modelo interaccionista: i) La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que se encuentra. ii) El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo. iii) Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta. iv) Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.” (Cornejo y Redondo, 2001); en este sentido, por ejemplo, lo curricular no queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela/liceo, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos formales y, todo el bagaje cultural que se entrega a niños, niñas y jóvenes bajo el rótulo de «*currículum oculto*», y que va determinando el marco de las relaciones interpersonales que se desarrollan en un contexto de aprendizaje; como **comunidad educativa**, es decir, la interacción concreta de sus miembros, que deviene en la construcción de “*un sentido y propósitos comunes, expresados como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo de los lazos alcanzados*” (Martínez-Otero, s. i.).

La producción de la cultura escolar como comunidad educativa supone una concepción valorizante de lo colectivo como eje fundamental en el desarrollo de las relaciones sociales y el aprendizaje, como también supone definir los límites de lo comunitario. La conceptualización y gestión de la interacción que las escuelas/liceos desarrollan con el medio donde se insertan, a partir de su configuración como “comunidad”, ha instalado la urgencia de desarrollar experiencias educativas que aborden la topología “aula” como espacio excluyente de aprendizaje; ejemplos de esto son la metodología del Aprendizaje – Servicio, el control comunitario en la gestión de algunas instituciones educativas, las crecientes ofertas institucionales para salidas pedagógicas temáticas o específicas, programas de reciclaje y mejoramiento del entorno, etc. Pero esta interacción no solo tiene que ver con una escuela/liceo desbordada en lo educativo más allá de las aulas, sino que también se manifiesta en los posibles vínculos que una comunidad organizada pueda desarrollar con otras instituciones u organizaciones que comparten sus definiciones o su territorio; el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en el proceso y las instancias de colaboración entre los miembros de la comunidad; **como ideología**; “*la ideología es un constructo crucial para comprender cómo el significado es*

producido, transformado y consumido por los individuos y los grupos sociales” (Giroux, 2008); incluye la determinación de los patrones de significado que se reproducen históricamente, es decir, las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos y compartidos en distinto grado por los “sujetos” de la comunidad escolar; en otras palabras, *la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y de conflicto fundamentada en la lucha sobre las condiciones materiales y en la forma y contenido de la actividad práctica. No solo las experiencias vividas de diferentes clases y grupos sino también la actividad práctica implantada en la propiedad, el control y el mantenimiento de instituciones y recursos constituyen la naturaleza y el significado de la cultura; (...) asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadora; (...) la cultura se transforma en la materia prima tanto para la dominación como para la liberación* (Giroux, 2008); por tanto, al alero de lo ideológico, es posible que co-existan hegemonía conservadora y resistencia transformativa.

5.3 La cultura escolar deviene en comunidad.

Pensar el vínculo de una cultura escolar determinada con lo comunitario en la actualidad, necesariamente lleva a entender a la comunidad como **una matriz de cosmovisiones de mundo** (Rozas, 2015); cada comunidad por tanto, desarrolla sus propias maneras de interacción en su interior y con su entorno, como producto de las relaciones entre los sujetos, cómo producto de la *cultura escolar* imperante, como producción permanente de significados. Es parte de las características de lo comunitario que la especificidad contextualizada del grupo, sea expresión de elementos de índole económico, cultural, educativo, territorial, político, etc.

Desde una perspectiva o enfoque “construccionista”, *la realidad se construye, por lo que las comunidades también* (Rozas, 2015). Ahora bien, la cuestión es si esa construcción está dada desde agentes externos (expertos, sistema, estructura) o por los propios sujetos sociales protagonistas. Desde el enfoque de-colonial se denomina **sujeto comunitario** a los “actores sociales que cuentan con una historia, en un contexto situado y que disponen de una concepción del mundo, una cosmovisión, que les permite y los hace poseedores de un paradigma de la sociedad” (Rozas, 2014).

Bauman (2003) identifica tres características que permiten que una comunidad pueda definirse como tal, considerando su naturaleza o “modelo ideal”: a) *que la comunidad pueda distinguirse respecto de otros grupos humanos; b) que sea pequeña, esto es, que sus miembros estén a la vista entre sí, y c) que sea autosuficiente, es decir, que provea a las necesidades de las personas que incluye.*

Existen variadas formas de definir comunidad; *un sistema o grupo social de raíz local diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características compartidas por sus miembros y subsistemas que incluyen localidad geográfica, interdependencia e interacción psicosocial estable, sentido de pertenencia a la comunidad e identificación con sus símbolos e instituciones (...); las comunidades pueden sólo existir respecto a ciertos problemas y cuestiones, pudiendo dejar de existir cuando aquellos desaparecen. Debería evitarse una idea esencialista, irreal y romántica de la comunidad que pudiera hacer fracasar planes de intervención* (Sánchez, 1991); una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social (Montero, 2004); *comunidad más que algo concreto, una cosa o un organismo, es más bien un proceso humano dinámico, cuyos fundamentos están basados en la subjetividad, de modo que las percepciones, representaciones, imaginarios u otros son transformados en categorías de apreciación del mundo que se encuentran en continua reproducción, no obstante dichas categorías son fruto de un proceso interactivo, que se construye de manera relacional en una articulación continua con la otredad* (Rozas, 2015).

En el contexto escolar, y de acuerdo a la visión desarrollada por el equipo de Valores UC, la construcción de cualquier comunidad incluye elementos que generan esta cualidad de “común”:

- i) pertenencia, o “sentirse parte de”, e “identificado con”.*
- ii) interrelación, que refiere al contacto o comunicación, interdependencia e influencia mutua de sus miembros.*
- iii) cultura común, es decir, existencia de significados compartidos. (Mena, 2007)*

Esto implica no solo el desarrollo de vínculos sociales entre los sujetos que pertenecen a una comunidad educativa, sino que además, determina el tipo de interacción posible en su interior, es decir, una cultura escolar determinada. Las experiencias de trabajo comunitario entre organizaciones de un mismo territorio, son expresión de un nuevo paradigma de lo pedagógico fundamentado en principios como la **horizontalidad, transversalidad, territorialidad, participación y corresponsabilidad**, capaces de abrir la escuela/liceo a su entorno y de aportar un notable capital social a los diversos actores que se involucran en este proceso; es un intento nutritivo por incluir más elementos a las culturas escolares locales y la necesidad de fortalecer la identidad de las comunidades. Es acá donde surge el territorio como un elemento a incorporar en el desarrollo de procesos educativos amplios e inclusivos; este es concebido como *un espacio construido socialmente y en el que se desarrolla la vida de las comunidades que lo habitan, es la integración del espacio físico-geográfico con el espacio social* (JUNJI, 2008), la calle, el barrio, el almacén, el club deportivo, otros establecimientos educacionales, etc. El enfoque territorial aporta al desarrollo de procesos pedagógicos vinculados a la ciudadanía. Constituye un elemento facilitador de la formación ciudadana, dando materialidad al “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). La territorialidad se relaciona con la elaboración de un sentido de identidad y pertenencia vinculado a un espacio determinado, además constituye una forma de organizar la actividad y la convivencia en su interior. En este proceso, un desafío relevante es cómo hacer “dialogar” las distintas visiones y apropiaciones co-existentes en un territorio determinado.

Algunos autores plantean la existencia de las comunidades de significado, refiriéndose a la vinculación con otras personas que surge como producto de la mutua adscripción a objetivos comunes y/o valores compartidos; por ejemplo, la Ley General de Educación, en su artículo N° 9 sostiene que *“la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley. La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes*

directivos y sostenedores educacionales.” Sin embargo, las *relaciones sociales* al interior de una comunidad de significado no se basan en contratos, sino en una comprensión acerca de lo que se comparte y en la emergente estructura normativa que expresa lo que se comparte. Como afirma la Ley, implica compartir valores, concepciones del mundo e ideas acerca de la naturaleza humana y de la sociedad, las cuales se ponen en interacción a partir de los discursos y las acciones de los distintos actores educativos.

Una mirada general de las propuestas acerca de la cultura escolar, indica que no hay “una” forma de definirla. Acá el listado (Elías, 2015):

- *Cultura es el código informal que establece “como hacemos las cosas aquí”.*
- *Cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema.*
- *Un conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización.*
- *La cultura consiste en las creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida.*
- *La cultura organizacional consiste en la manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir.*
- *La cultura escolar es el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo.*
- *La cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes.*

- *La cultura de una organización puede ser pensada como un conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros acerca de cómo actuar en ciertas situaciones.*

La relación entre las características de una cultura escolar determinada y las características de la convivencia, es evidente; el constructo “cultural” como expresión de la dialéctica colectivo – individuo va configurando las condiciones en que se desarrollan las relaciones sociales, al interior de la institución educativa; lo común, los principios, valoraciones, la ideología y las disposiciones de los sujetos, van aportando el contenido material y simbólico a la convivencia escolar.

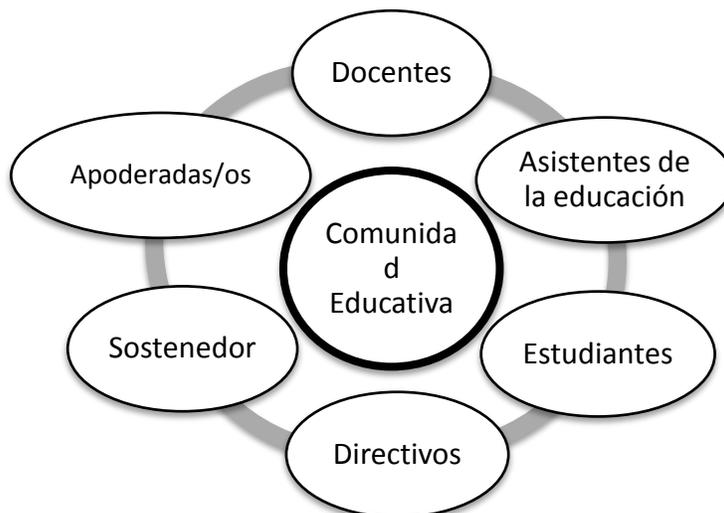
5.4 La convivencia escolar.

Al revisar la literatura relacionada con la convivencia escolar es posible encontrar variadas definiciones, las que, desde diferentes perspectivas, intentan dar cuenta de una dimensión relevante de las prácticas y discursos al interior de las comunidades educativas. Por ejemplo, el ya famoso Informe Delors en sus cuatro pilares de la educación, la enmarca en *Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz* (Delors, 1996); esto implica reconocer la interdependencia que existe entre los sujetos que interactúan en un espacio concreto y simbólico a la vez, siendo necesario esclarecer el tipo de relaciones sociales que es posible desarrollar en la escuela/liceo, en base al conocimiento y el respeto mutuo, facilitando las formas pacíficas de enfrentar los conflictos que toda relación social pueda presentar, poniendo énfasis en los procesos formativos que propenden al desarrollo de habilidades relacionadas con el abordaje y resolución pacífica de conflictos. Algunas definiciones ponen su énfasis solo en los aspectos positivos de la interacción social, *“Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”* (Ley de violencia escolar, N° 20.536); otras, resaltan aspectos de la estructura formalizada de orden al interior de las comunidades

educativas, en la convivencia escolar, se asume la idea de fortalecer el clima escolar en cuanto al respeto por las normas, las rutinas, los roles, etc., sin embargo, se agrega que el aprendizaje de la convivencia se orienta en el sentido de la formación ciudadana y la entiende como una base para el desarrollo de esta última (EducarChile, 2014), se incorpora la formación ciudadana como un eje formativo. La primera política de Convivencia Escolar afirmaba lo siguiente: *entendemos por convivencia escolar la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas.* (MINEDUC, 2002), en otros documentos se afirma “*La convivencia escolar es un aprendizaje en sí mismo, que forma en habilidades, conocimientos y actitudes para la vida en sociedad*” (MINEDUC, 2014). Esta última definición nos acerca a lo pedagógico, lo que luego se denominará “enfoque formativo” de la convivencia escolar, siendo ya explícito en la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente, *la Convivencia Escolar se entiende, por tanto, como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento* (MINEDUC, 2015).

Otros autores resaltan el hecho de que al vivir en una “sociedad”, la convivencia es algo inevitable pero no determinado *per se*, sino más bien producto de una construcción, de carácter permanente y basada en proceso de aprendizaje social (Ianni y Pérez, 1998); en otros casos, se aborda la convivencia desde el disciplinamiento, las jerarquías de poder al interior de la escuela/liceo y la conflictividad entre actores (Llaña y Escudero, 2001). En este sentido, y dada la especificidad de una comunidad educativa, esta construcción involucra a todos quienes conviven en ella, es decir, a todos los actores escolares; la ley General de Educación (LEY N° 20.370), reconoce la existencia de seis actores escolares:

Figura N° 1
Actores Educativos



Sin embargo, es frecuente que el “sostenedor” tenga una presencia relativa en la cotidianeidad de los establecimientos educacionales, o cuando la tiene, desarrolla relaciones sociales determinadas por su rol dentro de la institucionalidad.

Este “relacionarse” en la escuela/liceo está concebido como una construcción vinculada con aquello que le da sentido a la existencia de una comunidad educativa, es decir, en torno a su función social. Es posible ordenar la función social en al menos tres categorías (Redondo, 2000):

- **Tecno-económica:** preparar a las nuevas generaciones para una adecuada adaptación al mundo del trabajo. Es la formación como sostén estratégico y metodológico del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para cubrir las necesidades de la economía y su lógica de acumulación.
- **Socio-política:** fomenta ciertos elementos vinculados a la ciudadanía como pertenencia a un sistema político y el desarrollo de una vida comunitaria con ciertas características, validando la integración al orden social democrático, legitimándolo.
- **Cultural-ideológica:** Motivar para aprender y salvaguardar la herencia cultural, articulada en “valores”; transmisión simbólica y concreta de un

constructo que facilita conductas adicionadas a un modelo de reproducción cultural.

Este orden, concebido como ruta teórica, podemos rastrearlo en la misma Ley General de Educación, que en su artículo N° 2 sostiene: *“la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”*; esto indica las orientaciones que deben tener las experiencias pedagógicas que intentan desarrollar los aprendizajes. Las características de los sujetos a lograr a partir de este mandato legal, requieren del fomento de prácticas educativas que consideren como parte de este proceso pedagógico a la convivencia escolar; es decir, como parte de los aprendizajes que se desarrollan al interior de los establecimientos educacionales, que no es posible aislarla o concebirla solo desde alguno de sus elementos constitutivos o desarticularla como algo “aparte” de lo que acontece cotidianamente en la escuela/liceo. Es fundamental que nos cuestionemos acerca de la manera en que estamos conceptualizando la convivencia en la escuela, pues una visión crítica permitirá conocer de manera efectiva la construcción de lo “convivencial” en la institución escolar.

Desde otra perspectiva se concibe la convivencia escolar como el conjunto de las relaciones sociales que se desarrollan al interior de una comunidad educativa (Ortega et Al, 2009); desde este enfoque, todos los actores educativos son responsables de la manera en que se construye el “trato” entre todos y todas; del mismo modo, permite elaborar dispositivos de abordaje que articulen diferentes dimensiones de la vida escolar, facilitando el uso de herramientas que mejoren la participación de los actores escolares, la normativa e identidad escolar, las prácticas educativas al interior del aula, etc.

El concepto de relación social que está a la base de la convivencia escolar (Ortega et Al, 2009), como el vínculo concreto y simbólico que establecen distintos sujetos sociales en un

contexto determinado, ha tenido gran desarrollo teórico en las Ciencias Sociales, proceso en el cual, se le han atribuido por lo menos las siguientes cuatro características o propiedades:

- **Reciprocidad:** Las relaciones sociales son fenómenos colectivos no individuales, es decir, para que exista una relación, se requiere dos o más actores sociales (partes), los que se relacionan simultáneamente.
- **Complejidad:** Cada actor social mantiene diversas relaciones sociales de forma simultánea. Es decir, los actores se relacionan con muchas personas y en distintos ámbitos de la vida social al mismo tiempo.
- **Dinamismo:** Como toda construcción social, las relaciones sociales varían en el tiempo, cambian sus características, sentidos, ritmos y valoraciones.
- **Asimetría:** Toda relación social, es también una relación de poder, un juego de fuerzas que puede presentarse como plena armonía o guerra declarada en diferentes momentos. (Ortega et Al, 2009).

Sin embargo, la clausura en que se encuentran algunas comunidades educativas, dificulta el desarrollo de procesos pedagógicos que permitan el reconocimiento de las relaciones sociales, como punto de partida para el desarrollo de procesos educativos que visibilicen la diferencia, promuevan la participación y posibiliten la construcción de un sujeto autónomo y capaz de vincularse con otros en base al respeto, la libertad o la responsabilidad; los actores escolares se ven frecuentemente “atrapados” en concepciones acerca de sí mismos, sus roles y los “otros” actores, carentes de dinamismo y flexibilidad, afectando el desarrollo de relaciones sociales posibles en la escuela/liceo. Esto, en una sociedad que, en palabras de Giddens, debe aprender y enseñar a asumir el riesgo del cambio en un contexto de globalización (Giddens, 2001), hace que los miembros de las comunidades educativas descontextualicen su quehacer y se vean frecuentemente enfrentados a situaciones que no saben o no pueden enfrentar adecuadamente. La sensación de ser sobrepasados por la “realidad” y su urgencia es habitual en ciertos actores de algunos centros educativos, provocando inmovilidad.

Como corolario, existe la tendencia a reducir la convivencia escolar a ciertos elementos específicos que la constituyen, generando conceptualizaciones y acciones que solo abordan un ámbito de la misma, dejando fuera otros elementos igualmente significativos del proceso de su construcción.

De este modo, se produce una creciente “naturalización” de la realidad, que termina por reducir los fenómenos del ámbito educativo a explicaciones simplistas, de carácter excluyente y autoritario, profundizando la reproducción de la desigualdad, la ineficacia frente a las demandas de los distintos contextos y la fragilidad creciente del proceso educativo.

5.5 El proceso de reducción de la convivencia escolar

Las modulaciones que adquiere la “interacción” con la realidad por parte de quienes conducen los procesos educativos, hacen que la convivencia escolar sea reducida a por lo menos cinco concepciones (Ortega et Al, 2009):

- **Invisibilización de algunos actores escolares**, a partir de la idea que la convivencia escolar solo tiene relación con las y los estudiantes, dejando fuera a los otros miembros de la comunidad escolar.
- **Reducción de la convivencia a temáticas disciplinarias**, convirtiendo la convivencia en un “problema” de claridad de normas y aplicación de sanciones.
- **Desarrollo de temas de la convivencia a partir de “lo valórico”**, reduciendo las acciones vinculadas a convivencia escolar a la “inculcación” o promoción de ciertos valores específicos.
- **Reducción de la convivencia a conmemoración de fechas significativas**, lo que deriva en que se entienda la convivencia como una “actividad extra-programática”.
- **La convivencia como “buena” convivencia**, una cierta tendencia a la “cultura de la paz”, hace que se reduzca la convivencia escolar a solo sus aspectos positivos, invisibilizando aquellos relacionados con la conflictividad o la violencia escolar. Se basa en una idea de conflictividad como disrupción, anormalidad o simple y pura “negatividad”, dejando de lado su potencialidad pedagógica.

Esta manera de reducir la convivencia al interior de los centros educativos, trae como consecuencia cierta ceguera frente a su complejidad, desplazando las particularidades que el fenómeno conlleva. El desarrollo discursivo que han alcanzado estas reducciones es amplio, con una gran legitimación entre los adultos de las “escuelas y liceos”, en especial por parte de docentes y directivos. La escasa “reflexividad” de los agentes pedagógicos respecto a este ámbito educativo, limita las posibilidades de construcción de una convivencia escolar participativa, creando distancias jerárquicas entre estamentos, fomentando la exclusión de lo diferente, ocultando los hechos por vía de la negación (“eso no pasa en este colegio...”) o la exageración (“hasta donde vamos a llegar...”), inoculando un sentido de las acciones pedagógicas, basado en el poder y la autoridad jerarquizada, reproduciendo lógicas tradicionales y autoritarias. Se revisarán a continuación las tres reducciones más relevantes para las prácticas educativas, por lo tanto, más frecuentes en las comunidades educativas.

a. La invisibilización de los actores escolares.

Si bien la Ley General de Educación reconoce a los actores escolares¹¹, el documento que orienta la elaboración de los manuales de convivencia escolar (Mineduc, 2011b), tiende a solo centrarse en estudiantes y apoderadas/os como sujetos principales de la normativa escolar. El resto de los actores escolares (docentes, asistentes de la educación y directivos) aparecen como sujetos que deben conocer las regulaciones existentes en las comunidades educativas¹². La invisibilización de ciertos actores escolares es contradictoria con un enfoque formativo que pretende involucrar a todos y todas en el desarrollo integral de las y los estudiantes, y refuerza la idea del eje de la normativa en la disciplina, las faltas y las sanciones, reduciendo la interacción educativa al orden, el control y el castigo.

Al mismo tiempo, esta tendencia impide la implementación de prácticas pedagógicas que permitan el despliegue de un proceso educativo basado en la diversidad identitaria y la autonomía de los sujetos, elementos fundamentales de la promoción de una sociedad

¹¹ Art. 9... la comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

¹² Esto se hace evidente en el punto 4 sobre normas, acuerdos y sanciones con sentido formativo y en el punto 5 sobre criterios para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar.

democrática. Esta invisibilización niega los espacios reales de participación de los actores escolares, las posibilidades de transformación de la escuela/liceo desde los intereses y necesidades propias de cada comunidad, fomentando una gestión autoritaria centrada en la jerarquía y el poder de los adultos, de quienes tienen a su cargo el funcionamiento de la institución escolar.

Existe sin embargo, una invisibilización segmentada y fragmentaria, que afecta a uno de los actores educativos centrales de todo el sistema, a saber, las y los estudiantes. Dicha invisibilización se sustenta, por lo general, en la existencia de una matriz adultocéntrica, definida como *“un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas”* (Duarte, 2012). Un actor es visto como sub-ordinado/a a las decisiones “formativas” del mundo adulto, por lo que su injerencia en la construcción de lo comunitario se ve restringido por el tipo de relación-convivencia. Dicho vínculo es posible tipificarlo en tres categorías básicas:

- **Mundo adulto controlador – Mundo joven sumiso:** Situación que representaría el tipo clásico de convivencia escolar adultocéntrica. Las y los adultos/as fijan normas, vigilan, evalúan y sanciona las acciones conductuales y académicas de las y los estudiantes, quienes aceptan y legitiman la relación.
- **Mundo adulto debilitado – Mundo joven empoderado en la tecnología:** Situación que pone el acento en el uso de recursos informáticos y electrónicos por parte de estudiantes, que serían desconocidos o poco manejados por las y los adultos/as de la escuela. Esta situación tendría a desconfigurar la tradicional forma jerárquica de traspaso de conocimientos.
- **Mundo adulto temeroso – Mundo joven resistiendo y proponiendo:** Situación de tensión en la que las y los estudiantes desarrollan prácticas de

resistencia, consciente o inconscientemente frente al mundo adulto. (Ortega, 2012), (Duarte, 2012).

El mundo adulto de la escuela/liceo ve a niños, niñas y jóvenes con sospecha, temor e incertidumbre, por lo que su opción es “controlar”, justificando esta postura de dominación a través de un enfoque pedagógico, cuyo fundamento y vía expresiva es la necesidad de disciplinamiento.

b. La implantación disciplinaria de la convivencia

Siguiendo la reducción explicitada con anterioridad, no llama la atención que la “disciplina”, entendida como el acatamiento de normas y la aplicación de sanciones, constituya uno de los elementos de la vida escolar que ocupa mayor tiempo discursivo y administrativo, destinando muchos recursos en su análisis y gestión, convirtiéndose en el centro del debate en torno a la convivencia escolar. El auge que ha tenido el “acoso escolar” como temática educativa (incluso como novedad) es un ejemplo de esto. La manera como este fenómeno ha acaparado la atención de la opinión pública y de las y los expertos, manifiesta de manera clara el poder del discurso para construir realidad¹³.

Si bien el sentido pedagógico del tratamiento de la relación social entre los distintos actores escolares, debe estar presente en los procedimientos que regulan las conductas, es decir, la pedagogía debe orientar y modelar los procedimientos disciplinarios y su aplicación, expresión del enfoque formativo del documento ministerial, la literatura existente en torno a la disciplina escolar, sostiene que *“se trata de un concepto controvertido en el que influyen dos formas de entenderlo: por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas.”* (García, 2008). *“Las prácticas disciplinarias atraviesan toda la institución escuela configurando un orden determinado, una cultura escolar tradicional”* (Llaña, 2001). Es evidente que la disciplina escolar constituye una estrategia para el modelamiento de la subjetividad y, en este sentido, debemos

¹³ Tan fuerte es este fenómeno de construcción de la realidad por medio del lenguaje, que no es poco frecuente escuchar a algunos/as docentes hablar de niños o niñas “buliados”, para referirse a estudiantes que han sufrido acoso escolar (Bullying).

profundizar, por una parte, en las características de ese sujeto que fomenta las conductas consideradas como “deseadas” y, por otra, aquellas que pertenecen al sujeto de conductas “inadecuadas”. Es necesario abordar la relación entre pedagogía y disciplina, dada la relevancia que adquiere la reproducción de ciertas conductas y la negación de otras.

Reducir la convivencia escolar a un enfoque disciplinario es continuista de la idea “modernizadora” de la educación, focalizando su objetivo y función social en la promoción de ciertos valores específicos que permitan el control de las conductas. Es así como, la disciplina analiza, clasifica, optimiza y fija procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente, y a partir de ahí, determina lo normal y lo anormal presente en las conductas (Foucault, 2006a). Lo normal se constituye en aquello capaz de adaptarse a la norma en función de un modelo “normalizador”, propio de las sociedades disciplinarias que articulan tres elementos básicos: una población (estudiantes) susceptible de clasificar (de acuerdo a ciertos criterios de utilidad, eficiencia y docilidad), una institución (escuela/liceo) que opere como ejecutor de los criterios pre-establecidos y estandarizados y, finalmente, una disciplina que facilite la modificación de las conductas (Pineau, 2012). Lo socialmente aceptado surge como el eje articulador de las relaciones sociales al interior de la institución escolar, constituyendo un paradigma regulatorio funcional al poder hegemónico y la élite social.

La disciplina escolar es uno de los aspectos de la vida escolarizada que va directamente sobre las conductas de los individuos;...*la disciplina es representada como conjunto de conductas que los estudiantes hacen o dejan de hacer, poniéndose fuera o dentro del marco establecido. No se concibe como un proceso formativo en el que los educadores pueden realizar acciones para que la disciplina y la convivencia se construyan paulatinamente* (Banz, 2008a). En su campo es posible encontrar una matriz relativa a lo permitido y no permitido del comportamiento individual y colectivo, estructurando sentidos y proyecciones en la construcción del sujeto, por medio de dispositivos disciplinarios diversos. Esta matriz, a su vez, reproduce las características de una sociedad adultocéntrica, es decir, sitúa como potente y valioso a todo aquello que permita mantener la situación de privilegio que el mundo adulto vive (Duarte, 2002), desechando y negando todo aquello que proviene del mundo de la infancia o juvenil

(considerando toda su diversidad y contradicción), y ponga en peligro esos privilegios del mundo adulto, siempre desde una lógica desde el poder¹⁴.

Esta relación crítica entre pedagogía y disciplinamiento supone cierta complejidad que no hace fácil su análisis. El cuestionamiento a los procedimientos disciplinarios surge a partir de la instalación de una pedagogía basada en el diálogo, la tolerancia y la apertura al otro, donde las relaciones sociales entre los actores no se fundamentan en la defensa de ciertas jerarquías reproducidas en la institución escolar, sino más bien como producto del desarrollo de la autodeterminación y el respeto a las maneras de ser. Una pedagogía desde lo transformativo, que facilite el encuentro de la diferencia, desarticulando la lógica de lo “otro” como enemigo o amenaza.

Cuando las estrategias y técnicas disciplinarias alcanzan cierta relevancia en el desarrollo de los procesos educativos, instrumentaliza lo pedagógico transformándolo en un dispositivo de “normalización”, facilitando la construcción de un sujeto constreñido a los límites de la obediencia, convirtiéndose en una estrategia para el control individual y colectivo. Las estrategias disciplinarias vigentes tienden a ser acciones represivas en contra de una diversidad que la escuela no parece aceptar o tolerar, queriendo escapar al contexto globalizado y transido por el acercamiento digital de las culturas y maneras de ser, que influyen en la construcción del sujeto social. El proceso identitario de los individuos escolarizados constituye uno de los objetivos principales del modelamiento que la disciplina y sus dispositivos van a desarrollar al interior de la institución escolar. *En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micro-penalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia) (Foucault, 2006a).*

Si bien existe resistencia a los efectos represivos de los procedimientos disciplinarios, éstas son rotuladas de “indisciplinas”, por lo que la maquinaria reproductivo-represiva es alimentada constantemente por nuevas conductas que caen en lo “prohibido”. Ejemplo de esto son las regulaciones relativas al uso teléfonos celulares y reproductores de música en el tiempo

¹⁴ Claudio Duarte afirma que “los jóvenes estudiantes son considerados valiosos si en el transcurso de sus «doce juegos» del colegio (o específicamente los cuatro de la media) muestran disposición para cumplir con dicho rol futuro. Vale decir, se espera de ellos y ellas adaptabilidad, docilidad, esfuerzo, disciplina, respeto a la autoridad-adultos. La dinámica escolar, la cotidianeidad en dicho espacio social, se construye a partir de estos parámetros, en que las relaciones se configuran desde el ejercicio del poder.”

escolar o las que se vinculan a las relaciones “afectivas”, prohibiendo el uso de tecnología y las expresiones de afectividad al interior de las comunidades educativas, respectivamente.

A pesar del tiempo que se dedica a cuestiones disciplinarias, pensando en que así se mejorará la convivencia escolar, este proceso carece de un abordaje pedagógico que rescate elementos de lo que Touraine llama “la escuela del sujeto” (Touraine, 2000); por ejemplo, la comunicación como base de la construcción de una pedagogía que desarrolle la integralidad de los individuos. Por el contrario, está muy arraigada la idea entre las y los docentes, que la fijación de normas, por lo demás con un carácter rígido y vertical, redundará en un mejoramiento sustantivo de la convivencia escolar. Esta lógica puede ser explicada por el concepto de “disciplinamiento” desarrollado por Foucault ¹⁵ en su teoría del poder, cuya base es el control y la modificación de las conductas por medio de la coerción disciplinaria, que muchas veces se disfraza de conocimiento, técnica o simplemente como una acción ética del tipo “*es por tu propio bien*”.

La captación de la voluntad por medio de métodos disciplinarios se ha vuelto más sofisticada que la simple imposición de un modelo normativo explícito. El carácter reticular del poder ha penetrado las jerarquías sociales de modo técnico, argumentativo, disciplinar. Se ha construido una analítica del control, cuyo medio operativo es la distinción en categorías de buenos y malos, víctimas y victimarios (lógica del “acoso escolar”), el registro escrito de la conducta, la construcción de un prontuario escolar que persigue a los sujetos, los reduce, los determina, los constituye. Lógica que ha sido reforzada por políticas públicas como el programa “Alerta”.

Una vez más la cotidianeidad no tiene reparos en demostrar que acciones obvias de carácter normativo, no hacen más que provocar rechazo, frustración y profundización de las crisis en las relaciones sociales al interior de los establecimientos educativos. Por supuesto, dichos eventos, que muchas veces adquieren un carácter violento, son vistos como signos de “rebeldía sin sentido”, como evidencias de una inadecuación respecto al modelo normativo que se quiere imponer o simplemente como expresión de carencias sociales. Este intento impositivo, niega espacios de participación para la creación colectiva de “reglas”, el proceso de legitimación se ve interrumpido, menguado, disminuido, desembocando en algunos casos, en la anomia o la violencia.

¹⁵ Por ejemplo, en “Vigilar y Castigar”, revisar su teoría del “examen” como método disciplinario.

Los actos estudiantiles de carácter disruptivo, son interpretados por el mundo adulto escolarizado como una expresión de mala fe, mala educación, falta de hábitos o carencias a nivel familiar, pero muy pocas veces como expresión de descontento o necesidad de cambio del “estado de las cosas”. Es poco frecuente que se incorporen “miradas” distintas en el quehacer pedagógico, lo habitual es reproducir una concepción acerca de los fenómenos educativos, cuya base es más bien en el sentido común que una reflexión profunda y sistemática que supere lo “anecdótico”. De este modo se generan un sinnúmero de lugares comunes (tipificaciones-recetas) respecto a los otros, que van limitando el encuentro, la comprensión y la construcción colectiva de las comunidades educativas, estructurando un sentido reducido y acotado para explicar la realidad.

Por ejemplo, al preguntar a un estudiante sobre cómo son las y los profesores en su liceo, contesta que *“es típico que te rete todos los días. Porque está conversando en los ratos que no hay nada que hacer y empiezan a tirar papeles y es típico que el compañero te eche la culpa a ti y lo empiezan a retar a uno y eso es lo malo que tienen los profesores, que no ven bien.”*¹⁶ (Estudiante de 14 años, séptimo básico Liceo Nuevo Amanecer, La Florida.) Su respuesta evidencia como la existencia de cierta estructura jerárquica, determina los tipos de relación que es posible desarrollar en el ámbito escolar; dicha estructura está atravesada por reprimendas e inculpación, generando un sentimiento de injusticia, debilitando el sentido de pertenencia y potenciando una lógica del otro como enemigo. Sin duda, este estudiante no valida el procedimiento ni las concepciones que el o la docente manifiesta al tomar medidas disciplinarias, sobre todo cuando éstas aparecen como una reacción o sobre-reacción frente a un contexto que los sobrepasa. Este proceso de desvinculación es frecuente cuando los individuos están permanentemente sometidos a un ambiente en que no existen canales de comunicación eficaces, o simplemente donde su “voz” no está legitimada ni es tomada en cuenta, el sentimiento de frustración respecto a las posibilidades de vincularse adecuadamente con otros aumenta, desalentando cualquier expectativa respecto al futuro o la modificación de la conducta. Se hace carne el “¿para qué hacemos esto?, ¿de qué me sirve esta materia...?” en fin, se materializa el sin sentido, instalándose la desesperanza y la desmotivación.

¹⁶ Núcleo de Educación. (2008). *Entrevistas a Estudiantes*. Autor.

En una encuesta aplicada por el Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, a estudiantes básicos y secundarios de la totalidad de los establecimientos educacionales de la comuna de La Florida durante el 2008, frente a la pregunta *¿Te sientes escuchado por las autoridades del colegio?*, un 40% de las y los estudiantes respondió que SI y un 60% que NO.

Este dato, evidencia que los estilos pedagógicos imperantes en algunas comunidades educativas, no consideran ni legitiman al otro como otro válido, ni generan condiciones para que los sujetos se expresen y desarrollen un “*self*” autónomo, con una identidad que les permita desenvolverse adecuadamente en un contexto comunitario. Sin el desarrollo de una identidad vinculada con otros a través de un proceso formativo consciente, la socialización de los individuos se distorsiona, fomentándose conductas que no facilitan la inserción en la sociedad; *en la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que le permiten ejercer su capacidad de pensamiento, de este modo los significados y símbolos permiten a las personas actuar e interactuar sobre la base de su interpretación de la situación* (Ritzer, 1993).

El convivir en un ambiente donde permanentemente soy negado/a, aprendo que la negación del otro es legítima, por lo tanto me relaciono socialmente a partir de esa premisa. De este modo, lo que se reproduce está vinculado a la intolerancia, el egoísmo y el individualismo. Al mismo tiempo, el refuerzo del componente normativo, hace que los sujetos consideren la norma como la negación de sí mismos.

En la misma encuesta mencionada anteriormente, se le preguntó a las y los estudiantes: *¿Crees que toman en cuenta tu opinión en el colegio?*, un 35% respondió que SI y un 65% dijo que NO. Y frente a la pregunta *¿Crees que eres importante en el colegio?*, el 42% respondió que SI y el 58% que NO, evidenciando una percepción negativa de las posibilidades de participar en la construcción de comunidad.

Al reducir la convivencia escolar a un modelo normativo-disciplinario, se provocan distancias, faltas de comunicación, incomprensiones, precarización del compromiso. Aún más si este modelo normativo-disciplinario es producto de una imposición y no de un proceso colectivo consensuado, donde los individuos incorporen su propia subjetividad a este “*mundo objetivado de normas*”. Subjetividades negadas a partir de una concepción limitada de las potencialidades de los individuos; se sabe que la percepción de las y los docentes acerca de las capacidades de sus estudiantes es una variable significativa para el logro de resultados. Una visión pedagógica que

se vincula a un ideal de estudiante, sin incorporar elementos de contexto, produce una gran distancia entre lo que es y lo que se quiere que sea. Si las prácticas educativas no son capaces de adaptar sus metodologías a las necesidades concretas de las y los estudiantes, el proceso formativo es abandonado por la escuela/liceo dejándolo a merced de otros agentes, que por adquirir mayor significado para una gran parte de las y los estudiantes, influyen enormemente en la construcción de su cotidianeidad (por ejemplo, los medios de comunicación o las tecnologías).

Este mundo objetivado de normas al interior de la comunidad educativa, adquiere una dimensión de control a través de la pedagogía punitiva, cuya expresión fundamental es el castigo (Toro, 2017). Si bien el castigo físico operó por mucho tiempo como método de aprendizaje, hoy se encuentra deslegitimado en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, aún perdura en la institución educativa el castigo como humillación, exposición pública (del error o la falta) y la asignación de rigurosas tareas vinculadas a la repetición y la memorización (por ejemplo, las “copias”). Dichas técnicas de control y sanción desvirtúan el sentido pedagógico de las tareas escolares, inducen un rechazo frente a las propuestas metodológicas por parte de las y los estudiantes, provocan resentimiento frente a la institución escolar y sus representantes, produciendo...*el aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia...* (Jares, 1995), conductas que los individuos reproducen socialmente.

Las orientaciones dadas desde la política pública en este ámbito, promueven esta racionalidad del disciplinamiento escolar que involucra técnicas, métodos y estrategias traducidas en graduaciones de faltas, diversidad de sanciones (que van desde la amonestación verbal o llamado de atención hasta la suspensión, condicionalidad o cancelación de matrícula) o procedimientos “rectificadores” que permiten el encauzamiento de la conducta de acuerdo a los modelos sociales aceptables, a veces descritos en el Proyecto Educativo o el Reglamento de Convivencia, otras producto de la costumbre o el sentido común de los sujetos que conducen los procedimientos.

La reducción de la convivencia a la disciplina escolar como la imposición de un modelo normativo de carácter punitivo y vertical, se basa en una visión de la pedagogía que no acoge para sí, las necesidades contextuales de sus estudiantes ni los cambios que la sociedad experimenta.

En este sentido, no se trata solamente de inocular en los agentes educativos el desarrollo de una pedagogía que respete los derechos de las personas, sino que avanzar hacia una

pedagogía transformadora, que permita la expresión y el desarrollo de los sujetos, con sus potencialidades y carencias, habilitándolos para una vida en común, en donde quienes están a cargo del proceso formativo, a través de sus acciones, generen oportunidades de aprendizaje de la tolerancia, la participación, la autonomía personal y las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo de creciente complejidad.

El paso de una pedagogía punitiva a una pedagogía transformadora requiere que se incorpore en la acción educativa una visión de la realidad facilitadora de la construcción de métodos y técnicas flexibles, contextualizadas e integradoras de los “capitales culturales y sociales” de las y los estudiantes.

c. Lo valórico como elemento fundante del convivir.

Como ya se afirmó, la reflexión sobre convivencia escolar suele implicar la discusión acerca de las relaciones sociales y la conflictividad escolar al interior de los establecimientos educacionales, la cual frecuentemente deriva en una discusión acerca de la formación valórica presente o ausente en el proceso educativo. La dupla disciplina y valores se refuerzan permanentemente en la institución escolar. Es así como el documento que intenta orientar la construcción de la normativa escolar, sostiene que uno de los pilares de la normativa son los principios y valores que cada comunidad establece como primordiales (MINEDUC, 2011b). El paradigma regulatorio-disciplinario tiene como elemento principal el sesgo de la “cultura de la paz”, donde prevalece una mirada conservadora y tradicional del conflicto, rotulándolo como algo negativo, no deseable, como disfunción o patología (Jares, 1997); pretensión que intenta salvaguardar a la escuela/liceo del exterior negativo (Pineau, 2012), que aparece como violento, carente, disgregado, irracional y no-científico. La búsqueda del equilibrio, la medida, la contención, la actitud positiva, la armonía, etc., aparecen como componentes exclusivos de las relaciones sociales al interior de las comunidades educativas.

Es así como el reduccionismo a lo valórico de las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa se une a una estructura legalista que encierra a la escuela/liceo, arrogándose a sí misma la exclusividad de la “buena convivencia”¹⁷, reduciendo las posibilidades

¹⁷ La ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar es enfática al definir la convivencia escolar desde la armonía y la interrelación positiva entre los actores escolares.

pedagógicas de abordaje de conflictos, promoviendo prácticas docentes basadas en el castigo y la sanción, reforzando la concepción de conductas no deseadas como faltas.

Argumentar, explicar o fundamentar las características (positivas o negativas) de la convivencia escolar exclusivamente desde los “valores” que deben ser desarrollados en los individuos por la escuela, invisibiliza otros aspectos presentes en la vida escolar que surgen como relevantes en la construcción del convivir en una comunidad educativa. Por ejemplo, dejamos fuera aspectos relacionados con el desarrollo de la identidad escolar y el sentido de pertenencia de la comunidad, las maneras de abordar los conflictos, las metodologías de clases o la participación y el desarrollo de la ciudadanía en la escuela, entre otros. Partir desde una reducción de una cuestión compleja, determinará cualquier intervención que se desarrolle en el ámbito escolar, y limitará sus alcances y resultados.

Los procesos educativos implican elecciones valóricas generales, determinadas desde los distintos niveles del sistema, expresados en una ley o a través de un PEI (Proyecto Educativo Institucional) en particular. Sin embargo, dichas elecciones no necesariamente coinciden con las elecciones de quienes forman parte de las comunidades educativas, tensionando permanentemente a todos los actores escolares. Concebir la convivencia escolar exclusivamente desde esta perspectiva, no solo implica la imposición de ciertas concepciones valóricas por sobre otras, generando la exclusión de posibles visiones “no oficiales”, o al menos de las visiones abandonadas en el proceso que intenta administrar la representación consensuada de dichos valores (en las comunidades educativas donde el “consenso” ha sido posible), sino que también, agudiza y profundiza el complejo proceso de contradicción permanente entre la visión oficial de los valores y las visiones individuales de todos/as y cada uno/a de los actores presentes en la escuela/liceo. La consecuencia es un consumo de energía y tiempo en el debate sobre qué valores defender y en el control de ciertas conductas “peligrosas”, más que en el desarrollo de competencias reflexivas y críticas que permitan profundizar en la manera en que nos relacionamos.

La tendencia conservadora de los valores que promueve la “naturalización” de las conductas, tienden a ser justificadas a través de la existencia de cierta esencia de la condición humana que pre-determina el sentido y finalidad de las mismas. Queda por lo tanto desechada la posibilidad del sentido, de la interpretación y la comprensión de lo real desde la experiencia; los

sujetos son relegados a una unidad estática que solo “debe” ubicarse y adaptarse pasivamente a lo dado, a la verdad concebida de antemano.

De este modo, es frecuente que las normativas escolares se conviertan en “decálogos morales o éticos” que intentan regular las conductas estudiantiles, cuya efectividad, es a lo menos, discutible. *Si la causa a la que se apela es la carencia de valores éticos y morales en los adolescentes, soluciones tales como poner una lista en la pared del aula con varios principios éticos por ejemplo, los diez mandamientos, no va a suponer que los alumnos, automáticamente acepten y asimilen esos principios. El hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden enseñarse por decreto, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela* (Cava y Misitu, 2002).

Lo fundamental aquí, más que el decálogo moralista, es la construcción activa de las valoraciones de los diversos actores, a través de la experiencia de las relaciones sociales concretas que la escuela posibilita.

La reducción de la convivencia exclusivamente a lo valórico, sitúa a los actores escolares más en el debate metafísico del “deber ser” que en el debate práctico de la acción, instalándose permanentemente una lógica dualista entre “buenos” y “malos” o “víctimas” y “victimarios”, como lo expresa claramente el documento ministerial al tratar las medidas reparatorias distinguiendo entre agresor y persona agredida¹⁸, que solo producen y reproducen fenómenos de exclusión.

Desde la perspectiva de la participación, este tipo de tendencia a la discusión metafísica de los valores, clausura la inclusión amplia de los actores escolares, dado que suele convertirse en una discusión de expertos, instalando la distinción entre los que saben y los que no saben, e incluso tiende a reproducir el adultocentrismo en la institución escolar, pues se transforma en una discusión de “grandes” o adultos (Duarte, 2002). Este tipo de tendencia, propicia el acriticismo y la falta de reflexión respecto a las propias acciones en los agentes involucrados en la convivencia, fomentando visiones acerca de la realidad poco dinámicas, cristalizando actitudes pasivas o apáticas respecto a las y los otros/as. De algún modo, esta tendencia deja fuera del proceso educativo la experiencia cotidiana de la escuela, convirtiendo a la formación del sujeto, en un acto especulativo.

¹⁸ Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar. Mineduc, 2011.

Es importante que la formación valórica esté presente en los procesos educativos y en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, no puede constituirse en la exclusiva explicación para el estado de la convivencia al interior de una comunidad educativa ni menos en un criterio exclusivista de la construcción de la normativa escolar.

Un enfoque reduccionista de la convivencia escolar solo impide una gestión efectiva y un abordaje de la conflictividad que permita resolver adecuadamente los conflictos que se presenten en la institución escolar. Un abordaje efectivo de la convivencia debe considerar otros ámbitos de la vida escolar, como la formación ciudadana, el desarrollo de la identidad escolar, la construcción participativa de la normativa escolar o el mejoramiento de las metodologías de clases que integren como criterio los intereses estudiantiles.

5.6 Dimensiones de la Convivencia Escolar

La concepción de la convivencia escolar como el conjunto de las relaciones sociales que se desarrollan en el espacio escolar, y por lo mismo, como un fenómeno complejo, permite analíticamente, visualizar elementos que la constituyen, la configuran, la contextualizan; así mismo, podemos agrupar esos elementos en dimensiones de análisis (Ortega, 2012). Estas dimensiones son:



a. Normativa

El origen de la enseñanza en Chile como nación está señalado por la aparición del Instituto Nacional en 1813, lo que determina desde el principio su carácter nacional y de formación de la élite, cuya finalidad fue expresada por Camilo Henríquez: *“el gran fin del Instituto es dar a la patria hombres que la defiendan, la dirijan y le den honor”*. Esta impronta vinculada al ideario ilustrado es replicada en cada nueva fundación de una escuela/liceo a lo largo del siglo XIX y XX. El objetivo formativo de la construcción de un sujeto republicano, desde su origen, está atravesado por la imposición de estrategias y metodologías pedagógicas relacionadas con la disciplina escolar.

Es así como la disciplina impuesta por los inspectores al interior de los liceos se ve reforzada por distintos enfoques pedagógicos que van alimentando el funcionamiento cotidiano de los establecimientos. Por ejemplo, a mediados del siglo XIX Sarmiento promueve cierta idea acerca de la niñez y la juventud cuyo eje es la incapacidad de estos grupos etarios de autogobernarse (Sarmiento, 1889), por lo que es evidente la necesidad de ejercer un control férreo sobre las conductas¹⁹. Ahora bien, dicha necesidad posee un doble sentido: por una parte el control de las conductas en la cotidianeidad de la escuela/liceo, en sus patios y sus aulas, con el objeto del desarrollo de condiciones óptimas para el trabajo pedagógico que las y los docentes plantean a sus estudiantes, y por otro, la inculcación de ciertas ideas y valores asociados a la construcción de sujeto político determinado al interior de una sociedad republicana. Dicho modelo legitimaba la imposición de una jerarquía donde la actividad docente poseía la totalidad del poder, incluso el poder de castigar físicamente (Toro, 2007).

En este sentido, es posible afirmar que el proceso de construcción del sujeto necesario para la legitimación de la sociedad moderna en el sistema educativo chileno del Siglo XX, va de la mano de las decisiones políticas, sociales y económicas propias de cada período. Si bien en un momento fue solo necesario leer, escribir, sumar, restar y rezar (Illanes, 1990), pronto la ampliación del sistema se hizo urgente, dada las concepciones de desarrollo que fueron imponiéndose. Por lo que el sistema educativo se configura como campo de batalla entre quienes

¹⁹ Sarmiento afirma: ¿Quién puede en esos casos persuadir a los que del aula hacen una cámara de diputados y del colegio una nación, que sus habitantes no son ciudadanos, por faltarles la edad requerida por la ley, y por tanto serles vedado tener juicio, en materias políticas, ni emitirlo?

disfrutan del bienestar que otorga la posición hegemónica del poder, y su incesante tendencia a la conservación, y quienes luchan permanentemente por la inclusión y el acceso a las “bondades” de lo moderno para la mayoría de la población. La resolución de dicha tensión va de la mano de las características de los sujetos sociales que la protagonizan, además de la institucionalidad que los produce y afecta. La concepción de la disciplina escolar al inicio del Siglo XX en Chile, va transformándose paulatinamente, por la resistencia proveniente de diversos discursos y prácticas acerca de lo que es pedagógico y que no lo es.

Es así como la normativa escolar es entendida como el conjunto ordenado y explícito de regulaciones e indicaciones que afectan las relaciones sociales al interior de una comunidad educativa. Son las definiciones explícitas sobre el funcionamiento interno de una escuela/liceo, que determina la forma de tratarse entre los diferentes actores escolares. Existen normativas que provienen desde la estructura o sistema escolar, y otras relativas al contexto y cultura escolar específica. Éstas afectan directamente las relaciones sociales que se producen en una comunidad educativa, por lo tanto, inciden en el carácter de la convivencia. Implican el establecimiento de un orden, de una estructura del “*deber ser*” que se despliega a través de la discursividad y la práctica pedagógica, que fomenta el poder docente (adulto) sobre las y los estudiantes, cuya figura más expresiva es la idea de “autoridad” (y su consecuente exigencia de respeto).

La elaboración y sentido de la normativa escolar ha sido constituida desde una tradición punitiva, su origen está relacionado con el castigo. Es así como sustenta su eficacia en cierta concepción de lo disciplinario; *el poder que disciplina funciona como un poder de normalización, lo que quiere decir que su funcionamiento tiene como condición de posibilidad que la norma y sus formas de coacción se activen en beneficio del despliegue de tales modalidades modernas de ejercicio de poder* (Hernández, 2013). Poder, norma, disciplina, castigo, el cuádrinomio estructural de la escuela/liceo cuya finalidad es la coerción de las conductas, y también su producción; *el encauzamiento de la conducta por el pleno empleo del tiempo, la adquisición de hábitos, las coacciones del cuerpo implican entre el castigado y quien lo castiga una relación muy particular* (Foucault, 2006a). Relación construida a partir de esta doble condición represiva-productiva cuyo efecto de dominación, al menos en el sistema educativo, tiene como productividad un sujeto con características determinadas.

La normativa escolar que , de acuerdo a las orientaciones del Estado²⁰, tiene como finalidad dar *forma a los encuadres necesarios para que toda la comunidad se desenvuelva con fluidez y sin poner en riesgo los climas institucionales que aseguran una buena convivencia escolar* (MINEDUC, 2016), y debe considerar a lo menos dos elementos:

- a. Que esté acorde con las normas y acuerdos sociales, considerando la legislación nacional y los convenios internacionales ratificados por nuestro país, así como los valores y principios generales que regulan la vida en sociedad y los principios específicos señalados en la Ley General de Educación.

- b. Que sea coherente con los principios y criterios sobre convivencia escolar señalados en las normas educativas y que cada Comunidad Educativa hace suyos a través del Proyecto Educativo Institucional. Esto es, el tipo de interacción que se desea promover entre los miembros, y los principios y valores que para esa comunidad se definen como valiosos y aceptables (MINEDUC, 2011b).

Es evidente que la estructuración y sentido legalista de la propuesta ministerial, profundiza el formalismo y el discurso de derechos al interior de las comunidades educativas. Paralelamente se plantea el desarrollo de un enfoque formativo de la normativa, intentando dismantelar su sentido absolutamente punitivo que la tradición del sistema educativo ha producido.

La Ley de Inclusión contiene regulaciones que promueven la revisión de los reglamentos de convivencia, en el entendido que esta acción representa una oportunidad para:

²⁰ Para que los establecimientos de enseñanza puedan impetrar el beneficio de la subvención, deberán cumplir con los siguientes requisitos: Que cuenten con un reglamento interno que rija las relaciones entre el establecimiento, los alumnos y los padres y apoderados. En dicho reglamento se deberán señalar: las normas de convivencia en el establecimiento; las sanciones y reconocimientos que origina su infracción o destacado cumplimiento; los procedimientos por los cuales se determinarán las conductas que las ameritan; y, las instancias de revisión correspondientes. Los reglamentos internos deberán ser informados y notificados a los padres y apoderados para lo cual se entregará una copia del mismo al momento de la matrícula o de su renovación cuando éste haya sufrido modificaciones, dejándose constancia escrita de ello, mediante la firma del padre o apoderado correspondiente. Sólo podrán aplicarse sanciones o medidas disciplinarias contenidas en el reglamento interno. [Art. 6. Letra d) DFL No. 2. 20/08/98. Texto refundido del DFL No. 2 /1996. Sobre Subvención].

- Repensar el significado y alcance de lo que implica la convivencia escolar; por ejemplo, pasar de una concepción estática de la convivencia, a otra dinámica que se construye día a día, poniendo más interés en los procesos que en los resultados.
- Asegurar que la convivencia pase a formar parte integral de la gestión escolar del EE y se organice de forma integrada con los diferentes sistemas de apoyo y trabajo pedagógico que se implementan en la escuela: que se intenciones, se planifique, se proyecte y se evalúe.
- Legitimar los reglamentos de convivencia mediante el diálogo y la participación de todos los estamentos de la comunidad en su elaboración y aprobación. Revalorizar y potenciar la dimensión formativa y no punitiva de los reglamentos (MINEDUC, 2016).

La propuesta de la política pública ha desencadenado un frenesí revisionista respecto a la normativa escolar, en especial por la inclusión del debido proceso y los respectivos protocolos de acción.

b. Participación

Es concebida como la organización, compromiso e incidencia que poseen los distintos actores escolares en el funcionamiento de la comunidad educativa; implica el refuerzo de las instancias formales, cohesión y apropiación del espacio educativo con un sentido pedagógico. La participación es un proceso que constituye la base sobre la cual es posible construir una comunidad educativa inclusiva.

En el contexto escolar la participación está determinada por la jerarquía instalada al interior de las comunidades educativas. Depende del vínculo institucional que los diversos actores educativos desarrollen en su interior. En otras palabras, depende del rol y las funciones que desempeñan.

La participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos, permite la responsabilización en la toma

de decisiones, facilita procesos de inclusión, cohesiona a la comunidad educativa y además facilita procesos de formación ciudadana.

En lo relativo a esto último, existen dos grandes polos en la concepción de este proceso formativo; por un lado, una mirada tradicional donde algunos expertos sostienen que es fundamental cierta “alfabetización” en ciudadanía, por lo tanto se debe incorporar como una “materia” o contenido específico, ya sea como asignatura o como unidades dentro de alguna existente (historia y geografía, por ejemplo); por otro lado, están quienes sostienen que la ciudadanía es algo que se aprende a través de experiencias pedagógicas concretas que promuevan la organización, la democracia, lo colectivo y la participación activa en procesos de transformación social. La formación de la ciudadanía ya no puede reducirse solo a necesidades reproductivas del sistema, sino que demanda una apertura que incluya distintas visiones acerca de la realidad, como también legitime diversas estrategias de interacción en la vida de lo colectivo. Es decir, una participación genuina que supere visiones “asistencialistas” por otras más colaborativas.

Más allá de este debate, cabe señalar, que la participación en el ámbito educativo tiene un valor fundamental para el desarrollo de procesos pedagógicos integrales, que faciliten la adquisición de habilidades necesarias para la vida en comunidad.

La Ley General de Educación (LEY N° 20.370) indica que *la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta*; desde esta perspectiva es del todo evidente que desarrollar procesos pedagógicos participativos contribuye a fortalecer ese propósito común. Para abrir y desarrollar espacios de participación, es posible considerar ciertos principios que orienten la gestión y la práctica pedagógica, tales como:

- **Inclusión:** la diversidad cultural, etaria, de género, étnica y otras deben estar expresadas en la reflexión pedagógica y toma de decisiones en la gestión. Esto significa incluir elementos de la cultura juvenil, los intereses de los padres, madres y apoderados/as, las necesidades educativas especiales, entre otros. La construcción de una comunidad educativa involucra a todos y todas quienes pertenecen a ella, por lo que deben involucrarse en la

construcción de los procesos pedagógicos con un alto sentido de responsabilización.

- **Integración:** fortalecer la incorporación efectiva de la diversidad cultural, económica, étnica, de género y otras, no solo desde la perspectiva de la presencia formal en las instancias colectivas que les permitan expresar sus intereses y necesidades, sino que principalmente realizar las adecuaciones y transformaciones necesarias para que la permanencia de esa diversidad en la comunidad sea posible.
- **Colaboración:** el sentido de la participación debe ser colaborativo, es decir, debe considerar objetivos comunes y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten el debate, la reflexión y el acuerdo. Es importante tener en cuenta que los procesos colectivos de participación al interior de las comunidades educativas son experiencias de aprendizaje significativas, que fortalecen la identidad comunitaria.
- **Participación genuina:** es pertinente superar los enfoques que conciben la participación desde lo “informativo”, reduciéndola a un simulacro formal, donde la diversidad de la comunidad es invisibilizada. Esto requiere de un proceso formativo profundo por parte de todos los actores educativos.

Es necesario el fortalecimiento de las comunidades educativas a través de la participación. Entre los elementos que una participación social activa debe contemplar, se encuentran las siguientes:

- **El ser parte:** búsqueda referida a la identidad, a la pertenencia de los sujetos.
- **El tener parte:** referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no.
- **El tomar parte:** referida al logro de la realización de acciones concretas (Hernández, 1994).

De esta manera, quienes se vinculan a una comunidad educativa podrán aportar a su desarrollo. Profundizar la participación de todos los estamentos, promueve el compromiso con los

procesos educativos. Sin embargo, al interior de la escuela/liceo falta mucho por avanzar. En este sentido, otra perspectiva plantea niveles de participación posibles en el ámbito educativo, y para ello definen la siguiente secuencia:

- **Informativo:** La relación entre la escuela/liceo y la comunidad es esencialmente la transmisión de información a través de documentos oficiales, la asistencia a reuniones organizadas por la escuela/liceo u otras actividades. Es un nivel básico, necesario, pero altamente insuficiente para la construcción de una ciudadanía activa. Más bien tiende a “apaciguar” y volver pasivo el vínculo con la comunidad.
- **Consultivo:** Los miembros de la comunidad son parte de los órganos legitimados formalmente por la ley (LGE, 2008) de la escuela/liceo. La realidad muestra que el nivel de participación de las familias en las diversas instancias colegiadas de la escuela/liceo es básicamente la consulta y, en general, tiene poca influencia en la toma de decisiones. Y en muchas ocasiones dicha participación no alcanza para desarrollar *PROPUESTAS*.
- **Toma de decisiones y sistemas de responsabilización:** quienes pertenecen a una comunidad educativa pueden participar en la toma de decisiones. En este tipo de participación, las familias están representadas en la toma de decisiones. Los miembros de la comunidad, deciden juntos los principales aspectos de la escuela/liceo. La autonomía escolar en las decisiones educativas debe estar acompañada por un sistema de rendición de cuentas que garantice que las prácticas llevadas a cabo por las instituciones educativas produzcan buenos resultados para sus estudiantes. La participación en la toma de decisiones es a menudo usada como una manera de supervisión, por lo que la participación de la comunidad termina siendo una garantía para el logro de buenos resultados educativos.

Es frecuente limitarse al primer nivel, el informativo, considerando innecesario o inadecuado el profundizar los niveles de involucramiento en las decisiones. La participación democrática y activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones puede promover el

reconocimiento cultural y mejorar los resultados educativos para los estudiantes de las minorías de todo tipo, posibilitando la inclusión y el empoderamiento de los sujetos comunitarios a nivel escolar. Se trata de desarrollar una participación “auténtica” que facilite el encuentro de sujetos diversos para la construcción de una comunidad, también diversa. *La participación es un proceso de re-construcción de la realidad. La exploración de las articulaciones, de la explicitación de las significaciones e implicancias, permite el despliegue de las concepciones acerca de la realidad* (Rozas y Arredondo, 2006).

c. Identidad

Describe los elementos identitarios presentes en cada comunidad educativa y que involucran a los actores escolares. Se refiere a la construcción de una comunidad educativa con rasgos propios, producto de las relaciones sociales entre los diversos actores; es la similitud, por lo tanto refiere a otro (Rozas y Arredondo, 2006). Es un “estado relacional” producto de la interacción de los sujetos y sus imaginarios, de carácter dinámico, histórico, temporal; es también producto de la tensión entre lo individual y lo colectivo, *la identidad no es una especie de alma o esencia con que se nace, sino que es un proceso de construcción entre personas y grupos* (Rozas y Arredondo, 2006). Es la elaboración permanente de lo que “somos”, un doble movimiento de refuerzo de lo existente y de incorporación de lo “novedoso”.

Comprende, a su vez, definiciones institucionales, sentido de pertenencia, autovaloración y el nivel de “identificación” con la escuela/liceo; *tiene que ver con una permanencia, con un sentimiento de permanencia de uno mismo, de continuidad, de similitud, de unidad* (Rozas y Arredondo, 2006). Se expresa a través de la cotidianeidad de la vida escolar, las prácticas y discursos que sustentan la coherencia de un proyecto educativo. Va de la mano del sentido colectivo, a la cohesión y las características particulares.

El desarrollo de la identidad está ligado a lo que se ha dado en llamar “territorio”; la apropiación del espacio concreto es indicio del desarrollo de una identidad propia, dado que *una vez que surge la apropiación del espacio nace el espacio simbólico, es decir, un conjunto de significados socioculturales asociados al espacio. Este último se transforma en un lugar. Lugar es un espacio con significado* (Rozas y Arredondo, 2006). En otras palabras, la construcción social

del espacio asienta la identidad de una comunidad, a partir del conjunto de relaciones, redes, cultura, política, historia, economía y territorio.

Implica a su vez un doble juego de inclusión-exclusión, una determinación de los límites entre lo que somos y lo que no somos. Una extensión de lo que fuimos y una proyección de lo que queremos ser; y esto siempre desde el presente. La mistificación de la identidad desde un pasado (reciente o lejano) inhibe las fortalezas del ahora, volviendo in-actual y extemporáneo todo proyecto; toda identidad es construida también por las resistencias, que en un movimiento recursivo, van desplegando otras concepciones, otros actores, otros deseos de ser.

El “ser” (o sentido dirán otros) de esta identidad incluye capacidades, procedimientos, enfoques, materialidades, actores concretos, imaginarios y vínculos de grupo que alimentan orgánicamente, el constructo llamado comunidad. Es un entramado entre los sentidos o significados de los sujetos incumbentes (titulares, involucrados, pertenecientes) y prácticas concretas, el que va tejiendo los rasgos propios.

d. Metodologías de clase

Son el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan (principalmente, pero no exclusivamente) al interior del aula (interacción pedagógica) entre docentes y estudiantes, cuyo objetivo es desarrollar aprendizajes curriculares. Considera las prácticas y discursos presentes al interior del aula y en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas en una comunidad educativa desde una perspectiva relacional. Esto es evidente puesto que *en el marco del aula, los desempeños del rol docente no sólo son de índole académica, sino que atañen a aspectos disciplinarios, importantes para la comprensión del funcionamiento del sistema en relación a los procesos interactivos y comunicativos ejes de la convivencia* (Llaña, 2011), se debe mantener el orden, distribuir la palabra, determinar la temporalidad del trabajo individual y colaborativo, procurando desarrollar un “clima escolar” que facilite el desarrollo de aprendizajes, *la sala de clase es el lugar donde se definen los procesos pedagógicos más relevantes en el contexto escolar y es el espacio en donde comparten y construyen conocimiento en conjunto estudiantes y profesores, expresando distintas modalidades de interacción, dando lugar a procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad* (Lobos et Al, 2017).

La relevancia de la interacción pedagógica como un elemento fundamental en la construcción de la relación social de las y los docentes con sus estudiantes, se expresa por ejemplo, en el “Marco para la Buena Enseñanza” (MINEDUC, s. i.), definiendo un “dominio” específico llamado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, de la siguiente manera: *Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje* (MINEDUC, s. i.); se evidencia la responsabilidad de los actores educativos en la construcción de relaciones sociales (por lo tanto de una convivencia) que propicie los aprendizajes, en especial se destaca la responsabilidad de las y los docentes en este aspecto.

La manera en que se construye la relación entre todos los actores presentes en el aula es relevante en el desarrollo de aprendizajes, tanto a su carácter instrumental, es decir, un ambiente propicio para..., como en su carácter propio, es decir, el tipo de relación es parte del aprendizaje que las y los estudiantes desarrollan, *qué se enseña, cómo y qué se evalúa ayudan a la conformación de un determinado tipo de convivencia al interior de una institución educativa. Los temas que se tratan, la manera de abordarlos, la participación que se da a los estudiantes en la selección de temas o actividades a ser realizadas, los tipos de espacios de aprendizaje que se crean, la integración y atención de la diversidad, las metodologías más o menos participativas, la concepción del rol del profesor y del estudiante y la relación entre éstos* (Banz, 2008b). Las características del trato cotidiano que las y los docentes dan a sus estudiantes serán aprendidas, internalizadas y naturalizadas, implantando disciplinamiento a sujetos sociales, las más de las veces; el Marco para la Buena Enseñanza indica que en este dominio *se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.* (MINEDUC, s. i.). La creación de un clima escolar propicio a los aprendizajes requiere de planificación, selección de actividades que faciliten el protagonismo de las y los estudiantes, establecer normas

consensuadas que regulen las conductas al interior del aula, generar estrategias inclusivas para el aprendizaje de todos y todas, entre otros.

Está claro que una metodología cuyo centro es la enseñanza y no el aprendizaje, reproduce elementos autoritarios dado que la mecánica de interacción intenta que las y los estudiantes reproduzcan el discurso disciplinante de las y los docentes a cargo, sin que las experiencias, contextos e ideas de estudiantes se hagan presente en el aula, educación “bancaria” la llamó Paulo Freire; en este sentido es importante reforzar dos ideas centrales: primero, centrar la actividad del aula en los aprendizajes estudiantiles y no en la repetición de lo que dice del o la docente; segundo, planificar actividades que permitan la interacción de las discursividades docentes y estudiantiles, como al mismo tiempo, entre estudiantes. Es en la experiencia cotidiana del aula donde se desarrollan habilidades sociales fundamentales para la vida comunitaria. Estas dos ideas deben complementarse con una concepción del trabajo docente que integre el trabajo con otros/as docentes, lo que los expertos llaman “comunidad de aprendizaje”, cuyos ejes son potenciar el trabajo colaborativo entre los diversos actores del sistema, el diálogo, la interacción democrática, la participación y el fomento de la inclusión. Todos elementos que facilitan la construcción colectiva de la convivencia escolar.

e. Conflictividad escolar

Describe el deterioro o debilitamiento de las relaciones sociales que se desarrollan al interior de una comunidad educativa; caracteriza los conflictos recurrentes, los actores involucrados, las crisis y las formas de abordar y resolver conflictos. Existe una tendencia a tratar la conflictividad desde la perspectiva normativa-disciplinaria (Llaña et Al, 2001), desplazando un enfoque donde el conflicto se considere una oportunidad pedagógica.

El conflicto en el ámbito escolar es una situación inherente a la convivencia humana y se puede entender como una *contraposición de intereses o diferencias de criterios o de posiciones personales frente a ciertos puntos de vista* (MINEDUC, 2002). Estas diferencias entre los sujetos implican un **deterioro de las relaciones sociales** que desarrollan las partes en conflicto, una posible pérdida de sentido y cohesión por parte de la comunidad escolar, ciertas consecuencias psicológicas de los involucrados y el cuestionamiento de los “códigos” sociales del

establecimiento. En definitiva, los conflictos escolares son deterioros en las formas de relacionarse que mantienen los actores del sistema escolar

Se hace necesario distinguir entre conflicto propiamente tal, y la crisis. Esta última resalta fácilmente a nuestros ojos como violencia, agresión o quebrantamiento de la norma, disrupción, es decir, como un hecho o situación puntual que rompe la cotidianidad de cada comunidad educativa, y que expresa el deterioro de la relación social (Ortega et Al, 2009).

Normalmente, el conflicto se evita o se oculta y sólo sale a la luz pública cuando estalla en una situación de crisis o momento de quiebre o agresión entre determinados actores. Las crisis son partes de un conflicto, pero no constituyen la totalidad del conflicto, corresponden a momentos de tensión donde éste se evidencia, como un “síntoma” que calificamos negativamente.

Esta situación de crisis siempre es reflejo o expresión de la latencia de un conflicto, de **relaciones sociales deterioradas** entre los actores de la comunidad educativa. Las normativas escolares internas (Reglamento de Convivencia Escolar) generalmente abordan las crisis y no los conflictos²¹; en este sentido, pasar del abordaje de la crisis a trabajar el conflicto propiamente tal, es el salto de comprensión e intervención que debemos generar con los procesos de resolución alternativa de conflictos, pues es ahí, donde el conflicto puede ser utilizado como instancia de aprendizaje y mejoramiento de la comunidad educativa, a partir de conceptos orientadores como participación, comunidad, empoderamiento.

Comprender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje, no sólo para las y los estudiantes sino que para toda la comunidad escolar, requiere el desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas apropiadas y al mismo tiempo, voluntad institucional por parte de los establecimientos para enfocar sus acciones, no en sentido individual y punitivo, sino más bien, con acento en lo colectivo y en la transformación de las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa. Del mismo modo requiere, lo que podríamos llamar una “deconstrucción” de la mirada pedagógica tradicional, donde las bases fundamentales del desarrollo de una relación educativa son la autoridad y el respeto.

Por ejemplo, si intervenimos en una pelea entre estudiantes de diferentes cursos, debemos estar conscientes que el conflicto de fondo se refiere a las relaciones sociales que se establecen entre los cursos y sus estudiantes en general, pues sí sólo nos preocupamos de los

²¹ Las extensas descripciones de “faltas” y sus correspondientes sanciones son expresión de esto.

implicados individualmente, no superaremos el conflicto y la crisis se volverá a repetir tarde o temprano. La apuesta en definitiva, es pasar del caso particular, al aprendizaje colectivo, de esta forma, la convivencia se construye como aprendizaje para todos los actores educativos.

VI. Diseño metodológico

De acuerdo a un experto metodólogo *todo diseño de investigación representa un trabajo de articulación armónica entre tres ámbitos: la construcción del objeto a investigar; la producción de unidades de información y el procesamiento de aquellas unidades de información generadas* (Canales, 2006). Triple labor que compromete el desarrollo conceptual del objeto de estudio, la producción de información y su posterior análisis. La siguiente sección pretende abordar el diseño de una estrategia metodológica que facilite la recolección y consiguiente análisis de información. Para ello comenzaremos definiendo el paradigma investigativo que da “amparo” esta estrategia metodológica.

6.1 El paradigma comprensivo-interpretativo de investigación

La elección de un enfoque cualitativo en esta investigación es coherente con los objetivos que plantea; de la misma manera que las técnicas elegidas colaboran con la construcción de una hermenéutica de lo social.

Los procedimientos cualitativos de investigación se han desarrollado a partir de concepciones que validan la existencia del significado subjetivo o sentido, *no se estudian entonces ‘hechos’, sino vivencias; esto es, comprensiones del significado de aquellos hechos para el sujeto que los vive* (Canales, 2013). La construcción de la realidad como experiencia, como habitar el mundo constituyéndolo como mundo, pensar, dar sentido. El significado surge en lo dicho y se esconde en lo no dicho; juego del hablar, de aparición y ocultamiento que se hace necesario de ordenar. *La ISQUAL [investigación social cualitativa] aborda el estudio de la construcción social de la realidad elaborada por los individuos en sus actos de habla (individuales y colectivos)...* (Delgado –Gutiérrez, 1999) Característica central de lo cualitativo que tiñe todo su aparato procedimental, haciendo un despliegue de estrategias y técnicas metodológicas que

facilitan el rescate de la producción del sentido, su ordenamiento-fijación y posterior interpretación.

Pero también deben considerarse las acciones que expresan ese sentido, no solo su habla. El actuar vocifera “sentidos”, expresando al sujeto que se despliega en el hacer. La acción mediada por la subjetivación, mediación simbólica situada en la reflexividad del actuar, como ejecución inmersa en el pensar, y no como mero mecanismo realizador. La acción regulada desde las concepciones de mundo, expresividad codificada desde el “deber ser” de las normas, la institucionalidad y la interacción contextual de los sujetos.

Se pretende desarrollar un estudio que aborde el objeto de estudio desde las percepciones de las y los encargados de convivencia escolar de la comuna de Santiago. Es decir, problematizar los significados construidos en torno a la implementación del rol de encargado/a de convivencia escolar desde los discursos de los mismos protagonistas.

Parece pertinente, entonces, desarrollar un proceso sistematizado de escucha que facilite la comprensión de los discursos. El objetivo es el significado subjetivo o sentido (Canales, 2013), aquello que llamamos vivencia, lo significativo de lo vivido por el sujeto. *El sentido es lo que no es lingüístico en el habla, sino textual o discursivo: lo que hay que comprender* (Canales, 2013). Develar así el habitar de la subjetividad a través del habla, disciplinando la escucha (Canales, 2013) con el propósito de capturar las significaciones de los sujetos; al mismo tiempo, se hace necesario ir recolectando las modulaciones significativas que expresan un devenir de la acción; en otras palabras, la secuencia de significados relativos a una realidad determinada y el sentido que los sujetos otorgan a determinadas acciones sobre esa realidad. Hablar de ‘comprender’ los ‘significados’ que los sujetos encargados/as de convivencia escolar asignan al proceso de implementación de su cargo, tiene como propósito sumergirse –desde la perspectiva de los propios actores- en la estructura significativa que se despliega en este proceso. Detección del orden de los significados y las reglas de significación que lo constituyen; producción de un conocimiento cualitativo en torno a la comprensión del orden y las modulaciones normativo-discursivas que van regulando la significación de lo subjetivo-colectivo.

Su fundamento se articula a partir de concebir la subjetividad en su meseta individual como reflejo de la subjetividad en su nivel colectivo. Una dialéctica entre el individuo y el grupo, que se concretiza a través de significados interrelacionados, comunicados entre sí, a veces explícita y otras implícitamente; *tras el habla, se encuentra una estructura significacional*

profunda, compartida por el grupo... (Canales, 2013). La estructura y sentido del discurso de los sujetos surgen a partir de la conversión de estos objetos orales en textos escritos; gesto a partir del cual, se inicia la estructuración del discurso para ser analizado, interpretado o develado su sentido.

Y es en la dimensión necesariamente social del signo y de la subjetividad donde se enlazan los sujetos con sujetos y palabras con palabras. (Canales, 2013), haciendo necesario un proceso de “desenrede” de la madeja discursiva, a partir del análisis del contenido-significado-sentido de los discursos textuales.

Es así como se suele llamar *análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes las condiciones mismas en que se han producido esos textos.* (Piñuel, 2002, pág. 2). Producción de información con el objetivo de determinar las categorías que permitan afianzar la estructuración del discurso y el análisis de los significados. Entonces *el análisis de contenido puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objeto la producción de un mega-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada... como un procedimiento destinado a desestabilizar la ininteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes* (Delgado – Gutiérrez, 1999). Esta estrategia de **análisis de contenido (AC)** de los datos permitirá identificar los sentidos y significados que los sujetos evidencian, bajo la lógica de una textualidad emitida, sistematizada y filtrada por la técnica hermenéutica. Es el análisis de un texto construido con los discursos provenientes de los sujetos, cuyo orden analítico va a ir determinando las categorías que sea posible definir, y así, comprender la subjetividad presente en este proceso activo de un o una encargada de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna Santiago.

Desde la perspectiva cualitativa, la metodología de análisis permite comprender las relaciones de sentidos y significados, las representaciones sociales del actor hablante y además, las nociones sobre el contexto situacional e institucional que rodea al discurso y están presentes en la textualidad. Cabe señalar que *cuando se habla del contenido de un texto, y en general de*

cualquier realidad expresiva, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde este punto de vista, el contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido (Delgado – Gutiérrez, 1999).

Se intenta indagar en profundidad el fenómeno de instalación del cargo de encargado/a de convivencia escolar en los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago a través de un estudio de tipo cuantitativo, de carácter exploratorio, utilizando las técnicas del análisis de contenido.

Una estrategia que permita disciplinar la escucha (Canales, 2013) para ir develando los significados, identificar las valoraciones y cosmovisiones presentes en los discursos, los sentidos de la acción, el imaginario presente en la interacción con el “mundo”, es decir, los elementos presentes en la construcción social de la realidad que se hacen “entendibles” (Berger y Luckmann, 2003).

6.2 El estudio de casos

A partir del carácter cualitativo y la necesidad de escuchar a los actores protagonistas es pertinente plantear un estudio de caso; esto permite alcanzar una comprensión profunda del fenómeno a estudiar, ya que posibilita una aproximación y contacto directo con actores clave. La elaboración final de un estudio de caso pretende ser una descripción rica y “densa” de un fenómeno, al lograr un nivel de empatía en su operatoria, puede adentrarse en la riqueza de la textualidad discursiva. Se trata de introducirse comprensivamente en el habla subjetiva anclada en el habla común, estructurada a partir de códigos de producción que tienen como referencia cierto orden social.

Hay distintas maneras de concebir un estudio de casos; la literatura coincide en clasificar o establecer tres modalidades de los mismos (Stake, 2005):

1. **Estudio intrínseco de casos:** mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa y tiene valor por sí y buscamos conocerlo particularmente. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos.

2. **Estudio instrumental de casos:** analiza para obtener mayor claridad sobre el tema. El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
3. **Estudio colectivo de casos:** se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos.

Interesa, por tanto, el acceso a los discursos, y desde allí, penetrar, con un afán indagatorio, en las construcciones sociales, en el modo en que perciben y significan – desde su posición social- el proceso de instalación del cargo de encargado/a de convivencia escolar. Ese acceso permitirá conocer distintas valoraciones o subjetivaciones sobre la realidad que experimentan, que será necesario sistematizar en una estructura discursiva interpretable. Lo relevante de esta estrategia metodológica es que *el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes* (Stake, 2005). Es decir, facilita el desarrollo de teorías u orientaciones varias, en torno a un fenómeno determinado que se replica en otros contextos; *Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlo. Nos gustaría escuchar sus historias* (Stake, 2005). Escucha sistematizada del habla subjetiva-colectiva que pretende ser la base de teorizaciones provenientes del gesto interpretativo.

Algunos autores resaltan las características del Estudio de Casos (Álvarez y San Fabián, 2012), tales como la capacidad de realizar una descripción contextualizada, develando las relaciones entre una situación particular y su contexto; permite evidenciar la complejidad de algunos fenómenos educativos, iluminan la comprensión profunda de la realidad estudiada entregando “pistas” sobre cómo y por qué ocurre lo que ocurre; es la comprensión de experiencias contextualizadas, con el objeto de establecer regularidades que faciliten una comprensión generalizada.

El tipo de estudio de casos que se implementó es de carácter intrínseco, porque la escucha de los sujetos adquiere su propio valor, en cuanto posibilita caracterizar un fenómeno que está presente en un territorio específico, en comunidades específicas. Siendo relevante la información que pueda arrojar el estudio.

El estudio de casos no es un estudio de muestras; es un estudio intrínseco dado que el caso tiene una utilidad e importancia en sí mismo; para que este estudio de casos sea posible se deben seguir los siguientes criterios (Stake, 2005):

1. *Máxima rentabilidad de aquello que queremos aprehender, esto es, nos preguntamos por aquellos casos que nos pueden llevar a conseguir la máxima comprensión de lo que busca esta investigación.*
2. *Posibilidades prácticas que se relacionan con las limitaciones de recursos y tiempos disponibles, y también en las posibilidades de acceso, las facilidades para abordar los casos.*
3. *Diversidad de los casos teniendo en cuenta su facilidad de abordaje, pero sin buscar representatividad, sino que principalmente donde la investigación tenga buena acogida*

6.3 Criterios de selección de casos

La producción del corpus textual llegó hasta la “saturación” del universo simbólico del caso, o lo que es lo mismo, cuando el discurso de lo sujetos se vuelva recursivo, redundante. No obstante esto, y sin pretender convertirse en una “muestra representativa”, es posible establecer ciertos criterios que permitan una selección inicial exploratoria “ex-ante” a los sujetos participantes, principalmente identificándolos como “informantes clave”, *“un tipo de sujeto a investigar que posee como rasgos fundamentales el ser una persona que conoce la realidad sobre la que se investiga”* (Canales, 2006). Los criterios de selección del caso intentan abarcar, además, las características generales que presentan los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago; es así como se establecieron dos grandes criterios:

1.- **Características de los sujetos:** se considerará la antigüedad en el cargo, estableciendo dos extremos; a saber, sujetos que hayan asumido el cargo el año 2016; año en que se formaliza y articula centralizadamente la gestión del cargo y sujetos que hayan asumido su cargo el año 2017; esto debido a que el cambio de administración municipal en la comuna, ha tenido como efecto, la destitución y nombramientos nuevos/as encargados/as en varias comunidades educativas; de este modo podemos equilibrar la presencia de discursividades posibles, entre quienes ya llevan un tiempo en dicho cargo y quienes inician su proceso de gestión.

2.- **Características de los establecimientos:** para abarcar los tipos de establecimientos educacionales municipales existentes en la comuna de Santiago, se han establecido los siguientes criterios de selectividad:

- a. **Género:** se seleccionarán escuelas y liceos de acuerdo a la variable de género, considerando comunidades de mujeres, de hombres y mixtas.
- b. **Nivel educativo:** es decir, serán seleccionados establecimientos de Educación Básica y Educación Media.
- c. **Modalidades de Enseñanza:** se considerarán tanto establecimientos que impartan educación científico-humanistas como técnico profesionales, además de la educación de adultos.

Esto permitirá la presencia de discursos y sentidos de la acción de distintas realidades de la educación municipal de la comuna de Santiago, por lo que se expresarán los diversos desafíos a que se ven enfrentados/as las y los encargados/as de convivencia escolar.

3.- **Caso especial:** debido a las características particulares de ciertos establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago, la investigación considerará como “caso especial”, a los establecimientos que desarrollan proyectos educativos de educación en contextos de encierro.

Es una oportunidad para esta investigación el abordar la realidad de la gestión de la convivencia escolar al interior de comunidades educativas en contexto de encierro. Al constituir lo que se ha dado en llamar instituciones totales, es decir, *un lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente* (Goffman, 2001).

6.4 Técnicas para develar, comprender e interpretar datos

El proceso de producción de información se hizo a través de técnicas específicas que permitirán la reproducción de la relación entre la práctica y el discurso social, re-construir el orden

social que genera el discurso de los y las encargadas de convivencia escolar, en relación a su rol y funciones. Con dispositivos metodológicos coincidentes con la estrategia metodológica relativa a la producción de sentido, significados, se busca comprender con profundidad el objeto de estudio.

En la constelación de la estrategia cualitativa de investigación, las técnicas de producción del habla implican un involucramiento inevitable del investigador en su despliegue (Mucchielli, 2001). La interacción social presente en la aplicación de estas técnicas, las coloniza. Su *doble hermenéutica* de involucramiento e interpretación. Dicho eso, y a pesar de eso, constituyen herramientas que facilitan la producción y reconstitución sistematizada del habla.

a. La entrevista abierta en profundidad

La otra técnica a usar en este estudio es la entrevista abierta en profundidad, la cual definiremos como *una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental- no fragmentado, segmentado, pre-codificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación* ((Delgado – Gutiérrez, 1999; 228). Es decir, un intercambio comunicacional estructurado a partir de ciertos objetivos que la investigación se plantea; dichos objetivos van a determinar los contenidos de la conversación estructurados a través de un cuestionario de preguntas.

La entrevista abierta constituye un excelente complemento para los grupos de discusión, pues aporta con información sobre un sujeto determinado inmerso en un orden social determinado, pues *pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo* (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999; 228). La información biográfica del sujeto facilita la reconstrucción de la subjetividad social internalizada por él en su habla individualizada; las etiquetas, sus prácticas insertas en lo social, las significaciones, las opiniones sobre el hacer y los principios que lo conducen, etc; riqueza del ejercicio dialógico, una nutritiva mayéutica que propiciará una hermenéutica lúcida; guiño a Sócrates de esta moderna técnica investigativa.

Para determinar el número de entrevistas a realizar se consideraron los criterios previos de selección de las y los entrevistados, de acuerdo a las características de los sujetos y las comunidades descritas con anterioridad; además, se recurrió, a medida de su realización y sistematización, al criterio de saturación del discurso como límite de su ejecución.

b. Las entrevistas realizadas

Una vez realizado el trabajo de campo, aplicado el criterio de saturación de información, la base de indagación y producción de datos involucró siete (7) comunidades educativas; finalmente fueron expresión de distintas realidades, que aportando desde su diversidad, lograron configurar un discurso facilitador de la identificación de los elementos indagados. La Tabla N° 3 muestra el detalle.

Tabla N° 3
Escuelas y Liceos de las y los entrevistados/as

Establecimientos educacionales	Tipo de establecimiento
Escuela Benjamín Vicuña Mackenna	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Liceo Miguel De Cervantes Y Saavedra, Básica Anexo A-8.	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Liceo Javiera Carrera	Enseñanza Media Humanista-Científica
Liceo Industrial Eliodoro García Zegers	Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial
Liceo Metropolitano de Adultos	Educación Básica Adultos Sin Oficios Educación Media H-C Adultos
Liceo Humberto Maturana Romesín	Enseñanza Básica Educación Media H-C Adultos
Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis	Educación Básica Adultos Sin Oficios Educación Básica Adultos Con Oficios Educación Media H-C Adultos

c. El grupo de discusión: la voz colectiva

La elaboración discursiva de la acción posee un referente de carácter normativo desde lo colectivo; la construcción de un sentido común sobre lo que hacemos, producto de un consenso elaborado, se va entretejiendo en la interacción del habla en el grupo de discusión, *la palabra, o*

el discurso, sería siempre entonces un acto individual, pero dicho sobre el fondo y código de una lengua común (Canales, 2013). Opera en esta técnica de recolección de información, una estructuración desde el grupo, en donde la palabra individual se va configurando a partir del poder normativo del habla del grupo; es la búsqueda de un significado compartido sobre las experiencias.

Esta búsqueda se ve enfrentada a su propia contextualidad, revelando su carácter de “eventual”, por lo que es cada vez; y donde el investigador ha de hacerse de las habilidades necesarias para encontrar su lugar como sujeto, reconstruyendo su estrategia de escucha en la medida de los elementos del discurso grupal (Delgado – Gutiérrez, 1999). Es una estrategia de recolección de información que está determinada por la misma producción del habla. Requiere por tanto una capacidad reflexiva que permita visualizar los nudos o elementos que van hilándose como habla colectiva, con el fin de fomentar la productividad discursiva. Esta técnica permite el brote de esa codificación normativa estructurante, a través del habla común; facilita con mayor asertividad la expresión del orden de lo social y los elementos que configuran la subjetivación. Acá se instala el oficio, la artesanía, por lo que no existe un recorrido pre-establecido una manualidad pre-escrita que determine el “paso a paso”, sino una hoja de ruta, una cartografía estratégica que ilumine el recorrido-tránsito por el territorio discursivo.

La conducción de un grupo de discusión permite al investigador estar presente al momento en que lo comunicacional se hace concreto y las interacciones simbólicas van tejiendo un discurso común; permite obtener las opiniones, percepciones, valoraciones y proyecciones respecto a una temática o caso determinado.

d. El grupo de discusión en la práctica de investigación

El Grupo de discusión fue realizado en dependencias del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, el día miércoles 20 de diciembre del 2017; asistieron encargadas de convivencia escolar de diferentes establecimientos educativos; en la Tabla N° 4 señala los datos de quienes fueron para construir la discursividad colectiva.

Tabla N° 4
Escuelas y Liceos del Grupo de discusión

Establecimientos educacionales	Tipo de establecimiento
Liceo N° 1	Enseñanza Media Humanista-Científica Enseñanza Media Técnico-Profesional Técnica
Liceo N° 2	Enseñanza básica Enseñanza Media Humanista-Científica
Escuela N° 1	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Escuela N° 2	Educación Parvularia Enseñanza Básica
Escuela N° 3	Educación Parvularia Enseñanza Básica

6.5 Criterios de credibilidad

A partir de la ubicación paradigmática de la investigación en lo cualitativo, no existe la pretensión de que los resultados que ésta obtenga sean susceptibles de ser validados por criterios de científicidad cuantitativa; la presente investigación se halla fuera de los criterios de validez y confiabilidad estadística o a los procesos de verificación y contrastación empírica que propone dicha científicidad. Sin embargo, toda investigación debe considerar algún referente externo –ya sea teórico o intersubjetivo- que pueda dar credibilidad a la información producida y a los diversos análisis e interpretaciones a las que se llega. Se utilizará la triangulación metodológica de validación; es *una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas... permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos* (Mucchielli, 2001).

En este sentido, se determinó como criterio de credibilidad, la revisión de la investigación por parte de expertos, que no fueron partícipes de la elaboración de ésta. Esta tarea será realizada por académicos e investigadores del Departamento de Educación de la Facultad de

Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Por otro lado, para otorgar credibilidad a los análisis e interpretaciones realizadas a partir de los datos producidos por la investigación en las entrevistas y grupo de discusión, se recurrió a la triangulación vía teoría, siguiendo los referentes teóricos. Por ejemplo, interaccionismo (Mead), análisis de contenidos (Van Dijk), teoría del poder (Foucault, Marx, Althusser), enfoques de metodologías cualitativas (Manuel Canales, Delgado-Gutiérrez, Stake), convivencia escolar (Banz, Ortega, Llaña), perspectivas pedagógicas (Freire, Giroux).

El trabajo de campo como despliegue de las técnicas seleccionadas para la recolección de la información, consideró los siguientes instrumentos para este objetivo:

- Entrevistas
- Grupo de discusión

Estas técnicas fueron aplicadas en una secuencia temporal que permitió alcanzar los objetivos planteados; se han desarrollado en un plazo de cinco meses, concretados al finalizar el 2017 y el comienzo del 2018, extendiéndose particularmente, el proceso de ordenamiento y análisis de los datos obtenidos.

VII. Análisis de datos

Develar de manera sistemática el habla ajena requiere de una disposición no habitual, la determinación del exégeta debe unirse a la habilidad de “lectura”, el saber leer... metáfora que evidencia la trastienda de la artesanía de la interpretación; la categorización del interior-exterior del discurso se dificulta al reconocer que las palabras muestran lo que dicen en el cómo se dice y cómo se calla. El texto a interpretar concentra lo individual y lo colectivo, lo institucional y lo no formal, lo teórico y lo práctico como un recipiente que evidencia diversas prácticas al interior de las comunidades educativas, desde la perspectiva de un actor en particular. Lo fragmentario, efecto de lo subjetivo, es unido por la urdiembre oficiosa del exégeta, esfuerzo consumido en la construcción de un discurso que intenta mostrar una realidad vivida, una experiencia que sea posible de leer en clave de saber; traducción de la experiencia como saber sistematizado.

A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, a través de técnicas como la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión, se desarrollará **un análisis de contenidos**

(AC), estrategia hermenéutica que facilitará la interpretación de la base teórica que sustenta los discursos y los significados otorgados al rol y las funciones de los encargados/as de convivencia escolar, como así mismo su concepción de la convivencia, las acciones que han emprendido en este ámbito, el tipo de relación que han establecido con sus comunidades educativas y el nivel de validación de su cargo que perciben han alcanzado.

En la interacción discursiva durante la producción de datos y el posterior proceso de sistematización, se develaron diversas temáticas relativas al proceso de instalación de las y los encargados/as de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago; dichos dispositivos temáticos están atravesados por un elemento central presente en el discurso, y este tiene relación con la existencia de un sujeto cuya acción se aprecia tensionada por elementos propios de la realidad en el ámbito escolar; jerarquías, desconfianza frente a lo nuevo (o desconocido, según sea el caso), características de la cultura escolar, prácticas docentes tradicionales, posicionamiento estratégico dentro de la gestión, actores educativos, etc.; el discurso muestra el despliegue de la aparición de este nuevo actor en escena, sus matices, diferencias, particularidades y elementos compartidos.

A continuación se presenta la Tabla N° 5 que resume la estructura de los hallazgos; dicha estructura analítica distribuye el discurso en tres unidades temáticas.

Tabla N° 5
Resumen Unidades Temáticas

Unidad temática	Elementos del discurso
<p style="text-align: center;">Construcción del concepto de convivencia escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición a partir de relaciones sociales. • Relación convivencia escolar y desarrollo de aprendizajes. • Incorporación de todos los actores educativos en su construcción. • La conflictividad como parte de la convivencia. • Prevalencia del enfoque de derechos. • Reducción a la buena convivencia. • Reducción a temas disciplinarios. • Reducción a conmemoraciones.

Unidad temática	Elementos del discurso
<p>Caracterización del rol a partir del desempeño</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dependencia directa de dirección del establecimiento. • Choque con las jerarquías. • Docentes con cambio de función. • Funciones confusas; dobles funciones con Inspectoría General y Orientación. • Comparten tiempo asignado a convivencia con otras funciones. • Funciones centradas en la contención de temas disciplinarios. • Sobrecarga de trabajo, exceso de funciones. • Apoyo DEM precario, inconstante, confuso. • Rotación de personas en el cargo. • Composición de los equipos de convivencia poco clara. • Apoyo relativo de equipos en establecimientos. • Falta capacitación en el tema; faltan herramientas conceptuales. • Perfil encargado/a. • Percepción del cargo. • Compromiso con el cargo. • Reconocimiento afectivo. • Falta mejorar la gestión; falta de tiempo, reflexión, trabajo en equipo, sistematización y elaboración colectiva de los planes de mejora. • Incomprensión del rol por parte de los actores educativos. • Relación con la comunidad, condicionada por el adultocentrismo y la cultura docente.
<p>Acciones en convivencia escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación parcial del plan de convivencia. • Actualización de reglamentos de convivencia escolar. • Sensibilización a la comunidad sobre protocolos, debido proceso y normativa legal. • Estrategias de resolución alternativa de conflictos: mediación escolar. • Dedicación a la contención de temas disciplinarios. • Atención de casos y elaboración de informes. • Talleres y seguimiento en sexualidad, consumo problemático de drogas y alcohol. • Enfoques subyacentes a la acción (disciplinario, formativo, participación, interculturalidad y enfoque de derechos).

7.1 Construcción del concepto de convivencia escolar

a. Elementos de la convivencia (“todo es convivencia escolar”)

Pero la mayoría del tiempo estoy resolviendo situaciones de toda índole; de toda índole llegan acá. Porque al final si tú quieres dividir orientación, inspectoría; al final todos te dicen: pero es que es convivencia escolar. Todo lo que te pase: convivencia escolar.

Entrevista N°2

Como preludeo a la hermenéutica al discurso de instalación del cargo, es necesario mostrar e interpretar la manera en que los sujetos participantes conciben la convivencia escolar, como una manera de nutrir y condimentar la exégesis posterior.

La concepción general de la convivencia escolar integra en sus diversas versiones la aproximación a las voces individualizadas de la entrevista y colectivizada del grupo de discusión; contiene contradicciones y elementos fragmentados de su complejidad, resaltándose unos sobre otros, invisibilizándose algunos y proponiendo reducciones propias de la cultura escolar. La primera cita muestra una percepción totalizante de la convivencia, donde todo lo que acontece en un establecimiento educacional, puede ser incluido en su concepto.

En lo común, surge un primer elemento en la definición de la convivencia, cuyo eje principal son las relaciones sociales.

Yo creo que la convivencia escolar es un..., son un conjunto de interrelaciones humanas que describen la calidad de los procesos de aprendizaje en una comunidad escolar.

Entrevista N°4

Es evidente el reconocimiento de la interacción social como elemento axial de la convivencia, resaltando la dimensión relacional entre los sujetos escolares, reconociendo su carácter dinámico, abierto, contingente; aspecto fundamental en la construcción de una comunidad educativa, que no *“es un sujeto colectivo que encapsule y confine a las personas en compactas estructuras cerradas que restringen los márgenes de libertad del accionar humano y obstaculizando los procesos de cambio y transformación social. La comunidad no es una megapersona que integra en su dinamismo a las personas individuales, que por lo mismo dejarían de serlo”* (Martínez, s. i.).

Tiene que ver con las relaciones que se dan al interior de una institución básicamente para mí, sean buenas o malas, sino que la dinámica relacional al interior dentro de una institución, entre los pares, en este caso entre estudiantes y pares, básicamente lo cerraría a eso, cómo nos

llevamos unos con otros, y cómo podemos resolver nuestros conflictos y trabajar en un objetivo común.

Entrevista N°6

Se consideran tanto aspectos positivos como negativos del hecho social, alejándose de cierta visión esencialista promovida por la política pública, como por ejemplo la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar; una concepción esencialista de la convivencia propone ciertos elementos intrínsecos o propios, desconociendo las características dinámicas de lo relacional o los resultados de la interacción social. Se entiende que la convivencia, en cuanto hecho social estructurado desde el mundo escolarizado, no asegura necesariamente ciertas características en cuanto a su valoración en términos de “bondad” o “maldad”; se escapa del reduccionismo de la “buena” convivencia, pero tiende a invisibilizar a ciertos actores educativos, focalizando la convivencia solo en las y los estudiantes; se activa entonces otra reducción de la convivencia: la invisibilización de actores educativos (Ortega et Al, 2009).

Sin embargo, esta mirada reductora convive con otra que considera la convivencia como producto de la interacción de todos los actores escolares, pares o no, posibilitando desde ahí la construcción colectiva del trato entre todos y todas.

Entonces cómo es la convivencia escolar si lo entiende como algo externo, y no propio de todos..., todos la construimos, todos trabajamos en ella...

M3; GD.

A propósito igual quería referirme a eso; sale como encargada de convivencia y yo creo que ahí está también el error, por eso es que después de denomina coordinador de convivencia, porque no puede haber una persona encargada de la convivencia en el liceo; eso no puede ser. Que coordine, que una... Si la convivencia es de todos, todos tenemos responsabilidad en ello.

M2; GD.

La implementación de dicho enfoque sostiene el necesario involucramiento de los distintos actores y su visibilización como responsables de la convivencia escolar; los esfuerzos por tanto de la gestión, debe considerar a todos quienes son convocados para concretar el proyecto educativo.

Oye si no es que yo esté aquí para arreglar la convivencia escolar de la escuela, aquí la hacemos todo; tú como profesor jefe tienes un rol importantísimo con tus alumnos; o sea yo soy el apoyo a lo que tú vas hacer, pero no es que yo voy a ir con la varita mágica..., no;

M3; GD.

Por lo tanto, el rol del encargado/a de convivencia escolar no hegemoniza ni la gestión ni el trabajo pedagógico relativo a las relaciones sociales, explicitando que debe existir una articulación con otros roles existentes en el sistema (por ejemplo profesores/as jefes/as); además despeja cierta expectativa mesiánica sobre este rol, apelando a una concepción colectiva de abordaje de la convivencia.

Además del carácter dinámico, relacional y colectivo de la convivencia, resalta en la visión de las y los encargados de gestionarla una tendencia a fomentar el enfoque de derechos, develando cierta crítica a la progresiva (y a la vista de algunos, excesiva) judicialización del tratamiento de las conductas al interior de los establecimientos educacionales.

La verdad que es un proceso largo, es continuo. El aprender a compartir a ser empático con el otro nos hace, y por supuesto que la convivencia escolar tiene que dar la garantía de resguardar los derechos de los niños. Fundamentalmente como colegio somos garantes de resguardar los derechos de las personas especialmente de los niños y las niñas. Como te decía denante está muy relacionado con la cosa judicial entonces de repente perdemos el rumbo de la convivencia escolar y los colegios se están transformando casi en otros tribunales.

Entrevista N°3

El resguardo de derechos aparece entonces como una de las líneas de trabajo a considerar en la convivencia, coincidiendo con la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 (PNCE), la que postula que el enfoque de derecho *“considera a cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos, que pueden y deben ejercerse de acuerdo a la legalidad vigente”* (MINEDUC, 2002); esto evidencia la estructuración normativa-legalista de las relaciones sociales al interior de la escuela/liceo, que exalta una creciente legitimación y valoración de los aspectos relativos a la gestión de la convivencia desde los formalismos de la ley y las normas fijadas desde el Estado. Esta estructuración hegemónica del Estado en el sistema educativo, y en particular del abordaje de la convivencia, deviene en una falta de autonomía en las decisiones al interior de la escuela/liceo, implementando desde sus agencias (especialmente la Superintendencia de Educación) rigurosos procedimientos impuestos desde fuera de la unidad educativa.

La convivencia escolar es concebida como *un elemento clave para desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a vivir en comunidad, dicho de otro modo, para aprender a ser ciudadano* (MINEDUC, 2017):

Hay un trabajo de formación ciudadana, que esto va en el plano más teórico todavía cierto, y que estamos instalando un plan de formación ciudadana que es parte de convivencia escolar cierto, pero que es participativo.

Entrevista N°4 (917-919)

La escuela/liceo se convierte en un espacio del ejercicio ciudadano, cuyo fundamento es la participación, otro enfoque que la PNCE define como *el proceso de cooperación mediante el cual la escuela/liceo y los actores de la comunidad educativa identifican, deliberan y deciden conjuntamente acerca del quehacer educativo, con metodologías y herramientas que fomenten la creación de espacios de reflexión y de diálogos colectivos, encaminados a la participación activa de acuerdo a sus roles y atribuciones, para contribuir a la formación integral de los y las estudiantes* (MINEDUC, 2002).

En términos de definiciones esto funciona bien, pero en las comunidades educativas concretas, el empoderamiento (como capacidad de agenciamiento) de los actores educativos

para sostener procesos participativos de construcción de comunidad, se ve entorpecido, obstaculizado por otros elementos existentes en la cultura escolar.

Al principio cuesta mucho poder cambiar la mirada de que los estudiantes son sujetos, pero se tiene todavía la impresión que son objetos; en este establecimiento todos los adultos creen que les estamos haciendo un favor a ellos, y que ellos debieran tenernos pleitesía; estoy siendo súper como concreto, pero esa es la impresión, es que los chicos tendrían que tener como toda la disponibilidad para el docente, siendo que nosotros debemos tener la disponibilidad para ellos; y que sus conductas y sus formas de ser tienen que estar enmarcadas dentro de lo regular, sentaditos sin molestar a nadie.

Entrevista N°1

La matriz adultocéntrica como dispositivo hegemónico de dominación a partir del establecimiento de jerarquías de fundamento etario, y la consecuente distribución desigual del poder (Duarte, 2012), es contraria a la consideración del otro como sujeto; las y los adultos inmersos en unidades educativas, desde una concepción tradicional de lo educativo, consideran que su estatus determina el tipo de relación con sus estudiantes, cuya base es una autoridad (adulto) que objetiviza a niños, niñas y jóvenes, limitando sus posibilidades de autonomía. La alteridad estudiantil condicionada al discurso y las prácticas del mundo adulto, a partir de su condición de “aún no” (Duarte, 2012), implantando en su configuración como sujeto la sumisión y la obediencia. Los sujetos objetivados aprenden a convivir a partir de la dominación. Es claro que a convivir se aprende (Delors, 1986), por lo que si el trato cotidiano es construido autoritariamente, las posibilidades de instalar procesos educativos inclusivos, transformativos y emancipadores se ven limitadas e incluso anuladas; hay conciencia de la necesidad de construir ambientes o climas escolares que faciliten los aprendizajes de las y los estudiantes.

Me gustaría referirme al clima escolar; y si algo tengo claro, a propósito de esto, es que el clima escolar se construye; y es lo que va a determinar en

definitiva..., porque esto tiene que ver con los aprendizajes de los chiquillos; estamos dentro de esta atmósfera para que los chiquillos aprendan, ¿verdad?; entonces, yo lo veo por ese lado el aporte y estar recordando y hacer el trabajo reflexivo con los profesores, que el clima de aula, el ambiente propicio, como dice el Marco, se construye.

M2; GD.

Lo pendiente, lo por indagar, es la manera en que se concibe un ambiente o clima propicio, adecuado para la inclusividad, además de las estrategias utilizadas para lograr ese objetivo; si los discursos y prácticas pedagógicas siguen demandando normalización a partir de principios de orden, disciplina, autoridad y obediencia, se estará lejos del desarrollo de la escuela/liceo como comunidades inclusivas.

Finalmente, es posible identificar otra característica percibida como propia de la convivencia en los discursos informantes, a saber, la conflictividad.

Yo la convivencia escolar como una definición, es complicado definir la convivencia sin recurrir a lo políticamente correcto de que la armonía..., yo siento que más que esa definición positiva, la convivencia escolar es que se dé la base para que el aprendizaje se produzca, eso implica de que si hay conflictos, deben haber conflictos, la convivencia escolar está basada no solo en la buena onda y en la amistad y en lo bonito de la vida, si no que la convivencia escolar está basada claramente en que hay que saber llevar los conflictos, en una escuela donde no hay conflictos algo raro pasa, digámoslo, algo hay ahí, ahí no hay convivencia escolar,

Entrevista N°7

Por un lado, se visualiza el conflicto como un proceso posible en las relaciones sociales, su presencia en una comunidad educativa se percibe como inevitable; lo interesante es que se propone un énfasis en la capacidad que tienen los individuos y sus comunidades para abordar conflictos; su negación o invisibilización constituyen un error, dado que se inhibe la posibilidad de desarrollar aprendizajes. Por otro, se evalúa la conflictividad de una manera poco complaciente,

aunque con ciertos elementos de naturalización, influenciada fuertemente por una reducción de invisibilización de actores, dado que al hablar de conflictividad, el discurso se centra principalmente en los deterioros de la relación social entre estudiantes, sin comentar de manera espontánea o inicial los conflictos entre adultos.

Es bastante regular; no es de las buenas, pero es regular. ¿A qué me refiero con eso? Lo hemos conversado harto... en comparación con otros establecimientos que pareciese que se están cayendo a pedazos, que hay amenazas de muerte a los profes, golpes, lo que sea... acá en el establecimiento lo más grave que puede haber puntuando, es el consumo de drogas, y segundo, la violencia verbal entre estudiantes, en última escala está el tema de la violencia física.

Entrevista N°1

Se tiende a generar una comparación con otras comunidades educativas, al parecer buscando un parámetro o medida evaluativa, desde las experiencias dichas por otros; se resaltan hechos puntuales vistos como acciones negativizadas de los sujetos. Sin embargo, también se plantea una mirada más “comprensiva” (Jares, 1997) que intenta explicar el conflicto a partir de condicionantes individuales y también de contexto.

Empezamos a aplicar estos conceptos... el tema del conflicto, de entender el conflicto... esa cuestión es interesante porque la gente ve esto, la explosión, y cuando le decimos que el cabro no patatea porque quiere patatear, ese no es el problema que hay que atender, porqué está patateando, no sé, un ejemplo..., o porqué el cabro está fumando marihuana, no es que sean drogadictos sino que hay una cuestión a la base, familia, contexto, lugar, grupo de pares... y ahí los apoderados empiezan a hacer sentido, y los profesores, algunos, entienden la lógica, otros son más cerrados; es como los estudiantes, los estudiantes empiezan a decir: “pero si un profesor me reta, ¿cómo tengo que actuar ahí?” Tratar de conversar con él..., pero ahí falta todavía.

b. Reducciones de la convivencia escolar

Como hemos revisado en capítulos anteriores²², las reducciones de la convivencia funcionan como un dispositivo lingüístico que altera la complejidad de la realidad, relativizando su fundamento o explicación a una parte, sección o elemento específico de un hecho o concepto.

Este fenómeno está presente en el discurso de las y los encargados/as de convivencia escolar, identificándose las siguientes reducciones de la convivencia.

1. Reducción a la buena convivencia.

El primer elemento discursivo reductor que surge en el habla informante, es definir la convivencia como “buena convivencia”; se habla de armonía, de buen trato, con una base legal, normativa, que funciona como marco regulatorio de las conductas de diversos actores educativos.

Como el conjunto armónico de las relaciones entre las personas que se va generando a partir de la misma legislación, de las mismas leyes, esto hace que los mismos actores se vallan involucrando entre ellos para mejorar su relación humana.

Entrevista N°5

Esta mirada idealiza las relaciones sociales planteando una perspectiva que resalta los aspectos virtuosos de la condición humana, potenciando la invisibilización del deterioro de las relaciones sociales o conflictos.

Yo la definiría como el buen trato entre las personas, el respeto. Para mí la base de la convivencia es el respeto; y de ahí parte todo. Porque resulta que yo tampoco, como lo que les digo acá, o mi discurso eterno es yo no puedo modificar el carácter de las personas, cada uno sabe, lo que

²² Específicamente en el capítulo llamado “El proceso de reducción de la convivencia escolar”.

sería imposible hacerlo; pero si todo lo que uno pueda hacer, decir con las personas que la rodean, eso es con respeto. Y yo creo que esa es convivencia escolar.

Entrevista N°2

Existe una apelación a lo valórico como única base fundante de las relaciones sociales, desplazando el fenómeno de la intención, la voluntad de los individuos; se desconoce, al mismo tiempo, la influencia de los procesos de aprendizaje que podrían posibilitar un mejor trato. Sin embargo, esta perspectiva no es del todo unánime, dado que existen cuestionamientos a esta “edulcorada” visión de la convivencia escolar.

Yo no traigo ninguna lámpara maravillosa para decir... colegas, la convivencia es un tema que está muy ligado a pasarlo bien..., como esa, y perdonen el impropio, pero esa otra pelotudez: convivencia sana; que es eso...

M1; GD.

La crítica va sobre la tendencia a concebir la convivencia como “pasar bien”, de tener un buen momento y fomentar la profilaxis de las conductas a través de la promoción de la “sanidad”; la conducta adecuada como parámetro normalizador a partir de patrones comparativos de lo que podemos llamar “patología social”, es decir, si las conductas no coinciden con lo “sano” se intentan “corregir”; se completa el círculo profiláctico sustentando una visión del conflicto como lo “disruptivo” (Jares, 1997), intentando invisibilizar el conflicto.

Esto de la sana, esa cuestión es súper ambigua porque entiende uno por sana; pero yo sí creo que está asociada a actos paliativos, porque la convivencia así en abstracto no dice nada, estoy interactuando con otros no más, de cómo interactúo, no sé; como tema o de los derechos humanos o de la persona empática o desde el respeto, yo creo que igual son cosas que tienen que llenarse de contenido.

M4; GD.

2. Reducción a temas disciplinarios.

En segundo lugar, la sistematización de datos permite identificar otra reducción; focalizar la convivencia escolar en la disciplina o indisciplina escolar; expresión de una pedagogía tradicional cuyas prácticas disciplinarias intentan controlar y enmarcar las conductas de acuerdo a una idea de sujeto determinado (Foucault, 2006a). Esta reducción además contiene otra: la invisibilización de actores educativos, dado que se centra en las y los estudiantes; la indisciplina es una cuestión de niños, niñas y jóvenes en el ideario adultocéntrico, son los sujetos necesitados de un orden que les permita o facilite su inserción en el mundo.

Y es cierto lo que dice..., o sea, uno esperaría, así súper buena onda, que estas cosas emanaran desde abajo, desde la participación de los profes y los alumnos, de los centros de alumnos o lo que sea; pero, la verdad que en esta instancia se pueden potenciar más por la gestión y la mirada de los directores, y eso puede facilitar o entorpecer, porque todavía la tradición docente, el concepto de convivencia es de disciplinamiento, y todo lo que esté fuera de eso, no es como bienvenido...

M4; GD.

Una (creciente) educación de masas, tiende a reproducir disciplinariamente sujetos preparados para una productividad política, económica y social específicas, y refuerza binariamente las conductas a través de premios-castigos, éxitos-fracasos, riqueza-pobreza, etc.; esta característica de la cultura escolar refuerza lo punitivo como eje de aprendizajes, y establece códigos procedimentales basados en la autoridad docente, que van estructurando la manera de gestionar la convivencia por parte de las coordinaciones.

Pero yo sí creo que hay una mirada que viene desde el lado del disciplinamiento, de lo punitivo...; y por eso están evaluando a los coordinadores que sean un poco coherentes con esa mirada de las escuelas...

M4; GD.

Las y los protagonistas señalan la necesidad de transformación de esta mirada reductora disciplinaria existente en la cultura escolar, fomentando el enfoque formativo de la convivencia superando la idea binaria opresor-oprimido (Freire, 2001), con una pedagogía que desmantele prácticas hegemónicas-represivas, desarrollando comunidades de aprendizaje reales: aprendizajes desde el error; un giro a la visión técnico-capitalista-moderna de la escuela eficaz; una economía pedagógica contraria a la estandarización utilitarista imperante.

La convivencia escolar tiene un rol formativo, es sacar esa mirada punitiva de las escuelas, de los controles,...de tener a los chiquillos oprimidos, y ser nosotros los opresores... Entonces, era la mirada más formativa, del aprendizaje, del niño cuando se equivoca hacerlo entender que la equivocación..., o sea del error se puede aprender; cambiar la actitud; pero acá es no, que si que se equivoca no se puede volver a equivocar y chao no más.

M3; GD.

3. Reducción a conmemoraciones.

Esta reducción de la convivencia tiene un efecto muy negativo, esto es: despojar a la convivencia escolar de su aspecto cotidiano, contingente. La excesiva concentración en la gestión de momentos, eventos o conmemoraciones especiales, van creando la sensación, muchas veces errónea, de una convivencia estable, “sana” y adecuada, sin generar instancias o herramientas que permitan abordar los conflictos en momentos cotidianos, espontáneos.

Instalamos, con reuniones, con profesores, con asistentes y equipo directivo cierto, los planes están ahí haciendo el aniversario del colegio, unas conmemoraciones específicas, y yo creo que eso ha sido, eso que parece muy simple, ha generado una sensación de bienestar o de convivencia un poco más positiva, y de hecho yo creo que hay ciertas

expectativas de eso, qué vamos a hacer ahora y la gente crecientemente está participando, hay celebraciones en las que no había nadie, tres directivos más cuatro o cinco profesores, entonces yo creo que finalmente el simbolismo de la comunidad, la conmemoración, la cosa carnavalesca cierto, tiene un sentido.

Entrevista N°4

No se trata aquí de satanizar lo festivo, sino de indicar claramente un efecto negativo que puede tener descontextualizar las relaciones sociales, a partir de la necesidad simbólica y material de celebrar, conmemorar o simplemente recrearse. Es necesario pasarlo bien, pero eso debe ir acompañado de otras acciones que aborden la complejidad de la convivencia. La conciencia de ello es expresada de la siguiente manera.

Nosotros en el plan que desarrollamos era la gestión de la convivencia, el abordaje del conflicto que eso es fundamental, lo otro tuvo que ver con algo que yo creo que si también es bien relevante, que tiene que ver con el desarrollo de las instancias de participación, de celebración, de conmemoración, de manera colaborativa.

Entrevista N°4

El desarrollo de actividades festivas son esenciales para el refuerzo de la identidad colectiva; las instancias de reunión de la comunidad en torno a valores, principios e ideas comunes con un tono conmemorativo, a través de rituales, tradiciones, actos y símbolos colaboran con la creación de un sentimiento común. Instancias como estas colaboran con la convivencia en la medida que facilita el encuentro entre todos y todas, siendo complementaria a otros elementos propios de la convivencia.

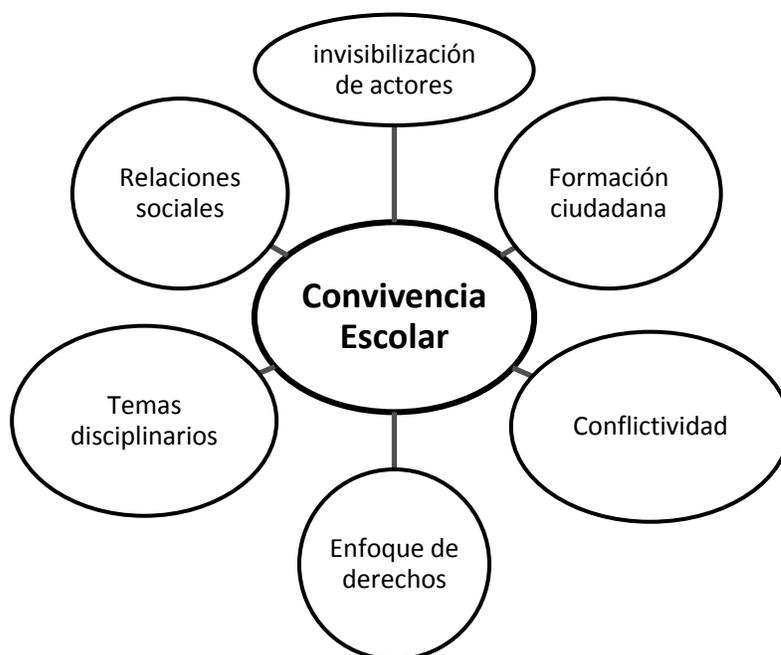
El tema por ejemplo de la celebración, que todos participáramos de eso era un enfoque de fortalecer la identidad en la comunidad, básicamente eso, que la identidad fortalecer y la participación que yo creo que es un tema, yo no sé cómo sea antes, todos habían reclamado antes por el

tema de la participación y cuando invitamos a participar o tratamos de generar los espacios de participación son distintos.

Entrevista N°4

La cita anterior es expresión de la necesidad de concebir lo comunitario como un espacio y un tiempo destinado para el encuentro de la diferencia y no solo de lo igual, también de lo festivo, reforzando los lazos que puedan crearse, fortaleciendo las relaciones sociales.

Figura N° 3
Diagrama discursivo Convivencia Escolar



7.2 Caracterización del rol a partir del desempeño

Esta unidad temática intenta expresar la percepción de las y los encargados de convivencia escolar en relación a la implementación de su rol y las funciones que deben desarrollar; su desarrollo manifiesta la manera en que abordan su día a día, considerando sus obligaciones, su dependencia administrativa, la relación con la comunidad, el trabajo con sus equipos, el vínculo con los distintos estamentos, la auto percepción y el significado que otorgan a

su gestión, considerando el apoyo que tienen y las herramientas que facilitan su labor. El relato adquiere una visión crítica y autocrítica en relación al desempeño.

a. Validación del cargo

El fortalecimiento de un rol dentro de una organización, requiere no solo existencia formal, sino una validación permanente del cargo que pasa por lo administrativo y debe considerar la realidad (legitimación social); este devenir del rol hace evidentes las jerarquías, las expectativas sociales, las resistencias y sus respectivos embates, los estilos de liderazgos, los perfiles profesionales, confusiones respecto al rol y sobre posición de funciones. La validación social es relevante para fortalecer el desempeño adecuado de un actor determinado con un rol específico; sobre todo si como parte de las funciones está la articulación con otros actores que desempeñan otros roles.

Al indagar sobre el lugar administrativo y simbólico de poder dentro de la organización escolar, que implica la validación de su cargo, las y los encargados/as de convivencia escolar afirman que esto es relativo, dado la realidad de la cultura escolar y las características del liderazgo imperante dentro de la unidad educativa. En este sentido, coinciden en una dependencia directa de la dirección del establecimiento.

Hay una relación directa con la dirección. Tengo una relación estrecha con la directora, no tengo que pedir hora para pedir opinión y ella viceversa, es como no tan jerarquizada la relación con la directora, por lo menos en este colegio es bien transversal, muy cercana y que eso también me ha ayudado en mi labor.

Entrevista N°3

La evaluación de esta dependencia es ambigua, dado que en algunos casos se percibe como refuerzo del rol dentro de la jerarquía escolar, validándolos frente a otros actores de la comunidad; en otras, aparece como paternalismo y estructuración fuerte de las funciones, haciendo el ejercicio del cargo algo baladí, sin independencia y tributario de la contingencia. Ambos elementos coinciden en el respeto de la jerarquía escolar como algo primordial, y los datos confirman su existencia; aunque se genere cierta igualdad “no formal” con otros roles

dentro del establecimiento (UTP, Orientación), no son reconocidos formalmente como “directivos”, son considerados como parte del equipo de gestión o equipo técnico. En este contexto, se desarrolla una relación directa con dirección, a partir de la relevancia y las temáticas que abordan entre sus funciones.

Yo estoy dependiendo del director no más, o sea según el nombramiento diríamos que se hace dice que yo dependo directamente del director, yo no de inspectoría ni UTP, estamos en el mismo nivel con ellos, entonces, yo si desarrollo de alguna manera la coordinación entre todos estos estamentos, estamentos de inspectoría tenemos que estar viendo problemas conductuales o las situaciones que se dan a través de UTP que tiene que ver con aprendizaje, que tiene que ver con contenido, programas, entonces de repente surgen conflictos de entendimiento sobre las temas y ahí intervenimos, ahí tenemos que conversar para poder llegar a acuerdo, tomar acuerdo.

Entrevista N°5

Se reconoce un rol articulador de las funciones desempeñadas por otros cargos, siempre desde la mirada de la intervención, la urgencia o la necesidad de la contingencia. Entonces aparece una importancia relativizada a la necesidad; por lo que dicha importancia no significa incidencia en las decisiones o reconocimiento formal del poder de decidir en términos estratégicos o de gestión, más bien responden a la instalación de un liderazgo distribuido debilitado o relativizado por la cultura escolar (López y Gallegos, 2017).

No, convivencia escolar; pero que yo sea directivo, no; es como que participo, es como Chile en la ONU, es la presencia, pero igual como es válida de cierta manera.

Entrevista N°1

Sin embargo, se reconoce a la vez, que la fortaleza del cargo es relativa. Aunque existe un reconocimiento en cuanto a la participación en la gestión de los establecimientos, en algunas

comunidades educativas, el empoderamiento de las y los encargados de convivencia escolar está condicionado por diferentes factores de contexto y prácticas propias de la cultura escolar, especialmente las jerarquías.

La antigüedad constituye grado, y a veces cuesta un poco decirle a un docente: sabe qué usted tiene que hacerme esto y no lo hizo y qué pasa, venga repórteme, ha sido complejo.

Entrevista N°6

La circulación de poder dentro de un establecimiento está formalmente estructurada, esto a partir del rol y las funciones, además se definen la línea de responsabilidades a partir del cronograma que establece el flujo de poder formal posible; existe una jerarquización en cuanto al poder de decisión y los ámbitos de competencia. Las prácticas dentro de la escuela/liceo se configuran a partir de los niveles de participación en las decisiones y del simbolismo de poder otorgados por el cargo.

Dentro del organigrama, yo solamente estoy dentro del equipo de gestión, porque se cambió la nomenclatura entera, antes era subdirector de convivencia escolar, entonces dentro del organigrama quedaba a nivel justamente del subdirector del establecimiento, lo que produjo también una serie de problemas, por suerte no a mí, pero a los otros establecimientos, porque llegaba alguien de afuera e inmediatamente estaba en una jerarquía súper importante, y nuevamente caemos en lo mismo: la cultura escolar de los docentes, el tema jerárquico. Pero actualmente soy parte del equipo de gestión.

Entrevista N°6

La escuela/liceo se convierte en un “*campus*” caracterizado por fuerzas en disputa; esta lucha por la posición social, expresa a su vez un “*habitus*” concebido como sistema esquematizado de percepción de las prácticas sociales (Bourdieu, 2002). La contienda configura

la percepción y las prácticas jerarquizadas, desde la particularidad de los sujetos se va construyendo una universalización, instalada como verdad.

... el tema de cómo uno tomó el cargo también, porque mucha gente se presentó así, se le empoderó así; soy la que viene después de la directora y vengo con las jinetas puestas; entonces cuando uno no llega con humildad...yo siempre pensé que había tomarlo con humildad; es que hubo un nombramiento de ocho subdirectores de convivencia escolar que ganaban un sueldo distinto a lo que ganaban el resto de los coordinadores de convivencia; entonces la mirada colectiva era que todos los que asumíamos este cargo, ganábamos los millones estas personas, como el del instituto nacional...

M3; GD.

La expresividad de lo real evidencia los elementos de la jerarquización; cargos, oficinas, reuniones, sueldos, lugar en el organigrama; todos estos elementos, y otros, han aparecido como dificultades de instalación del cargo. La aparición de este nuevo rol despertó las sospechas en torno al poder; algunos actores educativos percibieron su aparición como *pérdida*; entonces se encendieron las alarmas, iniciándose el combate de unos por alcanzar un lugar legitimado, y de otros por defender una posición detentada en el organigrama.

Difícil. Fue difícil, fue bien complicado porque habían problemas de egos; mucho problema de ego con las personas que me rodeaban y que ya sabían su trabajo, entonces pensaron que una iba a llegar aquí como..., casi que con el látigo dando órdenes, yo la verdad que es lo que menos me interesa, a mi me interesa trabajar. Y de hecho nunca quise hacerme cargo, que me salió casi llanto, hacerme cargo de psicosocial; yo a cargo de psicosocial no; yo no estaba para estar a cargo de gente, no; no puedo. Yo trabajo pero...

Entrevista N°2

Una muestra de esta contienda es lo ocurrido con el rol/cargo de Orientación; inicialmente, la disputa se expresó como una contienda de funciones y por lo tanto, traducida como pérdida de poder en el entramado de las jerarquías.

Entonces hubo desplazamiento físicos del orientador; y pa más, parece que venía entrando al cargo con todas las jinetas desde la mano del poder; y Santiago ahí comete un error garrafal cuando dio caleta de jinetas y nombró sub-director de convivencia, y entrabas tu ahí con más piochas que Pinochet, a hablar de convivencia... era complejo; bueno... en esa dinámica...

M1; GD.

El proceso de internalización de las características de este nuevo rol por parte de la comunidad educativa ha sido dubitante; esto reforzado por cierta concepción de la convivencia escolar que reduce su alcance a la “normalización de las conductas”, considerando además de mecanismos disciplinarios, mecanismos de intervención que faciliten la adaptabilidad de los sujetos y “re-orienten” las conductas en el marco de la profilaxis social. Esta disputa con Orientación (que no es la única) expresa el intento por encontrar un lugar dentro de la estructura social, que facilite el despliegue de las funciones propias del rol; es un combate práctico, un combate ideológico, y también de sobrevivencia. Aunque suene paradójico, no siempre se consigue convivir.

La inspectora y la orientadora, en el fondo, no estaban muy en sintonía con la mirada de la directora y renunciaron en diciembre.

M4; GD.

La disputa expresa la estructura del sistema relacional de los poderes jerarquizados de la escuela/liceo; este proceso dinámico de cambio genera resistencias, dado que es percibido, en algunos casos, como afectación de la posición social dentro de la organización; orientadores/as y encargados/as de convivencia disputando el poder sobre ámbitos de acción limítrofes, cuya definición ha sido confusa, errática y enclaustrada en las lógicas tradicionales.

Por ejemplo, en mi caso era cambio de funciones, y gano exactamente lo mismo que ganaba en aula, pero me sacaron del aula, y eso era todo; pero en la mirada colectiva quedó como eso, estos llegaron con jinetas, les están pagando más, y no es así.

M3; GD.

La falta de respaldo formal, en algunos casos, o la falta de explicitación de las condiciones de ejercicio del cargo, en otras, unidas a la inexistente sensibilización de la comunidad respecto a este nuevo rol, han generado percepciones o información errónea respecto al cargo. Las y los encargados/as de convivencia escolar no han contado con un ambiente de instalación propicio, han tenido que lidiar con prejuicios y resistencias provocadas por expectativas “des” medidas, errores de gestión, choques de jerarquía, entre otros elementos obstaculizadores. La problemática del “mando” como expresión de la estructuración jerárquica tradicional en la escuela/liceo.

Eh... con los profesores nunca hubo problemas...; más que nada mi problema fue... eh... con orientación....Si, tremendos... tremendos problemas, pero ahora ya los roces... es que yo creo se vio, que este cargo se vio desde orientación, y creo que no fue solo acá, como que venía convivencia escolar a arrasar y a mandar, pero resulta que nunca mi idea ha sido arrasar ni mandar a nadie, ya la colega que tenía problemas se dio cuenta que la verdad yo trabajo, hago mi pega y se acabó; y yo no quiero mandar a nadie, yo quiero hacer mi pega tranquila, y solucionar cosas, nada más. Entonces los roces se decantaron.

Entrevista N°2

este sentido se reconoce que los enfoques desarrollados por parte de la gestión educacional son determinantes a la hora de definir el rol; tanto sostenedores como directivos despliegan su ideología a través de prácticas diferenciadas en cada comunidad. Se percibe un vacío en las definiciones del rol y las funciones, por lo cual su concreción depende de las orientaciones directivas.

Lamentablemente los vacíos que tiene el abordaje de la convivencia, la definición del rol del coordinador, ha estado sometida siempre a la bajada de cada gestión municipal, de la mirada de un director, etc.

M4; GD.

A pesar que en caso de la comuna de Santiago el sostenedor reguló las funciones del encargado/a de convivencia escolar vía Oficio Ordinario²³, esto no ha sido suficiente y se ha visto profundizado por el cambio de administración. Esto afecta directamente el proceso de validación del cargo en las comunidades educativas; las y los encargados se sienten desorientados y afectados por la variabilidad en las decisiones de la gestión educativa.

La normativa, el ordenamiento de eso, la coordinación en si como tal aún está en veremos, la verdad la gente no entiende en la posición en que uno está, además la ley no establece normativa en relación a los cargos a la función de las personas, no lo describe como en otras situaciones en nosotros no describe nada, se nombra un encargado de convivencia escolar y punto, que hace el encargado de convivencia escolar, es tanto así, que en estos últimos 3 años la municipalidad de Santiago me ha enviado tres documentos, más de tres incluso porque algunos los cambian a mitad de año con roles y funciones entonces, van cambiando claro que también se ve que se va aterrizando un poco más en el tema.

Entrevista N°5

Evidentemente hay un desconocimiento de la normativa y su evolución. Es verdad que en sus inicios la política pública fue ambigua y poco precisa. Está claro que el documento legislativo que instala a los encargados/as de convivencia escolar en el sistema educativo (Ley de Violencia Escolar, LEY N° 20.536) no da muchas pistas sobre este nuevo rol; sin embargo, documentos posteriores, como Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de

²³ Específicamente a través del Oficio Ordinario N° 86, del 01 de febrero de 2017.

Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, (MINEDUC, 2017) han venido a intentar resolver el vacío dejado inicialmente.

A mí lo que un poco me genera inquietud es la capacidad de autonomía que tenemos los colegios respecto a las políticas generales de educación, yo siempre he pensado que lo que haga la, por ejemplo la DEM, cuando hicimos el curso de convivencia escolar hay un enfoque, después cambia el enfoque evidentemente, yo pienso que hay ciertas herramientas que, o lo que saque la Superintendencia [...] Las decisiones de otros. Y eso pasa con el sostenedor y también con las políticas nacionales. El Ministerio, de la superintendencia. Ambigüedad en la definición del rol, definición cambiante.

Entrevista N°4

Se duda sobre la estabilidad de las decisiones a nivel nacional y local: la percepción del cargo está ligada a la inestabilidad y la excesiva dependencia de agentes externos a la escuela/liceo; dicha sensación genera incertidumbre acerca del ámbito de competencia del cargo y al rumbo que deben tomar las acciones en convivencia escolar. A esto se suma la sensación de superposición o duplicidad de funciones, lo que produce confusión en cuanto al lugar en el organigrama, la direccionalidad de la jerarquía y quienes deben hacer qué.

Ya, eso es difuso; porque es una figura que es relativamente nueva, y que te dicen que tienes que ser parte del equipo directivo, pero como..., ya quien es mi superior, la directora; pero también UTP, pero también Inspectoría General; si bien aparece que estamos todos a la par, en el organigrama aparece, pero es difusa la jerarquía en lo concreto, porque es un cargo que no es ni fu ni fa...

Entrevista N°1

A pesar de los esfuerzos formales de la autoridad, la realidad de las comunidades educativas evidencia confusión en lo relativo al rol y por supuesto, en relación a las funciones. El

proceso de instalación se ha caracterizado por la ambigüedad en las definiciones, generando una legitimación relativa del cargo, dificultando una inserción de este nuevo rol de una manera adecuada.

Si por supuesto; por supuesto que se entrelazaron; no sé si... y yo creo que desde el desconocimiento. Porque llegó un cargo nuevo, y que toda la gente pensó, están recién, entonces que haga esto, que haga lo otro; entonces ahí se fueron, como quien dice los roles se fueron mezclando. Entonces hubo que también de repente decir, a ver, a ver, esto no me corresponde a mí, este tema es nota, o sea; este tema veámoslo con esta otra personas, este veámoslo desde acá, o sea, la verdad es que a mí no me corresponde andar retando ni sancionando...

Entrevista N°2

La ignorancia respecto a la definición del rol y las funciones que se deben llevar a cabo, no solo es percibido como un problema de las y los encargados/as de convivencia escolar, sino más bien las comunidades en su conjunto, al no tener claro el ámbito de competencia ni las funciones específicas de este rol. Esto ha profundizado las dificultades que ha enfrentado el proceso de instalación, confundiendo el trabajo propio de la convivencia, su sentido y la manera de articular las acciones con otros/as. La aparición de las y los encargados/as de convivencia ha traído confusión, temor y aumento de la conflictividad en algunas comunidades educativas, debilitando la legitimación del rol.

Las organizaciones y los sujetos que participan de ellas requieren de la explicitación del rol social y el estatus que eso conlleva, a pesar de no haber una claridad institucional, en algunas comunidades ha devenido en mejoras, que van posibilitando el empoderamiento necesario para la gestión; cada vez más las y los encargados/as de convivencia escolar, van encontrando su espacio social y simbólico que les permita desarrollar de manera validada sus funciones, sintiéndose parte de la comunidad y articulando su trabajo con otros roles, a partir del reconocimiento.

Nosotros somos parte de este proyecto, también nos identificamos con el equipo de gestión..., y de ahí como proceso, bien paulatino, bien lento si uno quiere; pero bien, porque todas estas tensiones y desconfianzas se han ido, lentamente como disipando un poco...

M4; GD.

Por otro lado, existe una percepción negativa en cuanto al apoyo institucional del sostenedor, lo que ha generado enfoques propios, autonomizados y elaborados sobre la marcha, de acuerdo a la contingencia y la necesidad.

Yo creo que a nivel país lo que se debe hacer es validar el cargo frente a las personas que frente al coordinador de convivencia, creo que él va viendo poco a poco cuáles son sus funciones y muchas veces toma funciones que no les corresponde porque sabe que su labor ahí no es, yo creo que los coordinadores están bien abanderados con su establecimiento, sienten mucho su escuela, quieren mucho su lugar de trabajo, pero no hay una importancia o una relevancia que hagan la DEM de distintos lugares o nacional...

Entrevista N°7

La situación antes descrita expresa cierta dependencia al centralismo de las políticas educativas; existe en los actores educativos una fuerte estructuración normativa desde el poder central. Esta tendencia, responde a la tradición del sistema educativo chileno, que a pesar de los esfuerzos de la dictadura por “des-centralizar” el sistema, los actores siguen actuando de acuerdo a las sugerencias que provienen del Estado, representado éste por agencias locales y nacionales. Los actores educativos sostienen además, que los lineamientos entregados al sistema varían de acuerdo al color o tendencia política, fracturando una continuidad en un ámbito muy sensible como la convivencia.

Entonces genera toda una cosa de ambigüedad, porque lamentablemente lo que son políticas de Estado, las transforman en políticas de gobierno,

de turno; porque la convivencia escolar es una política de Estado, pero depende del gobierno de turno la mirada y el enfoque que le dan, entonces ahí estamos mal; porque no puede ser que si es de derecha o de izquierda, o lo que sea de centro le vamos a dar esa mirada, no, tiene que ser algo como estado, como país, como sociedad; eso hace que en las escuelas se genere una ambigüedad de roles.

M3; GD.

En medio de este contexto, se reconoce lo inicial del proceso de instalación de las y los encargados/as de convivencia escolar, validando cierto protagonismo en su construcción; a partir de la ambigüedad y la falta de acuerdo en las tareas a desarrollar, se promueve un compromiso profesional en la elaboración de todo lo que falta. La validación del cargo requiere de acciones concretas, tales como capacitación, articulación de las políticas de Estado, profundización de los Proyectos Educativos y su vínculo con la convivencia, el rol de cada actor escolar, superar la burocracia y el formalismo, reconocer los diferentes contextos y abordar sus problemáticas con herramientas teóricas y metodológicas adecuadas.

Es un cargo que está iniciando su lucha, en términos de muchas cosas; tanto en el marco teórico en que se va a mover, tanto en el concepto de convivencia que queremos otorgar y, que pasa con la escuela y el cargo, que pasa con la escuela y la convivencia propiamente tal, en los liceos; yo creo que hay mucho que debatir en el tema; para mi gusto esto es una cosa que... de que si no se producen espacios de debate, espacio de reflexión, de estudio, de análisis, de capacitación... se va a constituir en un cargo más dentro de las escuelas, y va a ser muy azaroso, muy dependiente de quien te tocó; si te tocó un coordinador espectacular o una maravilla, le tocó uno penca... esa situación así tan poco solidificada digo yo, ¿qué va a llegar a los chicos?, ¿tiene sentido para los niños, para los estudiantes en general?, ¿o es otra burocracia más del sistema?

M1; GD.

En este sentido, uno de los elementos que colaboran con la saturación de las funciones de este cargo, es la tendencia a reducir la convivencia a lo disciplinario. Se tiende a centrar las funciones en la contención de temas disciplinarios, gran parte del tiempo es dedicado a las innumerables derivaciones de casos de indisciplina.

Yo creo que si tienen una mirada de la convivencia escolar; que viene más asociada a lo que en algún minuto las escuelas pensaron que venía la convivencia, que era casi como el segundo de abordaje de los inspectores; de hecho mi propia experiencia, la cortita que yo tuve y he tenido; o sea era por lo menos..., que era la ayudante de la inspectora de la escuela...

M4; GD.

Desde el punto de vista de esa tradición que llevan los docentes en la cultura escolar de las escuelas, también estaba esa expectativa que poco menos que venir a poner orden a la escuela, la disciplina.

M4; GD.

Este reduccionismo hace finalmente que las y los encargados/as de convivencia escolar focalicen sus esfuerzos en el abordaje de casos de indisciplina y encontrar “soluciones formativas”; este simple hecho activa un circuito protocolar que requiere tiempo y dedicación; esto considera la implementación de un “debido proceso”, que implica escuchar (al menos) a los actores involucrados, además de la convocatoria de diversos actores (apoderados/as, docentes, asistentes de la educación). El lenguaje técnico-jurídico se ha tomado, a partir de una concepción formalista y disciplinaria del proceso educativo, los procedimientos al interior de los establecimientos educacionales. El discurso jurídico instalado desde las agencias que regulan el sistema educativo desde el Estado, se ha sobrepuesto al discurso pedagógico en materia de convivencia escolar, quedando muchas veces el enfoque formativo fomentado desde el mismo Estado, desplazado o anulado.

Atender a gente, atender muchos casos o apoderados... Problemáticas familiares, y principal disciplina, mira uno empieza llamando al apoderado

por problemas disciplinarios y determinamos que detrás de ese gran problema disciplinario hay un gran problema familiar de todo tipo.

Entrevista N°3

Las transformaciones que ha sufrido el sistema educativo, y por ende la manera en que se construye la relación pedagógica, no han sido internalizadas del todo en las prácticas docentes; la incorporación de elementos jurídicos en la lógica relacional dentro de los establecimientos educativos no termina por asentarse. La exigencia de protocolos para abordar ciertas situaciones y que elevan a las y los estudiantes a la categoría de sujetos (y más encima sujetos de derechos) ha puesto en alerta la visión tradicional de la educación, generando resistencias docentes y tensionando la cotidianeidad. Las relaciones al interior de la comunidad educativa se ven condicionadas, además, por el adultocentrismo y la cultura docente. Los cambios de enfoque en cuanto a la convivencia han sido traducidos como pérdida de poder.

A mí con quien más me costó empezar a trabajar fue con los profesores; lo he logrado, pero ya llevo dos años; entonces por ejemplo, el primer año, primero que se dieran el trabajo de leer el manual de convivencia fue tremendo, después que vieran la importancia de este manual fue el doble.

M3; GD.

El tema de entender los procedimientos por los adultos de acá del establecimiento, que cuando estamos explicando que es el debido proceso, la justicia restaurativa, etc., frente a las dificultades que habían acá en el liceo, se mal entendió, se entendía que en el tema escolar iba a perder poder el profesor; y eso de hacer entender, especialmente a los más viejos, que existe la posibilidad de poder cambiar ciertas conductas...

Entrevista N°1

Sin embargo, igual debo decir que el curso de profesores, de adultos del liceo, es el más complejo, es el más difícil...

M4; GD.

La elaboración ideológica de las prácticas educativas se ve condicionada por una matriz adultocéntrica (Duarte, 2012), que constriñe la relación pedagógica a partir del fortalecimiento de la posición de poder del mundo adulto; tanto a nivel discursivo como práctico, esta matriz se modula expresivamente como jerarquía, como autoridad, como privilegio de habla, como exclusividad de la verdad, como obediencia debida. Las conductas estudiantiles bajo la mirada correctiva-disciplinaria de las y los adultos, son vistas como interrupción, falta de respeto, mala fe; sospecha del mundo adulto sobre el mundo que aún es una promesa, que aún no es. Por ejemplo, la implementación del debido proceso implica escuchar a las partes, por lo que se equipara la posibilidad de habla de adultos, niños/as y jóvenes; un ataque directo a las jerarquías de poder en la escuela/liceo; los pilares de las relaciones sociales en la institución están siendo modificadas, y los docentes resienten el hecho, amplificándolo y re-conceptualizándolo a partir de la pérdida.

Se trata de que todo tiene que hacerse de acuerdo a un proceso y dar un trato justo; ese es el punto, dar un trato justo, y nosotros no ser parciales, sino que cada situación tiene sus dos lados; eso justamente, es una de las cosas que más me ha llamado la atención en esto; pero igual como tú dices, desde la mirada de los adultos, eso es complicado porque ahí nos ven como que nosotros vamos a estar defendiendo circunstancias que los chiquillos, los estudiantes, no son los enemigos; no es esa la situación.

M5, GD.

En esta lucha-resistencia han sido arrastrados las y los encargados/as de convivencia escolar; tensionados por las expectativas, necesidades e intereses de los distintos actores educativos han visto dificultada su inserción en el sistema educativo, relativizando y fragmentando su legitimación; la movilidad en este campo tensionado es compleja, requiere de la consideración táctica del otro/a, su posicionamiento, su discurso, su legitimación comunitaria. Una pedagogía transformadora colisiona con una pedagogía tradicional de origen autoritario (Llaña, 2001).

Pero lo que sí creo es que por el lado de la docencia concreta, todos los días en las sala de clases, es donde más se van produciendo los cambios que uno quiere después; yo creo que esa transformación es la más difícil, porque es en la práctica cotidiana donde..., y a uno también le cuesta porque es súper fácil ser autoritario, es lo más fácil de todas las cosas...

M4; GD.

Los efectos de esta conflagración silente se manifiestan fundamentalmente en la construcción de relaciones sociales desde la desconfianza y la sospecha. Elementos contrarios a la construcción de comunidad. El nuevo rol como repositorio de los males del cambio, demonización de una gestión distorsionada por intereses corporativos e individuales, que entorpecen el encuentro y la construcción de un convivir en comunidad.

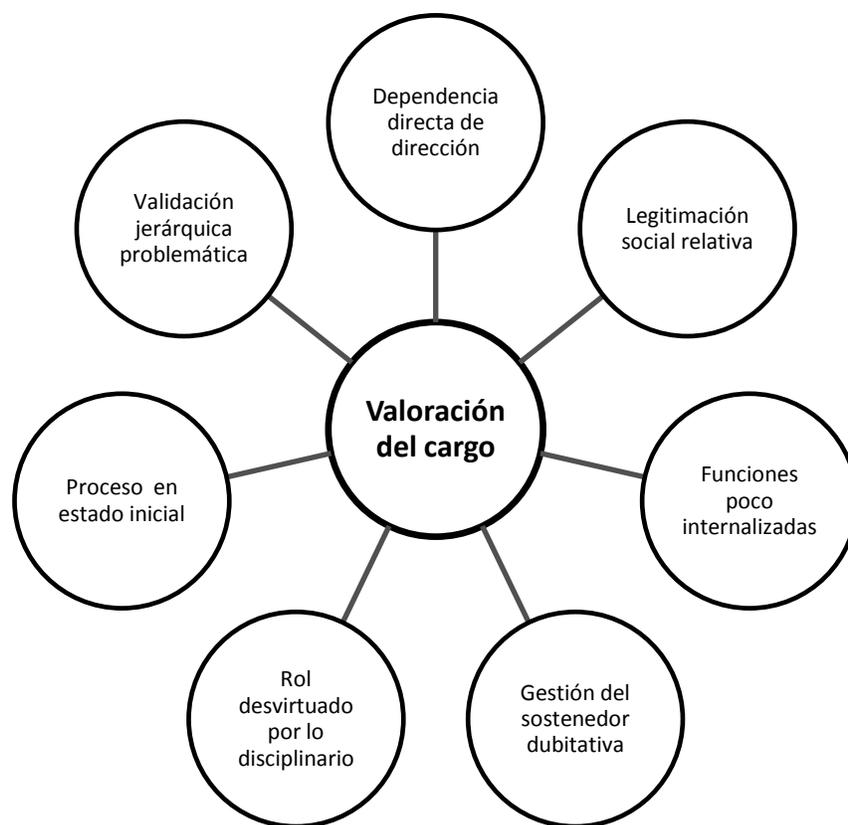
...pero yo no sé cuál es la mirada que pueden tener los tecnócratas de la DEM que hacen que te evalúen los docentes; menos mal que estoy curtido en esta cuestión, pero fue una cuestión súper desagradable; yo no sé en qué momento o cómo la habían pensado, no creo que sea de mala fe, que te quieran cagar, que te quieran destruir; pero los docentes, cuando les das una cuota de poder, es increíble, con una cuota de poder son capaces de hacer cualquier cosa y decir cualquier barbaridad, simplemente por el gusto de tener ese poder...

Entrevista N°1

Puestas así las cosas, la gestión de la convivencia se vuelve cuesta arriba, y la validación del cargo se vuelve esquiva; la percepción de la comunidad llena de sobre-expectativas y distorsiones respecto a las funciones que se deben desempeñar, la falta de equipos consistentes y empoderados, la sobrecarga de funciones y dispersión en la gestión de la convivencia, el carácter dubitativo de las directrices de la jerarquía, la demanda permanente de atención de casos, entre otras, complejizan la gestión y hacen que la validación frente a la comunidad requiera de un esfuerzo más por parte de las y los encargados/as de convivencia escolar. En definitiva, el proceso de instalación de este cargo ha carecido de instancias de sensibilización y el

desarrollo de una comprensión de sus implicancias. Este hecho ha tenido un efecto diferenciado en cada comunidad educativa, diferenciando la focalización de los esfuerzos en cada una de ellas; paulatinamente, en mayor o menor grado, se ha ido consolidando un tipo de gestión de la convivencia que no logra superar las condicionantes de la cultura escolar, principalmente aquellas que refuerzan una visión tradicional del trabajo pedagógico, cuyos pilares siguen siendo la autoridad y la disciplina.

Figura N° 4
Diagrama discursivo Valoración del cargo



b. Apoyo a la gestión

El desempeño del rol se concreta en condiciones de fragilidad en cuanto al apoyo institucional, tendiendo como consecuencia, una relativización por parte de las comunidades, de su importancia o alcance; de acuerdo a la visión de las y los protagonistas, existe un respaldo de la DEM²⁴ precario, inconstante y confuso.

Tal vez reiterar lo que yo decía, que nosotros necesitamos más apoyo de la DEM; siento que la gente de la DEM está igual que nosotros; así como recién aleteando, antes estaba rosita, ¿te acuerdas?... en el lugar de rosita hay una coordinadora que es [...]; muy pro, muy gestiona y apoya, pero siento que ellos están también muy sobrepasados. Porque esto no es menor, yo creo que convivencia escolar de un principio se vio muy "light"; este es un trabajo que hay que hacer muy a fondo, muy preparado; yo siento que lo primero que yo necesito, y a lo mejor todos, es que a lo mejor una vez al semestre nos digan: sabe qué, necesita ir donde un psicólogo y vomite todo lo que sabe, para que se le quiten todos los dolores que tiene desde el cuello hasta la espalda. Porque yo me voy todos los días con un, aquí... hasta con tortícolis; y eso es porque tu tenis que todos los días que estar amable, recibir y tratar de acoger el apoderado; hay un apoderado que me tiene pero... hasta acá, entonces lo tuve que derivar. Entonces esa gente..., tú tienes que vivir siendo la que escucha, la que soluciona y uno se cansa también; entonces yo creo que a nosotros nos falta un poquito de apoyo para sobrellevar el cargo.

Entrevista N°2

Se percibe que la autoridad local evidencia carencias similares a las de los gestores de los establecimientos en este ámbito; se perciben carencias a nivel de enfoque de la convivencia e ignorancia respecto a la realidad que se vive en las comunidades educativas. Al parecer no se ha dimensionado adecuadamente la importancia de la gestión de la convivencia, dejándola afectarse

²⁴ DEM, Dirección de Educación Municipal de Santiago; sostenedor.

constantemente por la contingencia y sin considerar las necesidades propias de las dinámicas relacionales y culturales de cada establecimiento.

Yo siento que la mayor dificultad que yo he sentido, eh... primero es tener...eh; he tenido muchas ganas de decir llego hasta acá. No, no... no quiero más, de verdad estoy cansada, no, no, no sirvo para vivir todo el día escuchando problemas; porque yo siento que soy una persona súper positiva, bueno como lo platee en un minuto; soy una persona súper propositiva y siento que en este minuto soy como un tarro de vómito, y siento que estoy toda contracturada; no quiero seguir en esto, como le decía a la directora recién...; hay veces que he querido renunciar, porque... la verdad, la verdad... que te cansa, te cansa el tema de escuchar puras cosas malas, malas y resolver y resolver; y de repente he sentido...; no de repente, muchas veces he sentido que me faltan armas... desde el sentido común he hecho muchas cosas, pero de repente siento que me falta más que el sentido común.

Entrevista N°2

Esto ha tenido consecuencias negativas en los sujetos, a partir de la precarización de las condiciones laborales en que se desempeña el cargo; se verifica lo que se ha llamado *crisis de las certezas que la escuela necesita* (Cornejo, 2008), lo que aporta a la inconsistencia de las acciones pedagógicas, de gestión y articulación en convivencia; la mirada reduccionista y simplista de la convivencia escolar convierte su abordaje en algo sin relevancia para los gestores institucionales. Es evidente que se requiere mayor coherencia en la gestión del sostenedor en este ámbito, no es clara la existencia de una línea o enfoque respecto a la gestión de la convivencia, lo que evidentemente inseguriza a los actores educativos.

Mira, como haciendo el análisis hubiese sido interesante, en este momento particular, haber contado con el apoyo..., si bien cuento con el apoyo de la dirección y UTP, en la medida que también pueden ellos, de parte de la DEM; yo no sé en qué parada están, o no sé qué es más

importante..., pareciera que si colegios que están en toma, estoy haciendo una caricatura no más, que están en toma, que los cabros tiran bombas molotov, etc., pareciera que fuera más importante atacar esos incendios, esas crisis, que ver como la situación... como darle relevancia a todos los establecimientos; acá estamos súper relegados; las personas de la DEM creo que las cambiaron, y yo me entero por un Whatsapp de grupo en que están todos los de convivencia ponte tú. Hay disposiciones nuevas, eso creo que sería interesante ver. ¿Por qué la DEM está tan alejada o porqué le da tanta relevancia...?

Entrevista N°1

La realidad de la comuna de Santiago hace que el sostenedor priorice otros aspectos de la gestión educativa y no la convivencia escolar; la visibilidad de los establecimientos educacionales de la comuna junto con algunas características propias de cada comunidad educativa (tradicón, alta selectividad, fama), hace que sean muy activos en las expresiones de descontento en cuanto a la realidad que viven; al parecer las acciones de resistencia contingentes de algunas comunidades educativas consumen la preocupación y las energías del sostenedor, volviendo irrelevante cualquier planificación; se agrega a este hecho, carencias a nivel de gestión, como son la falta de una comunicación efectiva, de objetivos claros y de asertividad en las decisiones. Un hecho que aporta a esta percepción es la manera en que se administran y distribuyen los recursos para financiar acciones en convivencia escolar.

Llegan pero tardíamente, porque nosotros dependemos mucho que uno quiere, llegan tardíamente, por esta famosa plata de la ley Sep; entonces, por ahora, a fin de año se pide por ejemplo, destacar al mejor compañero, en las premiaciones se les pide comprar un regalo, no sé, un jockey, un Pendrive a los niños, todo eso se va generando, se pide y estamos cruzando los dedos para que lleguen los recursos. Presupuesto, financiamiento.

Entrevista N°3

Es necesario profundizar en la investigación este ámbito de la gestión educativa, dado que existe una diversidad de estrategias de gasto de los recursos disponibles para convivencia escolar; los aportes de la Ley SEP (LEY N° 20.248) han sido muy significativos (Irrázaval et Al, 2012; Muñoz et Al, 2010), sin embargo se requiere de mayor claridad respecto al uso de los recursos. Sería interesante hacer una revisión sistematizada respecto a cómo se gestionan y en qué se gastan recursos que ha facilitado la ley antes mencionada, además de intentar identificar la correlación existente entre incremento del gasto y resultados educativos.

Por otro lado, la visión de un apoyo precarizado desde el sostenedor se ve reforzada por la rotación de personas en el cargo.

Por ejemplo este año, yo ya soy de los antiguos, por que cambiaron a la gran mayoría de los coordinadores, o sea son 44 colegios y soy uno de los pocos sobrevivientes y no creo que seamos más de 5, esos cambios también no nos ayudan mucho porque se rompe la secuencia de trabajo que quizás otros estaban tratando de hacer.

Entrevista N°5

La contingencia de los cambios políticos a nivel municipal afecta la gestión de los establecimientos educacionales; en particular la comuna de Santiago es muy sensible a esto, muchas veces teniendo implicancias directas en la gestión local; es frecuente que los contextos educativos locales se vean intervenidos por la contingencia que vive el sostenedor. Durante el 2016 hubo cambios significativos a nivel de gestión municipal, por lo que las comunidades educativas vieron afectada la continuidad de los cargos y, por ende, la gestión educacional.

Las dudas o incertidumbre respecto al cargo sumado a la falta de claridad en las definiciones concretas respecto a las funciones, se agrega la percepción de sobrecarga de trabajo, exceso de funciones y agobio.

Primero el exceso de trabajo administrativo, nosotros el año pasado pasamos más de seis meses realizando el Manual de Convivencia, se le puso mucho foco a eso, tanto así que la Dirección de Educación por

ejemplo dijo que no se pagaba un bono si es que el equipo de convivencia no tenía listo su manual, y eso implicaba a toda la comunidad.

Entrevista N°6

Esto gira en torno a las exigencias propias de la gestión afectada por la contingencia y las directrices externas a los establecimientos; se relaciona con la carga administrativa que ciertas funciones conllevan, y la temporalidad en que cada comunidad despliega en su trabajo. La gestión de la convivencia requiere de la articulación de esfuerzos colectivos difíciles de movilizar; los niveles de “complejidad” de la gestión difieren de comunidad en comunidad, pero coinciden en cuanto a la existencia de una demanda permanente de atención y soluciones inmediatas.

Me falta un equipo de psicosocial, nosotros por ejemplo, no tenemos..., si bien tenemos un equipo PIE y los chiquillos en ambos centros si tienen ayuda psicológica que es bastante escasa en realidad.

Entrevista N°7

Uno de los aspectos relevantes que colabora con esta percepción de exceso de trabajo (unido a funciones poco focalizadas) es la carencia de un equipo claro y definido que gestione la convivencia. A pesar del reconocimiento del apoyo mutuo y la colaboración de distintos actores, se evidencia a la vez, que la falta de equipo hace que los actores involucrados en la gestión tengan que flexibilizar, multiplicar y ampliar el rango de competencias de su cargo.

Yo creo que con la gente que yo trabajo he estado a la disposición en cuanto a la generosidad profesional, el apoyo mutuo y yo te digo, si tu delante me hablabas de las funciones todos los días a cada rato y en cada momento todos se salen de sus funciones, de hecho si tengo que estar en la puerta , estoy en la puerta, si tengo que barrer el patio yo barro el patio, yo no me encuadro solamente esta es mi función y yo no hago más, en este colegio yo hago de todo.

Entrevista N°3

En la práctica, las y los encargados/as de convivencia escolar, comparten el tiempo asignado a convivencia con otras funciones dentro de los establecimientos. Incluso esto, en algunos casos, está formalmente establecido, fragmentado las posibilidades de llevar a cabo una gestión exitosa.

Son varias las dificultades, la primera es que la cantidad de horas que se me asignaron por convivencia escolar, o sea son irrisorias, son 30 horas y dos centro distintos, geográficamente distintos y contextos de alta complejidad en cuanto convivencia escolar.

Entrevista N°7

La claridad respecto a la situación vivida (experiencia) surge espontáneamente al evaluar la manera en que se ha dispuesto, por parte del sostenedor, la asignación y distribución de la carga horaria. Esto demuestra una falta de realismo respecto a la magnitud o alcance de las responsabilidades que acarrea el abordaje de la convivencia.

En términos contractuales, en el papel, treinta horas de convivencia escolar y catorce horas como trabajador social; en las treinta horas de convivencia el tema de la mediación, el tema de generar informes; este es el primer año que se realizan este tipo de instancias como la mediación escolar o convivencia escolar, y sobre la marcha me he dado cuenta de que faltan pasos..., esto de la mediación, del debido proceso, pero me han faltado lo de la sistematización... en general es como la mediación, apoyar a Inspectoría General en su tema de las sanciones; yo trabajo de las dos y media hasta las diez y media de la noche; responsabilidades de la tarde, jornada tarde y jornada noche.

Entrevista N°1

Distancia entre las definiciones formales, con carácter tecnocrático, y la realidad que desborda las posibilidades delimitadas en abstracto; la asignación de un horario para la gestión debe incluir planificación, articulación de actores educativos, implementación de estrategias de

resolución de conflictos, capacitación, participación en instancias colegiadas, reuniones de coordinación, atención de casos y abordaje de la contingencia cotidiana.

Sí, pero lo que pasa es que el liceo siempre tiene una demanda permanente de situaciones que hay que..., yo hablaba con un inspector que cada día me decía; “cada día tiene su afán”; yo no entendía muy bien a qué se refería, y él me decía que cada vez que me encontraba cada día tiene su afán y tú dices tengo planificado esto hacer hoy y es mentira cierto, entonces tú tienes muchas situaciones emergentes que ir resolviendo y como es un colegio muy grande en realidad uno va compartiendo funciones.

Entrevista N°4

A esto se suman las tensiones permanentes de la implementación de un cargo nuevo; lo emergente como norma, lo emergente como realidad saturada, a partir de la necesidad y el propósito de realizar un buen trabajo.

Además de las carencias en la gestión de los recursos, la debilidad del apoyo a la gestión se expresa en las distintas realidades que se viven en cuanto a los equipos de convivencia escolar; esto se traduce en una composición de los equipos de convivencia poco clara, diferenciada de acuerdo a las posibilidades o estilos de gestión de cada comunidad. A pesar de que el Estado a través de sendos documentos (MINEDUC, 2017) ha intentado establecer y definir un ideal de “equipo de convivencia escolar”, esta no ha sido internalizado aún por los sostenedores y menos por los gestores locales. Aunque es necesario decir que en ciertos aspectos coincide con lo que fomenta el Estado en este sentido: *como mínimo, el equipo de convivencia deberá estar compuesto por el encargado(a) de convivencia, quien lo coordina, el orientador(a), el inspector(a) general y profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, trabajador social u otro profesional de las Ciencias Sociales)* (MINEDUC, 2017). Se evidencia la falta de consistencia con la realidad del diseño de la política pública; la propuesta no considera las jerarquías que ordenan las relaciones de poder en la escuela/liceo, proponiendo un cargo que gestione la convivencia escolar con menor rango de quienes debe articular (por ejemplo, U.T.P.).

Sí, mira; el departamento, esto..., lo que tú ves acá, el departamento..., acá está orientación, aquí está psicosocial y convivencia escolar; y somos uno, dos..., está la psicóloga, está la orientadora, está la psicopedagoga y estoy yo; y los cuatro que estamos en esta oficina nos apoyamos mutuamente; no hay como un equipo así... tú..., los días viernes nos juntamos a conversar sobre los casos..., como yo no vengo en la mañana, las compañeras que están en la mañana generan las acciones para intervenir ciertos casos, y como yo estoy en la tarde, me hago cargo de la tarde; pero es un trabajo como interdisciplinario este departamento. Una persona a cargo de todo..., es difícil; si bien están las compañeras, pero las compañeras también tienen otras funciones que son propias de su labor, y convivencia requiere a otras personas o... no sé si otro equipo llamarlo, pero otro individuo que esté en coordinación...

Entrevista N°1

Esto ha devenido en distintas composiciones de los equipos a cargo de gestionar la convivencia escolar; no existe una regularidad de las y los integrantes de los equipos, debido a dos factores; las definiciones poco precisas por parte del sostenedor y la falta de recursos para la contratación de profesionales que apoyen la gestión.

Sí, porque somos los cuatro; y uno lee el manual o lee lo que emana la ley que tiene que ser con el equipo psicosocial, pero el equipo psicosocial soy yo, que soy trabajador social también, y está la compañera que es la psicóloga, pero el volumen de necesidad de los estudiantes, a veces se confunden las funciones; lo ideal sería una persona o dos personas más, como el recurso humano es la debilidad...

Entrevista N°1

Y a pesar de la dispersión y determinismo de la realidad local, algunas comunidades han logrado establecer definiciones concretas en este sentido; la realidad de la escuela/liceo en la comuna de Santiago ha hecho que se integren en estos equipos (con diferencias en cada

realidad local), psicopedagogos/as, psicólogos, trabajadores/as sociales, educadores/as diferenciales, orientadores/as, inspectores/as generales, entre otros.

Ahí hubo una habilidad en la dirección de mi colegio, en que la orientadora y yo estamos en el equipo de gestión juntas; luego, ese plan de gestión involucra a los cuatro personajes, la dupla, el orientador y yo, y nos involucra a todos en el proyecto de gestión de la convivencia escolar, con dimensiones que van determinando cuando aparece la dupla, cuando aparece el coordinador propiamente tal...

M1; GD.

El discurso reconoce la necesidad de articulación de un equipo; está claro que se debe trabajar en conjunto con otros actores educativos como lo son UTP e Inspectoría General; se suman a ellos el trabajo de Orientación, las duplas psicosociales y los programas de integración (PIE).

Siento que el trabajo que uno hace con la orientadora es clave en el colegio., tú no puedes como desasociada; yo trabajo por acá y la orientadora por otra esquina, si tu no logras conjugar el trabajo de la dupla psicosocial con convivencia e inspectoría es sumamente difícil...; todo esta ha sido más difícil porque hemos venido a dejar en claro y develar situaciones que el colegio de profesores ha amparado por años.

M3; GD.

Inclusive existe la percepción de que este cargo ha cumplido un rol de denuncia de situaciones que develan prácticas pedagógicas inadecuadas, generando resistencias por parte de los equipos docentes y choques de jerarquías.

Pero él o ella sienten que se le resta poder, y en alguna medida es así; entonces, ¿cómo dialogar con ese profesor o profesora orientador que tenía un lugar en el establecimiento validado o no?

M1; GD.

Allí donde se ha logrado constituir un equipo de trabajo, incluso donde no lo hay y se supone su existencia, el respaldo de la comunidad a su trabajo es relativo. Se han mencionado ya algunas dificultades en la construcción de la relación entre la comunidad y los equipos de convivencia escolar.

Por lo que he visto y he escuchado, en muchos establecimientos de nuestra comuna el coordinador ha tenido dificultades, sobre todo en todo este proceso que tuvimos que realizar evaluación, que nos evaluaron los profes, hubo muchas dificultades.

M2; GD.

...yo creo que deberían las instituciones validarnos mucho más; y tampoco enjuiciarnos.

Entrevista N°7

El dramatismo expresivo de la última cita resume en gran medida la idea de este apartado: las y los encargados/as de convivencia escolar de Santiago requieren de mayor apoyo institucional y menos enjuiciamiento; es evidente que el sentimiento de estos gestores es de cuestionamiento por parte de su empleador y sus comunidades.

Otro factor que ha condicionado el despliegue de la gestión en convivencia escolar ha sido la falta capacitación en el tema y el desarrollo de herramientas conceptuales.

Pero en lo nuevo, como no hay un espacio formador del coordinador de convivencia, porque por último el orientador es un tipo que va dos o tres años a prepararse... y saca un cartón que le da algún enfoque de cómo tiene que hacerlo; acá yo creo que fue para muchos de nosotros la primera capacitación que tuvimos fue el año pasado, en temáticas que yo no tenía idea; y vengo a este diplomado, pero después de...; y que pasa si realmente, en mi condición de coordinadora...

M5; GD.

Se hace evidente las diferencias en cuanto a la formación de las y los encargados/as de convivencia escolar, sobretodo en relación a la formación de otros actores del sistema educativo. Es fundamental para una gestión educativa exitosa, contar con las herramientas que faciliten la planificación e implementación de acciones en este ámbito. Este es una de los elementos que ha dificultado la validación del cargo; por una parte las y los encargados/as sienten que no han vivido procesos de capacitación que les permita el desarrollo de competencias necesarias para la gestión en convivencia, y por otro, este mismo hecho a debilitado su relación con las comunidades educativas, complejizando aún más su aparición en el sistema educativo.

Figura N° 5
Diagrama discursivo Apoyo a la gestión



c. Autovaloración

Al momento de indagar acerca de cómo las y los encargados/as de convivencia escolar se perciben a sí mismos y su desempeño en este cargo, resalta en primer lugar la formación que debe tener este nuevo actor escolar.

Yo insisto en que el coordinador de convivencia debe ser un pedagogo, y me parece que Santiago no estuvo ni ahí con eso tampoco.

M1; GD.

La mirada de las y los protagonistas coincide con las sugerencias que hace el Estado en este sentido: *se espera que el encargado de convivencia sea un docente con formación y experiencia en convivencia escolar, conozca la Política Nacional de Convivencia Escolar y se maneje en áreas como clima escolar, resolución pacífica de conflictos y concepción de aprendizaje integral*, (MINEDUC, 2017). Pero incluye además, ciertas características de los sujetos que detentarán este cargo.

Creo que uno de los requisitos más importantes es tener habilidades blandas..., el saber conversar, el saber escuchar sobretodo.

M3; GD.

Se considera necesario el desarrollo de herramientas conceptuales, pero también habilidades comunicacionales pertinentes que faciliten la construcción de una relación adecuada con otros actores educativos. El desempeño cotidiano del cargo es visto como una experiencia fundamentalmente comunicativa, por lo que se requiere de ciertas competencias que fortalezcan esta experiencia. Esta mirada nos facilitaría el desarrollo de un enfoque formativo en convivencia escolar, dado que teniendo como eje central de la gestión lo comunicativo, la voz y la escucha de los actores educativos se vuelve fundamental, y es posible fortalecer las relaciones sociales, la identificación de necesidades e intereses y la inclusión de esta información en el diseño e implementación de las prácticas pedagógicas. Se vuelve relevante el flujo de información al interior de las comunidades educativas. En este sentido, el rol de encargado/a de convivencia

escolar se convierte en receptor de un habla permanente, demandando una disposición, también permanente, a la escucha. Habla y escucha como soportes de la construcción de comunidad, como ejes del convivir y la validación de los actores educativos como sujetos.

También yo me enamoré del rol y lo que más me importa es la convivencia escolar es que la escuela, el espacio de la escuela, el centro son los niños y sus procesos de aprendizaje, pero también formativos, en el sentido que todos los miembros de la comunidad son actores que se vuelven sujetos realmente, de hacerse partícipe de lo que es la realidad.

M4; GD.

El discurso de las y los encargados/as de convivencia escolar expresa un alto compromiso con el cargo, a pesar de las dificultades que han encontrado para un adecuado desempeño del rol.

... es difícil asumir... muchas veces me desmotiva, porque me gusta convivencia me he quedado, pero si yo mirara fríamente lo que me conviene a mí, como profesional... porque soy una persona que llevo poco en educación, soy joven...

M3; GD.

Se valora lo realizado durante el tiempo que han estado a cargo de la gestión, percibiendo el cargo como un aporte a las comunidades educativas, abordando un aspecto de la vida escolar que no ha sido considerado históricamente. Su posición novedosa es evaluada positivamente.

Yo la evaluó súper bien, y de hecho la evaluación que me hicieron los profesores está bastante bien, la evaluó bien porque creo que he hecho mucho trabajo a consciencia y lo que he repetido acá, yo no vengo a generar ningún problema a nadie, vengo a solucionar.

Entrevista N°7

Los temores iniciales frente a esta “novedad” se han ido disipando, a pesar de que ciertas obligaciones del rol aún son inciertas para las y los protagonistas. Muchos/as consideran que este desafío ha implicado también una oportunidad para conocer más en profundidad sus propias realidades, y vincularse a los actores educativos con un grado de profundidad mayor.

Entonces tomar un cargo de convivencia escolar que la verdad hasta ese minuto no había escuchado y no tenía idea lo era el coordinador de convivencia escolar, creo que en convivencia escolar tampoco. Lo asumí y, al igual que la colega, tenía mucho miedo de alejarme de los estudiantes, y ha sido todo lo contrario; y mucho más enriquecedor porque he tenido contacto con niños que yo nunca he trabajado, de octavo, séptimo y los lazos que se han construido han sido sumamente fuertes.

M2; GD.

En este sentido, el desempeño es evaluado positivamente y se reconoce que queda mucho por avanzar, por mejorar; hay conciencia de lo inaugural de este proceso; un debut por lo demás, lleno de improvisaciones, desvíos, atajos, incertidumbre, riesgos, dificultades y aciertos.

Mi sensación es que una evaluación buena pero que todavía tiene un largo camino por mejorar.

Entrevista N°4

Esta evaluación llega al punto de reconocer aquellos aspectos de satisfacción del ejercicio del cargo; existe una tendencia a resaltar los desafíos y dificultades, sin embargo, el discurso también recoge la percepción de respaldo y reconocimiento.

Pero yo tengo que reconocer el espacio que se me abrió a mí en esta área, fue como el cobijo que en algún momento había perdido.

M1; GD.

Se reconoce y valora la construcción de una relación distinta con las y los estudiantes. La manera en que se ha concebido la convivencia, el rol y las funciones de este nuevo actor, han hecho que cotidianamente se vincule con el estamento estudiantil y en segundo lugar con apoderadas/os. La base de esta realidad es concebir la convivencia a partir de un doble reduccionismo: la invisibilización de actores y la focalización en temas disciplinarios. En la escuela/liceo es recurrente pensar la convivencia desde estos dos elementos, diseñando e implementando acciones cuyo objeto son las y los estudiantes y sus conductas. Por efecto adultocéntrico de rebote, se llega a las y los apoderados. El vínculo se desarrolla a partir de lo afectivo, de la contención, del conocimiento mutuo, del apoyo.

...ahora puedo hablar del tema, lo podemos conversar, lo podemos dialogar y buscar soluciones al tema porque no está todo dicho, pero en realidad me aporta, me enriquece como persona, yo me siento muy bien cuando paso en un pasillo y un alumno me dice "wena profe como está usted, como ha andado" los chiquillos son así, son afectivos, saben que uno está haciendo algo por ellos también.

Entrevista N°5

En esta idea de la mejora continua, la valoración positiva reconoce los avances y aciertos, a pesar de las dificultades concretas que deben enfrentarse. Se declara que falta mejorar la gestión, falta de tiempo, reflexión y trabajo en equipo. Estas realidades hacen que ciertos esfuerzos se diluyan o que la percepción de los actores involucrados sea inundada por la insatisfacción. Esto redundando inmediatamente en la legitimación del trabajo.

Claro, no hay tiempo para reflexionar, no hay tiempo para pensar, yo cuando necesito el espacio para reflexión, lo pido, ahí me dan los 30 minutos pero en 30 minutos tu entenderás que podemos hacer un planteamiento 10 minutos preparar a la gente para hacer algo y se va otro poco de tiempo y finalmente bueno yo me he preparado para hacer la actividad en 30 minutos y dura 30 minutos pero no es de lo mejor porque a veces, los temas a la gente les gusta y cuando les gusta se explayan y

siguen y quieren seguir hablando del tema y se quedan con una sensación de inconformismo.

Entrevista N°5

Esto evidencia que el proceso de validación ha sido paulatino, y lento; progresivamente se han ido sumando actores en la construcción de una convivencia adecuada. La gestión educativa desde la convivencia requiere del compromiso de los actores escolares; el compromiso de este nuevo actor es evidente, y se ven a sí mismos como necesarios y relevantes en la dinámica de los establecimientos educacionales. La escucha, la resolución de conflictos, la gestión de acciones en convivencia escolar y el fomento de relaciones sociales adecuadas, son parte de los aspectos resaltados como positivos.

Hemos ido teniendo hartos aciertos más que todo, más que dificultades, aciertos; hemos ido trabajando y hay resultados, hay buenos resultados en lo que el equipo que más se trabaja es cuando los profesores por supuesto, pero también los otros equipos que están van manifestándose, van sumándose, es interesante el proceso con ellos, por eso se me ha hecho más fácil formar el comité por que al principio no tenía a nadie, pero ahora no, ahora ya hay un representante de apoderados un representante de alumnos, hay un representante de los asistentes de educación, de los profesores mismos, o sea es un equipo grande que representa a la comunidad.

Entrevista N°5

Aunque si se reconoce la necesidad de mejora. Se mencionan otros elementos inconclusos o debilitados en la gestión. Se hace difícil dedicar tiempo a la sistematización de la información, se dificulta la articulación de los actores educativos, lo que redundaría en la nula construcción colectiva de los planes de mejora en el ámbito de la convivencia. La participación en la construcción de lo comunitario es aún una deuda.

Regular, una de las cosas que yo siento, soy súper autoexigente, hay cosas que he tratado de impulsar y todavía no se han realizado, y siento que por ahí tiene que ver con mi gestión. Podrán haber miles de condiciones que te impidan trabajar, pero también tú estás ahí para poder soslayar todas esas cosas y lograr el objetivo.

Entrevista N°6

En este sentido, la relación con la comunidad ha tenido altos y bajos; la aparición de este nuevo actor ha generado sospechas, suspicacias, despertando ciertos conflictos. El estatus de las relaciones sociales es diferenciado, anteponiendo las jerarquías, los posicionamientos estratégicos y elementos de la cultura escolar autoritarios.

... he ganado mucho con los estudiantes y con mis colegas profesores he perdido, porque entré en la figura que ya, como lo habíamos conversado antes, pasé a un equipo de gestión, donde te miran con recelo y además porque ella que lleva tan poco y no nosotros que llevamos muchos años.

M3; GD.

Desde un principio, como que no me compliqué con los profes, me costó un poco que me aceptaran, una persona totalmente desconocida, era algo... además que yo iba con la nueva directora, como sospechosa... claro como una persona que, más o menos, es la sapa de la dirección.

M4; GD.

La relación entre encargados/as de convivencia escolar y los equipos docentes no ha sido fácil. Así como en algunas comunidades ha habido acercamiento a las y los estudiantes, fortaleciendo su relación, también se ha resentido el vínculo con las y los profesores. En algunos casos, se evidencia una inicial fragmentación de lo comunitario, fundamentalmente expresado en vacío, indiferencia, desapego, negación por parte de algunos actores educativos.

Que si yo necesito algo, no me dejan hacer algo que yo necesito, que si yo necesito el espacio no me conceden, si yo requiero de ayuda para

generar un trabajo en conjunto del equipo, no me participan, se dejan estar ahí, se alejan un poco pero por una cosa que a medida del tiempo ha ido cambiando o sea esta cuestión también se trata de conquistar a la gente, entender que esto es beneficioso para todos.

Entrevista N°5

La explicación frecuente de este hecho es la sospecha respecto al desempeño del nuevo cargo, ignorancia de sus funciones, pero también ciertas acciones que han ido en contra de una tradición pedagógica centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje, convirtiendo a las y los docentes en protagonistas exclusivos del proceso educativo, donde la base es la autoridad y el respeto a la misma; una pedagogía no transformadora, donde la palabra docente no tiene contrapeso.

Me paso que el primer año fue difícil, enfrentarse a los profesores que aquí somos más de 70 docentes, hablar del debido proceso, de la normativa, eso de la normativa cayó pésimo, pero con el tiempo se han ido dando cuenta que la educación viene así y por el propio resguardo de ellos. Si un apoderado, por ejemplo, y van a tener que seguir paso a paso así que por el beneficio de ellos todo por escrito y siguiendo, vuelvo a repetir, el debido proceso, ya lo tienen naturalizado que es así.

Entrevista N°3

Los esfuerzos por validar la gestión de las y los encargados/as de convivencia escolar al interior de los establecimientos educacionales han ido paulatinamente dando frutos. A pesar de las dificultades de este proceso de instalación, el choque de jerarquías y de ideologías docentes, paulatinamente se ha ido legitimando la necesidad de contar con un equipo, y no solo un/a encargado/a, que permita desarrollar una comprensión más amplia de la convivencia superando las condicionantes de una cultura escolar autoritaria, donde la participación es un privilegio de algunos/as, e instalando prácticas pedagógicas más democráticas, donde las decisiones sean compartidas y no impuestas, y que fomenten un enfoque de la convivencia de carácter formativo. A convivir se aprende, y ese aprendizaje, como proceso, debe ser gestionado.

Figura N° 6
Diagrama discursivo Autovaloración



7.3 Acciones en convivencia escolar.

Las acciones planificadas e implementadas dan cuenta del ejercicio de las funciones de las y los encargados/as de convivencia escolar. A través de los elementos discursivos es posible identificar los trazos del diseño y enfoques del plan de convivencia escolar; aunque es necesario decir que el discurso, en este ámbito, se vuelve fragmentado y poco preciso, expresando al parecer una debilidad de la gestión. A pesar de ello, esta sección ha aglutinado dos grupos discursivos en su estructura de análisis; estos son: el plan de convivencia escolar y los enfoques declarados para el diseño del mismo.

a. Del plan de convivencia.

Es esquivada la identificación de acciones variadas en la implementación del plan; lo que es evidente, es una implementación parcial del plan de convivencia, a partir de dificultades antes descritas y problemas de gestión. Y esto no es menor. El plan de convivencia escolar se ve relegado a un segundo orden, debido a la demanda recurrente de la dinámica escolar; la carga de obligaciones y su despliegue en la temporalidad, se reducen las acciones a cuestiones relativas a la contención. La sistematización de los datos muestra que las acciones de convivencia escolar se despliegan de manera dispersa, arrojadas a la contingencia permanente de los establecimientos educacionales y, centrados en ciertos procesos recurrentes que detallaremos a continuación.

1. Actualización de reglamentos de convivencia escolar.

Bajo el entendido de que la disciplina escolar es uno de los aspectos más relevante en el funcionamiento de los establecimientos educacionales, cuya expresión de su despliegue como dispositivo tiene como base una visión normativo-jurídica, determinando las características de las relaciones y objetivando las conductas estudiantiles, la construcción y actualización del reglamento de convivencia aparece como una de las acciones más recurrentes en el diseño e implementación del plan de convivencia escolar.

Es grande el espectro, hay mucho que atender, hay muchas cosas, si bien es cierto primero está la problemática del manual en la construcción del manual, es que el manual no es una cosa que está listo, o sea de un día para otro, cada año se van sumando cosas nuevas, porque los jóvenes van cambiando y las actitudes, las personas van cambiando.

Entrevista N°5

El documento normativo intenta plasmar el proyecto educativo, a través del establecimiento de normas que regulan la conducta, fundamentalmente de las y los estudiantes, y en segundo orden, de las y los apoderados/as. Esto y mucho más. Es expresión también de la

normativa vigente y las exigencias protocolares de las agencias educativas fiscalizadoras del sistema educativo (Superintendencia de Educación).

Más que nada con ellos he trabajado el tema de la socialización del manual de convivencia y explicar cosas, como por ejemplo: protocolos, procedimientos, llenar afuera el colegio de cómo hacerlo para situaciones, con quien hablar, con quien dirigirse; más me he dedicado a eso que a solución de problemas con los adultos; más a dirección de cómo hacer cosas.

Entrevista N°2

La evidencia muestra una estructuración normativo-jurídica fuerte sobre algunos actores escolares; los discursos y las prácticas de protocolización han invadido el mundo escolar, reforzados por el reduccionismo de la convivencia de carácter disciplinario. La recurrencia de esta acción confirma la existencia de este reduccionismo.

Coherente con lo anterior, la construcción y actualización de los reglamentos de convivencia escolar, viene aparejada una segunda acción recurrente: la sensibilización de la comunidad sobre protocolos, debido proceso y normativa legal.

Algo que a nosotros nos ha costado y que estamos trabajando bastante tiene que ver con aplicación correcta del Manual de Convivencia, eso para nosotros ha sido una tarea bien complicada porque nosotros entre las transformaciones que tenemos que hacer, es de la aplicación de... [tomar] medidas casi de manera arbitrarias digamos, por sentido común digamos, al resguardo del enfoque de derecho, aplicar la norma tal cual está escrita en el Manual de Convivencia, el debido proceso, y eso es una tarea que hoy tenemos que, para mí, tenemos que una de las tareas fundamentales dentro del rol, porque además ayuda a que el enfoque de derecho, que es un concepto abstracto, se materialice digamos.

Entrevista N°4

Materialización del enfoque de derechos, explicitación de la estructura normativa, protocolización de los procedimientos, registro de las conductas. Recorrido disciplinario voceado enérgicamente por el temor a la inculpación; no basta la palabra dicha, el respaldo está en la palabra escrita. Reiteración de una obsesión moderna por el archivo; dispositivos disciplinarios en la escuela/liceo que asemejan procedimientos judiciales. Si hay enfoque de derechos, hay también un tinglado judicial que establezca la “verdad” de su ejercicio y su vulneración.

Ó sea ha sido difícil porque eso trae también conflictos interpersonales, porque muchas veces piensan también que es un problema personal y para nada, yo a los profes les he dicho mil veces: “profe la idea que usted escriba lo que pasa en clases no es porque haya que andar sapeando, es porque si aquí pasa algo a usted lo van a culpar judicialmente”.

Entrevista N°7

2. Estrategias de resolución alternativa de conflictos: mediación escolar.

En segundo término, aparecen las acciones relativas a estrategias para el abordaje de los conflictos al interior de los establecimientos educacionales. Estas acciones están referidas fundamentalmente a la implementación de la mediación escolar, y por efecto a la formación de estudiantes y/o adultos mediadores. Se indica que las medidas disciplinarias no son suficientes para resolver los conflictos, dado que por lo general contienen las crisis (expresiones del conflicto: peleas, agravios, descalificaciones, etc.) y no resuelven los conflictos (el deterioro de las relaciones sociales).

Pregunta: ¿A qué dedicas la mayor parte del tiempo?

Respuesta: A la mediación, a la mediación escolar...

Entrevista N° 1

Uno de los elementos más visibles de la convivencia escolar es la conflictividad, por lo que las unidades educativas invierten recursos y esfuerzos para desarrollar estrategias que les

permitan abordar los diferentes conflictos entre los actores escolares. Las experiencias de mediación escolar tienen efectos muy positivos en las comunidades educativas; por ejemplo, implica que los mismos miembros de la comunidad se hacen cargo de sus conflictos, permite promover el diálogo como instrumento crucial para el abordaje y la superación de conflictos, desarrolla habilidades sociales en quienes participan de estos procesos, y además, convoca a los sujetos conflictuados a hacerse responsables de la manera en que han construido su relación social.

Mira, en las instancias en que yo he participado en las mediaciones con los funcionarios, si. Por lo menos hemos desenredamos un poco el conflicto... porque vemos la crisis, pero el conflicto...y ahí nos hemos dado cuenta... porque ha sido interesante el experimento de que el conflicto como se inicia; no se inició ayer, no se inició hoy ni hace una hora... sino que viene de hace un año, ponte; "es que cuando tú hiciste eso; ya, ¿pero cuando fue?; no, el año pasado". Y es interesante ver esa..., como cuando no resuelves algo, lo llevas en tu mochila hasta que pase algo puntual con el otro, y te saca en cara todo y se expresa; es increíble, hace una año y se recuerda.

Entrevista N° 1

A ver las principales para mí ha sido la prevención de situaciones, educar a las niñas de cómo resolver situaciones conflictivas...

Entrevista N°2

3. Dedicación a la contención de temas disciplinarios.

En tercer lugar, encontramos las acciones que implican la mayor recarga de trabajo en el desempeño de las y los encargados/as de convivencia escolar, éstas se refieren a la contención o abordaje de situaciones disciplinarias. Este hecho, nuevamente evidencia cierta reducción del concepto de convivencia escolar, homologándola a la disciplina.

Estoy con un caso, siento que nunca termina, entiendo que el conflicto no termina nunca pero viene otro caso, viene otro caso, cierto, y hay que abordar otra situación y de repente hay una sensación de tener muchas tareas pendientes. Claro, esa es la sensación.

Entrevista N°4

Ya se ha mostrado como algunas funciones propias de Orientación e Inspectoría General han sido asignadas a las y los encargados/as de convivencia escolar; las carencias en la definición del rol y sus funciones ha devenido en límites poco claros; pero al mismo tiempo, ha derivado en la saturación de labores y reducción del tiempo para la gestión, invirtiéndolo en la contención disciplinaria.

Lo segundo es ver dinámicas propias de los estudiantes, cuando ellos tienen algún tipo de conflicto leve es donde más entramos nosotros, algún tipo de discusión entre ellos, o que sabemos que hay ciertas calles que se están cruzando en lugares donde no se puede cruzar, y sentimos que algún momento podría quedar algún tipo de conflicto, la mayor parte del tiempo generamos protocolos o acciones que son preventivas, porque en el caso de nosotros, el no realizar una acción implica incluso la vida de los estudiantes.

Entrevista N°6

El abordaje de temas disciplinarios por parte de las y los encargados/as de convivencia escolar, tiene que ver con la implementación de un enfoque formativo que supere el tradicional enfoque punitivo de la disciplina. En muchas comunidades, las y los encargados/as de convivencia escolar son percibidos como “buena onda”, a diferencia de Inspectores/as, cuyo rol es visto como fundamentalmente represivo.

4. Atención de casos y elaboración de informes.

En cuarto lugar, y no menos relevante o crucial, las acciones estipuladas en el plan de convivencia se ven desplazadas por la atención de “casos” y la elaboración de informes. Esto último, demandado por la protocolización aguda de los procedimientos al interior de la escuela/liceo.

Yo trabajo en términos de atención de casos y aplico ahí lo que son planes de apoyo, por ejemplo en mi labor específica, lo que más hago.

Entrevista N°7

A hacer papeles, documentos, es que en todo hay informes, cosas hay plan, supongamos en el caso del manual está asociado al plan de convivencia al plan de gestión, el plan de gestión lleva una cantidad de acciones, son propósitos ideas que tenemos para hacer algo, o sea vamos a reunir a los alumnos, les vamos a enseñar, les vamos a comunicar un tema, vamos a ver el tema de la sexualidad, vamos a ver el problema de la convivencia que se genera socialmente, el conocimiento, eso tiene que ver con historia, tiene que ver con lo relacionado con el aprendizaje ciudadano.

Entrevista N°5

Una cadena interminable de atención de casos y elaboración de informes protocolizados, para dar respuesta a la estructuración jurídica y la nueva propedéutica de los sujetos; una propedéutica no evidentemente represiva, sino amigable, cercana, preocupada, contenedora. Esta situación demanda la mayoría del uso del tiempo de las y los encargados/as de convivencia escolar, desplazando, una vez más, el foco de la gestión. Quedan relegados la articulación con otros actores, los procesos de sensibilización, la capacitación, la participación, la gestión del plan, la reflexión y el intercambio de enfoque con otros actores de la comunidad.

5. Talleres y seguimiento en sexualidad, consumo problemático de drogas y alcohol.

El último grupo de acciones frecuentes en convivencia escolar aparecidas en el discurso, se encuentran la implementación de talleres de distinta índole. Principalmente se refieren a

temas de prevención²⁵ o contención de problemáticas asociadas al mundo estudiantil. Esto refleja otro reduccionismo de la concepción de la convivencia escolar; la invisibilización de actores, dado que este tipo de acciones se focaliza en las y los estudiantes casi exclusivamente; salvo algunas excepciones donde esto se extiende a las y los apoderados/as.

A ver, primero hacer una prevención, que es lo que partí yo haciendo el año pasado, haciendo prevención de situaciones puntuales y como vi las situaciones puntuales yendo a los cursos y viendo cuáles eran las problemáticas; de ahí saqué digamos, lo que yo tenía que trabajar, conociendo un poquitito las problemáticas de los cursos, in situ, en cada curso íbamos una hora semanal igual que clases, pero convivencia escolar,... taller de convivencia.

Entrevista N°2

Habíamos partido con musicoterapia, teníamos unos talleres de yoga que también están...

Entrevista N° 7

La implementación de talleres tiene una doble función; por un lado promover ciertos saberes y prácticas consideradas necesarias para la formación, incluyendo incluso, una batería de temáticas que aparecen complementarias a la formación curricular pre-escrita, y que a veces, representan intereses de algunos actores educativos; y por otro, servir de contención a problemáticas bio-psico-sociales consideradas dañinas para los procesos formativos. La orientación de los mismos se relaciona más bien con la urgencia, siendo este dispositivo didáctico usado para resolver cuestiones emergentes. Es evidente que es una acción necesaria pero no suficiente, dado que se requiere de una gestión de la convivencia de más largo plazo.

²⁵ A partir de esta concepción bio-médica, se define un rol limitado a lo psicosocial dentro de la escuela/liceo, reduciéndolo y confinándolo a la prevención en su doble condición procedimental (Leal, 2005):

1. **Prevención Primaria:** actividades de intervención basada en la entrega de información hacia la población en riesgo, con el objeto de evitar la problemática.
2. **Prevención Secundaria:** actividades y estrategias de intervención cuya finalidad es detectar y detener situaciones problemáticas, disminuyendo los factores de riesgo.

Figura N° 7
Diagrama discursivo Plan de convivencia



b. Enfoques que orientan la acción.

En cuanto a los principios, teorías o enfoques que iluminan el diseño y posterior implementación de los planes de convivencia escolar, es necesario decir que conviven viejas y nuevas miradas, en una mixtura entre lo tradicional y lo “nuevo”. Conviven, no sin pocas contradicciones, la participación con el individualismo en la gestión, lo formativo con lo disciplinario en el control de las conductas, lo normativo y lo intercultural en el despliegue temático.

Mira siempre está centrada como en los ejes de la convivencia escolar, de la política nacional, esos son los ejes participación la convivencia, yo me rijo así, pero literalmente, por lo que me dijo la política.

Entrevista N°3

La influencia de los enfoques promovidos desde el Estado es evidente en la implementación del plan de convivencia. No es clara la manera concreta en que estas orientaciones de la “política” son llevadas a cabo; se reconoce su influencia, pero como se dijo con anterioridad, en este ámbito el discurso es evasivo, poco preciso y sin profundidad o detalle. La manera en que las y los encargados/as de convivencia escolar de Santiago comunican las acciones y sus enfoques de implementación, da entender que existe desarticulación. En algunos casos es evidente que se declara discursivamente un principio o enfoque, pero en la práctica se dificulta su implementación; las razones son múltiples: cultura escolar, falta de legitimación, desconocimiento de los alcances de los enfoques, superficialidad o simple desidia; todos y todas coinciden en explicar el aplazamiento a partir de la demanda excesiva de atención de casos, lo que dificulta o quita tiempo a la gestión. Lo que resulta de todo esto es la ya mencionada fragmentación de las acciones, cuyo eje, en la mayoría de los casos, es un “activismo” desarticulado, sin un sentido claro o definido.

Yo lo he tomado más por el lado de lo formativo, más que por el derecho, la convivencia tiene que ser formativa, o sea para mí, es sumamente importante porque si la llevamos solamente al derecho y deberes o legislativo la cosa se pone complicada porque la gente no entiende de leyes, los abogados saben, si ni yo sé, he tenido que ir copiando algunas cosas y teniendo que ir metiéndome en algunos temas pero que son legislativos, pero en lo personal no quiero convertir la convivencia en una cosa solamente legislativa, yo creo que tiene ser educativa, tiene que ser de crecimiento social, de crecimiento en las personas, de acercamiento a vivir una realidad quizás a lo mejor como tu decías demande un poco distintas al o que viven ellos en su barrio, en sus casas, de que la educación es una aporte a la convivencia.

Entrevista N°5

Existe conciencia sobre el valor de lo formativo en la concepción de la convivencia, vinculando experiencias consideradas pedagógicas como acciones enmarcadas en objetivos de

formación de los sujetos; aunque mezcladas con cierto sentido jurídico o normativo, buscando reparación del “daño”, evitando la represión punitiva tradicional.

El diálogo formativo... cuando hay conflicto entre pares, lo elaboramos así el diálogo formativo... no sé, el tipo está rayando, el tipo está fumando marihuana [...]; el diálogo formativo y después la reparación, que por lo general lo que hemos hecho y que da resultado parciales, es que te pinten la sala; los cabros te pintan la sala, pintan el baño, ordenan algunas cosas...

Entrevista N°1

Se evidencia además cierto desconocimiento y falta de herramientas para el desarrollo coherente de ciertos enfoques de acción. Hay más bien intuición que saber sistematizado; en este contexto las urgencias y las necesidades contingentes se tratan intuitivamente o de acuerdo a la “tradicón” escolar, sin profundizar en el sentido de las acciones, las decisiones y los resultados. Un ejemplo de esto, es el estado o los niveles de participación que se promueven y ejecutan para la elaboración del plan de convivencia.

Yo tengo que generar justamente un plan de convivencia escolar y que eso se cumpla, para yo desarrollar el plan de convivencia escolar debo pasar, a principio de año, por todos los estamentos y cada estamento tiene sus propios planes de acción, entonces es como la columna vertebral, prácticamente esto de la convivencia escolar, porque yo en mi plan tengo que poner todas las acciones que están haciendo los otros departamentos y que llaman por supuesto a la convivencia, a la participación que es lo fundamental aquí, la participación de los actores, aquí ahora se les está dando gran participación a los apoderados que opinen. Elaborar el plan y que ese plan se vaya cumpliendo a través del año y generar instancias principalmente de participación como te decía de los actores escolares; por ejemplo, la proyección para el próximo año es que existan en cada curso un encargado de convivencia escolar, no como

el alumno encargado de disciplina sino de darle otro sentido a la convivencia escolar que no pasa solamente por lo disciplinario, sino que el saber compartir, el generar espacios de participación, llevar más o menos la convivencia a esa línea.

Entrevista N°3

El plan lo hice yo, lo realice yo y revisado por dirección también y visado también por el departamento de educación de Santiago, departamento de convivencia escolar. No hay participación de otros actores

Entrevista N°3

Es posible apreciar acciones contradictorias de una comunidad a otra, explicable por lo distintos contextos. En un caso, se construye el plan a partir de una articulación de distintos actores educativos involucrados en acciones “pensadas” en el marco de la convivencia, incluso proponiéndose, a través de ciertas acciones, la superación de la mirada disciplinaria; en otro, existe una elaboración individualista, de carácter vertical, sin involucramiento de otros actores educativos. Otros/as, perciben la falta de participación pero declaran la pretensión de profundizar estos espacios, a pesar de las dificultades materiales existentes, se reconoce la necesidad y el valor de la construcción de una convivencia fundada en la participación de todos/as.

La idea era que fuese participativo por que al menos los profesores conocieran cuál era la modalidad que se iba a usar; de hecho, incluso este año también he sido bastante autocrítico, que esto debe ser mucho más participativo, estoy buscando una forma de que lo sea, porque es súper complicado para mi hacer esta bajada de información, porque como son lugares distintos, porque son una complejidad territorial

Entrevista N°7

El tema de la participación yo creo que es un tema que está todavía bien pendiente, bien pendiente pero yo creo que las instancias de participación contribuyen enormemente.

Entrevista N°4

Algunos atisbos de profundización de lo formativo es la explicitación de una visión de la convivencia escolar vinculada al desarrollo las prácticas pedagógicas: se reconoce influencia de las prácticas docentes en la construcción de los sujetos en las unidades educativas. Se hace evidente la necesidad de explicitar la manera como se despliega concretamente el dispositivo escuela/liceo en la “performática” de las y los docentes, fomentando la reflexión colectiva de la concepción de mundo involucrada, la concepción de las relaciones humanas y los valores a promover en la comunidad educativa; en la cotidianeidad del “trato docente” se desarrollan aprendizajes sociales significativos.

Pero hay otro tema que yo no quiero dejar pasar, que tú lo dijiste, que es la pedagogía; yo creo que en la pedagogía, que es el despliegue más importante de los docentes, es donde está la mayor expresión de lo que uno puede como entender por convivencia, la mirada que uno tiene del mundo, de las relaciones.

M4; GD.

En otros casos, el sustento del diseño de las acciones en convención escolar se relaciona con valores o elementos declarados en el PEI (Proyecto Educativo Libertario); existe un intento por materializar aquellos ideales compartidos por la comunidad educativa.

Es que esos son la formación, lo relacionado con los valores institucionales con el proyecto educativo institucional, nosotros aquí estamos, muchos tenemos puesto como gran valor la solidaridad, entonces hay acciones solidarias, se ha estado trabajando con la asistente social en plan de solidaridad diríamos de hacer ayuda con nuestros propios alumnos.

Entrevista N°5

Relacionado con lo anterior, aparece la necesidad de implementar acciones que fomenten la identidad en las comunidades educativas; lo común requiere cierto nivel de adhesión que lo legitime y valide, por tanto se vuelve relevante, en algunos establecimientos, incluir

acciones en convivencia escolar que refuercen el sentido de pertenencia de los actores educativos.

El tema... la interculturalidad, el tema de la pertenencia, que los chicos generen pertenencia al establecimiento, fomentar los espacios de participación como el centro de alumnos...

Entrevista N°1

Finalmente, aparecen el enfoque de derechos y la interculturalidad como enfoques que orientan las acciones en convivencia. El discurso no profundiza en cuestiones concretas que expresen dichas orientaciones.

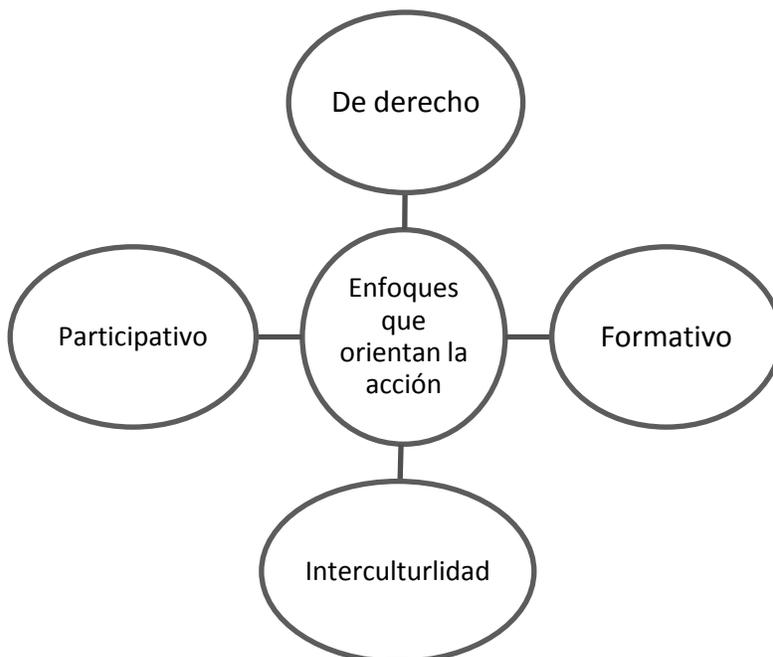
El enfoque... es difundir constantemente el manual, en segunda línea el tema de la interculturalidad y en tercera línea todo lo que tiene que ver con el enfoque de derechos; ahí metemos el bien superior del niño...

Entrevista N°1

Sin embargo, se evidencia una vinculación entre enfoque de derechos y la estructuración normativa desde el Estado. La promoción de los derechos de niñas y niños²⁶, a partir de la ratificación de la convención internacional por parte de Chile, se radicó en las escuelas y liceos del país; este hecho no ha sido del todo comprendido por parte del mundo adulto y docente dentro de los establecimientos educacionales, generando resistencia al reconocimiento de la infancia y el respeto de sus derechos. Expresión de esto son las repuestas de algunos/as docentes frente a la promoción y protección de los derechos de la infancia, que demandan la necesidad de promover los deberes como requisito para el reconocimiento de derechos. Otro caso más donde la validación del otro/a como sujeto se ve limitada por el adultocentrismo, que interpreta este reconocimiento de derechos como afectación del poder docente, y sus posibilidades de control de las conductas.

²⁶ La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas y busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que se rige por cuatro principios fundamentales: la **no discriminación**, el **interés superior** del niño, su **supervivencia**, **desarrollo y protección**, así como su **participación** en decisiones que les afecten.

Figura N° 8
Diagrama discursivo Enfoques que orientan la acción



7.4 Caso especial

En el proceso de investigación fue posible acceder a una realidad educativa particular. Educación en contextos de encierro. Por este motivo, y para no dejar pasar la oportunidad, se entrevistó a dos encargos de convivencia escolar que trabajan con dos instituciones relacionadas con estos contextos: Penitenciaría y SENAME (Servicio Nacional del Menor). La institución epítome del dispositivo formativo represivo, diría el filósofo francés fanático de Kant (Foucault, 2006a). Un aparato o dispositivo encargado de intervenir la subjetividad de los individuos.

Como es esperable, los contextos de encierro desarrollan sus actividades en un ambiente altamente tensionado, por lo que desarrollar procesos formativos requiere de profesionales adecuados y orientaciones de la acción que consideren esta realidad; sobre todo, y se evidenciará en el discurso de los protagonistas, porque supone el funcionamiento de una institución (escuela/liceo) sobre o al interior de otra (cárcel u hogar). Ambas con lógicas de funcionamiento diferentes, contrarias: una busca normativamente el castigo social por medio de la privación de libertad, la otra, la formación de sujetos a través de aprendizajes. Es lo que

Goffman denomina “instituciones totales” (Goffman, 2001) las que en su despliegue como dispositivo, funcionan a partir de la de-construcción identitaria; este gesto clasifica, ordena y distribuye de acuerdo al despojo de los derechos, homogenizando a su población, inhibiendo la intimidad y aumentando el control. Al conocer la realidad que viven los sujetos en las instituciones de encierro, convierten a la metáfora de la escuela/liceo como cárcel, a partir de sus dispositivos de disciplinamiento, estructura jerárquica y recurrencia del castigo (escolar), en una idea irónica que no rescata la intensidad de anulación producida en estas instituciones. La subjetividad intervenida por la privación de libertad se construye a partir de la fractura; la imposibilidad de la libre disposición de sí mismo define las conductas; la exclusión social aparece como el régimen de vida; se encierra la locura, se encierra la pobreza, se encierra la disrupción. Si bien la privación de libertad no inhibe del ejercicio de algunos derechos de las personas, los informes sobre la realidad de la cárcel o los centros del SENAME nos indican que dichas instituciones están lejos de posibilitar el ejercicio de derechos básicos. Es más, muchos de estos centros no están ni diseñados ni ejecutan programas que faciliten la protección de derechos, al contrario, solo los transgreden o inhiben su ejercicio. Al interior de estas instituciones se reproduce la violencia de manera intensificada, por lo que trabajar las relaciones sociales en su interior implica una complejidad mayor.

Los procesos educativos en instituciones de encierro, ven condicionada su acción por una contingencia que no es generada necesariamente en la escuela/liceo, ni tampoco es posible controlarla; a lo más, a veces, se contiene. Entonces la cotidianeidad educativa se ve determinada por factores como la seguridad, los tiempos del encierro, la administración carcelaria y la violencia encapsulada.

La principal función que nosotros tenemos es resguardar la seguridad y la integridad de los docentes como primer trabajo, hacer la inducción o dar lo lineamientos generales a la gente nueva que va llegando, y levantar información tanto como de estudiantes como de docentes, respecto de cuáles son las necesidades que van teniendo durante el año y desde ahí ir satisfaciéndolas. Lo más importante es generar los espacios. También hay un tema mediador con los docentes, entonces, pero principalmente se aboca al trabajo con los docentes desde su seguridad y con el

levantamiento de necesidades de los estudiantes para poder ofrecer algún tipo de ayuda.

Entrevista N°6

La convivencia en estos recintos se condiciona por los aspectos prioritarios como la seguridad, tanto de quienes llevan a cabo los procesos educativos como de quienes son objeto de dichas prácticas.

Tiene más que ver con la vivencia cotidiana como te digo el respeto y el valor agregado que tenemos los docentes es bastante potente para los chiquillos, las principales dificultades provienen muchas veces con cosas que tienen que ver con lo administrativo, por ejemplo alguna suspensión de clase de manera inesperada es algo que a los chiquillos les afecta mucho porque lo primero para ellos es siempre beneficio, por lo tanto el no ir a clases para ellos les reporta al tiro una ausencia y una baja en su conducta.

Entrevista N°6

Existen diferentes motivaciones de quienes experimentan procesos educativos dentro del encierro, muchas de ellas ajenas al sentido que puede dar vida a una escuela/liceo. Las y los educadores/as deben lidiar no solo con los desafíos propios de la enseñanza aprendizaje en contextos precarizados, sino que además con aspectos de la vida encerrada que colonizan sus prácticas. Las y los protagonistas tienen conciencia sobre su doble función; por un lado, lo formativo puja y se tensiona con lo represivo, y por otro, lo punitivo inunda la práctica cotidiana. Un equilibrio difícil de sostener dada su contradicción.

En mi contexto por ejemplo, yo tengo una función bien rara, que yo tengo que tener un perfil punitivo y formativo a la vez con los cabros y eso es difícil.

Entrevista N°7

Sin embargo, y a pesar de las dificultades, quienes son convocados para el trabajo educativo asumen con responsabilidad su labor, y quienes están en busca de formación, se disponen al trabajo con una voluntad única. En medio de la asfixia de la clausura se posibilita la construcción de comunidad, de complicidad por objetivos comunes. La subjetividad de los individuos intenta ser resguardada en la temporalidad y espacialidad de la escuela/liceo encerrada.

Primero, nosotros tratamos de verlo desde dos focos, la necesidad que tienen los docentes de resguardar su seguridad y su integridad, sobre todo emocional respecto cómo tenemos que trabajar, entonces ahí hacemos trabajo potente focalizado con los docentes y principalmente abocado al tema del cansancio y el estrés que se vive por la dinámica interna, la verdad es que nosotros todavía no hemos tenido riesgos con algún profesor de agresión por parte de un estudiante hacia nosotros, para nada, y respecto con el control con los estudiantes, la verdad es que no se nos hace tan complejo y ellos saben que a partir de un cierto tipo de falta va intervenir directamente Gendarmería, independiente de los protocolos que podamos tener en el establecimiento, por lo tanto también hay autorregulación bien potente de parte de los estudiantes, ellos en general logran comportarse bastante bien dentro de lo que es la sala de clases, pocas veces yo he visto que hayan tenido algún conflicto como de discusión o de pelea entre ellos, se marca mucho la lealtad en el contexto carcelario y una de las cosas que los estudiantes, o los internos en general no solamente nuestros estudiantes, destacan en la relación que existe con los docentes y los internos del establecimiento a diferencia de las otras, de Gendarmería y los otros civiles que son el brazo del área técnica. Nosotros si tenemos una cercanía, o lo que ellos reportan, una preocupación mucho mayor por el tema afectivo de parte de ellos.

Entrevista N°6

Para muchos, la escuela/liceo dentro del encierro representa una suspensión temporal del agobio, una especie de olvido temporal de la fragmentación homogenizante; esta ilusión de

menos coacción se ve limitada por la presencia espectral constante de la institución carcelaria, aunque las conductas se autorregulen.

Los docentes, yo creo que los docentes principalmente. Por un lado el valor agregado que nos tienen los estudiantes, que están dispuestos a trabajar en lo que uno les pida, más allá de que muchas veces le encuentren o no sentido. Tu siempre le explicas pero hay alguno que no le encuentran mucho sentido, entonces los estudiantes están muy dispuestos a trabajar, pero uno de los valores agregados que nosotros tenemos en nuestra institución es el grupo de docentes comprometidos y una vocación única, entonces ellos aportan mucho a lo que somos como equipo de convivencia, ellos nos están reportando constantemente algún tipo de conflicto que pudiera pasar en alguna calle, entonces, y tienen las ganas también de trabajar tranquilos y apoyarse entre todos.

Entrevista N°6

Quiénes representan, según las y los encargados/as de convivencia, el sustento del trabajo cotidiano, son las y los docentes. Profesionales con competencias y habilidades necesarias para el trabajo con individuos bajo vigilancia, anulación de la libertad y represión. Se evidencia la responsabilidad que tienen los y las educadoras al trabajar con las particularidades de la subjetividad estudiantil en estas instituciones; se intenta segregarse la violencia en el contexto educativo, pero se filtran permanentemente las experiencias extremas que se viven en la clausura. Diferencia radical con la percepción que existe en otros establecimientos respecto al rol que han jugado las y los docentes en este ámbito.

Si, emocionalmente hay una diferencia; a ver, el tema del encierro lo que genera en los cabros, emocionalmente es muy volátil, pueden pasar semanas donde está todo calmo y eso es lo más complejo, porque he trabajado como docente, uno cacha más o menos cuando se te viene una tormenta, uno cacha cuando los ánimos ya están medios caldeos, uno cacha cuando un estudiante..., pero acá puede ser que un estudiante que está muerto de la risa al segundo después te tiro una silla, entonces ese

contexto de encierro pone al estudiante en una situación donde él a veces olvida que está preso...

Entrevista N°7

Los niveles de conflictividad se ven relativizados por el contexto diferenciado de la escuela/liceo encerrada; el contexto de encierro aumenta la sensibilidad de los sujetos y vuelve volátiles las relaciones sociales. No hay especial mención del tipo de conflictos, el discurso considera adecuada la convivencia considerando el contexto donde se convive. Generar condiciones de convivencia adecuada supone un trabajo constante. Las posibilidades limitadas se intentan ordenar y darles un sentido, que permita fortalecer elementos formativos. Lo afectivo surge como un elemento central del trabajo pedagógico. La convivencia, más que una declaración de intenciones, se vuelca al intento de construir un espacio de acogida afectiva; inicio de la re-construcción de la subjetividad de los individuos encerrados/as.

A veces los chiquillos están bajo una serie de estrés, desde las cinco de la tarde, cinco y media que terminan nuestras clases y bajan a su dependencia ahí pasan a estar ellos en su casa, la dinámica cambia totalmente, se vuelve nuevamente todo agresivo, nuevamente vuelven las peleas, nuevamente vuelven los allanamientos, el tema de droga, el tema jerárquico que hay adentro, vuelve todo eso, hasta que se reincorpora el funcionamiento del establecimiento, y de ahí baja todo, y todo funciona desde la mayor tranquilidad posible. Como docente entendemos lo relevante, como te digo, del proceso afectivo dentro de la etapa de enseñanza de nuestros estudiantes

Entrevista N°6

Los límites tienen que ver con los sujetos, y su identidad fracturada, y la institución "mayor" que impone su lógica represivo-administrativa, sin considerar lo pedagógico.

Entonces cuando nosotros queremos hacer unas medidas más formativas, más pedagógico, ahí se nos complica el trabajo con Gendarmería.

Entrevista N°6

El trabajo educativo en contextos de encierro está lleno de contradicciones. Por mencionar solo una; no existe una normativa de carácter educativo que regule el funcionamiento de la escuela/liceo dentro del encierro; muchas de las decisiones formales de quien administra lo escolar, no considera el contexto donde se desarrollan los aprendizajes. El sistema educativo no hace especial referencia, y a mi parecer no cuenta con las herramientas adecuadas, para desarrollar procesos de aprendizaje en la clausura. El discurso devela que son tratados como cualquier escuela/liceo, sin considerar las condiciones en que se trabaja. Esto dificulta más la cotidianeidad educativa.

Yo creo que la principal dificultad tiene que ver con la Dirección de Educación que con nosotros, porque nosotros desde la distribución que nos entrega Gendarmería podemos funcionar bastante bien, aparte que eso es básicamente un Estado, por lo tanto respetando las leyes y las normas que ellos tienen no hay ningún problema, ¿cuándo se nos complica a nosotros?, cuando la DEM quiere homogenizar ciertos procedimientos que no son aplicables a la realidad, por ejemplo protocolos de abuso sexual donde necesariamente tendríamos que llamar a Carabineros o la PDI, hacer la denuncia, todo el proceso que es algo que se encarga directamente Gendarmería; entonces si nosotros realizamos el protocolo que nos piden, lo que hacemos es enfrentar a dos instituciones que tienen sus propias dinámicas y organización interna, por lo tanto desde ahí es que tenemos que empezar a modificar, pero eso generalmente viene por la, o trae más dificultades para la Dirección de Educación.

Entrevista N°6

Se evidencia que el sostenedor no reconoce las características de estas escuela/liceo; solo intenta imponer procedimientos que no vienen al caso, y muchas veces entorpecen el trabajo. No existe, a nivel de sistema, una coordinación entre las instituciones que están a cargo, contraponiéndose sentidos, desarticulándose los objetivos y anulando la expresividad de lo formativo. A pesar de ello, los protagonistas reconocen la importancia de su labor. Aunque muchas veces la convivencia de quienes viven procesos educativos en contextos de encierro se vuelva cuesta arriba y muy compleja, se reconoce que se debe gestionar esta dimensión de lo educativo.

...entonces creo que es un cargo que en vez de atacar de esa forma, hay que resguardar porque es un cargo súper relevante para la comunidad, es un cargo que genera vínculos, vínculos con los apoderados, que genera, en mi caso..., me he vinculado mucho con Sename.

Entrevista N°7

Sobre todo para generar ciertas condiciones en el trabajo pedagógico, que faciliten la implementación de acciones en convivencia escolar, que den sentido a la formación. Pequeñas acciones intentan re-significar el espacio-tiempo del encierro; resituar las características de las relaciones sociales; reconstruir la subjetividad.

Este año se focalizó principalmente en hacer que los estudiantes pudieran tener cierta independencia respecto de algunas acciones que nosotros realizamos, entonces les dejamos a cargo varias de las actividades que podríamos realizar, septiembre hay ciertas acciones del día de la convivencia, la misma organización interna de este mes, por ejemplo del blues, entendiendo que ellos están constantemente recibiendo órdenes, les están diciendo qué hacer. Sentimos que una de las formas de comprometerlos justamente a que se hagan partícipe de las acciones. Entonces les dejamos a cargo toda la organización, la ornamentación y el tema de sonido. Nosotros les decimos: chiquillos nosotros les tenemos esto, que son invitados.

Entrevista N°6

VIII. Conclusiones

El largo y sinuoso camino de la investigación está llegando a su fin; un fin relativo, específico, puntual, ya que es también un inicio de muchos cuestionamientos y desafíos que nos ha planteado esta sistematización.

La ruta conclusiva está estructurada a partir de los objetivos que esta investigación se ha planteado y los elementos del discurso presentes en el habla de las y los encargados/as de convivencia escolar de la comuna de Santiago. Es una ruta de tramos breves, precisos, sin curvas. Su pretensión es recorrer la urdiembre del análisis, sintetizando las ideas fuerzas, las tensiones, los hallazgos. Cuatro (4) hitos, cuatro paradas tiene la secuencia: caracterización de la convivencia escolar, funciones del rol, acciones planificadas e implementadas del Plan de Gestión de la convivencia escolar y la importancia que le atribuyen a su cargo las y los encargados/as de convivencia escolar.

a. Caracterización de la convivencia escolar

En lo relativo a la visión sobre la convivencia escolar, las y los encargados de convivencia escolar suelen definirla como relaciones sociales, surgiendo en el discurso la idea de que es responsabilidad de todos/as su estado; complementan esta visión, la distinción de crisis y conflicto, incluyendo a éste último como parte de la convivencia. Esta concepción no es compartida necesariamente por todos los actores de las comunidades educativas, los que tensionan permanentemente las acciones que vayan en este sentido; la cultura escolar tensiona, desde una concepción tradicional de la pedagogía, desde el adultocentrismo, desde el autoritarismo, desde las jerarquías, la autoridad y el respeto, los enfoques más actuales o integrales de la convivencia escolar. Dicha tensión se construye a partir de los siguientes elementos:

1. **Relaciones sociales:** el centro articulador de la manera en que se comprende la convivencia escolar son las relaciones sociales. Se entiende que la convivencia refiere al trato entre los actores educativos, por lo que todos y todas están llamados a construirla.

2. **Reducciones de la convivencia escolar:** el discurso devela una tendencia clara hacia reducir la convivencia escolar a lo disciplinario, junto con invisibilizar actores educativos, entenderla solo como “buena convivencia” y como “conmemoraciones”. Todo esto despoja a la convivencia de su complejidad, de sus aspectos cotidianos, desresponsabilizando a ciertos actores de su construcción y perdiendo la oportunidad de aprendizaje a partir de los conflictos.
3. **Formación ciudadana:** aparece también en el discurso la formación ciudadana como parte de las responsabilidades o ámbitos de gestión dentro de la convivencia escolar. Existe coincidencia con las orientaciones ministeriales en este sentido; se reconoce que los aprendizajes relacionados al convivir, posibilitan el ejercicio de una ciudadanía más comprometida, a partir de la formación de sujetos con conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para la vida con otros y otras. Pero dicha concepción choca con la realidad de falta de espacios de participación y la concepción de una ciudadanía reducida a lo formal.
4. **Mirada disciplinaria-normativa:** es frecuente escuchar que en las comunidades educativas existe una mirada de la convivencia escolar a partir de lo disciplinario y lo normativo. Aunque esto tiene una doble cara; por una parte, las y los adultos de la escuela/liceo desarrollan prácticas basadas en la idea de autoridad jerárquica, por lo que las relaciones con el estamento estudiantil son filtradas a partir del respeto (obediente) hacia las y los docentes, la norma declarada (a veces también la consuetudinaria) en el Reglamento de Convivencia Escolar y cierta noción de “normalidad”; por otro, existe en ese mismo mundo adulto, una queja permanente por el “desmedido” reconocimiento de derechos (infanto-juveniles) sin refuerzo de los deberes, y del exceso de protocolización de los procedimientos disciplinarios, que además otorgan visibilidad, como sujetos hablantes, a las y los estudiantes.
5. **Adultocentrismo:** como matriz relacional, como la fragmentación social a partir de la distribución de poder; hegemonización del poder a partir de una concepción jerárquica, donde se niega la condición de sujeto a quienes no pertenecen ni detentan el estatus de

adulto. Dicha matriz activa en las prácticas pedagógicas, es uno de los elementos que impide la construcción de una comunidad educativa con participación auténtica de todos/as sus integrantes. De hecho condiciona las relaciones sociales al poder adulto.

b. Funciones del rol

En términos generales, el discurso relativo a las funciones evidencia cierta sensación de sobrecarga, exceso de funciones y agotamiento. Las y los encargados/as perciben que las funciones desbordan las definiciones del rol, ya sea por una definición precaria de las mismas como por la demanda de la contingencia y una concepción de la convivencia escolar reduccionista. El proceso de instalación del cargo ha sido muy errático, dubitativo y cambiante, sin sensibilización de la comunidad respecto al cargo y sus funciones. Se percibe poco apoyo por parte de las comunidades y también por parte del sostenedor, teniendo como consecuencia una legitimación social relativa y problemática. La gestión de la convivencia ha estado tensionada por permanentes cambios de enfoque y de equipos. Esto se muestra claramente a través de los siguientes elementos:

1. **Sobre-posición de funciones:** las funciones de las y los encargados/as de convivencia escolar se cruzan con las de otros roles. El enfoque disciplinario y normalizador ha facilitado que la gestión de la convivencia escolar sea concebida a partir de la contención de las conductas, siendo colonizada por las dimensiones abordadas tradicionalmente por Orientación e Inspectoría general. Esto ha generado tensiones y luchas de poder al interior de las comunidades educativas y un debilitamiento del rol estudiado. En este proceso inicial se ha producido un desgaste por parte de quienes desempeñan este rol, consumiendo parte del tiempo y las energías que debieran abocarse a la gestión de la convivencia escolar.
2. **Falta de equipo:** a través de todo el discurso es frecuente que se haga referencia a esto. Quienes conforman el equipo de convivencia escolar, la manera de articularse y las funciones que cada quien debe desempeñar no está estandarizada, más bien se evalúa como deficitaria. Todas estas cuestiones se resuelven de acuerdo a la relevancia que se

le da al tema, dependen de los recursos disponibles y los enfoques que se quieren desarrollar en convivencia escolar. El contexto escolar y los estilos de gestión perfilan la configuración de los equipos. La estructura y el funcionamiento de los equipos no coinciden con las indicaciones ministeriales en este sentido.

3. **Falta de herramientas:** tanto práctica como conceptuales. No se ha dispuesto de procesos de capacitación adecuados y pertinentes a las funciones que deben desarrollar. Esto ha redundado en la falta de actualización de conocimientos y herramientas relativos al rol y sus funciones, como también en relación a los enfoques de la convivencia.

c. Acciones planificadas e implementadas del Plan de Gestión de la convivencia escolar

El discurso no develo con claridad y precisión las acciones planificadas e implementadas en la gestión de la convivencia escolar. A pesar de ello, la artesanía hermenéutica pudo evidenciar que las carencias de enfoque en el diseño del plan de gestión y el desplazamiento permanente de las acciones estipuladas debido a las necesidades de la contingencia. El habla informada permitió constatar que existe un déficit en cuanto a la implementación de las acciones, dado que el tiempo y las energías se han focalizado en procedimientos destinados a contener situaciones emergentes. Profundizando algunas reducciones de la convivencia escolar, las acciones en convivencia escolar giran en torno a las siguientes cuestiones:

1. **Atención de casos, contención disciplinaria y elaboración de informes:** a partir de la estructuración normativa externa de los establecimientos educacionales, la actividad de las y los encargados/as de convivencia escolar se concentra en estas tres tareas. Hay una tendencia a permear la gestión de la convivencia escolar de un enfoque psicosocial, de carácter tradicional (enfoque bio-médico), que confina las acciones en este ámbito.
2. **Sensibilización sobre protocolos, debido proceso y normativa vigente:** otra consecuencia de la filtración de lo jurídico-normativo en la escuela/liceo es la necesidad de dedicar parte del tiempo a la difusión de los distintos protocolos exigidos por la autoridad, como también de la normativa relativa a la convivencia escolar. Del mismo

modo, las y los encargados/as de convivencia escolar han sido la cara visible de la instalación del debido proceso en el abordaje de la indisciplina escolar.

3. **Talleres:** es la estrategia de gestión preferida. Su enfoque tiene también un carácter biopsicosocial y son demandados por la contingencia, a veces, expresan intereses de la comunidad. Taller de sexualidad, vocacionales, de autocuidado, de habilidades sociales, de mediación escolar, etc., un listado enorme de espacios educativos implementados por la necesidad. Taller de malabarismo, macramé, tela, batucada, en fin, instrucción relativa a prácticas culturales que han colonizado el mundo escolar.
4. **Mediación de conflictos:** también es una de las acciones recurrentes en las comunidades educativas; implementar dispositivos alternativos a los disciplinarios-punitivos para la resolución de conflictos. Los niveles de avance en esta área son aún mínimos, no existe un fortalecimiento ni apoyo específico para este tipo de acciones, por lo que muchas de ellas se diluyen en el tiempo.
5. **Enfoques contradictorios o inexistentes:** otra área deficitaria en la implementación de acciones es la relacionada con los enfoques de la convivencia escolar. Se perciben cambios permanentes en el estilo de la gestión educativa y en lo relativo a los enfoques de la convivencia en el sostenedor y los directivos. A pesar de ello, el discurso expresa la existencia de algunos elementos que podríamos calificar de “enfoque”; por lo menos se declara explícitamente intentar desarrollar acciones a partir del enfoque de derechos, formativo, de interculturalidad y de participación, aunque no se profundice en su conceptualización ni la manera de operar en la práctica. Se evidencia que no existe coherencia entre la implementación de las acciones y los enfoques declarados en convivencia escolar.

d. Importancia que le atribuyen a su cargo las y los encargados/as de convivencia escolar.

En relación a como perciben su cargo, la importancia que le otorgan y la relevancia de la gestión de la convivencia, el discurso de las y los encargados/as se vuelve incluso emotivo. Todos y todas coinciden en expresar las sorpresas que le ha deparado el ejercicio de este rol, tanto positivas como negativas. A pesar de la negatividad en muchos pasajes discursivos, declaran sentirse reconfortados con la labor que desempeñan, que les ha permitido cercanía y conocimiento mutuo con otros actores educativos (especialmente estudiantes). Del mismo modo resaltan el carácter formativo de la convivencia, por lo que se hace necesario reforzar este aspecto, avanzando en la implementación de acciones que impacten las prácticas pedagógicas; también reconocen la necesidad de apoyo y mayor involucramiento de los distintos estamentos de la comunidad y el fortalecimiento de su rol, pues se percibe una legitimación social relativa. Podemos desagregar esta sección en los siguientes elementos:

1. **Alto compromiso con el cargo:** las y los encargados/as de convivencia escolar declaran tener afecto, aprecio y compromiso con su cargo. Reconocen su importancia en la gestión educativa, a pesar de su irrupción que ha producido disputas a nivel jerárquico entre el mundo adulto. A pesar de las dificultades, el agotamiento y el desgaste que significa asumir tamaña responsabilidad, sienten que van en el camino correcto.
2. **Validación social progresiva:** la instalación del cargo, como se ha dicho, ha tenido tropiezos, aciertos y dificultades. La aparición de este nuevo actor educativo ha generado resistencias desde el mundo docente y directivo, desarrollándose en muchas comunidades, una lucha constante por legitimarse frente a otros actores educativos; la validación social ha sido problemática debido a las jerarquías y la estructuración formal del poder de decisión. Se percibe que existe apoyo desde las direcciones de los establecimientos, más lejano se ve el apoyo del sostenedor. El discurso es optimista en este sentido, pues se percibe que paulatinamente el rol y sus funciones se irán validando.

3. **Perfil pedagógico del rol:** la importancia del enfoque formativo en la convivencia escolar hace que se perciba como positivo o relevante que quien detente el rol de encargado/a de convivencia escolar debe tener formación pedagógica. No necesariamente que sea un/a docente, sino más bien que posea herramientas para implementar acciones formativas. Esto es coincidente con las orientaciones ministeriales al respecto, que sugiere que este cargo sea ejercido por un/a docente.

e. Reflexiones-sugerencias finales

- I. Se requiere avanzar en una concepción no reduccionista de la convivencia escolar, ampliando las miradas y la participación en la construcción de comunidades educativas inclusivas.
- II. El proceso de instalación de los y las encargados /as de convivencia escolar está en su fase inicial, quedando mucho camino por recorrer; a pesar que se reconoce su importancia, su validación social es relativa. Se requiere mayor información y un proceso de construcción colectiva de lo que se espera de este nuevo actor educativo.
- III. La falta de claridad en la configuración de los equipos dedicados a gestionar la convivencia escolar ha desgastado a las y los encargados/as de convivencia escolar; se sugiere desarrollar políticas públicas (programas, financiamientos y apoyo directo) que fortalezcan los equipos al interior de los establecimientos educacionales.
- IV. No es clara la gestión de los recursos en convivencia escolar. Existe desconocimiento sobre las estrategias de gasto y los montos involucrados. Tampoco es clara su relación con resultados educativos.
- V. Se requiere un proceso de mayor sensibilización de las comunidades respecto a la relevancia de la convivencia escolar y los mecanismos-herramientas de que disponen para su gestión.

- VI. Se sugiere fomentar la investigación científica en este ámbito, involucrando a científicos sociales y educadores, aumentando la información que se tiene sobre las distintas aristas del ámbito de la convivencia escolar.
- VII. No existe una política relativa a los establecimientos que imparte escolaridad en contextos de encierro. El hecho que sean tratados como cualquier establecimiento educacional, dificulta su gestión. Específicamente en convivencia escolar hay cuestiones normativas que no son aplicables, como tampoco ciertos enfoques que la política pública promueve.
- VIII. Es necesario implementar procesos de capacitación a nivel de Formación Inicial Docente (F. I. D.) y formación continua en temas de convivencia escolar.

IX. Bibliografía

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos* Madrid. Trotta.

Althusser L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Álvarez C. y San Fabián J. (2012) *La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14 · <http://hdl.handle.net/10481/20644>

Araujo k. y Martuccelli D. (2012) *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo I. Lom Ediciones. Chile.*

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós-M.E.C.

Banz, Cecilia (2008) *La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Valoras UC – Documentos.*

- (2008b), “Convivencia Escolar”, Valoras-UC, Santiago.

Bauman Z. (2000) *Modernidad Líquida.* FCE.

- (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid. Siglo XXI.

Bolívar, A. (1999). *Facilitar iniciativas locales. En Cómo mejorar los centros educativos* (pág. 167-189). Madrid: Síntesis.

- (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.* Madrid: La Muralla. Ver: <http://arcomuralla.com>

Berger P. y Luckmarm T. (2003) *La construcción social de la realidad.* Biblioteca de Sociología, Bs. Aires.

Bourdieu, P. (2002) Lección sobre la lección, Barcelona, Anagrama.

Blazich G. (2007) Educación en contextos de encierro. Revista Iberoamericana de educación N° 44, pág. 53-60

Canales, M. (ed.). (2006). Metodologías de Investigación Social. LOM Ediciones. Santiago

- (Comp.). (2013) Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. LOM ediciones.

Castro, A. (2009) Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. Revista iberoamericana de educación.

Cava, M. J. y Misitu, G (2002) La convivencia en la escuela. Ed. Paidós, Barcelona, pág. 23.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan. (1999) Métodos y técnicas cualitativas e investigación en Ciencias Sociales. Edición Síntesis, Madrid

Cornejo R. (2008) Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. Revista Docencia, Agosto.

Cornejo R. y Redondo J. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Revista ULTIMA DÉCADA N°15, CIDPA Viña del mar, octubre, PP. 11-52.

Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación”, en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

DEM SANTIAGO, Dirección de Educación Municipal, Santiago (2017a) Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

- (2017b) ORD N°86, Informa Roles y Funciones Coordinador de Convivencia Escolar, 01 de Febrero.

Duarte, C. (2002) Mundos Jóvenes Mundos Adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la Convivencia Escolar., Última Década, Marzo, N° 16. Chile.

- (2012) Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última Década n°36, CIDPA, Valparaíso, julio, pp. 99-125.

Dussel, E. (1977) Introducción a la Filosofía de la Liberación. Bogotá: Editorial Nueva América, 4ª ed.

EducarChile (2014) La convivencia escolar en el enfoque del ministerio de educación. Fundación EducarChile. Recuperado el 04 de julio 2017: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=224497>

Elías M. (2015) La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) mayo-agosto.

Freire, P. (2001) Educación para la liberación. Desarrollo y Cooperación (D+C) N° 6, Universidad 108, Noviembre/Diciembre

Foucault, M. (2006a) Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno editores. Bs. Aires.

- (2006b). Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica, Bs. Aires, Argentina.

García Correa, A. (2008). La disciplina escolar – Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Giddens, A. (2001). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. España.

Giroux, H. (1993) *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*, Ed. Siglo XXI, México.

- (2008) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- (2012) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*.

Goffman, E. (2001) *Internados*, Amorrortu, Bs. Aires.

Habermas J (2002). *Teoría de la acción comunicativa*, II. España. Taurus.

Hernández, E. (1994) Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario, en M. Montero (coord.): *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*, Guadalajara, Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

Hernández R. (2013) La positividad del poder: la normalización y la norma, en *Teoría y crítica de la psicología* 3, 81–102. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia, México)

Ianni, N. y Pérez, E. (1998) *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción: hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Ed. Paidós, Bs. Aires.

Ilich I., (2014). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Indómita.

Illanes, M. (1990) *Ausente Señorita, el niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Irarrázaval I., Paredes R., Murray M., Gutiérrez G., Bogolasky F., Contreras C. (2012) *Evaluación de los primeros años de Implementación del Programa de Subvención Escolar Preferencial*, de la Subsecretaría de Educación Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Jares, X. (1995). *Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos*, en *Volver a pensar la educación*. Madrid.

- (1997) El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar, Revista Iberoamericana de Educación - Número 15.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (2008). Enfoque Territorial: aportes metodológicos. Módulo de Autocapacitación para las comunidades de aprendizaje. Módulo 15. Santiago de Chile.

Krause, M. (2000). Hacia una Redefinición del Concepto de Comunidad. En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 2 (10).

Llaña M. y Escudero, E. (2001) Alumnos y profesores: radiografía de un desencuentro. Departamento de Educación, Universidad de Chile.

- (2011) La convivencia en los espacios escolares: una incursión hacia su visibilidad. Departamento de Educación, Universidad de Chile. Bravo y Allende Editores.

Leal F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. Límite, Revista de Filosofía y Psicología N° 12.

Lobos C., Figueroa I., Soto J. (2017) Interacciones pedagógicas en docentes categorizados como básicos y competentes en la evaluación docente: una mirada desde la experiencia de aprendizaje mediado. Foro educacional n° 29, pp. 67-91.

Longás J., Cívís M., Riera J., Fontanet A., Longás E. y Andrés T. (2008) Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad.

López P. y Gallegos V. (2017) Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile. Perfiles Educativos, 112 vol. XXXIX, núm. 158. IISUE-UNAM.

Martínez V. (s. i) Persona y Comunidad. Material didáctico.

Martínez-Otero V. (s. i.) Cultura escolar y mejora de la educación. Mesa: Educar, algo más que instruir.

Manchado M. (2012) Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6, Nº 1, marzo - agosto, pp. 125-142.

Merton R. (1964), Teoría y Estructura Sociales. F.C.E. México.

MINEDUC. (2002) Política Nacional de Convivencia Escolar, Unidad de Transversalidad Educativa.

- (2011a) Bullying: Un Enemigo Oculto en Nuestras Escuelas. Recuperado el 20 de mayo de 2017 desde el sitio web http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/ENCUESTABULLYING2010.pdf
- (2011b). Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar. Mineduc.
- (2011c) Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas. Equipo de Convivencia Escolar, Unidad de Transversalidad Educativa
- (2014) Estrategia de Apoyo al Clima y Convivencia Escolar: Plan de Gestión y Protocolo de Actuación.
- (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar, División de Educación General, Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa.
- (2016) Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de: CONVIVENCIA ESCOLAR, División de Educación General Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa Santiago de Chile.
- S. i., Marco para la buena enseñanza.
- (2017) Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, División de Educación General Equipo de Unidad de Transversalidad Educativa, Santiago de Chile.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Mucchielli A. (2001) *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Síntesis*. Madrid.

Muñoz G., Marfán J., Pascual J. (2010) *Planes de mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizajes de política. Informe Final preparado para la División de Educación General, Ministerio de Educación. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación*.

Muñoz, M., Saavedra E., y Villalta M. (2007) *Percepciones y significados sobre la convivencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. Revista de pedagogía. Venezuela*.

Núcleo de Educación (2009), *Análisis de Encuesta a Estudiantes La Florida 2008*, abril.

Oraisón M., Pérez A. (2006) *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Revista iberoamericana de educación. N. ° 42*

Ortega, R. (2012) *Normativa Escolar: análisis a los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago. Departamento de Sociología; Tesis para optar al Título Profesional de Sociólogo*.

Ortega R., Ñancupil M., Jara P. y Carafi E. (2009) *Guía metodológica para trabajar la convivencia escolar en reuniones de apoderadas y apoderados. Departamento de Sociología, Universidad de Chile. Santiago*.

Pérez A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, España.

Pineau, P. (2012) La escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada, o qué hacemos con esta institución o qué nos dejó la modernidad. En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, Año 11, N° 11, julio 2012. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Piñuel, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas de Análisis de Contenido. Departamento de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Popkewitz, T. (Comp.). (1994). Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Barcelona: Pomares.

Rozas G. (2014) De las políticas sociales hacia las políticas de reconocimiento en comunidades latinoamericanas; en Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina, Jorge Mario Osorio, coordinador.

- (2015) Hacia una psicología social comunitaria del sur. En Psicología, conocimiento y sociedad.

Rozas G. y Arredondo J. (2006) Identidad, comunidad y desarrollo. Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

Ritzer, G. (1993). Teoría Sociológica Contemporánea. Madrid.

Redondo J. (2000) El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. Revista de Sociología N° 14.

Sánchez A. (1991). Psicología Comunitaria. Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención (2a. edición). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. Programas de Prevención e Intervención Comunitaria. Barcelona: PPU.

Sandoval M. (2014) Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Revista Última década n°41, Proyecto Juventudes, diciembre, pp. 153-178.

Sarmiento D. (1899) *Disciplina Escolar*, en *Obras de Domingo Faustino Sarmiento*, Imprenta y litografía, Bs. Aires.

Silva, C. y Martínez, M. (2004) *Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto*. Psykhe [online]. vol.13, n.2 [citado 2017-06-26], pp.29-39. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-2228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200003>.

Stake, R. (2005) *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata. Madrid.

Suárez, M. (2004) *Los castigo y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares*. Revista de Educación. España.

Taut, S. (2015). *¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados?* Midevidencias 2, 1-7. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.pdf>

Toro P. (2002) *Nuevos recuerdos de las viejas escuelas*, Persona y Sociedad, VXVI. Chile.

-(2007) *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno c.1842 – c 1912*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Historia. PUC. Chile. Concurso Bicentenario Tesis Doctoral, Tomo II.

Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos?* México.

X. Anexos

a. Las entrevistas

Entrevista N°1

Establecimiento: **Liceo Metropolitano de Adultos (Básica y media).**

2.- Un año en el cargo, 2016 a la fecha, Liceo Metropolitano de Adultos.

1.- ¿Cómo definirías tu, conceptualmente, la convivencia escolar?

2.- Es la instancia en donde individuos mantienen relaciones, las más acordes posible dentro del contexto académico; entiendo el tipo de relaciones entre dos individuos y que no se dañen.

1.- ¿Cómo es la convivencia en tu establecimiento?

2.- Es bastante regular; no es de las buenas, pero es regular. ¿A qué me refiero con eso? Lo hemos conversado hartoo... en comparación con otros establecimientos que pareciese que se están cayendo a pedazos, que hay amenazas de muerte a los profes, golpes, lo que sea... acá en el establecimiento lo más grave que puede ver puntuando, es el consumo de drogas, y segundo, la violencia verbal entre estudiantes, en última escala está el tema de la violencia física. Y los cabros,... es básicamente para denotar el tema o para delimitar tu territorio, porque este contexto de calle igual se ve en estos tipos de espacios la forma en que caminan, el tema de rivalidad con el otro o que no te crean pollo; o como dicen los cabros: "que no se te caiga la ficha". Y en ese que no se te caiga la ficha es que el otro...; empiezan los insultos más que nada, pero temas de violencia no... más que nada consumo de drogas, que para los cabros está naturalizado de cierta manera y el tema de agresiones verbales.

1.- ¿Esos son los tipos de conflictos que se dan?

2.- Si; y en otra dimensión, entre funcionarios, que es como lo habitual dentro de personas que llevan mucho tiempo viviendo... las diferencias de opiniones no logran solucionarlas a través del diálogo, sino más que nada con el grito; y eso es lo que se ha tratado de abordar acá, porque se ha tenido la mala práctica de discutir, pero enfrente de la comunidad. Es tratar de despejarlo y arreglar las diferencias; una cuestión que ha sido súper difícil porque, si te das cuenta, hay personas que igual tienen muchos años y tratar de que... o de validar este tipo de instancias de conversar, como estamos haciendo ahora, no la reconocen. Porque te dicen: "cuantos años tení, yo soy mayor que tu, tengo más experiencia...", ahí hay que tratar de...

1.- ¿Y ha habido logros en ese ámbito?

2.- Mira, en las instancias en que yo he participado en las mediaciones con los funcionarios, si. Por lo menos hemos desenredamos un poco el conflicto... porque vemos la crisis, pero el conflicto...y ahí nos hemos dado cuenta... porque ha sido interesante el experimento de que el conflicto como se inicia; no se inició ayer, no se inició hoy ni hace una hora... sino que viene de hace un año, ponte; "es que cuando tú hiciste eso; ya, ¿pero cuando fue?; no, el año pasado". Y es interesante ver esa..., como cuando no resuelves algo, lo llevas en tu mochila hasta que pase

algo puntual con el otro, y te saca en cara todo y se expresa; es increíble, hace una año y se recuerda.

1.- ¿Cuáles son tus principales funciones?

2.- En términos contractuales, en el papel, treinta horas de convivencia escolar y catorce horas como trabajador social; en las treinta horas de convivencia el tema de la mediación, el tema de generar informes; este es el primer año que se realizan este tipo de instancias como la mediación escolar o convivencia escolar, y sobre la marcha me he dado cuenta de que faltan pasos..., esto de la mediación, del debido proceso, pero me han faltado lo de la sistematización... en general es como la mediación, apoyar a Inspectoría General en su tema de las sanciones; yo trabajo de las dos y media hasta las diez y media de la noche; responsabilidades de la tarde, jornada tarde y jornada noche.

1.- ¿A qué dedicas la mayor parte del tiempo?

2.- A la mediación, a la mediación escolar...

1.- ¿Y eso es con estudiantes?

2.- Con estudiantes principalmente...

1.- ¿Y solo o acompañado?

2.- La práctica es hacerlo con otro funcionario, por lo general puede ser la orientadora o la compañera que está la psicopedagoga, Macarena.

1.- ¿Y en segundo lugar, después de las mediaciones?

2.- El diálogo formativo... cuando hay conflicto entre pares, lo elaboramos así el diálogo formativo... no sé, el tipo está rayando, el tipo está fumando marihuana..., y cuando camina hay cachao que cuando va votar el humo..., ya esa cuestión; el diálogo formativo y después la reparación, que por lo general lo que hemos hecho y que da resultado parciales, es que te pinten la sala; los cabros te pintan la sala, pintan el baño, ordenan algunas cosas...

1.- ¿Tipo trabajo voluntario?

2.- Trabajo comunitario, voluntario.

1.- ¿Existe trabajo colaborativo en el abordaje de la convivencia, tienes un equipo o te articulas con otras unidades?

2.- Si, mira; el departamento, esto..., lo que tú ves acá el departamento..., acá está orientación, aquí está psicosocial y convivencia escolar; y somos uno, dos..., está la psicóloga, está la orientadora, está la psicopedagoga y estoy yo; y los cuatro que estamos en esta oficina nos apoyamos mutuamente; no hay como un equipo así... tú..., los días viernes nos juntamos a conversar sobre los casos..., como yo no vengo en la mañana, las compañeras que están en la mañana generan las acciones para intervenir ciertos casos, y como yo estoy en la tarde, me hago cargo de la tarde; pero es un trabajo como interdisciplinario este departamento.

1.- ¿Cuáles han sido las principales dificultades en el ejercicio de tus funciones?

2.- Una persona a cargo de todo..., es difícil; si bien están las compañeras, pero las compañeras también tienen otras funciones que son propias de su labor, y convivencia requiere a otras personas o... no sé si otro equipo llamarlo, pero otro individuo que esté en coordinación...

1.-¿La falta de un equipo de acompañamiento?

2.- Si, porque somos los cuatro; y uno lee el manual o lee lo que emana la ley que tiene que ser con el equipo psicosocial, pero el equipo psicosocial soy yo, que soy trabajador social también, y está la compañera que es la psicóloga, pero el volumen de necesidad de los estudiantes, a veces se confunden las funciones; lo ideal sería una persona o dos personas más, como el recurso humano es la debilidad...

1.- ¿Alguna otra dificultad?

2.- El tema de entender los procedimientos por los adultos de acá del establecimiento, que cuando estamos explicando que es el debido proceso, la justicia restaurativa, etc., frente a las dificultades que habían acá en el liceo, se mal entendió, se entendía que en el tema escolar iba a perder poder el profesor; y eso de hacer entender, especialmente a los más viejos, que existe la posibilidad de poder cambiar ciertas conductas...

1.- ¿Y cómo se ha ido desarrollando la relación con el mundo adulto?

2.- Al principio cuesta hartito poder cambiar la mirada de que los estudiantes son sujetos, pero se tiene todavía la impresión que son objetos; en este establecimiento todos los adultos creen que les estamos haciendo un favor a ellos, y que ellos debieran tenernos pleitesía; estoy siendo súper como concreto, pero esa es la impresión, es que los chicos tendrían que tener como toda la disponibilidad para el docente, siendo que nosotros debemos tener la disponibilidad para ellos; y que sus conductas y sus formas de ser tienen que estar enmarcadas dentro de lo regular, sentaditos sin molestar a nadie.

1.- ¿Y qué cosas han facilitado tu gestión?

2.- La dirección y UTP; UTP principalmente.

1.- ¿Apoyo, los han articulado?

2.- Ambas cosas, porque generan los espacios, más que nada: porque poder participar en las instancias de dirección, del equipo directivo...

1.- ¿Tú participas del equipo directivo?, ¿está definido en el organigrama del establecimiento?

2.- Si; o sea, si, aparezco ahí. Aparezco dentro del equipo directivo.

1.- ¿Y tienes gente a cargo o respondes a alguna línea de gestión?

2.- Ya, eso es difuso; porque es una figura que es relativamente nueva, y que te dicen que tienes que ser parte del equipo directivo, pero como..., ya quien es mi superior, la directora; pero también UTP, pero también Inspectoría General; si bien aparece que estamos todos a la par, en el organigrama aparece, pero es difusa la jerarquía en lo concreto, porque es un cargo que no es ni fu ni fa...

1.- ¿Y eso ha afectado la legitimación en la comunidad o no?, ¿o no es visto eso?

2.- No, convivencia escolar; pero que yo sea directivo, no; es como que participo, es como Chile en la ONU, es la presencia, pero igual como es válida de cierta manera.

1.- ¿Pero participas en la toma de decisiones?

2.- Como área técnica, pucha yo no soy técnico en educación, haré mi aporte desde la línea que me compete, pero no sé... pasa en el PIE, fui parte de ese proceso; a ti te toman en consideración en ciertos momentos.

1.- ¿Cuáles son las principales acciones del plan de convivencia?, ¿algunas que podrías mencionar?

2.- El tema... la interculturalidad, el tema de la pertenencia, que los chicos generen pertenencia al establecimiento, fomentar los espacios de participación como el centro de alumnos...

1.- ¿Esos son objetivos o principios que rigen u orientan el plan?

2.- No, son algunas cosas, pero son como los ejes...

1.- ¿Esos son los ejes o enfoques?

2.- El enfoque... es difundir constantemente el manual, en segunda línea el tema de la interculturalidad y en tercera línea todo lo que tiene que ver con el enfoque de derechos; ahí metemos el bien superior del niño...

1.- ¿Se han hechos charlas, eventos, cursos o talleres?, ¿qué se ha hecho?

2.- Mira, hemos estado trabajando con el tema de la interculturalidad, movilizamos toda la comunidad para generar un trabajo, en octubre tuvimos como un mes más o menos, donde se movilizó para hablar de inclusión, porque este liceo cuenta con una matrícula muy alta de migrantes del colectivo haitiano; como nos hacemos parte este, que no es un fenómeno, pero si esta... no quiero sonar discriminatorio, pero esta ola de migrantes que han llegado y que necesitan la validación, y cómo los vemos...

1.- ¿En términos masivos...?

2.- Masivos, sí; y ahí también son nudos críticos interesantes, porque me ha tocado abordar eso, me ha tocado trabajar con los asistentes de la educación, con los docentes como entender las diferencias, como entender que ciertas palabras tienen carga de discriminación; decir que..., los mismos adultos de pronto... aumentó el consumo de marihuana porque tenemos mucho colectivo colombiano, entonces hacen esa relación: mucho colombiano es igual a mucho consumo; y tratar de de-construir esa palabra, esa forma de ver, es lo que este año se... o sea fui partícipe de eso..., de cambiarlo; no decir el negrito buena onda... le decíamos: ¿y si el negrito no es buena onda que pasa con él, cómo lo cataloga? Eso fue durante todo este segundo semestre, y la idea es seguir continuándolo el próximo semestre, porque hay cuestiones que hay que ir cambiando y entender que son otras miradas.

1.- ¿Quiénes participaron en la elaboración del plan?, ¿hubo más gente, fuiste tú?

2.- En esa..., el año pasado fue con otra docente; a raíz de la participación del curso que hicimos, fue con otra docente; pero esta docente tiene sus horas de clase no más..., participamos, fuimos en el período de estudio, pero hubiese sido interesante que hubiese sido alguien que contara con mayor tiempo para poder articular...

1.- ¿Para gestionar?

2.- Y ahí no tendríamos el tema de que como falta alguien en la noche, que es como una debilidad, habríamos trabajado en forma conjunta; reitero si los compañeros tenemos mucho apoyo y trabajo, pero falta esa como transversalidad de lograr...

1.- ¿Y hubo diagnóstico para la elaboración del plan?

2.- Si.

1.- ¿Cómo se hizo?

2.- Se hizo la entrevista con los estudiantes, se sistematizó..., es que hacemos una... durante el 2016 se hizo una encuesta de percepción acá a los estudiantes; y en esa encuesta de percepción, como de calidad por así decirlo, de cómo los docentes entregan la información, pusimos un ámbito de convivencia escolar; cuáles eran los puntos más de riesgo...; y la tendencia, desde el año pasado hasta la fecha, dice que mayor dificultad no hay acá; solo el tema de la violencia como el tema verbal, el maltrato, y aparece ahora mucho, lo que apareció es que los profesores, no los migrantes, porque se hizo un pequeño focus group o grupo de discusión con migrantes de la mañana y noche, en donde hacen referencia que los docentes si discriminan de cierta manera frente al color, al trato... pero esta discriminación pasiva, y que hablamos muy rápido.

1.- ¿Y qué actores considera abarca el plan, a qué actores considera?

2.- A toda la comunidad; mira este año, hablando con la directora, las reuniones de apoderados, hace un par de años, se hacía una cada... una semestral, dos en el año, porque es de adultos se entendía en esa lógica de adultos; y como esta nueva dirección lleva dos años y medio acá, este año recién, después de hablar con ella, de plantearle también la necesidad de que no fuera una vez por semestre sino que fuera mensual, y lo empezamos a aplicar, y ha dado resultado: empezamos a aplicar estos conceptos... el tema del conflicto, de entender el conflicto... esa cuestión es interesante porque la gente ve esto, la explosión, y cuando le decimos que el cabro no patalea porque quiere patalear, ese no es el problema que hay que atender, porqué está pataleando, no sé, un ejemplo..., o porqué el cabro está fumando marihuana, no es que sean drogadictos sino que hay una cuestión a la base, familia, contexto, lugar, grupo de pares... y ahí los apoderados empiezan a hacer sentido, y los profesores, algunos, entienden la lógica, otros son más cerrados; es como los estudiantes, los estudiantes empiezan a decir: "pero si un profesor me reta, ¿cómo tengo que actuar ahí?" Tratar de conversar con él, pero ahí falta todavía.

1.- ¿Qué recursos financia este plan?, ¿con qué recursos se financia?, ¿cuenta con recursos especiales?

2.- No.

1.- ¿La DEM no entrega algún tipo de presupuesto?

2.- Al área de convivencia, nada. Me imagino que solo pagan los profesionales, el sueldo no más... es lo que te decía, si la educación de adultos no tiene mucho..., tampoco tenemos PIE...

1.- ¿Y ley SEP?

2.- Tampoco. A la compañera le pidieron que diseñara una especie de PIE para poder implementarlo y ver si se pueden conseguir los recursos económicos por otros lados para contratar profesionales; pero que te aporten con ley SEP, nada.

1.- ¿Cómo evaluarías tu gestión?

2.- Fue chistoso, porque estamos siendo evaluados ahora..., yo personalmente lo evaluaría con un cinco, cinco; porque siento que temas de procedimientos me falta, me falta organizarme un poco más, abarcar todas las jornadas es imposible, por ser trabajador social se confunden las funciones, dejo de lado una cuestión para hacer otra, eso: cinco, cinco; pero yo no sé cuál es la

mirada que pueden tener los tecnócratas de la DEM que hacen que te evalúen los docentes; menos mal que estoy curtido en esta cuestión, pero fue una cuestión súper desagradable; yo no sé en qué momento o cómo la habían pensado, no creo que sea de mala fe, que te quieran cagar, que te quieran destruir; pero los docentes, cuando les das una cuota de poder, es increíble, con una cuota de poder son capaces de hacer cualquier cosa y decir cualquier barbaridad, simplemente por el gusto de tener ese poder...

1.- ¿Tu viste esas evaluaciones, viste resultados?

2.- No.

1.- ¿Es el hecho?

2.- El hecho y es increíble como...

1.- ¿Algo que no hayas dicho, que yo no he preguntado, algo que quieras decir en relación a la convivencia o al desempeño de tu cargo?

2.- Mira, como haciendo el análisis hubiese sido interesante, en este momento particular, haber contado con el apoyo..., si bien cuento con el apoyo de la dirección y UTP, en la medida que también pueden ellos, de parte de la DEM; yo no sé en qué parada están, o no sé qué es más importante..., pareciera que si colegios que están en toma, estoy haciendo una caricatura no más, que están en toma, que los cabros tiran bombas molotov, etc., pareciera que fuera más importante atacar esos incendios, esas crisis, que ver como la situación... como darle relevancia a todos los establecimientos; acá estamos súper relegados; las personas de la DEM creo que las cambiaron, y yo me entero por un Whatsapp de grupo en que están todos los de convivencia ponte tú. Hay disposiciones nuevas, eso creo que sería interesante ver. ¿Porqué la DEM está tan alejada o porqué le da tanta relevancia...? entiendo que los encapuchados y toda esa cuestión de que los cabros están todos desbordados; pero de pronto siento que necesitan más orientación o ver las prácticas que se están realizando, para recalibrar ciertas cuestiones, porque yo creo que... hay cuestiones que de pronto se hicieron mal acá, pero como la contraparte no la tiene; si estás inmerso en una práctica cotidiana uno no ve mucho lo que está haciendo, creí que la estai rompiendo, pero las compañeras, cuando hablamos, generamos retroalimentaciones, y eso es como lo positivo, estar con un equipo en que podí retroalimentar constantemente las frustraciones, los problemas, que te orienten también; y eso por lo menos, yo lo cuento también..

1.- Muchas gracias.

Entrevista N°2

Establecimiento: **Escuela Benjamín Vicuña Mackenna (Básica).**

2.- Escuela Benjamín Vicuña Mackenna, en el cargo ya desde el año pasado,... ¿y qué más?

1.- ¿Cómo definiría Ud. la convivencia escolar? Como concepto.

2.- Yo la definiría como el buen trato entre las personas, el respeto. Para mí la base de la convivencia es el respeto; y de ahí parte todo. Porque resulta que yo tampoco, como lo que les digo acá, o mi discurso eterno es yo no puedo modificar el carácter de las personas, cada uno sabe, lo que sería imposible hacerlo; pero si todo lo que uno pueda hacer, decir con las personas que la rodean, eso es con respeto. Y yo creo que esa es convivencia escolar.

1.- ¿Y cómo es la convivencia aquí en el Benjamín vicuña Mackenna?

2.- Es buena; yo diría que es buena dentro de lo que he visto, hay bastantes roces, hay bastantes cosas que hay que afinar, pero en general, es buena. Y siempre, como te digo, desde el eterno respeto; respetémonos, respetémonos, porque la gente no siempre es respetuosa, y yo creo que es ahí donde falla la cosa.

1.- ¿Y qué tipo de conflictos se dan? Roces...

2.- Caracteres; diferencias de opiniones...

1.- Diferencias de opinión; ¿y cómo se expresan, a través de peleas o golpes...?

2.- No, golpes jamás: pero si hay veces que la gente...; a ver, voy a hablar primero de la parte de los adultos, ya que a mí es la parte que más me cuesta; a mí me cuesta mucho enfrentar las situaciones con colegas; siento que no estoy preparada para eso, te lo digo honestamente. Eh... pero, eh, por lo general, cuando se provocan conflictos entre adultos es porque se dicen cosas muy... con mucha falta de respeto en realidad, cosas eh..., como con rabia; se van muy en lo personal, más que a la situación. Y las niñas, en general, eh... siento que ellas entienden más porque son chicas y recién se están formando. Pero, con los niños se puede trabajar más la convivencia escolar, los adultos ya estamos formados. Como yo les digo siempre, chiquillas yo no voy a venir a modificar el carácter de este atado de viejas, pero si por favor les pido que se traten y se digan las cosas con respeto, nada más. Nada más que eso, respeto.

1.- ¿Cuáles son sus principales funciones?

2.- Acá...

1.- En el cargo, si.

2.- A ver, primero hacer una prevención, que es lo que partí yo haciendo el año pasado, haciendo prevención de situaciones puntuales y como vi las situaciones puntuales yendo a los cursos y viendo cuáles eran las problemáticas; de ahí saqué digamos, lo que yo tenía que trabajar, conociendo un poquitito las problemáticas de los cursos, in situ, en cada curso íbamos una hora semanal igual que clases, pero convivencia escolar,... taller de convivencia. Este año no he tenido tiempo de hacerlo porque me ha demandado hartito, por que las niñas entendieron que convivencia escolar era para venir a solucionar problemas, buscar soluciones a problemas, y eso me demanda muchas horas del día, entonces no pude este año con mis colegas coordinarme, por ejemplo, en horas de jefatura para ir a hacer al 8° A, todos los miércoles,

porque por lo general estoy atendiendo apoderados o cosas. Entonces desde esa perspectiva he ido trabajando las situaciones más conflictivas, porque tampoco las puedo ver todas, poh... situaciones conflictivas, hablando con las niñas, haciendo un trabajo formativo primero, y después de un trabajo formativo, una conversación según el manual de convivencia escolar, haciendo un proceso, un debido proceso; y luego citando apoderados, si las situaciones no se resuelven o derivando a donde corresponde. Se han logrado buenas cosas, hay bastante menos conflictos de los que habían; evidentemente no se ha solucionado todo porque sería mentirosa; pero siento que igual de repente las niñas han llegado aquí a decirme: *sabe miss peleamos con mi compañera pero resulta que lo solucionamos, lo conversamos*. Y cada curso tiene niñas que son como coordinadoras de convivencia entre los cursos y ellas ayudan; tenemos reuniones cada quince días, entonces vamos viendo situaciones y enseñando un poquitito a resolver. Y lo más grave conmigo, con los profesores.

1.- ¿Y que dedica la mayor parte del tiempo en sus funciones?

2.- A resolver conflictos...

1.- A resolver conflictos... ¿eso es atención de casos, revisar casos, citar personas?

2.- Exacto... hacer seguimiento, citar a niñas, ver las situaciones, ver si esas situaciones se han resuelto; llamar apoderados para que no apoyen desde el hogar, porque uno tampoco sola, puede. Pero la mayoría del tiempo estoy resolviendo situaciones de toda índole; de toda índole llegan acá. Porque al final si tú quieres dividir orientación, inspectoría; al final todos te dicen: pero es que es convivencia escolar. Todo lo que te pase: convivencia escolar.

1.- Y en ese sentido, ¿hay trabajo colaborativo, tiene un equipo?, ¿se articula con otros/as?

2.- Si hay trabajo colaborativo, si. Al principio me costó bastante, pero... no digo porque las demás personas tuvieran problemas, a lo mejor yo no tenía idea como articularme.

1.- ¿Y al principio como fue?

2.- Difícil. Fue difícil, fue bien complicado porque habían problemas de egos; mucho problema de ego con las personas que me rodeaban y que ya sabían su trabajo, entonces pensaron que una iba a llegar aquí como..., casi que con el látigo dando órdenes, yo la verdad que es lo que menos me interesa, a mí me interesa trabajar. Y de hecho nunca quise hacerme cargo, que me salió casi llanto, hacerme cargo de psicosocial; yo a cargo de psicosocial no; yo no estaba para estar a cargo de gente, no; no puedo. Yo trabajo pero...

1.- ¿Y eso tiene que ver con jerarquías? , ¿O tenía que ver con...?

2.- Tenía que ver en un principio con jerarquías en realidad; y ese tema de la jerarquía sacó ronchas en algunas personas.

1.- ¿y no apareció tampoco el tema de las funciones, como que alguien pensó que Ud. iba a cumplir funciones de... orientación...?

2.- Si por supuesto; por supuesto que se entrelazaron; no sé si... y yo creo que desde el desconocimiento. Porque llegó un cargo nuevo, y que toda la gente pensó, están recién, entonces que haga esto, que haga lo otro; entonces ahí se fueron, como quien dice los roles se fueron mezclando. Entonces hubo que también de repente decir, a ver, a ver, esto no me corresponde a mí, este tema es nota, o sea; este tema veámoslo con esta otra personas, este

veámoslo desde acá, o sea, la verdad es que a mí no me corresponde andar retando ni sancionando...

1.- ¿Y cómo fue decantando ese proceso?

2.- El tiempo... solo el tiempo. El tiempo fue como ordenando un poco...

1.- Ya... ¿ordenó un poco de acuerdo a las tareas?

2.- Exacto, sí.

1.- ¿Y que han sido...? si puede nombrar algunas dificultades en el proceso del ejercicio de su cargo; ya habló del principio que había un problema de funciones, de jerarquía, de roles, ego... ¿qué otras dificultades ha habido en todo este tiempo en su cargo?

2.- Yo siento que la mayor dificultad que yo he sentido, eh... primero es tener...eh; he tenido muchas ganas de decir luego hasta acá. No, no... no quiero más, de verdad estoy cansada, no, no, no sirvo para vivir todo el día escuchando problemas; porque yo siento que soy una persona súper positiva, bueno como lo platee en un minuto; soy una persona súper propositiva y siento que en este minuto soy como un tarro de vómito, y siento que estoy toda contracturada; no quiero seguir en esto, como le decía a la directora recién...; hay veces que he querido renunciar, porque... la verdad, la verdad... que te cansa, te cansa el tema de escuchar puras cosas malas, malas y resolver y resolver; y de repente he sentido...; no de repente, muchas veces he sentido que me faltan armas... desde el sentido común he hecho muchas cosas, pero de repente siento que me falta más que el sentido común. Me falta eh... primero hemos conversado con los colegas de convivencia y sentimos que nos falta un poco de apoyo de la dirección de educación, que ahora hay gente nueva, que ellos están vueltos monos también desde julio con el cambio que hubo de jefatura. Entonces, a lo mejor de repente decir a ver, hagamos un curso ahora de... no sé, de mediación de conflictos de profes, hagamos un curso de cómo lo hago para resolver este tipo de problemas...; el otro día le decía a la orientadora, ayer o antes de ayer... la verdad que estamos con un tema bien peludo en el quinto, que las niñas están con su sexualidad súper exacerbada; que se besan, que andan de la mano, que todo un cuento, citando apoderados; entonces de repente digo...; chuta le decía a la orientadora: *no me siento con armas para ir a este curso y hacer yo un taller; por favor hazlo desde orientación*. Porque yo siento que no tengo las armas para hacer un taller desde la sexualidad. Siento que psicosocial lo debe hacer, ya; entonces siento que de repente he cojeado en temas que me ha costado resolver, y el que más siento que cojeo y que me da miedo, es cuando tengo... cuando me dicen: *sabes que hay que resolver un problema con los profesores estables o con los asistentes*; ay te juro que me duele el estómago, porque no me siento preparada, y le hago el quite.

1.- Y... hablar de cosas felices, ¿cuáles han sido los aciertos, las cosas que han facilitado el trabajo?

2.- Las niñas... las niñas han tenido buena escucha; eh... me he llevado gratos momentos cuando las niñas, como te decía recién, me viene a decir que ellas tenían un problema pero fíjate que lo pudieron solucionar como yo les dije o como lo aprendieron. Para mí esos han sido momentos súper gratos; ver que, si antes aquí vivían veinte niñas al día, ahora tengo cinco no más porque las otras quince ya han aprendido a solucionar cosas.

- 1.- En el fondo la recepción que ha tenido en el estamento estudiantil...
- 2.- Y ha sido buena... y yo también siento con los adultos ah, que también ha habido, si tal vez no en lo que uno quiere..., esperar a que no creo que eso todo sea lo que uno espera, pero si siento que... cuando llegan y dicen: *ya llegó la Ale con su respeto, con su manual de convivencia debajo del brazo*; siento que igual ahí hay un mensaje...
- 1.- Se ha instalado una temática...
- 2.- Se ha instalado un mensaje de que hay que hacer las cosas con respeto, porque si no hay alguien que te está mirando...
- 1.- Las principales acciones del plan de convivencia, ¿cuáles son?
- 2.- A ver las principales para mí ha sido la prevención de situaciones, educar a las niñas de cómo resolver situaciones conflictivas...
- 1.- ¿Y eso a través de los talleres que mencionaba?
- 2.- Exacto,... talleres...
- 1.- ¿Está estipulado ahí como un cronograma..., dentro del plan?
- 2.- Si,... si está... está como talleres, está eh... como te digo el poder solucionar problemas; el trabajo grupal y personalizado, por que se trabajo mucho personalmente con las niñas aquí en esta oficina, y... la verdad que empezamos y lo empezamos con Uds., porque yo no tenía idea de hacer un trabajo o un plan de acción de convivencia; que creo que hasta el principio de este año que tuvimos el curso, yo no lo tenía tan claro, y dejé lo que Uds. más o menos nos guiaron; pero ahora ya tengo más claridad en lo que necesito; empecé con lo que me dijeron y ahora desarrollando la actividad me doy cuenta que hay cosas que necesito; ¿cómo qué puntual?, siento que este año yo en mi plan de acción voy a colocar que en cada curso, los apoderados, debe haber dos o tres apoderados que hagan lo mismo con las niñas, que sean un vínculo entre lo que yo hago con las niñas y que ellos lo conozcan; tener tres apoderados por curso que me ayudan a., en la convivencia escolar...
- 1.- Articular la convivencia desde el mundo de los apoderados...
- 2.- Y eso es lo que voy a hacer en marzo, eso es una de las cosas para marzo...
- 1.- ¿Va descubriendo cosas?
- 2.- Voy descubriendo cosas que necesito hacer.
- 1.- ¿Quiénes participaron en el diseño de este plan?, ¿Ud. lo hizo finalmente, intervino UTP, la directora, los profes?
- 2.- No, profesores de la Universidad de Chile, don Eric Carafi y compañía. Jajaja, ellos sí...
- 1.- ¿Hubo diagnóstico?
- 2.- Si, si hicimos diagnóstico...
- 1.- ¿Y eso fue a través de una encuesta, a través de entrevistas, grupo de discusión?
- 2.- La verdad es que el plan de acción de este año fue por la experiencia que yo tuve el año pasado con mis talleres; ahí yo saqué más o menos lo que necesitaba ver con las niñas, o que necesitaba, no solo con las niñas, en el colegio, en general el colegio; de ahí salieron muchas cosas que están en mi plan; y este año el plan que voy a hacer ahora, que voy a readecuar ese, vienen otras cositas que con la experiencia de este año me han dicho que necesito hacer y otras,

la verdad, es que voy a tener que sacar, porque la verdad es que ni siquiera las ocupe; por ejemplo que, yo tenía puesto al final de cada semestre celebrar los cumpleaños de todos los profesores, la verdad que no lo hice nunca. Porque lo hizo en realidad muchas veces... lo que era el grupo de profesores que ve...

1.- ¿Bienestar?

2.- Bienestar. Entonces todas esas cosas, ponte tu, pero nunca las he ocupado...

1.- ¿Pero se hicieron a través de otros...?

2.- Pero se hicieron a través de otros, exacto se hicieron... o yo que me juntara con los apoderados a reunión especialmente de convivencia, no lo hice... pero sí envié cosas.

1.- Ya... ¿informó?

2.- Informé...

1.- A propósito de eso... ¿qué actores consideró el plan? A propósito que Ud. me dice que el mundo de los apoderados está como un poco olvidado...

2.- No olvidado, pero menos trabajado de lo que yo creí...

1.- ¿Estaba enfocado principalmente a las estudiantes?

2.- Me he enfocado mucho a las niñas; me he enfocado más que nada a las niñas; porque como te dije antes..., eso me da la razón que yo le tengo un poco de susto al mundo adulto.

1.- ¿Entonces docentes y directivos están como en la misma condición...?

2.- Más que nada con ellos he trabajado el tema de la socialización del manual de convivencia y explicar cosas, como por ejemplo: protocolos, procedimientos, llenar afuera el colegio de cómo hacerlo para situaciones, con quien hablar, con quien dirigirse; más me he dedicado a eso que a solución de problemas con los adultos; más a dirección de cómo hacer cosas.

1.- ¿Cómo se financia el plan?, ¿con qué recursos cuenta...?

2.- La verdad es que yo aquí hablo con la directora, y ella o lo ve con fondos propios, cuando he necesitado hacer alguna cosa; claro que rara vez hemos pedido plata... y también hemos hecho cosas con fondos de..., o sea hemos hecho algunas cosas con las niñas del centro de alumnas, que también estoy a cargo.

1.- ¿Habrá un PME de financiamiento SEP?

2.- Sí también hay; pero como le digo no hemos ocupado mucho nosotros, yo en convivencia no he ocupado muchas lucas, digamos, para hacer cosas. No y acá como siempre hay material, que yo me imagino debe ser de estos fondos... pido cosas acá, que ¿para qué son?; diarios murales, las resmas que son para mandar, no sé, alguna indicación, o poner cosas en los patios, dar informaciones. Se hace con lo que hay acá en el colegio, que es fondo SEP, me imagino.

1.- ¿Hay algún enfoque que haya desarrollado en ese plan, alguna idea básica como participación, género o inclusión?

2.- Dos cosas. Inclusión y diversidad que son lo que yo más le he dado; a la inclusión y la diversidad; el aceptarse, para poder desde el aceptarse entender el respeto... y desde ahí. De esas leyes nuevas que vienen, que han estado tan en boga, eso es lo que se ha trabajado mucho con las niñas, inclusión, diversidad, el respeto; el respeto es como el lema de la escuela, aquí en la frente el respeto.

1.- ¿Cómo evaluaría Ud. su gestión? Si tuviera que... yo se que ha habido otras evaluaciones también en estos días.

2.- Tres.

1.- Tres. ¿Y Ud.?, independiente de esas otras.

2.- Yo, ¿cómo evaluaría mi gestión?... siento que me falta mucho por aprender, pero siento que lo he hecho con mucha responsabilidad; me debo haber equivocado cien veces..., pero lo he hecho a conciencia; y eso me deja tranquila; ponerme nota, la verdad que mi autoestima no la tengo muy elevada, por lo tanto no me pondría un siete jamás, pero si siento que las cosas las hago con responsabilidad y con mucho cariño. Y siento que desde ahí he logrado cosas buenas, me han evaluado bastante bien... de hecho tuvimos una evaluación con las colegas y las treinta colegas que me evaluaron tuve por ahí un seis y un seis coma cinco y el resto sietes. De treinta colegas.

1.- ¿Qué lugar ocupa su cargo en el organigrama?

2.- Está la directora, al lado yo... y jefe de UTP, y después viene el equipo psicosocial PIE; la verdad es que... la verdad, la verdad que siento que nunca me coloco en un lugar en el organigrama; solo sé que tengo que hacer algo para solucionar cosas.

1.- ¿Y como ha sido visto esto por la comunidad docente o los otros profesionales?

2.- Por la evaluación que tengo siento que ha sido bien visto... bien aceptado. Y siento que se ha visto que ha habido un trabajo.

1.- ¿Se ha superado esa etapa inicial de cuestionamiento jerárquico o de funciones?

2.- Eh... con los profesores nunca hubo problemas...; más que nada mi problema fue... eh... con orientación.

1.- Con orientación, ¿ahí hubo roces?

2.- Sí, tremendos... tremendos problemas pero ahora ya los roces... es que yo creo se vio, que este cargo se vio desde orientación, y creo que no fue solo acá, como que venía convivencia escolar a arrasar y a mandar, pero resulta que nunca mi idea ha sido arrasar ni mandar a nadie, ya la colega que tenía problemas se dio cuenta que la verdad yo trabajo, hago mi pega y se acabó; y yo no quiero mandar a nadie, yo quiero hacer mi pega tranquila, y solucionar cosas, nada más. Entonces los roces se decantaron.

1.- ¿De qué manera participa en la toma de decisiones, es parte del equipo de gestión?

2.- Absolutamente...

1.- ¿Participa en sus reuniones?

2.- Sí; a mí de un principio, mi directora que es una persona a la cual yo quiero y respeto mucho; ella desde el primer día, habiendo escuchado yo también en convivencia escolar que había mucha reticencia de este cargo, ella me acogió y me hizo participe desde el primer día, por lo tanto yo siempre soy parte de las decisiones, voz y voto; y todos los lunes reuniones de gestión, y yo tengo que estar ahí, que hay veces que no quiero ser de ahí, pero tengo que estar igual. Porque al final yo tampoco soy gestión, porque yo soy una profesora con cambio de funciones... yo no soy equipo de gestión soy profesora con cambio de función, así me contrataron a mí, con mis mismas cuarenta y cuatro horas, y mi mismo sueldo de profesora, ni un peso extra...

1.- ¿En serio?

2.- No nada; ni un bono, no nada; yo tengo mi sueldo de profesora, el mismo que tenía hasta que tuve el curso; no nada extra, ni bono, ni algo por...

1.- Responsabilidad...

2.- No nada, en absoluto, no tengo nada extra.

1.- ¿Cómo cree Ud. que ha sido recepcionada la existencia de este cargo en la comunidad...?

2.- Bien...

1.- Más allá que sea Ud. la que está en esta posición ahora, digamos.

2.- Sí, o sea el nombre no importa de la persona; bien porque la gente siente ahora que es más escuchada, que los problemas se solucionan; porque a veces lamentablemente uno como profe jefe, que es lo que me tocó vivir hasta hace dos años atrás, uno de repente escucha las niñitas y alcanzas a salir de la sala, y se te olvidó porque tienes mil cosas que hacer; aquí me han dado las gracias,... y salgo del nombre, lo pongo como cargo, han dado las gracias que, pucha que rico que estaba Ud., porque sabemos que escuchó, y que Ud. tenía el tiempo para esto; porque yo tengo el tiempo para esto; o sea yo estoy dedicada a esto; yo le digo a los papás, o sea si Ud. tiene alguna dificultad, o las niñitas o el que sea, llámeme si yo estoy para esto, para esto tengo mi cargo, para ayudarla.

1.- ¿Algo que no le hay preguntado y que quiera decir, que quiera comentar alguna cosa?

2.- Tal vez reiterar lo que yo decía, que nosotros necesitamos más apoyo de la DEM; siento que la gente de la DEM está igual que nosotros; así como recién aleteando, antes estaba rosita, ¿te acuerdas?... en el lugar de rosita hay una coordinadora que es Andrea Bravo; muy pro, muy gestiona y apoya, pero siento que ellos están también muy sobrepasados. Porque esto no es menor, yo creo que convivencia escolar de un principio se vio muy "light"; este es un trabajo que hay que hacer muy a fondo, muy preparado; yo siento que lo primero que yo necesito, y a lo mejor todos, es que a lo mejor una vez al semestre nos digan: *sabe qué, necesita ir donde un psicólogo y vomite todo lo que sabe, para que se le quiten todos los dolores que tiene desde el cuello hasta la espalda*. Porque yo me voy todos los días con un, aquí... hasta con tortícolis; y eso es porque tu tenís que todos los días que estar amable, recibir y tratar de acoger el apoderado; hay un apoderado que me tiene pero... hasta acá, entonces lo tuve que derivar. Entonces esa gente..., tú tienes que vivir siendo la que escucha, la que soluciona y uno se cansa también; entonces yo creo que a nosotros nos falta un poquito de apoyo para sobrellevar el cargo.

1.- Bueno, muchas gracias.

Entrevista N°3

Establecimiento: Liceo Miguel de Cervantes (Básica)

2.- Liceo Miguel de Cervantes, educación básica, dos años en el cargo.

1.- Lo primero que querría saber es ¿cómo definiría usted la convivencia escolar?

2.- La verdad que es un proceso largo, continuo. El aprender a compartir a ser empático con el otro nos hace, y por supuesto que la convivencia escolar tiene que dar la garantía de resguardar los derechos de los niños. Fundamentalmente como colegio somos garantes de resguardar los derechos de las personas especialmente de los niños y las niñas. Como te decía denante está muy relacionado con la cosa judicial entonces de repente perdemos el rumbo de la convivencia escolar y los colegios se están transformando casi en otros tribunales.

1.- ¿Ahí hay mucho énfasis en lo normativo?

2.- Le está dando mucho énfasis entonces parece raro cuando tu tratas de inculcar la palabra moral, ética que se ha perdido en nuestro vocabulario, pero no ha sido fácil, pero principalmente la convivencia el aprender a convivir con el otro, los niños tienen que aprender a compartir a socializar y junto con los niños y los padres yo en el rol que tengo acá me he dado cuenta que los grandes problemas vienen de la familia y de crianza.

1.- Y ¿cómo es la convivencia acá en este establecimiento?

2.- De todo, a veces como por época, pero conflictiva, ahora si tú me dices en un colegio de 1500 alumnos la verdad es que son casos puntuales, algunos, no hay, por ejemplo graves problemas como consumo de drogas, si los niños ellos llaman jugar a mucha agresión física entre ellos y cuando uno le llama la atención nos miran para acá y nos dicen no si estamos jugando, estamos jugando

1.- Y ¿qué tipo de conflictos hay en la comunidad, aunque sean pequeños y precisos?

2.- Mira, más que conflictos yo te diría que son los adultos, sobre todo los asistentes de la educación y los auxiliares, las funciones que cumplen que se sienten cada vez que se les recuerda que función cumplen se sienten y a todo lo llaman acoso laboral, entonces yo creo que una de las grandes problemáticas de la convivencia, yo diría que pasa más por los adultos que por los niños

1.- ¿Cual diría usted que son sus principales funciones como encargada de convivencia?

2.- Yo tengo que generar justamente un plan de convivencia escolar y que eso se cumpla, para yo desarrollar el plan de convivencia escolar debo pasar, a principio de año, por todos los estamentos y cada estamento tiene sus propios planes de acción, entonces es como la columna vertebral, prácticamente esto de la convivencia escolar, porque yo en mi plan tengo que poner todas las acciones que están haciendo los otros departamentos y que llaman por supuesto a la convivencia, a la participación que es lo fundamental aquí, la participación de los actores, aquí ahora se les está dando gran participación a los apoderados que opinen. Elaborar el plan y que ese plan se vaya cumpliendo a través del año y generar instancias principalmente de participación como te decía de los actores escolares; por ejemplo, la proyección para el próximo año es que existan en cada curso un encargado de convivencia escolar, no como el alumno encargado de disciplina sino de darle otro sentido a la convivencia escolar que no pasa

solamente por lo disciplinario, sino que el saber compartir, el generar espacios de participación, llevar más o menos la convivencia a esa línea.

1.- ¿A qué dedica la mayor parte de su tiempo en el ejercicio del cargo?

2.- Atender a gente, atender muchos casos o apoderados.

1.- ¿Y casos que se relacionan con?

2.- Problemáticas familiares, y principal disciplina, mira uno empieza llamando al apoderado por problemas disciplinarios y determinamos que detrás de ese gran problema disciplinario hay un gran problema familiar de todo tipo.

1.- ¿Y ahí se hacen derivaciones dentro de esa red?

2.- A orientación, asistente social, a los psicólogos o a redes externas, por ejemplo ahora esto de los carabineros que es la tercera comisaria, ellos vinieron a dar una charla preventiva consumo de droga o penal juvenil, ahora de los párvulos, sexualidad pero con títeres tratando también de buscar ayuda de las otras comunidades

1.- ¿También invierte tiempo en gestionar actividades?

2.- Disculpa, pero también vinieron, en abril nosotros celebramos el mes de la convivencia escolar y trajimos gente externa del cuentacuentos entonces generar espacios e insisto la gente relaciona convivencia escolar es igual a disciplina, si tiene que ver, pero no es solo eso señala a la gente a compartir al dialogo que no todo se arregla con el combo nos queda el diálogo.

1.- Y ¿hay trabajo colaborativo tiene un equipo, hay reuniones permanentes entre quienes?

2.- Si tenemos el equipo que generalmente con el trabajo codo a codo con inspectoría y con orientación, psicólogo, la asistente social principalmente, y por supuesto cuando son casos ya más puntuales y graves subdirección y dirección.

1.- Y ¿cómo evalúa ese trabajo como cree usted que se está desarrollando?

2.- Yo creo que este año nos faltó en la parte psicológica, porque ellos los psicólogos se fueron más para allá, para la psicología comunitaria, como que me abandonaron un poco pero en general yo tengo la suerte que en este colegio se trabaja codo a codo con orientación, la asistente social y las inspectoras generales.

1.- ¿Cuales diría usted que son los elementos que han ayudado a facilitar su gestión en estos dos años?

2.- Yo creo que con la gente que yo trabajo he estado a la disposición en cuanto a la generosidad profesional, el apoyo mutuo y yo te digo, si tu delante me hablabas de las funciones todos los días a cada rato y en cada momento todos se salen de sus funciones, de hecho si tengo que estar en la puerta, estoy en la puerta, si tengo que barrer el patio yo barro el patio, yo no me encuadro solamente esta es mi función y yo no hago más, en este colegio yo hago de todo.

1.- ¿Podría mencionar las principales acciones, funciones del plan de convivencia, lo que usted destacaría?

2.- Bueno, la atención oportuna de los apoderados de los niños, el monitoreo que se les va haciendo después en caso puntuales, y seguimiento, ya sea disciplinario y familiar, ya sea en la problemática y generar instancia en los diarios murales, participación de los niños que siempre este como el sello de la convivencia escolar. en los actos cívicos este presente, nosotros ahora el

4 de noviembre tuvimos una feria intercultural, tenemos 15 nacionalidades acá de niños, entonces realmente fue un éxito, sexto año que se hace entonces también todo eso aporta, y ahí cada curso tenía su stand y con participación de apoderados.

1.- ¿Y ha habido alguna acción que sea difícil de implementar, que haya sido desplazada o no cumplió con las expectativas?

La verdad es que en lo personal siempre quisieras más, todos aquí en este colegio de niños tan vulnerables y casi con el cincuenta por ciento de niños extranjeros y de niños inmigrantes todo es poco, todo es poco, así que mi vara siempre está más lata siempre está más alta.

1.- ¿Quiénes participaron en el diseño de ese plan?

2.- El plan lo hice yo, lo realice yo y revisado por dirección también y visado también por el departamento de educación de Santiago, departamento de convivencia escolar.

1.- ¿Y existe algún enfoque en ese plan, se busca alguna orientación específica, respecto como mirar la convivencia escolar?

2.- Mira siempre está centrada como en los ejes de la convivencia escolar, de la política nacional, esos son los ejes participación la convivencia, yo me rijo así, pero literalmente, por lo que me dijo la política.

1.- ¿Y se realizó algún diagnóstico?

2.- Sí, bueno a raíz del curso que hicimos en la universidad, nosotros hicimos un diagnóstico y ese diagnóstico, a nosotros nos sirvió y lo aplicamos para este año, por lo menos yo que seguí. Iván, el que hizo también el curso de convivencia, como que se alejó un poco, pero sí ha servido bastante.

1.- ¿Cómo se elaboró, se buscaron documentos, se entrevistó gente, se hicieron grupos de discusión?

2.- No tanto dato, fue más entrevistar gente al azar, pero de todos los estamentos, estudiantes, apoderados, profesores, asistentes de la educación, auxiliares de todos los actores escolares hubo.

1.- ¿Que actores están involucrados en el plan que actores considera?

2.- A todos, todos, depende de la acción, todos.

1.- ¿Y en términos de recursos, el establecimiento dispone de recursos adecuados para la implementación del plan?

2.- Llegan pero tardíamente, porque nosotros dependemos mucho que uno quiere, llegan tardíamente, por esta famosa plata de la ley Sep; entonces, por ahora, a fin de año se pide por ejemplo, destacar al mejor compañero, en las premiaciones se les pide comprar un regalo, no sé, un jockey, un Pendrive a los niños, todo eso se va generando se pide y estamos cruzando los dedos para que lleguen los recursos.

1.- ¿Hay una temporalidad en el asunto?

2.- Sí, si hay como un desfase que complica la gestión, si eso complica de repente que no hay, tengo esto y lo tengo ya, por ejemplo yo quise sacar un calendario 2016 y 2017 y todavía está tramitando así que yo creo que va a ser 2018-2019, se logran cosas pero todo cuesta aquí todo se hace con hartó sacrificio, espera paciencia y ser perseverante

1.- ¿Como evaluaría usted su gestión como encargada?

2.- La función que uno cumple como te decía, uno se sale de esas funciones, no es que yo cumpla literalmente mi función de convivencia escolar, entonces los tiempos la energía de repente uno lo pone en otras partes, te puedo decir que si llega un apoderado y no hay quien lo atienda, lo voy a atender aunque no me corresponda lo voy a hacer, si no hay quien este en la puerta... entonces de repente me generan contradicciones, realmente este es mi rol lo estoy haciendo bien igual yo lo estoy cuestionando constantemente ahora siempre como te digo para mí la vara siempre está más alta quisiera hacer mucho más cosas de lo que se hace.

1.- ¿Y cómo crees que haya sido recibida esta gestión en la comunidad?

2.- Me paso que el primer año fue difícil, enfrentarse a los profesores que aquí somos más de 70 docentes, hablar del debido proceso, de la normativa, eso de la normativa cayó pésimo, pero con el tiempo se han ido dando cuenta que la educación viene así y por el propio resguardo de ellos. Si un apoderado, por ejemplo, y van a tener que seguir paso a paso así que por el beneficio de ellos todo por escrito y siguiendo, vuelvo a repetir. el debido proceso, ya lo tienen naturalizado que es así.

1.- ¿Se sigue internalizando esta normatividad?

2.- No ha sido fácil, yo creo que todavía estamos en la mitad del camino porque yo de formación soy docente, entonces para mí fue difícil, imagínate a ellos aún más y tratar de transmitir eso, y que sea en conjunto, por ejemplo, tal cual las normas de convivencia de repente van surgiendo cosas nuevas que antes no teníamos, si antes se revisaba una vez al año, ahora se van a tener que revisar los manuales cada seis meses.

1.- ¿Qué posición tiene su cargo en el organigrama, es parte del equipo del equipo de gestión?, ¿Pertenece al equipo de gestión?, y ¿tiene gente a cargo, hay un equipo de convivencia el cual Ud. lidera?

2.- Psicólogo, psicosocial la verdad.

1.- ¿Y hay una actitud de participación y de colaboración o más bien se restan?

2.- Yo creo que en todos los colegios paso esto, de primero observar que va a hacer esta persona en el cargo nuevo, porque antes convivencia estaba pero estaba en orientación, ahora las expectativas que tiene con toda la contingencia que han salido, ahora de los colegios, sobre todo en el área de Santiago, esta todo el mundo sobre todo la parte disciplinaria, los emblemáticos con las tomas tanta violencia, entonces los colegios básicos están pagando el plato roto de los grandes.

1.- ¿Antes había una estructuración más fuerte?

2.- Si, diferente, pero muy normativo todo.

1.- ¿De qué manera participa en la toma de decisiones, es considerada?

2.- Hay una relación directa con la dirección. Tengo una relación estrecha con la directora, no tengo que pedir hora para pedir opinión y ella viceversa, es como no tan jerarquizada la relación con la directora, por lo menos en este colegio es bien transversal, muy cercana y que eso también me ha ayudado en mi labor.

1.- ¿Han implementado un método un sistema de abordaje de conflicto distinto a la aplicación de normas?

2.- Sí, este año comenzamos con la sanción formal que también nos costó implementar, que no entendía si también si el niño hizo algo que no se convirtiera en delito, entre comillas, pero como va a recoger los papeles no más o como va a ayudar en el comedor, eso también es un muy buen punto que tocaste, si se ha ido implementando y no fue fácil, porque en vez de citar el apoderado, en vez de suspenderlo, se le ha dado otro tipo de sanción, otra técnica que vaya a ayudar a los párvulos, a las tías, que vaya al comedor escolar, que ayude en los recreos a la asistente de la educación.

1.- ¿Y como ha sido recepcionado esto por los estudiantes?

2.- Bien pero algunos también, como todas las cosas, abusan de eso; entonces igual cuando son niños más conflictivos, niñas más conflictivas, si ya pasó por la sanción formativa y no vemos resultado, ya pasamos con los pasos y que sigue, nos hemos aferrado mucho al manual de convivencia en los espacios, en los protocolos y el conducto regular para no tener problemas.

1.- ¿y ha habido casos en los cuales ha tenido que intervenir la superintendencia?

2.- Si pero son casos en los cuales no tanto conflicto por el estudiante, si no más conflicto apoderado, profesor, entre adultos si hay denuncia de maltrato, este año creo que hubo más de un caso.

1.- ¿Y cómo se resolvió ese caso finalmente?

2.- No ha llegado a la resolución, pero nosotros teníamos todos los antecedentes los mandaron, nosotros vinimos para acá y ellos se apegan mucho a la legalidad, la superintendencia y ellos con manual en mano vamos viendo que se hizo

1.- ¿Y se cumplió el protocolo?

2.- Lo que si por ejemplo, lo que ellos tienden a ponerle mucho detalle a los casos lo cual hay que hacer mucho más abogados, más ejecutivo, entonces la relación es nuevo es una nueva forma, yo le decía al señor de la superintendencia, uno está en un contexto y si tu anota pero es tan frio y hubo otras cosas, entonces por eso es medio difícil; por ejemplo una pregunta que me dijo y usted entrevistó al niño y yo le dije que era un niño de ocho años, yo no lo voy a entrevistar sola a un niño de ocho años, te creo un niño o niña de 13 o 14 años, pero a un niño de tercero básico.

1.- ¿Y algo que quiera decir o algo que quiera comentar?

2.- Un gran signo de interrogación que va a pasar con la educación pública, siento que trabajamos, trato de poner valores, el respeto la solidaridad que se yo, pero chocamos con la normativa, con la burocracia, entonces eso de repente es complicado, entonces uno queda con la sensación de siempre, se puede hacer más o decir más siempre.

1.- Muchas gracias.

Entrevista N°4

Establecimiento: **Liceo Javiera Carrera (Media)**

2.- Coordinador de Convivencia Escolar desde el año 2015, 2015 y 2016 Subdirector de Convivencia Escolar y 2017 Coordinador por una decisión de la municipalidad.

1.- Muy bien, ¿cómo definirías tú la convivencia escolar?

2.- ¿En el colegio?

1.- No, en general como concepto.

2.- Yo creo que la convivencia escolar es un..., son un conjunto de interrelaciones humanas que describen la calidad de los procesos de aprendizaje en una comunidad escolar.

1.- Y ahora, ¿cuáles son las características de la convivencia aquí en el liceo?

2.- Yo creo que el liceo tiene una impronta de colegio muy tradicional, de un perfil muy académico que ha ido adaptándose a los mismos contextos, es un colegio tradicional en términos del estilo de las estrategias metodológicas de los profesores, de las relaciones que se establecen entre los profesores y las estudiantes, pero es bastante compartido. En concreto las niñas esperan que el profesor de asignatura sepa bien su asignatura y sea capaz de transmitir bien esos conocimientos y con cierta profundidad.

1.- ¿Entonces hay una coincidencia entre la expectativa de ambos actores?

2.- Exactamente, yo creo que ahí hay un acuerdo que yo creo que ha estado hace mucho tiempo, o sea que es parte del funcionamiento del colegio y eso implica de alguna manera también ciertas estructuras un poco autoritarias digamos, de delegar al profesor ciertas responsabilidades y las niñas que no asuman ciertas responsabilidades, cuando yo hacía clases las niñas cuando hacían la prueba, no sé eso resuélvalo usted, usted es el profesor y tipo de cosas así muy puntuales que ellas dicen nosotras no tenemos porqué resolver eso lo tiene que resolver usted, usted es el profesor y si lo resolvemos nosotras vamos a pelear.

1.- ¿Y eso hace que tenga cuáles características la convivencia, hace que sea tranquila?

2.- Y en general yo creo que eso ha ido cambiando cierto, se ha ido modificando, pero sigue teniendo ese rasgo, pero sigue siendo relaciones que son en general muy buenas, las relaciones entre los profesores, los docentes y las estudiantes, son relaciones en general de bastante respeto, con algunos problemas puntuales; es decir nosotros hacemos algunas conversaciones en Convivencia Escolar con algunas niñas, las llevamos a encargados de convivencia, ¿cuáles son las dificultades?, finalmente las dificultades se reducen a situaciones puntuales con ciertos docentes, que cometen ciertas arbitrariedades por ejemplo, pero que en general si bien es una relación asimétrica obviamente, en general son relaciones bastante positivas. La sensación que tengo que los indicadores también nos señalan, las encuestas cierto, que son positivas, aunque efectivamente hay otros, también depende del momento del año en que nosotros encontremos que la evaluación que se hace de esas relaciones varía, digamos.

1.- Ya, ¿hay momentos más complejos?

2.- Claro, por ejemplo los temas cuando surgen las movilizaciones tiende a generar muchas tensiones, en algunos fines de año, fines de semestre efectivamente también hay situaciones más conflictivas evidentemente porque el contexto es más conflictivo.

1.- ¿Qué tipo de conflictos se dan cotidianamente acá en el liceo?

2.- A ver, entre las alumnas se dan malos tratos, hay un tema de que las niñas muchas dicen que hay una situación de, o se da con cierta frecuencia los conflictos entre pares pero que es bien difícil categorizar de bullying, que cuando la ley establece dentro de las condiciones en realidad, yo no sé si esa clasificación está bien hecha, porque en realidad prácticamente nosotros no hemos tenido casos de bullying porque tiene que ser asimétrica, mantenerse en el tiempo, pero sí hay conflictos de individualismo o niñas que molestan, y yo creo que los problemas son problemas propios de niñas cierto, a mí lo que me llama la atención que los conflictos se perpetúen en el tiempo, uno los puede intervenir, tratar de arreglarlos, pero tú sabes que en dos o tres meses más o cuatro meses más estos conflictos vuelven a emerger. También hay conflicto entre profesores, aunque yo entiendo que en el colegio también la convivencia es positiva, pero nosotros visualizamos que hay de alguna manera bandos, bandos con ciertas oposiciones a la institucionalidad, entiendo que en otros colegios eso sucede bastante más visceral o más agresivo, pero también ocurre es una comunidad grande, con ciento veinte profesores, entonces ahí efectivamente puede pasar, pasa y también entre los profesores los problemas se tienden a perpetuar, puedes hacer una intervención pero los problemas van a volver a surgir y en realidad los protagonistas de los problemas son más o menos, también los nombres se repiten.

1.- Entrando más en el terreno de tu labor, ¿cuáles son tus principales funciones como encargado o coordinador de convivencia?

2.- A ver, bueno, no sé si la palabra sea gestionar la convivencia pero fundamentalmente tiene que ver con abordar los conflictos particulares, los temas de violencia escolar nosotros lo, en la oficina digamos tengo que abordarlos y eso implica desarrollar algunas estrategias con los actores que participan de estas situaciones, cierto que son entre alumnas, cierto, alumnas profesor que es mínimo cierto, inspectores de piso, algo que a nosotros nos ha costado y que estamos trabajando bastante tiene que ver con aplicación correcta del Manual de Convivencia, eso para nosotros ha sido una tarea bien complicada porque nosotros entre las transformaciones que tenemos que hacer, es de la aplicación de medir medidas casi de manera arbitrarias digamos por sentido común digamos, al resguardo del enfoque de derecho, aplicar la norma tal cual está escrita en el Manual de Convivencia, el debido proceso, y eso es una tarea que hoy tenemos que, para mí, tenemos que una de las tareas fundamentales dentro del rol, porque además ayuda a que el enfoque de derecho, que es un concepto abstracto, se materialice digamos; que venga una niña golpee la puerta y me diga oiga sabe que me echaron de la sala y por qué me echaron de la sala. También tiene que ver con, yo pertenezco al equipo directivo entonces también de alguna manera yo participo de la gestión general del liceo, que obviamente abordando la convivencia escolar pero también abordando otras dimensiones.

1.- ¿Y está especificado explícitamente en el organigrama así?

2.- En el organigrama yo soy parte del equipo directivo técnico, o sea cuando yo era subdirector de convivencia era parte del equipo directivo a partir de este año, es decir 2017 pasé a ser coordinador, entonces dejé de ser parte del equipo directivo y pasé a ser parte del equipo directivo técnico, pero en la práctica yo sigo participando de las reuniones del equipo directivo.

- 1.- En términos de la relación con los docentes, ¿comprende ese “quién” está a cargo?
 2.- Yo soy, yo estoy solo.
- 1.- ¿No hay un equipo?
 2.- Tengo un equipo que en realidad es con las orientadoras que es para abordar ciertos temas.
- 1.- ¿Es la articulación?
 2.- Es la articulación que tiene que ver sobre todo con los problemas que exceden, que nos vinculan con el medio, por ejemplo, en tema de tribunales nosotros, qué sé yo, una niña que tiene una denuncia de o que los padres fueron denunciados por violencia intrafamiliar, ahí en realidad yo articulo con las orientadoras pero quien lleva el caso soy yo.
- 1.- En ese sentido, ¿a qué dedicas la mayor parte de tu tiempo en el ejercicio del cargo?
 2.- La mayor parte son temas de resolver temas de conflictos de quiebres de la convivencia.
- 1.- ¿Casos?
 2.- Casos.
- 1.- ¿Abordaje de casos?
 2.- Abordaje de casos.
- 1.-¿Y fundamentalmente conflictos?
 2.- Sí, son conflictos bueno de distintas naturaleza, pero eso toma bastante tiempo y depende de los momentos también.
- 1.- ¿Es un flujo constante?
 2.- Sí, pero lo que pasa es que el liceo siempre tiene una demanda permanente de situaciones que hay que..., yo hablaba con un inspector que cada día me decía; “cada día tiene su afán”; yo no entendía muy bien a qué se refería, y él me decía que cada vez que me encontraba cada día tiene su afán y tú dices tengo planificado esto hacer hoy y es mentira cierto, entonces tú tienes muchas situaciones emergentes que ir resolviendo y como es un colegio muy grande en realidad uno va compartiendo funciones.
- 1.- Y en ese sentido, ¿hay un enfoque colaborativo en el abordaje de la convivencia?, tú me hablabas que articulas con orientación
 2.- Sí.
- 1.- ¿Existe algún otro departamento?
 2.- Con los profesores sobre todo los profesores jefes, la idea es, un riesgo que los profesores abandonen Convivencia y digan, hay un encargado de todas estas cosas pero la verdad de las cosas que en general los profesores ellos no han delegado eso y lo abordan, lo que pasa es que falta ahí el coordinar y articular el trabajo que hacemos, el profesor con Convivencia, por ejemplo pasa que no nos comunican te fijes, entonces ahí, ¿tú hablaste con el apoderado?, ¿qué te dijo?, ¿quedó registro de eso?, ¿registraste algo más?, no, no lo tengo registrado, hagámoslo, te fijes.
- 1.- ¿Cómo ha sido ese trabajo de colaborar más, ha sido fácil?
 2.- Yo creo que ha sido fácil, sobre todo porque los profesores han visto que es una herramienta, una herramienta que les da, a ver, a los profesores quizás, es más difícil entender que nosotros estamos en un contexto que por ejemplo, la Superintendencia es un actor relevante, la verdad de las cosas la sensación es que es un actor antipático, pero que ese tipo de herramientas a

nosotros, como estrategia nos dan, nos empiezan a dar ciertas herramientas y articularlos, indaga tú la primera investigación, indaga tú lo que pasa y después me lo trasladan, pero en realidad, a mí una de las sensaciones es que hay cosas que no terminan, entonces como que...

1.- ¿Es como recursivo y permanente?

2.- Exactamente. Estoy con un caso, siento que nunca termina, entiendo que el conflicto no termina nunca pero viene otro caso, viene otro caso, cierto, y hay que abordar otra situación y de repente hay una sensación de tener muchas tareas pendientes. Claro, esa es la sensación.

1.- ¿Diaria?

2.- Claro.

1.- Y en este contexto, en general del ejercicio de tu cargo ¿cuáles han sido las principales dificultades de tu cargo, en el ejercicio de tus funciones?

2.- Las dificultades yo creo que tienen que ver con que es como, es una dificultad mía, yo creo que es cómo ordenar la infinitud de las relaciones.

1.- ¿Cómo darle un orden?

2.- El archivo, tener en el mapa, qué hago en esto, qué hago con lo otro, yo creo que ahí va avanzando en eso. Pero tener el abordaje, tener el mapa más claro.

1.- ¿A través de un método de sistematización?

2.- Exactamente, siento que yo he avanzado ahí, pero inicialmente yo no tenía el mapa bien armado digamos.

1.- ¿En la relación con otros actores?

2.- A ver, lo que ocurre es que yo tengo una ventaja, que yo no soy, no soy efectivamente un equipo, en un año trabajé con uno de orientación, eso efectivamente generó un tipo de conflicto, porque claro era un jefe, cierto, y obviamente se da el fenómeno de quién marca los territorios, cierto, aquí intervengo yo, hasta aquí no más, después vienes tú y hay ciertas situaciones de ambigüedad de hasta dónde llega cada uno. Sin embargo, yo creo que más o menos se cumplió relativamente bien, entiendo que a partir desde el próximo año volvemos a lo mismo o un trabajo un poco más articulado. Pero yo no soy jefe de alguien, entonces yo no evalúo el desempeño de la gente, entonces en ese sentido yo creo que no genero la resistencia que puede generar otro cargo, por ejemplo la jefa de UTP, que tiene que ver con los planes, con los programas, cierto, vamos a ver los contenidos, las pruebas, las evaluaciones, etc. cierto, con el inspector general que tiene que estar, que los colegas que tomen los cursos a la hora, cierto, también está la directora, etc. En cambio yo, en el fondo de alguna manera puedo contribuir a resolver un conflicto cierto, entonces en ese sentido mi cargo es bastante menos antipático que los otros, yo creo que eso es efectivamente una ventaja.

1.- ¿Y esa aparente liviandad no hace que de pronto distorsione cómo se ve, cómo se mira tu trabajo, cómo se mira el rol del encargado de Convivencia o no afecta finalmente?

2.- A ver, pero cómo.

1.- En términos de las decisiones que se toman, porque como efectivamente no tienes tú como dice un oficio de la Contraloría, los encargados de la convivencia no son directivos, por lo tanto no tienen jefatura directa.

2.- Claro.

1.- Con los docentes, por lo tanto algún docente podría decir: ¿por qué este me viene a decir esto y no tiene por qué?

2.- Sí, pero no ha ocurrido, pero si me ha ocurrido por ejemplo en cuestiones como, por ejemplo la sociabilización del Manual de Convivencia, hacemos una presentación cierto, lo escribimos con los profesores para que los profesores lo apliquen en los cursos. Y claro yo no estoy seguro que todos los profesores lo hayan hecho entonces, cito a un profesor, un profesor no llega, te fijas.

1.- Ah ok, ya, ¿ocurren fenómenos que de algún modo...?

2.- Pero son bien puntuales.

1.- Claro, pero ocurren.

O sea, un día lo espero a tal hora...

1.- Y en el otro plano, ¿qué cosas han facilitado tu trabajo, ha habido apoyo de la dirección, ha habido una comprensión creciente de los profes de tu rol, se da más importancia a la convivencia, no sé?

2.- Yo creo que, primero..., yo creo que es un liceo tranquilo como uno comparte con los otros coordinadores, y claro los conflictos que tenemos acá; entonces yo creo que aquí es conflictivo, la verdad es que yo no sé si todas las noches duermo feliz, supongo que es parte de la naturaleza del cargo y de esto digamos, de insatisfacción permanente, o sea yo siento que, ganamos dos veces, perdemos una vez, perdemos dos veces, ganamos una vez, todos los días hay un triunfo y una derrota bien cerquita. Pero yo creo que el liceo tiene la ventaja de que mantiene, en general, una convivencia y marcada, dentro de ciertos consensos de comportamiento que yo creo que han sido, que son positivos, y que también entiendo que el hecho de que existen en otros lados, que el equipo directivo me haya elegido, o puesto en el cargo yo creo que es una ventaja que no tuvieron otros colegios; entonces no apareció como un agente externo y con todo lo que esta carga significaba, tener una gente de la DEM todo lo que..., tiene la ventaja que en general las personas que ocupan cargos, que ocupamos cargo directivo somos del liceo cierto, eso tiene cierta ventaja que son gente conocida.

1.- Más vale diablo conocido...

2.- Que diablo por conocer cierto. Entonces yo creo que en eso hay una aceptación pero efectivamente también es bien ingrato, o sea a mí el otro día que me nombraron subdirector antes el 2015, gente me quitó el saludo, gente que yo apreciaba o que me saludaba como con una mueca digamos.

1.- Mira, ¿ha tenido costos?

2.- Claro.

1.- ¿Pero reconoce en la comunidad un cierto consenso que ayuda, consenso sobre las conductas que ayuda a que sea esto más tranquilo?, e insisto, ¿ha habido instancias con los otros actores que te han facilitado con los apoderados, por ejemplo, cursos muy colaboradores, no, no sé?

2.- Mira, el tema de la participación yo creo que es un tema que está todavía bien pendiente, bien pendiente pero yo creo que las instancias de participación contribuyen enormemente. Nosotros

por ejemplo hacemos una reunión con los sub-centros, los sub-centros son la directiva de los cursos de los apoderados cierto, nosotros hacemos una reunión antes de la reunión de apoderados. Y ese tipo de cosas son instancias bien relevantes, yo no sé si tengan mucho impacto porque siempre es un grupo reducido, pero sí yo creo que eso es un espacio de diálogo, de discusión que favorece, también que nos hemos reunido mucho en esas instancias con las encargadas de convivencia, cómo va el Manual, qué dudas tienen, cómo sienten ellas la convivencia, yo creo que ahí se dan instancias de diálogo que nutren bastante el tema, pero tienen que ver con, yo no sé si eso tiene un impacto, pero yo siento que las niñas van, golpean y dicen sabe yo quiero presentar un reclamo, o bien los apoderados: “yo quiero que usted revise esto”, y yo creo que esa instalación ha sido lenta pero va.

1.- En el fondo esa comprensión del rol ha ido facilitando tu trabajo, y la gente, ¿cómo aborda el tema de convivencia?, ¿qué, cuáles son las principales acciones del plan de convivencia, las principales acciones? ¿Algunas que quieras destacar?

2.- Nosotros en el plan que desarrollamos era la gestión de la convivencia, el abordaje del conflicto que eso es fundamental, lo otro tuvo que ver con algo que yo creo que si también es bien relevante, que tiene que ver con el desarrollo de las instancias de participación, de celebración, de conmemoración, de manera colaborativa. A nosotros se nos habían perdido el año 2015-2016 habíamos estado perdido con las celebraciones como el Día de la madre, el Día del padre, el aniversario del colegio, con Fiestas Patrias, con fiestas de fin de año cierto, de hecho en alguna de esas ocasiones, en vez de tener celebraciones tuvimos conflictos, y conflictos muy desagradables, en una ocasión tuvimos, antes del Dieciocho, tuvimos corte de calle con los profesores en asamblea y era el dieciséis de septiembre, y después de eso eran las Fiestas Patrias, entonces fue extraordinariamente traumático, fue muy pesado y nosotros dijimos bueno, hagamos algo que sea significativo para la comunidad, la comunidad dice sabes qué nos hacen falta fiestas, nos falta estar acá, juntarnos, celebrar, es una tarea bien pesada. Entonces cómo hacemos que sea divertido, no es que nosotros lleguemos con un par de galletas, un par de Power Point, de que ahí nos queremos, somos lindos y cosas así cierto, sino que, instalamos, con reuniones, con profesores, con asistentes y equipo directivo cierto, los planes están ahí haciendo el aniversario del colegio, unas conmemoraciones específicas, y yo creo que eso ha sido, eso que parece muy simple, ha generado una sensación de bienestar o de convivencia un poco más positiva, y de hecho yo creo que hay ciertas expectativas de eso, qué vamos a hacer ahora y la gente crecientemente está participando, hay celebraciones en las que no había nadie, tres directivos más cuatro o cinco profesores, entonces yo creo que finalmente el simbolismo de la comunidad, la conmemoración, la cosa carnavalesca cierto, tiene un sentido.

1.- Ya.

2.- Hay un trabajo de formación ciudadana, que esto va en el plano más teórico todavía cierto, y que estamos instalando un plan de formación ciudadana que es parte de convivencia escolar cierto, pero que es participativo.

1.- Ya.

2.- Entonces los estamos aterrizando en los departamentos a colectivos y yo creo que eso hoy está en el papel cierto, pero yo creo que el próximo año tengo expectativas respecto a lo que pueda suceder esto.

1.- ¿Alguna otra cosa del plan?

2.- Eso es lo fundamental.

1.- ¿Quiénes participaron en el diseño de este plan, lo hiciste tú, los directivos?

2.- Yo, más el Consejo Escolar que lo aprueba.

1.- ¿Ese es el camino que has seguido?

2.- Nosotros por ejemplo con los manuales de convivencia, el año 2015-2016 hicimos reformas bien profundas bien, bien profundas y lo hicimos participativo, y fue, quizás sea lo más significativo que hemos hecho en Convivencia Escolar en estos años, porque fue maratónico, la verdad es que es mucha pega, partimos de las bases cierto, de los consejos de curso, reuniones de departamento, reuniones de apoderados, después formamos comisiones que tenían seis u ocho sesiones para discutir, para finalmente elaborar una propuesta que llegó al Consejo Escolar. Y eso yo creo que fue significativo, este año el plan fue modificarlo más puntualmente cierto, precisarlo un poco más, no fue un diseño participativo como fue el 2015 y el 2016, pero yo creo que eso fue bien potente, ahora nosotros hemos ido precisando.

1.- ¿Ha habido cambios puntuales?

2.- Exactamente. No es que sean ambiguas, y también de acuerdo con la política comunal, integrando los protocolos.

1.- Los famosos protocolos.

2.- Ya se está sobre protocolizado.

1.- ¿Y pensaste en algún enfoque, en un sentido específico, enfoque de género, formativo o simplemente viste las posibilidades de las cosas?

2.- Sí, yo lo vi un poco, a ver, yo creo que el Plan de Formación ciudadana yo tenía la idea que fuese participativa, yo quería eso, darle un enfoque participativo. El tema por ejemplo de la celebración, que todos participáramos de eso era un enfoque de fortalecer la identidad en la comunidad, básicamente eso, que la identidad fortalecer y la participación que yo creo que es un tema, yo no sé cómo sea antes, todos habían reclamado antes por el tema de la participación y cuando invitamos a participar o tratamos de generar los espacios de participación son distintos, por ejemplo, y por eso tengo que plantearle a los colectivos qué actividades tienen ustedes para, yo no sé si se pensará como cortar lo colectivo o no digamos, pero vamos a ver que resulta de eso.

1.- ¿Y este plan fue hecho en base a algún diagnóstico?

2.- Sí, nosotros aplicamos...

1.- ¿Cómo se hizo?

2.- Nosotros aplicamos unas encuestas.

1.- Encuestas. ¿A las estudiantes?

2.- A las estudiantes, los profesores, a todos.

1.- Ya. ¿Apoderados también?

2.- Sí, y ahora lo vamos a hacer en base a la encuesta de satisfacción, ahí tenemos algunas preguntas de convivencia.

1.- ¿Y este plan involucra a qué actores, a todos o está focalizado en algunos?

2.- A todos.

1.- O sea, ¿hay actividades para apoderados...?

2.- Yo creo que los que menos están quizás sean los apoderados, pero también están involucrados, también hay autocrítica, yo creo que no siempre nos miramos pero están.

1.- ¿Son muy considerados, digamos?

2.- Claro, y ellos miran con distancia también.

1.- ¿Qué recurso tiene el establecimiento para la ejecución del plan?

PME.

1.- PME fundamentalmente, ¿y llegan a otro recurso, como para implementar acciones o se ve, se reduce a PME?

2.- Básicamente es PME, nosotros tenemos, lo que pasa es que los PME, otra parte del plan que a mí me tenía con mucha ilusión era el tema de formar mediadoras, que alguna vez discutimos pero eso a mí me tenía mucha ilusión de instalar eso que ha sido parcial, en realidad no...

1.- ¿Y sigue esa necesidad o ya no?

2.- Sí, la idea de volver a insistir el próximo año en lo mismo, a mí me parece que ahí tenemos algo que podemos generar un valor ahí.

1.- ¿Cómo, ya entrando en el terreno más íntimo, en el ejercicio del cargo no personal?, ¿cómo evaluarías tú tu gestión, qué autoevaluarte, qué dirías de tu gestión como coordinador de convivencia?

2.- Puta, igual el día que triunfo, siento que lo he hecho bien, el día de la derrota puta que...

1.- ¿Es una montaña rusa?

2.- Exactamente, sí, sí. Yo creo que hemos, que se han instalado cosas, los procedimientos, el enfoque de derecho, se está instalando, yo creo que hay en eso un valor, una nueva forma de relacionarse, de entender, o sea, nosotros tenemos profesores que señalan aquí dentro de la sala mando yo. Entonces la confusión de que usted está de acuerdo, bueno usted está de acuerdo, usted es el responsable de la sala de clases, pero todos nos sometemos al Manual, que las leyes entonces...

1.- La sala de clases no está fuera del país.

2.- Claro, no está orbitando. Mi sensación es que una evaluación buena pero que todavía tiene un largo camino por mejorar.

1.- Bueno, ya hablamos del organigrama que estabas como coordinador y participabas también de las reuniones del equipo directivo...

2.- O sea, del equipo directivo.

1.- Y la pregunta es, ¿cómo crees tú que ven el resto de la comunidad tu desempeño?, ¿has tenido oportunidad de tener un *feedback* que te retroalimente?

2.- Nos mandaron una evaluación de la DEM, a los coordinadores de convivencia para ser evaluado por mucha gente, entre ellos los profesores, a otros no se les pide digamos, pero los

profesores si les pidieron, y la evaluación fue injustamente positiva, yo no me hubiese puesto jamás la nota que me pusieron los colegas, entonces, ahí hay en realidad una muy buena evaluación.

1.- Y a propósito de eso, ¿cómo crees tú que tu relación con ellos?

2.- Bueno, con los profesores hay una, lo que pasa es que hay una relación cordial de antes.

1.- ¿Por lo que mencionamos que eras parte de la comunidad?

Exactamente y algo que yo no me había dado cuenta, que quizás con el tiempo si, a mí se me reconoció como un profesor, y yo creo que también ahí hay algo que era positivo. Y yo creo que ahora un poco, si bien esa evaluación fue buena yo creo que de todas maneras hay un rol, de cierta distancia, si yo entro a la sala de profesores por ejemplo y... Sí. No es lo mismo que antes, entonces de repente yo siento que invado el espacio y no sé si estará bien o no, pero me limito para no ser, para que el resto no sienta que estoy invadiendo un espacio digamos, que en el fondo la autonomía de los profesores también, también cuando yo era profe, estás conversando y tomando café con los profes y la inspectora va a llegar en un ratito.

1.- No es buena la convivencia para el resto, ¿y con los demás actores cómo ha sido la relación con los estudiantes, los apoderados?

2.- Con las estudiantes nosotros tenemos fundamentalmente relación con los centros de alumnas, y con el centro de alumnas son relaciones dependiendo de la visión que tienen los centros de alumnas son inicialmente conflictivos pero terminamos...

1.- ¿De amigos?

2.- Sí, yo creo que hay una, finalmente hay un reconocimiento de que hay un trabajo que trata de sacar la cosa adelante, y en ese sentido, hay una directora que tiene una varita, entonces las niñas llegan y les baja el moño, las orejas. Pero yo creo que con las directivas de centro de alumnas yo creo que ahí hay fundamentalmente las relaciones y yo creo que también ahí se logra construir algo potente.

1.- ¿Y apoderados, hay vínculo sí o no?

2.- Sí, con la directiva del centro de padres.

1.- ¿Y del mismo tono?

2.- Sí, del mismo tono. Han habido con algunos más fácil la comunicación y hay otro que son más complejos pero dentro de ciertos marcos que hay en general, son lo que se debería manejar un colegio donde los actores deberían ser, deben tener motivaciones educacionales propia de una comunidad educativa.

1.- Y para terminar, para cerrar esta conversación, ¿algo que no te haya preguntado, algo que quieras decir, algún comentario más abierto, libre?

2.- A ver, no sé, el tema de..., a mí lo que un poco me genera inquietud es la capacidad de autonomía que tenemos los colegios respecto a las políticas generales de educación, yo siempre he pensado que lo que haga la, por ejemplo la DEM, cuando hicimos el curso de convivencia escolar hay un enfoque, después cambia el enfoque evidentemente, yo pienso que hay ciertas herramientas que, o lo que saque la Superintendencia. Pero finalmente si uno le da la vuelta son herramientas que nos sirven para perfeccionar, ser más riguroso, ser más preciso, yo creo que

finalmente uno no puede comprender muchas cosas porque de alguna manera puede extraer herramientas que sean útiles, pero a mí me viene la sensación de estar expuesto a las voluntades externas. Las decisiones de otros. Y eso pasa con el sostenedor y también con las políticas nacionales. El Ministerio, de la superintendencia.

1.- Hay asuntos que hay que hacer que no necesariamente los establecimientos decidieron hacer.

2.- Exacto.

1.- ¿A eso te refieres?

2.- Entonces eso, que yo creo que esto va por aquí, no, esto va por allá, entonces nosotros empezamos a funcionar de acuerdo a lo que define un grupo, y que te evalúen eso. Entonces esa sensación de alguna manera a mí me..., yo entiendo que está bien digamos, pero esa sensación de estar expuesto.

1.- ¿Algo voluble?

2.- Claro, el velero, nos tenemos que ir para allá, solo para allá, cambia la dirección del viento.

1.- Ya pues, muchas gracias.

Entrevista N°5

Establecimiento: **Liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers (Media).**

2.- 2 años en el cargo (pasando a 3er año), Liceo Industrial A-20 Eliodoro García Zegers.

1.- ¿Cómo definiría usted la convivencia escolar?

2.- Como el conjunto armónico de las relaciones entre las personas que se va generando a partir de la misma legislación, de las mismas leyes, esto hace que los mismos actores se vayan involucrando entre ellos para mejorar su relación humana

1.- ¿Entonces usted dice que hay como una estructuración normativa también?

2.- También, claro lo normativo, lo que rige prácticamente casi todo lo que es de convivencia.

1.- ¿Cuál diría usted que son las características de la convivencia en el liceo?

2.- Aquí en el liceo, en general son buenas, de los alumnos son muy buenas, hay pocos problemas diríamos por lo general las riñas a veces o los desencuentros o que uno se miró feo con el otro y se miraron mal y presumen a veces, casi siempre presumen situaciones y ellos quizás arrastran un poquito de la cultura y la educación que reciben en la población, en el barrio tienen que tener una pachorra, un desplante para enfrentarse a otro por que el otro puede pasarlo a atropellar, eso mismo, a veces lo traen acá y aquí es donde les digo que el colegio es un lugar de estudio, de aprendizaje donde uno puede corregir todas esas cosas que están o que vienen mal orientadas desde afuera.

1.- ¿Y entre los otros actores?

2.- Los otros actores, lo que es personal en general, los asistentes de educación no es tan complejo el problema pero si el problema mayor está situado en los profesores, las relaciones..., los profesores a veces tienden a echarse a perder, porque hay un problema de profesionalismo, de un profesionalismo mal entendido que a veces no está muy dispuesto a recibir alguna crítica, que la crítica les molesta o que ellos son sabedores de la única y gran verdad y los demás nadie le va a enseñar nada o sea ese planteamiento que asumen algunos por ahí y eso genera deterioro, desagrado, malos entendidos y eso en general.

1.- ¿Repercute esto en otros actores?

2.- En los alumnos no tanto, no tanto como uno pensaría que pudiera ser a lo mejor un reflejo de aprendizaje profesor en relación al alumno, yo no creo que tanto como eso porque esto que sucede, casi siempre pasa a puertas cerradas en lugares distintos a las salas de clases, distinto a los momentos que se está con los alumnos; entonces no es que los alumnos sepan de lo que está pasando o de lo que sucede.

1.- Recién me comento que había algún tipo de conflicto entre estudiantes y bueno, supongo que entre los adultos también ¿Qué tipo de conflictos por ejemplo?

2.- De repente pasa que algún profesor se le pasa la mano diríamos con esta autoridad que tiene que tener sobre el alumno dentro de la sala de clases, hay exceso, algún exceso, pero esos excesos no son así tan poco peligrosos o sea peligrosos sería si se dejara suceder pero en realidad son cosas controlables, son de bajo perfil no son situaciones graves como a veces planteamientos de los niños que dicen “profesor no me toque” o sea que hizo un gesto de tocarlo

en el hombro, decirle “bien muchacho” y de repente “no, no me toque” o sea que el niño tiene una cierta actitud agresiva también propio de la juventud no más.

1.- ¿Y en ese proceso entre estudiantes hay conflictos?

2.- Entre los chiquillos si son los que más conflictos pueden plantear, pero ese tipo de conflictos chicos, se miran feo, se empiezan a tirar manotazos, se tratan de pegar no se pegan; cosas graves no han habido o sea como ojos en tinta o cosas así no, las chiquillas de repente se tiran las mechas, pero nunca han sacado armas digamos para enfrentarse, ni arma blanca ni armas de fuego ni aunque sean de fogueo porque si hay veces de repente que hemos sorprendido a algún alumno portando algún elemento, pero son de fogueo, y bueno eso está dentro del manual y tiene su normativa también.

1.- ¿Cuáles diría usted que son sus principales funciones en el cargo?

2.- Es grande el espectro, hay harto que atender, hay hartas cosas, si bien es cierto primero está la problemática del manual en la construcción del manual, es que el manual no es una cosas que está listo, o sea de un día para otro, cada año se van sumando cosas nuevas, porque los jóvenes van cambiando y las actitudes, las personas van cambiando, entonces uno va haciendo un acomode del manual de convivencia a medida que vamos avanzando en el tiempo, entonces al final van apareciendo normativas que a lo mejor se dieron una vez y pensando en que podrían volver a darse, entonces bueno, las vamos a considerar, las vamos a protocolizar, las vamos a ordenar; y eso en general la construcción del manual es una cosa permanente y es tan permanente y bullente como lo que es la convivencia también, la sociedad cambia, la gente cambia, es dinámica es una cuestión que hay que estar pendiente siempre.

1.- Y además del tema de normativa ¿Qué más?

2.- La normativa, el ordenamiento de eso, la coordinación en si como tal aún está en veremos, la verdad la gente no entiende en la posición en que uno está, además la ley no establece normativa en relación a los cargos a la función de las personas, no lo describe como en otras situaciones en nosotros no describe nada, se nombra un encargado de convivencia escolar y punto, que hace el encargado de convivencia escolar, es tanto así, que en estos últimos 3 años la municipalidad de Santiago me ha enviado tres documentos, más de tres incluso porque algunos los cambian a mitad de año con roles y funciones entonces, van cambiando claro que también se ve que se va aterrizando un poco más en el tema.

1.- ¿Y cómo ves ese proceso y como lo has visto en tema de implementación, en qué lugar tienen organigrama por ejemplo?

2.- Yo estoy dependiendo del director no más, o sea según el nombramiento diríamos que se hace dice que yo dependo directamente del director, yo no de inspectoría ni UTP, estamos en el mismo nivel con ellos, entonces, yo si desarrollo de alguna manera la coordinación entre todos estos estamentos, estamentos de inspectoría tenemos que estar viendo problemas conductuales o las situaciones que se dan a través de UTP que tiene que ver con aprendizaje, que tiene que ver con contenido, programas, entonces de repente surgen conflictos de entendimiento sobre las temas y ahí intervenimos, ahí tenemos que conversar para poder llegar a acuerdo, tomar acuerdo.

1.- ¿Está el tema de la normativa, está la articulación de los distintos agentes o actores, temas de participación, alguna otra que quiera destacar?

2.- Yo no sé, aún tengo mis dudas en relación a la convivencia; dice por ahí en el documento del ministerio de educación, dice por ahí que la convivencia se enseña entonces eso es cierto, pero no sé de que hayan resultados como relativos todavía, no sé si existirá algún mecanismo para saber qué resultado tenemos socialmente, cuanto es el aporte que le estamos dando a la sociedad con esto.

1.- ¿A qué dedica la mayor parte del tiempo?

2.- A hacer papeles, documentos, es que en todo hay informes, cosas hay plan, supongamos en el caso del manual está asociado al plan de convivencia al plan de gestión, el plan de gestión lleva una cantidad de acciones, son propósitos ideas que tenemos para hacer algo, o sea vamos a reunir a los alumnos, les vamos a enseñar, les vamos a comunicar un tema vamos a ver el tema de la sexualidad, vamos a ver el problema de la convivencia que se genera socialmente, el conocimiento eso tiene que ver con historia, tiene que ver con lo relacionado con el aprendizaje ciudadano.

1.- ¿Tiene que ver con temas administrativos, con articular distintos esfuerzos y acciones, supongo con la implementación del plan?

2.- Con la idea de construir, claro es que yo partí aquí en el colegio haciendo una evaluación primero, o sea yo sin saber del tema del cargo, yo voy a cualquier parte y si voy a trabajar en algo, parto por evaluar la situación y voy a ver qué es lo que pasa; entonces yo partí aquí en el colegio haciendo una evaluación en el fondo se la aplique a todos los alumnos, 800 estudiantes respondieron un largo documento donde diagnosticamos que sabían ellos y como viven ellos y que veían ellos desde aspectos de violencias, drogas, alcoholismo, todas estas conductas de riesgo que están a diario inducidos, a veces la escuela juvenil puede ser distinta.

1.- ¿Quién más participó en ese proceso de diagnóstico, solo los estudiantes?

2.- Los estudiantes también con los profesores, también trabajé con ellos, hicimos un documento donde que observación tenían ellos sobre lo que era la convivencia escolar, como veían el tema ellos, que entendía el tema ellos, igual ellos me manifestaron "ah, yo no sé nada" a lo que yo les respondí "estamos en las mismas, yo tampoco sé mucho".

1.- ¿Y en ese sentido existe trabajo colaborativo, en convivencia escolar hay un equipo, se reúnen periódicamente?

2.- Mira, la realidad el comité de convivencia escolar me ha costado formarlos, pero ahora ya tengo las personas, o sea, yo lo tengo que hacer ahora es la reunión para ya levantar un acta de formación del equipo de convivencia escolar.

1.- ¿Quiénes lo compondrían ese equipo?

2.- Ese equipo está los inspectores generales, el mismo director por derecho propio, la orientadora, la dupla psicosocial que serían la asistente social más la psicóloga que incluso trabajan ahí conmigo y un practicante de psicología.

1.- ¿Cuáles han sido sus principales dificultades en el ejercicio del cargo?

2.- Las dificultades son profesionales, o sea de repente personas que no abren espacios entonces cuesta convencerlos, o sea hay alguna resistencia.

1.- ¿Y cómo se expresa eso en el día a día, en lo cotidiano?

2.- Que si yo necesito algo, no me dejan hacer algo que yo necesito, que si yo necesito el espacio no me conceden, si yo requiero de ayuda para generar un trabajo en conjunto del equipo, no me participan, se dejan estar ahí, se alejan un poco pero por una cosa que a medida del tiempo ha ido cambiando o sea esta cuestión también se trata de conquistar a la gente, entender que esto es beneficioso para todos.

1.- Y en este transcurso ya de 3 años en el cargo, ¿ha ido variando eso hay gente que va sumando?

2.- Si, se suman más que se restan, eso sí, se ha sumado mucho más.

1.- ¿Que elemento rescataría usted como facilitador de la gestión, que cosas le han facilitado?

2.- El apoyo desde la dirección de educación, el equipo que hay allá, el equipo de allá a nosotros nos apoya fuertemente con los temas que nosotros necesitemos nos está apoyando, lo que si últimamente no nos hemos reunido con la frecuencia que nos reuníamos al principio.

1.- ¿Cual era esa frecuencia?

2.- Esa frecuencia era al menos una reunión cada dos meses para trabajar algún tema de la convivencia, ahora no ha habido esas reuniones, es que han habido muchos cambios

1.- Por ejemplo, ¿qué nota usted?

2.- Por ejemplo este año, yo ya soy de los antiguos, por que cambiaron a la gran mayoría de los coordinadores, o sea son 44 colegios y soy uno de los pocos sobrevivientes y no creo que seamos más de 5, esos cambios también no nos ayudan mucho porque se rompe la secuencia de trabajo que quizás otros estaban tratando de hacer o a lo mejor no lo hicieron, que por eso se pudieron haber roto a lo mejor, a lo mejor yo no sé cuánto, entrego lo que me piden y hago lo que me piden también si es que las indicaciones son de la dirección de educación, pero a la vez trato también de adaptarme a la realidad de otro colegio entonces ellos me piden algo, pero yo adapto ese algo a esta realidad y en eso lo veo y lo converso con el director y el equipo de gestión.

1.- ¿Ellos apoyan eso?

2.- Si, ellos sí, ellos están apoyando las actividades de lo que se vaya proponiendo en esa área.

1.- En relación al plan de convivencia, ¿cuáles son las principales acciones o las que usted destacaría de ese plan?

2.- Las que más me tiene más comprometido y siguen teniéndome comprometido es generar un cambio en las personas, en los colegas, es lo que sigue haciéndome pensar que lo necesitamos, necesitamos algo, no sé si tú te acuerdas que estábamos preparando algo, habían preparado algo ustedes también allá del equipo para venir a trabajar y que después tuvimos problemas con los dineros para CRC²⁷, ya la intencionalidad era que ese equipo penetrara acá y no me vieran ama haciéndoles una clase de convivencia a la gente, si no que pudiera haber otros agentes externos que vinieran a aportarles a ellos algo.

²⁷ De acuerdo a la nomenclatura del SENAME (Servicio Nacional de Menores) existe el Centro de Internación Provisorio (CIP) y del Centro de Régimen Cerrado (CRC).

1.- ¿O sea ese proceso, esa acción del plan está pendiente, no?

2.- Claro, sigue difícil la cosa, por problemas económicos más que todo.

1.- ¿Fundamentalmente es capacitar, informar y entregar herramientas a los docentes?

2.- Nosotros aquí tenemos un gran problema, el gran problema es que no somos jornada escolar completa, entonces tenemos dos jornadas de trabajo, entonces una jornada parte a las 7:45 horas y termina 13:45 horas y la otra jornada parte a las 14:00 horas y termina a las 20:00 horas entonces yo creo que también esa es una de las cosas que también he pensado que provoca problemas en los colegas el no tener un espacio de reflexión o sea si tuviéramos esos espacios de reflexión un poquito más grandes de lo que tenemos podríamos a lo mejor cambiar varias cosas, el espacio lo tomamos los días miércoles y tenemos apenas media hora para reunirnos, y ahí se habla de todo un poco, se tiene que hablar rápidamente de todo un poco, dar indicaciones, lo que va a pasar, lo que viene, las actividades de aquí hasta el final de año.

1.- ¿Es más bien un espacio instrucciones que reflexivo?

2.- Claro, no hay tiempo para reflexionar, no hay tiempo para pensar, yo cuando necesito el espacio para reflexión, lo pido, ahí me dan los 30 minutos pero en 30 minutos tu entenderás que podemos hacer un planteamiento 10 minutos preparar a la gente para hacer algo y se va otro poco de tiempo y finalmente bueno yo me he preparado para hacer la actividad en 30 minutos y dura 30 minutos pero no es de lo mejor porque a veces, los temas a la gente les gusta y cuando les gusta se explayan y siguen y quieren seguir hablando del tema y se quedan con una sensación de inconformismo.

1.- ¿Alguna otra acción del plan que recuerde, que le llame la atención, que destacaría?

2.- Es que esos son la formación, lo relacionado con los valores institucionales con el proyecto educativo institucional, nosotros aquí estamos, muchos tenemos puesto como gran valor la solidaridad, entonces hay acciones solidarias, se ha estado trabajando con la asistente social en plan de solidaridad diríamos de hacer ayuda con nuestros propios alumnos, o sea nosotros poder ayudar a nuestros propios alumnos porque sabemos que hay muchos chiquillos que tienen alguna dificultad en sus casas que tienen problemas eléctricos, entonces acá se aprende electricidad y se puede ir a ayudar y a lo mejor tener algunas herramientas y algunos materiales el resto lo tendrían que poner las familias pero la mano de obra es de unos chiquillos que van a practicar, eso es importante.

1.- ¿Está pensando en incluirlos en un próximo plan?

2.- Sí, eso ya está incluido en el plan, se tiene que seguir generando porque esta como partiendo y está partiendo lento, pero esta, ya está ya, incluso algunos recursos para adquirir algunas cosas y lo otro es hacer un ropero estudiantil, o sea es que eso nos dimos cuenta nosotros por un incidente que tuvimos el año pasado que a un chico se le quemó la casa, se le quemó totalmente, yo fui a ver la casa, no había nada, nada entonces a este chico se le quemó la casa, los cuadernos, la ropa, todo, todo y no había nada rescatable; entonces comenzó a ver como poder articular para conseguir algunas cosas, conseguir ropa para conseguirle cuadernos, lápices y por ahí fuimos viéndolo con la orientadora con las chiquillas de psicosocial con las chicas del PIE y así hasta que logramos ayudarlo a regularizar la situación un poquito, la asistente social hizo un

trámite con la municipalidad, así que le pasaron una vivienda de emergencia, ya venía el invierno entonces era una cosa terrible, donde se iba a quedar ese niño, con su mamá si no tienen techo, entonces era una cosa desesperante había que luchar contra el tiempo pero eso es una experiencia que habla bien de lo que nosotros queremos proyectar como comunidad.

1.- ¿La capacidad de los estudiantes también?

2.- Los alumnos también hicieron colectas, juntaron plata, los chiquillos también estaban súper preocupados por el compañero, eso habla bien de nuestra comunidad, porque en ese sentido una comunidad que por lo menos maneja ciertos valores.

1.- ¿Quiénes participaron del diseño y la elaboración del plan?

2.- El plan lo estamos haciendo con el equipo de gestión, o sea yo lo prepararé, algunas cosas o algunas ideas como siempre se hace, se preparan documentos de una base y lo llevamos a las conversaciones al equipo de gestión y ahí vamos cambiando, vamos arreglando, hemos ido perfilando de otras maneras, plan de convivencia de tal manera de darle sentido a lo que se quiere también, y darle sentido con lo que el director apunta con sus ideas.

1.- ¿Desarrollaron algún enfoque alguna mirada en ese sello o no pensaron en realidad en eso de carácter formativo, la participación, etc.?

2.- Yo lo he tomado más por el lado de lo formativo, más que por el derecho, la convivencia tiene que ser formativa, o sea para mí, es sumamente importante porque si la llevamos solamente al derecho y deberes o legislativo la cosa se pone complicada porque la gente no entiende de leyes, los abogados saben, si ni yo sé, he tenido que ir copiando algunas cosas y teniendo que ir metiéndome en algunos temas pero que son legislativos, pero en lo personal no quiero convertir la convivencia en una cosa solamente legislativa, yo creo que tiene ser educativa, tiene que ser de crecimiento social, de crecimiento en las personas, de acercamiento a vivir una realidad quizás a lo mejor como tu decías demande un poco distintas al o que viven ellos en su barrio, en sus casas, de que la educación es una aporte a la convivencia.

1.- ¿Qué actores son considerados en este plan, las acciones ya hablamos que los profesores, a los estudiantes también, participan otros actores o voluntarios?

2.- Claro también están los asistentes educacionales, lo que pasa que el equipo de asistentes educación son hartas gente, porque están todas las personas contratadas para trabajar en educación con casos de psico-socio-pedagogía hay una infinidad de opciones, de posibilidades, hay profesionales que están para ayudar a los chiquillos, fonoaudióloga y otros porque tú sabes que esto es integración y eso significa que tenemos extranjeros, que tenemos niños con ciertas...no puedo decir que con limitaciones sino con características distintas de otros y que también son formativos, se puede enseñar, tienen algunas habilidades y capacidades que tienen que desarrollar, entonces este equipo va trabajando en eso y aportando y haciendo que estos niños se sientan cada vez más dentro de su medio igual, sentirse igual.

1.- En términos de los recursos, ¿qué recursos cuentas como para implantar este plan?

2.- Los recursos son los que provienen del PME no más.

1.- O sea ley SEP, ¿y están acotados a eso?

2.- Si, nada más, no hay más porque de repente es muy poco lo que los apoderados pueden aportar, tu sabes que igual siguen, pero ellos no tienen una obligación de reunir dinero pero la gente yo creo que da algo y con ese algo se volvió un aporte pero no es tan significativo como lo que es la ley sep., lo que está dando más y aporte más al proceso es la ley SEP.

1.- ¿Como evaluarías la gestión, en términos generales?

2.- Sí, me falta mucho en general, en aprender de la convivencia, en aprender a lo mejor de construir una gestión que se entienda clarita, que apunte a ciertos objetivos que no me salga de los indicadores, no sé, creo que van pidiendo ahora me están pidiendo; supongamos que hay un sistema ahora nuevo que viene yo creo que tiene que ver con la administración y organización que es la ABE (Aulas del bien estar) entonces ese proyecto nos enfoca y pone trabajadores, lo que veo es que ese proyecto está articulando redes de comunicación con todos estos estamentos que están fuera de los establecimientos, salud, equipos de prevención, de drogas, de un montón de cosas y entonces va generando las redes para lograr que la educación tenga una mejor calidad digamos, mayor apoyo.

1.- ¿Cómo cree usted que ha sido recibida su gestión en la comunidad por los distintos actores?

2.- Bien en general, no puedo decir que mal, porque fueron ellos mismos quienes me propusieron, o sea los profesores me propusieron en primera instancia y en segundo me propusieron de la dirección de educación entonces la idea era poder convencerme que me quedara en el cargo y yo siendo profesor de otras cosas de especialidad y todo, estoy por esto, creo que estoy en un punto que puedo seguir.

1.- ¿Como se ha ido relacionando con los distintos actores, como ha sido ese proceso dificultades, aciertos en estos 3 años?

2.- Hemos ido teniendo hartos aciertos más que todo, más que dificultades, aciertos; hemos ido trabajando y hay resultados, hay buenos resultados en lo que el equipo que más se trabaja es cuando los profesores por supuesto, pero también los otros equipos que están van manifestándose, van sumándose, es interesante el proceso con ellos, por eso se me ha hecho más fácil formar el comité por que al principio no tenía a nadie, pero ahora no, ahora ya hay un representante de apoderados un representante de alumnos, hay un representante de los asistentes de educación, de los profesores mismos, o sea es un equipo grande que representa a la comunidad.

1.- ¿De qué manera participan de la toma de decisiones, como ocurre ese fenómeno, usted me decía que tenía una relación directa con la dirección por lo tanto yo pienso que hay un menor número de personas a considerar al momento de tomar decisiones?

2.- No eso es red de gestión, el equipo de gestión es el que toma decisiones, más que así tomar decisiones individuales, es cierto que sean propias de algún problema del cargo entonces como ser atender a carabineros por que viene por una situación X y cosas que corresponde hacerlas a mí y el director de repente me da la tarea y me dice "Oye puedes ver esto" y me da cierta autonomía para trabajar, y me dice que yo puedo ejercer porque yo lo represento a él.

1.- Por último, ¿algo que yo no le haya preguntado y que usted quiera decir, que quiera comentar?

2.- Que he tenido una buena experiencia en ese sentido y cada día si bien es cierto me siento incomodo por qué no pensé que me iba a encontrar con tantos problemas pero a medida del tiempo me ha ido gustando el tema y me ido asentando cada vez más , pero yo soy lento, no soy rápido, a veces, me pueden decir : "oye pero es que usted recién llevo y ya tiene que tener esto" y a mí me cuesta tener las cosas al tiro, me las pienso mucho como para poder hacerlas, entonces, quizás soy un poco más lento, o sea, no soy tan ejecutivo.

1.- Bueno pero ha tenido la oportunidad de estar 3 años para poder desarrollar...

2.- O sea, ahora ya si, ahora puedo hablar del tema, lo podemos conversar, lo podemos dialogar y buscar soluciones al tema porque no está todo dicho, pero en realidad me aporta, me enriquece como persona, yo me siento muy bien cuando paso en un pasillo y un alumno me dice "wena profe como está usted, como ha andado" los chiquillos son así, son afectivos, saben que uno está haciendo algo por ellos también, porque yo no me he puesto como defensor de situaciones muy duras ni tampoco ni las muy blandas entonces hay que tener un cierto equilibrio y manejar la situación y quizás en lo personal yo siempre abogo por la defensa por la de los chiquillos más que por las personas adultas, porque los adultos yo creo que cometemos errores, pero tenemos la capacidad de auto reconocerlos cuando los cometemos pero los niños no, tienen que aprender y cuando ellos tienen que aprender, hay que darles la posibilidad de aprendizaje también, si bien es cierto cometen errores, hay que darles la oportunidad de que cambien su error, que aprendan su error, entonces yo creo el espacio con los chicos lo tengo, es muy bueno.

1.- Gracias.

Entrevista N°6

Establecimiento: **Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis (Básica, Media Adultos)**

2.-..., soy coordinador de convivencia escolar del Liceo de Adultos Herbert Vargas Wallis, el liceo que está al interior de la penitenciaría. En el cargo llevo durante el 2016 y 2017 que es el periodo que comencé a trabajar en convivencia escolar directamente con la Dirección de Educación. Antes había otro equipo conformado pero cambió a partir de la nueva organización directiva que tenemos en el liceo, justamente a partir del año pasado, y ahí es que yo quedé como coordinador, y no sé si está dentro de esta etapa o no pero nosotros formamos un equipo de convivencia escolar, no hay solamente un individuo, si bien yo soy el coordinador y tengo la mayor cantidad de horas, y responsabilidad administrativa también respecto de lo que se tiene que realizar, nosotros trabajamos además con otras cuatro personas,

1.- ¿Qué profesionales son?

2.- Tenemos representantes de distintos departamentos, coordinador del ciclo básico, un representante gremial, un representante del ciclo de educación media del equipo del proyecto de integración que yo represento hoy en día como coordinador, y el equipo psicosocial, además de un representante del equipo directivo, pero con las horas distribuidas de los que son directamente de convivencia que somos cuatro personas, los otros dos por los roles que cumplen, es decir, el coordinador psicosocial y el subdirector del establecimiento, por sus roles derivan también en trabajo con convivencia escolar.

1.- ¿Cómo ha resultado esta articulación, esta orgánica colectiva?

2.- La verdad es que a nosotros se nos ha hecho muy fácil, porque una de las cosas que tenemos nosotros como característica es que tenemos que desplegar dentro de la cárcel y muchas veces algunas dependencias en que tú puedes entrar y salir en todo horario, entonces es súper eficiente para nosotros tener una persona de convivencia que vaya a cada una de las dependencias, nos aseguramos de cubrir todos los lados y no solamente una porción del liceo, así que desde ahí es muy fácil, y obviamente desde la distribución del trabajo se hace mucho más llevadero teniendo más personas en las que apoyarte donde puedes desenvolverte, sobre todo en el tema administrativo que es gigante.

1.- ¿Es mucho trabajo administrativo?

2.- Sí.

1.- ¿Y eso es interno propio de la condición carcelaria o como liceo simplemente?

2.- Mira, hay algunas características, de hecho ahora en la actualidad la actualización del Manual de Convivencia nos dijeron que teníamos que incluir unos protocolos que van directamente desde la Dirección de Educación, esos protocolos terminaron siendo veintidós, los que nos terminaron incluyendo, entonces claro, desde ahí, desde las exigencias administrativas de la Dirección de Educación, hay mucho que trabajar, de hecho una de las grandes dificultades que tienen en general los coordinadores de convivencia, que la cantidad de trabajo que tienen que realizar es demasiado agobiante, y por otro lado nosotros también tenemos otro trabajo como extra que tiene que ver con la revisión de toda esta serie de protocolos y con las peticiones de Dirección de

Educación, y ver qué cosas aplican y qué no, y tener que emanar nuestros propios protocolos de acción obviamente coordinados con la Dirección.

1.- ¿Y adaptados a la realidad que viven...?

2.- Claro, de hecho llevamos tres semanas, estos protocolos que nos mandaron a nosotros, nos mandaron con fecha tope de hoy, treinta de noviembre, deberían estar incorporados y además las actualizaciones del Manual de Convivencia también a esta fecha. Pero tanto nosotros como la escuela que trabaja con el Sename, tenemos esta condición como que es súper particular y nos regimos bajo el ordenamiento de, principalmente, Gendarmería, por lo tanto no todo lo que nos mandan es aplicable, y nosotros llevamos tres semanas trabajando, a lo menos dos veces, directamente con la Dirección de Educación y con Enrique Camaño que es el abogado que se encarga de jurídica y que ve que todo el tema esté legal, tratando de realizar las adaptaciones necesarias para nuestro contextos, entonces ahí también hay una pega extra que nos llevamos un poquitito nosotros.

1.- ¿Cómo ha resultado, en temas de convivencia, esta doble militancia, digamos doble jefe, tanto la DEM como Gendarmería tienen sus propias indicaciones, protocolos, procedimientos?

2.- Yo creo que la principal dificultad tiene que ver con la Dirección de Educación que con nosotros, porque nosotros desde la distribución que nos entrega Gendarmería podemos funcionar bastante bien, aparte que eso es básicamente un Estado, por lo tanto respetando las leyes y las normas que ellos tienen no hay ningún problema, ¿cuándo se nos complica a nosotros?, cuando la DEM quiere homogenizar ciertos procedimientos que no son aplicables a la realidad, por ejemplo protocolos de abuso sexual donde necesariamente tendríamos que llamar a Carabineros o la PDI, hacer la denuncia, todo el proceso que es algo que se encarga directamente Gendarmería; entonces si nosotros realizamos el protocolo que nos piden, lo que hacemos es enfrentar a dos instituciones que tienen sus propias dinámicas y organización interna, por lo tanto desde ahí es que tenemos que empezar a modificar, pero eso generalmente viene por la, o trae más dificultades para la Dirección de Educación, bueno, para nosotros también porque tenemos que responderle a ellos, pero si nosotros tuviéramos un cambio donde nos dejaran trabajar bajo los marcos de Gendarmería, la verdad es que nos sería mucho más fácil a nosotros, porque estamos adaptados, sabemos el funcionamiento, el protocolo y dónde dirigirnos, el tema es, cómo se ve desde Superintendencia y cómo se ve desde la DEM, que para ellos nosotros somos los desconocidos, y el funcionamiento es desconocido.

1.- En términos conceptuales, ¿cómo definirías tú la convivencia escolar?

2.- Tiene que ver con las relaciones que se dan al interior de una institución básicamente para mí, sean buenas o malas, sino que la dinámica relacional al interior dentro de una institución, entre los pares, en este caso entre estudiantes y pares, básicamente lo cerraría a eso, cómo nos llevamos unos con otros, y cómo podemos resolver nuestros conflictos y trabajar en un objetivo común.

1.- ¿Cómo es la convivencia —es raro hablar de convivencia escolar— en una escolaridad que está dentro de un encierro, de una cárcel?, ¿cómo es la convivencia escolar donde tú trabajas?, que es un liceo que está al interior de la cárcel.

2.- Primero, nosotros tratamos de verlo desde dos focos, la necesidad que tienen los docentes de resguardar su seguridad y su integridad, sobre todo emocional respecto cómo tenemos que trabajar, entonces ahí hacemos trabajo potente focalizado con los docentes y principalmente abocado al tema del cansancio y el estrés que se vive por la dinámica interna, la verdad es que nosotros todavía no hemos tenido riesgos con algún profesor de agresión por parte de un estudiante hacia nosotros, para nada, y respecto con el control con los estudiantes, la verdad es que no se nos hace tan complejo y ellos saben que a partir de un cierto tipo de falta va intervenir directamente Gendarmería, independiente de los protocolos que podamos tener en el establecimiento, por lo tanto también hay autorregulación bien potente de parte de los estudiantes, ellos en general logran comportarse bastante bien dentro de lo que es la sala de clases, pocas veces yo he visto que hayan tenido algún conflicto como de discusión o de pelea entre ellos, se marca mucho la lealtad en el contexto carcelario y una de las cosas que los estudiantes, o los internos en general no solamente nuestros estudiantes, destacan en la relación que existe con los docentes y los internos del establecimiento a diferencia de las otras, de Gendarmería y los otros civiles que son el brazo del área técnica. Nosotros si tenemos una cercanía, o lo que ellos reportan, una preocupación mucho mayor por el tema afectivo de parte de ellos.

1.- ¿De dónde crees que viene esa diferencia que los internos hacen?

2.- Yo creo que tiene que ver con el enfoque de la carrera que cada uno escogió con el tema vocacional también, y con que efectivamente en el liceo tratamos de entender la dinámica dentro de la clase y la relevancia que tiene el tema afectivo para poder llevar un proceso de aprendizaje, a veces los chiquillos están bajo una serie de estrés, desde las cinco de la tarde, cinco y media que terminan nuestras clases y bajan a su dependencia ahí pasan a estar ellos en su casa, la dinámica cambia totalmente, se vuelve nuevamente todo agresivo, nuevamente vuelven las peleas, nuevamente vuelven los allanamientos, el tema de droga, el tema jerárquico que hay adentro, vuelve todo eso, hasta que se reincorpora el funcionamiento del establecimiento, y de ahí baja todo, y todo funciona desde la mayor tranquilidad posible. Como docente entendemos lo relevante, como te digo, del proceso afectivo dentro de la etapa de enseñanza de nuestros estudiantes, entonces nosotros sí que nos preocupamos de, por ejemplo, ver cómo están antes de empezar una clase, si sabemos que ellos tuvieron un allanamiento, hace muy poco estuvieron dando ciertos beneficios donde históricamente no se habían dado cuatrocientos, quinientos, esta vez llegaron sesenta, por lo tanto todos los chiquillos sufrieron un bajón emocional bastante importante, y tenemos el enfoque de darnos el tiempo necesario para que ellos boten todo eso, y hacerlos sentir que más allá del trabajo que nosotros tenemos que hacer desde pasar un contenido, la idea es verlo como un sujeto mucho más integral, y hacerlos entender sus realidades, y lo mucho que les afecta su vida diaria y estar ahí, el mantenerse en esa dinámica, y desde ahí tratar de generar la conciencia del cambio.

1.- Nosotros sabemos que habiendo relaciones sociales pueden haber conflictos, y que efectivamente existe esta estructuración normativa al interior de la escuela, en sus tiempos, en sus dinámicas, que es respetada y valorada, pero debe haber algún tipo de conflicto de todas

maneras, ¿cuáles son?, ¿y giran en torno a qué?, ¿son expresión de la vivencia cotidiana, son más bien cuestiones puntuales con los profes?

2.- Tiene más que ver con la vivencia cotidiana como te digo el respeto y el valor agregado que tenemos los docentes es bastante potente para los chiquillos, las principales dificultades provienen muchas veces con cosas que tienen que ver con lo administrativo, por ejemplo alguna suspensión de clase de manera inesperada es algo que a los chiquillos les afecta mucho porque lo primero para ellos es siempre beneficio, por lo tanto el no ir a clases para ellos les reporta al tiro un ausencia y una baja en su conducta, entonces lo primero que les preocupa, pero también está el tema de la preocupación de que muchas veces hay gente que quiere de verdad mantenerse en el liceo por aprender y por salir de la dinámica de la cárcel, entonces la mayoría de las dificultades, la mayoría de las molestias que los estudiantes nos reportan tienen que ver con esos cambios que muchas veces son inesperados y que ellos sienten que no son considerados; por ejemplo, hace un tiempo teníamos preparado, en noviembre, todo un mes, donde relacionábamos poesía con blues, y en algunas dependencias donde habíamos preparado semanas hacer este trabajo no pudimos ir, y se nos informa el mismo día, entonces claro, llegamos al otro día a hablar con los estudiantes, y ello inmediatamente nos reportan este tema de *oiga usted no nos considera, ustedes no nos ven*, cuando viene la pega de nosotros que volvemos a generar el vínculo es donde le explicamos paso a paso qué cosas suscitaron el hecho de que nosotros no hayamos podido llegar, pero eso es como la mayoría de los conflictos. Como te digo esto es mucho de lealtades, por lo tanto yo si me he encontrado con estudiantes que tenga la absoluta seguridad, que salen, bajan un rato a sus piezas y vuelven a la segunda hora y algo resolvieron, pero el límite está dentro de del edificio del establecimiento, de ahí para allá nosotros respetamos como parte de su casa, de su familia y de sus formas de resolver los conflictos, aunque suena súper fuerte, es como para nosotros el tratar de intervenir en un problema que se ve en la calle que en un colegio... Incluso por ley no podemos meternos en ese tipo de cosas, ya alguien no puede sancionar a alguien por lo que se haya realizado fuera del establecimiento, y en nuestro caso es más menos lo mismo, desde nuestro marco regulatorio.

1.- ¿Cuáles son, según tú, tus principales funciones?

2.- La principal función que nosotros tenemos es resguardar la seguridad y la integridad de los docentes como primer trabajo, hacer la inducción o dar los lineamientos generales a la gente nueva que va llegando, y levantar información tanto como de estudiantes como de docentes, respecto de cuáles son las necesidades que van teniendo durante el año y desde ahí ir satisfaciéndolas. Lo más importante es generar los espacios. También hay un tema mediador con los docentes, entonces, pero principalmente se aboca al trabajo con los docentes desde su seguridad y con el levantamiento de necesidades de los estudiantes para poder ofrecer algún tipo de ayuda. Ahí la mayoría está relacionada con temas pedagógicos, muchas veces nosotros pensamos que lo que van a reportar era cambio o mucha exigencia de parte del liceo, y al contrario, nos piden muchas clases, entonces, como te digo, que se hagan regularmente, y las principales funciones son esas.

1.- ¿A qué dedicas la mayor parte del tiempo?

2.- Cuando estoy en convivencia escolar, lamentablemente esta última etapa ha sido básicamente administrativa, actualización de manuales de convivencia, revisión de protocolo, y eso ha sido como lo último que nos hemos podido llevar como trabajo, ha habido algunas dificultades en relación a la dinámica que se da entre docentes, habíamos tenido algunos problemas entre ellos y con el uso de algunos espacios, pero eso básicamente lo que hemos podido trabajar nosotros. El resto tiene que ver más que con un tema sancionatorio, con un fomento al aspecto cultural del establecimiento, como te digo, el generar, por ejemplo, las actividades de fiestas patrias, coordinarlo con los estudiantes justamente porque la necesidad es ser escuchados, como te decía, es sentirse considerados, entonces trato mucho de trabajar el vínculo de los estudiantes con el liceo, delegándoles funciones, esa es la idea principal mía.

1.- ¿Cuáles dirías tú que son las principales dificultades, ya hemos hablado de esto de la dinámica propia de la cárcel, pero que está asumida, la relación con la DEM, las principales dificultades en estos dos años que has estado?

2.- Primero el exceso de trabajo administrativo, nosotros el año pasado pasamos más de seis meses realizando el Manual de Convivencia, se le puso mucho foco a eso, tanto así que la Dirección de Educación por ejemplo dijo que no se pagaba un bono si es que el equipo de convivencia no tenía listo su manual, y eso implicaba a toda la comunidad. Entonces fue básicamente eso. Desde ahí empezó a haber una reestructuración desde la Dirección de Educación, que nuevamente empezaron a pedir otra serie de protocolos. Entonces gran parte de lo que hemos podido realizar, tiene que ver con el trabajo administrativo y con las adecuaciones, eso es algo que a nosotros nos recorta mucho tiempo. Lo segundo es ver dinámicas propias de los estudiantes, cuando ellos tienen algún tipo de conflicto leve es donde más entramos nosotros, algún tipo de discusión entre ellos, o que sabemos que hay ciertas calles que se están cruzando en lugares donde no se puede cruzar, y sentimos que algún momento podría quedar algún tipo de conflicto, la mayor parte del tiempo generamos protocolos o acciones que son preventivas, porque en el caso de nosotros, el no realizar una acción implica incluso la vida de los estudiantes, entonces el tener que estar prohibiendo situaciones en un lugar tan dinámico es una de las cosas que se nos ha dificultado mucho también, porque hemos tenido ciertos planes de acción que finalmente en ciertas particularidades, en ciertos momentos no son tan aplicables, y lo otro tiene que ver con lo propio de incorporar el cuadro de hacer entender la convivencia dentro de una comunidad escolar, que va mucho más allá de llevarnos bien, sino que de respetarnos, de fomentar aspectos mucho más integrales, aspectos de cultura, aspectos de higiene, entonces muchas veces cuando nosotros solicitamos que se trabaje eso en los cursos no encuentran mucho la relación, porque se está como recién incorporando eso, el tener una cultura de convivencia escolar es una de las cosas que nos lleva mucho tiempo. Todavía por ejemplo, hay gente que a pesar de que sabe que en ciertos espacios viene un compañero de trabajo no los respeta, se pasa del horario, se atrasan las clases, por ejemplo en un taller de alimentación, entonces los chiquillos entran tanto estudiantes como docentes a cualquier hora, entendiendo que eso es una sala de clases también, hacer que se meta esta cultura de respeto entre nosotros para poder estar bien, es una cosa que cuesta mucho porque hay que estar repitiéndola

constantemente. Constantemente estar poniendo algún tipo de información el diario mural, repartiendo algún tipo de tríptico en función de acuerdos que hayamos tomado y que no se sigan repitiendo. Es complejo, yo pensé que era mucho más fácil hacer entender que mientras mejor nos llevemos más tranquilos podemos trabajar, pero al parecer se complica un poco.

1.- ¿Qué elementos han facilitado tu gestión?

2.- Los docentes, yo creo que los docentes principalmente. Por un lado el valor agregado que nos tienen los estudiantes, que están dispuestos a trabajar en lo que uno les pida, más allá de que muchas veces le encuentren o no sentido. Tu siempre le explicas pero hay alguno que no le encuentran mucho sentido, entonces los estudiantes están muy dispuestos a trabajar, pero uno de los valores agregados que nosotros tenemos en nuestra institución es el grupo de docentes comprometidos y una vocación única, entonces ellos aportan mucho a lo que somos como equipo de convivencia, ellos nos están reportando constantemente algún tipo de conflicto que pudiera pasar en alguna calle, entonces, y tienen las ganas también de trabajar tranquilos y apoyarse entre todos. Puede que un docente ni siquiera tenga que tomar un curso porque no le corresponde o no le toca ir a esa dependencia y si hay alguien que tiene algún tipo de dificultad inmediatamente salen voluntarios a cubrir eso, y lo otro es el enfoque del equipo directivo donde si efectivamente nos dicen que entienden la dinámica de la cárcel y entienden esto de las relaciones que tenemos que tener, tanto con estudiantes como con docentes, por lo tanto nos dan un libre albedrío de poder desarrollar y nos potencian cada una de las acciones, nos dan los espacios necesario cada vez que nosotros hemos tenido que solicitar alguna acción no hemos tenido ningún problema en agendar, incluso el mismo día, así que tiene que ver mucho con la voluntad, yo creo que es lo que más ha facilitado el trabajo.

1.- ¿Cómo crees tú que ha sido esa relación con los otros miembros de la comunidad, en términos de tu cargo, has sido comprendido, legitimado, cuestionado?

2.- Por suerte en nuestro caso, a diferencia de la mayoría de los establecimientos, es que nos han legitimado mucho, de hecho, la mayoría de las apreciaciones, tiene que ver con la necesidad de este tipo de trabajo, de este tipo de jornadas de autocuidado, con estos quiebres de pronto dentro del horario de trabajo con ir y consultarle directamente a los estudiantes qué es lo que ustedes necesitan que podamos entregar como liceo y hacerlos parte de este proceso también. Desde ahí es como lo que más se nos ha facilitado y lo que más nos ha ayudado a trabajar.

1.- ¿Cuáles son las principales acciones del plan de convivencia? ¿Hay plan verdad?

2.- Principalmente el plan de gestión está exigido por la Dirección de Educación. Este año se focalizó principalmente en hacer que los estudiantes pudieran tener cierta independencia respecto de algunas acciones que nosotros realizamos, entonces les dejamos a cargo varias de las actividades que podríamos realizar, septiembre hay ciertas acciones del día de la convivencia, la misma organización interna de este mes, por ejemplo del blues, entendiendo que ellos están constantemente recibiendo órdenes, les están diciendo qué hacer. Sentimos que una de las formas de comprometerlos justamente a que se hagan partícipe de las acciones. Entonces les dejamos a cargo toda la organización, la ornamentación y el tema de sonido. Nosotros les decimos: chiquillos nosotros les tenemos esto, que son invitados. Tuvimos al Cruces por ejemplo,

tremendo pedazo de presentación y fueron los estudiantes los encargados, y nosotros les delegamos esa responsabilidad.

1.- ¿Y las acciones, por las características del lugar, irán más bien en torno a eventos, la organización de actos, la conmemoración de fechas?

2.- Claro, el tema de mejorar las relaciones interpersonales, muchos de los trabajos tienen que ver con cómo nos vemos con compañeros de trabajos, entre estudiantes, por qué tenemos que valorar el establecimiento, y por qué nos ayuda tanto a cambiar nuestra vida. Desde ahí hacia abajo hay muchas cosas que nosotros hemos querido hacer, que la verdad en la práctica nosotros sabemos que son un poco complejas, como decirles: “ya po chiquillos nosotros tenemos que llevarnos bien en las piezas abajo”. Nosotros sabemos que aunque quieran hacer eso, hay cierto orden jerárquico que si uno dice tú tienes que ir, pisar o pegarle a tal persona, se va a hacer, independiente si quiera o no quiera hacerlo. Por lo tanto hacerlos partícipe de un proceso donde vean que hay otras formas de cómo hacer las cosas, aparte de cómo las hacen en realidad.

1.- ¿Y este plan lo hiciste tú, fue el equipo?

2.- El equipo.

1.- El equipo lo desarrolló. ¿Y miraron algún enfoque, algunos principios básicos, que orientaran este plan?

2.- Principalmente lo que nos habían solicitado la Dirección de Educación, que tenía que ver con el tema relacional y bajar los índices de agresividad dentro del establecimiento principalmente. Una de las preocupaciones eran peleas dentro del colegio y la seguridad de los docentes.

1.- ¿Y esto se ha logrado?

2.- Sí, la verdad es que este año hemos tenido algunas dificultades, pero por un cambio que también escapa de nuestras manos, porque llegaron imputados al liceo, o sea no al liceo, sino que a uno de los lugares donde transitamos nosotros, y los imputados la verdad es que han reportado distintos tipos de conflicto, inclusive con nuestros propios estudiantes, entonces eso ha producido...

1.- ¿Y es en el tránsito?

2.- En el tránsito muchas veces, y otras peleas que se dan dentro de, pero insisto, dentro de su espacio, porque ellos pueden haber peleado hace cinco minutos, o haber estado peleando con cuchillos y llegan dentro de la sala y se sientan uno al lado del otro, y no pasa nada.

1.- Es otra dinámica.

2.- Ni siquiera se entiende o se sabe.

1.- ¿Y hubo diagnóstico para elaboración de este plan?

2.- El diagnóstico se realizó el año pasado, pero es súper difícil poder tomar eso como algo relevante, porque tú te puedes encontrar con que vuelves aplicar un diagnóstico en el mes de marzo y se te puede haber cambiado la mitad de las personas con las que ibas a trabajar. Nosotros algunas veces en dos meses hemos perdido doscientos estudiantes y han llegado trescientos estudiantes de un mes a otro. Entonces es un poco complejo, desde ahí por ejemplo emanaron el tema de darles mayor participación a los estudiantes. Y en el tema relacional, es el

tema de informar, por ejemplo, ciertos canales de información que nos habían pedido los estudiantes. El tema de delegarles ciertas funciones se tuvo que volver a realizar este año en el día de la convivencia, es donde nosotros les consultamos a los estudiantes: ¿cuáles son sus necesidades hasta que ustedes creen que necesitan resolverlas y qué requieren del establecimiento para poder apoyarlos?, entonces desde ahí, como te digo, básicamente era la petición mantener las clases y hacerlo lo más diligente posible.

1.- ¿Esta rotación de estudiantes es frecuente u ocurre cada cierto periodo?

2.- No, es frecuente, eso es muy permanente, de hecho...

1.- ¿Hay un cambio permanente...?

2.- Sí, de hecho nosotros hacemos en los establecimientos siempre en diciembre se deja más o menos cerrado los estudiantes que van a estar al siguiente año, nosotros hacemos con una pre-nómina y luego en marzo tenemos que volver a realizarla, y eso se da constantemente, porque como te digo, los chiquillos siempre están empujando por buscar algún tipo de beneficio, entonces lo relevante para ellos es poder salir, o de esa cárcel que reporta muy poco tipos de beneficios, irse a otra donde creen que pueden salir más fácilmente hacia la libertad o derechamente buscar la libertad desde ese mismo recinto.

1.- Ya está claro que en el plan están siendo considerados los estudiantes, por un lado los profes, ¿algún otro actor, directivos, asistentes de la educación?

2.- Claro, cuando yo hablo de profesores yo siempre los circunscribo a eso, estamos hablando de la comunidad en cada una de las acciones participa el equipo directivo, los asistentes, los psicólogos, los administrativos, más el equipo docente. Y en ciertas acciones de movimiento, o donde vamos a requerir algún funcionario de Gendarmería se les invita a realizar el trabajo con nosotros.

1.- Oye, ¿cómo financian este plan?, ¿hay un tipo de presupuesto específico?

2.- El único financiamiento que recibimos nosotros viene por subvención regular, y por lo que se pudiera reportar del Proyecto Internación. Lo que no tengo muy claro es de dónde proviene efectivamente el financiamiento de lo que es convivencia escolar, pero nosotros no tenemos Ley SEP, aún no generamos algún otro proyecto como institución, pero esa son las dos fuentes de financiamiento.

1.- Subvención regular, ¿cierto?

2.- Cierto. Porque además nosotros no tenemos plan de mejoramiento educativo.

1.- PME...

2.- Sí, entonces lo que está pasando ahí, eso es un tema ya también que tiene que ver con legal. Por nuestro tipo de estudiante los directores lo tienen muy claro. Pero sí que hay un elemento que nos dificulta es el hecho de no tener un PME nosotros, entonces eso nos impide por ejemplo tener la Ley SEP.

1.- ¿Cómo evaluarías tú tu gestión en estos dos años?

2.- Regular, una de las cosas que yo siento, soy súper autoexigente, hay cosas que he tratado de impulsar y todavía no se han realizado, y siento que por ahí tiene que ver con mi gestión. Podrán haber miles de condiciones que te impidan trabajar, pero también tú estás ahí para poder

soslayar todas esas cosas y lograr el objetivo. Por ejemplo en el diplomado, hice algo que estaba enfocado a instaurar un consejo de curso, porque por más que empujamos esta vez no se pudo desarrollar. Así que creo que tiene que también ver un poco con la experiencia. A mí no me había tocado estar en este cargo, obviamente estudié, soy psicopedagogo – educador diferencial, no manejaba mucho el tema y el ir empapándome un poco de esto ha sido arduo por..., tú puedes ver la cantidad de leyes solamente que están relacionadas con convivencia escolar, es algo súper potente de poder manejar. Y lo otro que me ha sido un poco complejo, tiene que ver el también con manejar un equipo, el manejar un equipo con la relevancia que se le da al establecimiento, y a nivel comunal lo que es convivencia escolar, es complejo manejar ciertas visiones, ciertas posturas, lograr que se pongan de acuerdo ha sido un tema, sobre todo porque los docentes con los que yo trabajo tienen una carrera mucho más extensa que yo, y también el establecimiento. El que me sigue a mí, yo llevo cinco años, él lleva diez años en el establecimiento. Entonces también a veces ahí, por lo propio de los docentes hay un tema un poco más complejo...

1.- Hay una cuestión de cultura escolar docente...

2.- Claro, tiene que ver con ese lugar en particular.

1.- ¿Cómo expresión de una jerarquía?

2.- Sí, yo creo que...

1.- ¿Por antigüedad?

2.- La antigüedad constituye grado, y a veces cuesta un poco decirle a un docente: sabe que usted tiene que hacerme esto y no lo hizo y qué pasa, venga repórteme, ha sido complejo.

1.- Oye, ¿y está definido tu lugar en el organigrama?, ¿y existe eso, o finalmente estás no más y desarrollas tu pega sin consideraciones de ese tipo?

2.- Dentro del organigrama, yo solamente estoy dentro del equipo de gestión, porque se cambió la nomenclatura entera, antes era subdirector de convivencia escolar, entonces dentro del organigrama quedaba a nivel justamente del subdirector del establecimiento, lo que produjo también una serie de problemas, por suerte no a mí, pero a los otros establecimientos, porque llegaba alguien de afuera e inmediatamente estaba en una jerarquía súper importante, y nuevamente caemos en lo mismo: la cultura escolar de los docentes, el tema jerárquico. Pero actualmente soy parte del equipo de gestión.

1.- ¿Y participabas de la toma de decisiones?

2.- Participábamos, eso sí. Aunque en realidad el enfoque es de convivencia lo que impulsa y le hace ver, es que si queremos vernos como comunidad, la mayoría de las decisiones tienen que tomarse también en comunidad. Por ejemplo, hoy día estuvimos discutiendo respecto de la aplicación o no de las graduaciones por la papera, que hay un brote gigante, ¿cómo lo resolvemos?, eso lo podemos haber resuelto con el equipo directivo, o incluso con el director y el coronel. Pero hemos impulsado la cultura de la toma de decisiones que nos involucran a todos, las vamos a tomar en conjunto. Entonces se toma la opinión, y en función con lo que diga el pleno es hacia donde se enfoca. De ahí se realizó nuestro Manual de Convivencia, el protocolo, y

por ejemplo, el tema de las decisiones de las graduaciones; hasta eso trabajamos en conjunto nosotros.

1.- ¿Algo que quieras comentar que yo no haya preguntado, o que no se haya dicho?

2.- Sí, solamente comentarte, como te decía, el compromiso de los estudiantes con el establecimiento. A mí lo que me reporta es que la evidencia a mí me dice, cuando tú sí evidentemente tratas a una persona no como un interno, sino que como una persona cuando logras llegar a un lado afectivo, pero no desde su estado de vulnerabilidad, sino que desde el respeto a una persona que necesita solamente un apoyo o conversar. Existe un compromiso bastante grande. Y eso es lo que nos reporta mejor trabajo a nosotros con los estudiantes. Lo que ellos logran hacer con nosotros, la voluntad que tienen con nosotros es, única. Como te decía hace un rato, se marca bastante la diferencia de nosotros respecto de otros trabajadores dentro de la cárcel, inclusive con los propios asistentes. Y bueno, lo otro es que las agresiones física o psicológicas, Gendarmería entra a trabajar ahí, y nos complica a nosotros nuestra labor desde convivencia, como desde estas medidas reparatorias, y desde este aprender el aprendizaje a través del error, porque Gendarmería trabaja justamente con el tema punitivo, por lo tanto otra de las cosas que no alcancé a mencionar es que en el caso de algún tipo de agresión, incluso verbal, estamos muy sometidos a lo que decide hacer un funcionario de Gendarmería. El traslado de dependencia de un estudiante es súper grave para ellos, como te digo, muchas veces están en riesgo sus vidas, entonces el llevarlo a un lado, puede implicar que ahí sabe que lo van a matar muchas personas, es así de simple. Entonces cuando nosotros queremos hacer unas medidas más formativas, más pedagógico, ahí se nos complica el trabajo con Gendarmería.

1.- Pone un criterio sobre otro.

2.- Claro, y ahí nosotros no tenemos nada que hacer. El funcionario va a venir, incluso ellos tampoco tienen un enfoque muy pedagógico formativo, por lo tanto para ello es mucho más fácil pegarle un palo y cambiarlo de dependencia, y resuelven el problema así. Entonces es el conflicto como más grande que tenemos, que no todo va a depender de nosotros, sino que mucho depende de la voluntad de Gendarmería, y ese es nuestro principal problema.

1.- Muchas gracias.

Entrevista N°7

Establecimiento: **Liceo Humberto Maturana (Básica, Media Adultos)**

2.- 1 año como coordinador de convivencia, 2 años en el establecimiento.

1.- Conceptualmente, ¿Cómo definirías tú la convivencia escolar?

2.- Yo la convivencia escolar como una definición, es complicado definir la convivencia sin recurrir a lo políticamente correcto de que la armonía..., yo siento que más que esa definición positiva, la convivencia escolar es que se dé la base para que el aprendizaje se produzca, eso implica de que si hay conflictos, deben haber conflictos, la convivencia escolar está basada no solo en la buena onda y en la amistad y en lo bonito de la vida, si no que la convivencia escolar está basada claramente en que hay que saber llevar los conflictos, en una escuela donde no hay conflictos algo raro pasa, digámoslo, algo hay ahí, ahí no hay convivencia escolar, ahí hay miedo la convivencia escolar trata de transparencia, la convivencia escolar es respeto, pero no obediencia porque muchas veces pasa y yo he visto en algunos establecimientos, no en mi caso, que los encargados de convivencia tratan de ocultar los problemas para que crean que su pega está siendo bien hecha y en el fondo, ese es un error; la convivencia escolar al contrario debe visibilizar todos los problemas para que así los soluciones, los enfrentemos, los encaremos porque en el sistema municipal y sobre todo en la municipalidad de Santiago, los temas políticos y cuanta cosa, yo creo, problemas hay en todos lados y cada contexto aparte tiene sus problemas particulares y la convivencia escolar lo que tiene que hacer ahí es transparentar, mostrar y guiar el proceso educativo y no olvidar el fin en la convivencia escolar creo que hay un medio clave para que los cabros aprendan, no solo los contenidos del currículum, los cabros también aprendan habilidades para la vida.

1.- Y en ese sentido ¿Cómo es la convivencia en tu establecimiento, características tiene?

2.- La convivencia en mi establecimiento tiene podríamos segmentarla, porque mi escuela es segmentada digamos, tiene una parte que es la parte de dirección, donde es un lugar muy pequeño, donde está el director, la jefa de UTP, el subdirector, los profesores y desde ese lugar van a hacer clases adentro del CRC a recorrer Santiago, salen y vuelven de esa oficina a dirección, entonces hay un espacio que es oficina de dirección, un segundo espacio que es el CRC a espacio Santiago, donde ahí es otro espacio, otras dinámicas y un tercer espacio que es cread de Galvarino, que CREAD²⁸ Galvarino pareciera ser una república independiente porque hay profesores que son de nuestra misma institución pero que están adentro del crea en las condiciones x entonces segmentadamente en términos de los estudiantes, por ejemplo en San Francisco, en la convivencia escolar de los chiquillos este año en mi gestión ha sido bastante buena, eso lo dicen los datos, no hemos tenido peleas entre cabros, eso para mí ha sido uno de los logros que yo rescato, o sea el tema de la agresividad deja la escoba en cuanto a convivencia.

1.- ¿Y está a muy flor de piel?

²⁸ Centro de Reparación Especializada de Atención Directa.

2.- La violencia no, para nada es que lo que pasa que este año hemos trabajado en temas de prevención y eso creo que nos ha resultado pero así espectacular, los profesores han comprendido que convivencia escolar no puede trabajar sin ellos, entonces ellos se han convertido en una especie de unos ojos de convivencia escolar, entonces ellos, cuando detectan conflictos latentes o escuchan algo hacen su reporte, ya saben que van a pelear los cabros antes que peleen, entonces "oye sabi que, no el no pasa a clases, pasa este", yo puedo conversar con el cabro "oye mira sabi que no, que paso" no él dijo esto y ahí trabajamos la prevención y evitamos la crisis digamos, más que esperar que peleen y ahí hacer cosas, estamos antes, en ese sentido por lo menos en el CRC hemos evitado miles de conflictos así.

1.- Y desde el mundo adulto, los estudiantes ¿cómo han recepcionado esto porque supongo que al principio debieron verlo como buena intervención?

2.- Claro, lo que pasa es que ellos al principio, lo que empezaron a ver es que les parecía extraño que nosotros estuviéramos tan cerca de ellos, porque por ejemplo, cada vez que llega un cabro nuevo al colegio yo llego, entro al masculino o al femenino, a la casa de los cabros "Hola como están, yo soy en coordinador de convivencia, como se llama usted", a los cabros yo jamás los tuteo por ejemplo, lo que hace que ellos por ejemplo no me tutean, me tratan de usted, un tema de formalidad porque yo a ellos los respeto mucho, o sea yo llego y "como está usted" o sea, cuando me han tratado de usted a los cabros, entonces ellos como que quedan medios plop! y empiezan no..., ¿y usted? y empiezan una conversación y les explico el manual de convivencia resumidamente "estas son las normas, esta, esta y esta la idea es que el proceso educativo, acá los profes vienen a hacer clases y la idea es que ustedes respeten la labor de los docentes.

1.- ¿Es como un proceso de inducción?

2.- Inducción y esa inducción a los cabros, les llega, porque no es como esta, yo intento que no sea algo como paz!, tan duro, sino que es una conversación amistosa, de repente compro una bebida y no se da, ya más o menos cachan la normativa, entonces después no se sorprenden cuando pasa algún conflicto, yo altero, llego y converso con ellos, entonces mi figura allí está más presente lo que ocurre diferente en el crea, en el crea como son más chicos, de 6 a 12 allí las dinámicas son distintas, porque o sea, los chiquillos ahí tienen el tema de que la violencia, la tienen muy naturalizada, por el tema..., por la vulneración de sus derechos, aparte porque el contexto es siempre ligado al bien a los coscachos, es que tu organizas un partido, ya juguemos a la pelota, ya uno pego un pelotazo, reboto en algo le llego a otro y se agarraron a combos, porque le llego un rebote de un pelotazo, y se pescan y llegan los educadores y todos los conflictos van en la lógica de la violencia, entonces nosotros hemos intentado ahí abordarlo, es más complicado ahí, claro hiciste el abordaje con los cabros, pero a la otra semana se fueron por..., se fueron 3 y llegaron 3 nuevos igual de violentos, y vuelve.

1.- ¿Hay problemas con la periodicidad?

2.- Claro, el proceso que uno puede hacer, por ejemplo este año estamos terminando con 18 cabros, empezamos como con 40, pero entremedio han llegado y se han ido 100 niños, entonces mantener eso y que además, en el CRC, están privados de libertad, hay candados, hay cosas, acá no por..., los cabros no están privados de libertad formalmente, están en el hogar, entonces

tienen acceso a todo el hogar, andan por todos lados, entonces no es la misma lógica y cuesta más en el CREAD también porque, bueno sobre todo este año porque está en el ojo del huracán, los educadores de trato directo, los educadores de trato directo no están tan dispuestos a parar crisis de los niños, o sea, las técnicas antes a los chiquillos cuando a un niño le daba una crisis un niño se empezaba a golpear todo y le tiraban estas frazadas encima, bueno falleció Lizet con ese método y claro establecieron un protocolo que el abrazo de oso, que hay que retirar al niño, pero ahí también cae el educador, no reacciona de la misma forma frente al conflicto entonces yo he visto educadores que ven a un cabro a agarrar a combos a otro y esperan que se aburran de pegarle y recién ahí lo toman y también los otros profes sienten esa vulnerabilidad, que pasa si un cabro chico agarra un palo, le va a poner un palo a otro el profesor, si me meto, lo empujo, se pegó el niño en la cabeza, circular 2309 para el profe porque agredió un niño; entonces se dan esas lógicas donde el MINEDUC y el ministerio de justicia ninguno se pone de acuerdo, cuales son, o sea yo sé que hay protocolos claros y de hecho esto te lo digo porque en el manual de convivencia he tratado de definir un poco esta orgánica, que pasa si estoy en clases entra un cabro y le quiere pegar a otro con un palo, tengo que ir a buscar una ETD²⁹ o intervengo, si intervengo y el niño resulta con alguna lesión por resguardar al otro, que pasa? porque son cosas que ocurren, no estoy inventando, es la realidad misma por ejemplo nosotros y estos son casos que hemos tenido este año, y son casos que hemos abordado, una profesora por ejemplo, fue acusada de zamarrear a un niño en el CREAD Galvarino y fue acusada por una niña, la niña le dice a una terapeuta o una psicóloga "*tía, sabe que la profesora X me zamarreo*" lo que hace el Sename, inmediatamente la denuncia a fiscalía, entonces cuando yo me entero la profesora ya está denunciada, entonces lo que tengo que hacer ahí es tomar todos los antecedentes, ni siquiera puedo entrevistar a la niña, por que como ya fue vulnerada no puedo hacer un doble relato, entonces tomo sus antecedentes y tengo que ir a la den a dejarlo, la den empieza un sumario, por que por ley la den igual tiene que seguir su conducto tiene que intervenir; pero claro, los profes caen en esa vulnerabilidad, claro la convivencia escolar en el CREAD, yo creo que ahí es el gran tema y para mis 30 horas que tengo para convivencia escolar...

1.- ¿Cuáles son los principales conflictos, las crisis?

2.- Mira, los principales conflictos que, en general, en el CREAD son asociados la violencia, asociados a la violencia física, porque por darte un caso, llega un chiquitito de unos 7 años y tu cachai que el cabro no viene de una familia que estén privados de libertad, es un cabro más piola, entonces uno asocia que puede venir por abuso, un cabro más bien piola, juega solo en un rincón, entonces ese cabro en 1 o 2 semanas ya está agarrándose a combos firme por que está en un mundo que funciona en esos parámetros, ellos tienen cuidadores que resguardan y todo pero la violencia allá tiende a ser a golpes.

1.- ¿Y han abordado esta idea, esta realidad de la naturalización de la violencia?

2.- Por ejemplo, lo que nosotros realizamos fue empezar a trabajar con los chiquillos el tema de las salidas, las salidas con la extensión educativa de la DEM, lo que nosotros hacíamos es, mira los juegos sudamericanos, entonces ya necesitamos que haya un compromiso con las

²⁹ Educador de Trato Directo.

resoluciones de conflicto por que no pueden estar peleando, entonces se busca como incentivo que vayan a las actividades los que menos pelean, si funciona, la tensión baja, se logra; el tema es que lo que nos falta es una conversación y una integralidad e los educadores y los profes, porque en septiembre el cread Galvarino se fue a paro, se tomaron el establecimiento los educadores y como nosotros somos escuela interna, siguió funcionando tal cual como siempre porque tenemos a los caberos ahí mismo, no podíamos parar si teníamos ahí mismo a los estudiantes, entonces claro, todo septiembre los cabros arriba del techo, diputados para allá y para acá y o sea después de ese septiembre que ya habíamos hecho un trabajo previo, por ejemplo nosotros, en agosto, habíamos partido con musicoterapia, teníamos unos talleres de yoga que también están, después de ese septiembre, de nuevo, se fue todo a tierra, que pasa otra veces, un estudiante se sube al techo, empieza a gritar, a tirar escupos a los profes, a tirarle escupos a la gente, llega un educador le dice ya bájese y le regalo un volantín, entonces el discurso de los educadores con el discurso de los profes no es el mismo, el discurso del educador muchas veces es que el cabro deje de joder, mientras que nosotros tenemos un discurso más formativo, que es: “¿porqué te subiste al techo?”, ¿qué buscas con subirte?, entonces no estamos integrando esos mundos, no todos, hay educadores que son súper buenos pero en el fondo, también tiene que ver que la base del educador de trato directo, no es ser pedagogo, los educadores de trato directo según el cargo son enseñanza media.

1.- ¿Y tú no tienes vinculo de desarrollo de trabajo con ellos?

2.- Hasta ahora no lo hemos logrado conseguir, no ha sido una lucha de todo el año

1.- ¿Y por qué no o han logrado conseguir?

2.- Mira las razones son varias, lo que pasa es que ellos también como gremio son también bien fuertes, por ejemplo yo desde principio de año lo que más he solicitado son los roles, funciones de los educadores de trato directo, o sea yo para saber cuáles son las funciones inicio y donde terminan las funciones del educador, por que pasa de repente estamos ahí en clases, y anda un cabro por afuera, oye ¿por qué no estás en la sala?, no es que no quiero irme a clases, oye pero vamos, pero un educador ahí si esta en horario de clases es responsabilidad de ustedes, es que no es tan así y no es que si es así, ya donde están los roles, no me los entregan, no los conozco, por portal de transparencia yo empecé a solicitar documentos, me han mandado goteras, desde agosto que están mandando cosas, de hecho los roles los he sacado de cuando ellos buscan educadores, emiten con oeste hoja, necesitamos educador de trato directo y ponen ahí los roles, de ahí más o menos, yo sé que ellos son responsables de asegurar los derechos de los niños entonces por ejemplo, si el educador no me manda a los chiquillos al colegio, también los está vulnerando no estamos en esa sintonía, ha costado, pro que aparte de que son turnos rotativos, tenemos por ejemplo tenemos el turno X el martes otro, el jueves el del lunes y así, no hay un turno formal, la misma educadora formativa como la coordinadora de la parte educativa como parte del crea tiene hartos atados con los educadores por lo mismo, dice, ellos no conciben que su labor no va más allá de ser cuidadores, no el niño esta bañado, esta vestido, estamos listos, o sea no por los derechos del niño van desde que este aseado hasta que esté en la escuela y si no está en escuela externa, está en escuela interna o sea, no está dentro de la decisión del niño no

estar ahí, entonces esos puntos no todos los educadores los entienden, muchos de ellos, por ejemplo, una profesora dice "chiquillos, hoy día vamos a hacer, esto y si resulta, todos salen 10 min antes a recreo", salen 10 minutos antes y afuera la educadora, le dice, ¿oiga profe como los deja salir?, esas diferencia, son dos mundos enfrentados donde la idea de eso se encuentren, pero no tenemos la gente porque, ¿cuál es nuestra propuesta? y esto de nuevo al manual de convivencia, estoy medio loco con eso aún, nuestro manual de convivencia, por ley nosotros deberíamos tener un inspector general; nosotros no tenemos inspector general, cual es la idea de esto, es que con el inspector general alentar un día y un día en crea y san francisco y que por ejemplo el inspector general sea el encargado de vincularse con los educadores de crea y yo me vínculo con los educadores de san francisco, que eso se ha dado un poquito más, pero no tenemos el tiempo, no tenemos las personas, nos cuenta esa vinculación y yo creo que hace poco en la Universidad Católica Silva Henríquez, tuvimos una jornada de aprendizaje en contexto a encierro, que fue parecido a esto, pero un poco más acotado y mi presentación estaba en esto, por ejemplo la encargada, Gladis lazo, otra que funciona, o sea la vinculación que tenían con la educadora de trato directo, era espectacular, por ejemplo tenían el taller de manualidad que estaba conectado con el área tecnología de la escuela, entonces mandaban tareas para la casa, cachá, de repente es que no hicimos tal cosa, pero los chiquillos en el taller hicieron las mesas, entonces nosotros vemos que esa vincular con los cuidadores sería igual a tener a los papas del cabros en la escuela.

1.- ¿Y eso en el fondo tiene que ver con la articulación de los actores al interior del sistema, y así bien real, con quienes te articulas ahora?

2.- Nosotros ahora tenemos en los dos centros del Sename a una coordinadora educativa que ella es como la persona con la que coordinamos y ella se supone que debiese coordinar con los educadores.

1.- ¿Y ese vendría siendo tu equipo?

2.- Claro no dependen de mí y ahí hay otra disyuntiva, porque mi equipo de convivencia escolar, soy yo, porque nosotros tenemos PIE pero no tiene nada que ver con mi área de convivencia si no que es más autónomo.

1.- ¿Y en el fondo qué lugar ocupas en el organigrama, está claro, está definido?

O sea, en el papel pueden poner que esta el director, UTP, coordinación, convivencia escolar por ejemplo, pero yo en la escuela tengo que tomar decisiones de inspectoría general, tengo que tomar muchos otros roles por qué no está la figura.

1.- ¿Cómo definirías tú las principales funciones en tu cargo? en este contexto tan particular

2.- En mi contexto por ejemplo, yo tengo una función bien rara, que yo tengo que tener un perfil punitivo y formativo a la vez con los cabros y eso es difícil porque, por ejemplo, cuando los profesores sancionan a los cabros en nuestro contexto, lo que hacemos es un registro de desarrollo escolar, que es como las mismas hojas de anotaciones que está en los libros pero es una ficha, entonces positiva, negativa; y este año propuse que hubiese una informativa que es, por ejemplo, que un cabro está viendo que está llorando en clases, entonces hicimos una informativa confidencial cosa de mantener informado y esto de las peleas que yo te hablaba lo

mismo, información de nosotros, positiva o negativa por ejemplo un cabro entra a la sala y me dice tal por cual, entonces anoto Javier nos cuanto me dijo tanto, tanto, entonces eso lo tengo que llevar al coordinador de casa de los estudiantes y decirle el estudiante tiene esto y esto, entonces esa labor debería ser del inspector general, entonces yo llevo esa sanción y debo abordarlo desde la función formativa, voy y lo sanciono y le tengo que decir, oye te voy a tener que suspender por un día por que le ofendiste a la profesora, pero le dijiste esto pero a la vez tengo que buscar las medidas reparatorias porque mi función es esa, no la otra.

1.- ¿A qué función dedicas mayor parte de tu tiempo en el ejercicio del cargo, que es lo que más haces?

2.- Lo que más dedico en realidad es el tema de trabajar con los estudiantes, o sea como son contextos geográficamente distintos, yo trabajo un día en el San Francisco, un día en el CREAD Galvarino entonces intento una parte del día siempre estar cerca de los cabros en el horario de clases, ver más o menos lo que está pasando, lo que si me ha pasado por ejemplo es el tema de los profes, ahí es otro mundo de conflictos, pero si ese mundo de lo he descuidado por ejemplo, y lo he hablado también con los profes, que yo entiendo que la convivencia escolar involucra también a los profes pero que mi foco está puesto en los cabos y se los digo abiertamente, porque yo creo que trabajo con adultos pero..., pero también los profes dan un montón de atados, o sea el que dijo y que dijo que yo era fea y tengo que intervenir ahí también.

1.- ¿Y esto es atención de casos es ahí también o es acompañamiento?

2.- Yo trabajo en términos de atención de casos y aplico ahí lo que son planes de apoyo, por ejemplo en mi labor específica, lo que más hago, es tomar los insumos que los profesores me dicen, no se po, sabes que este estudiante lleva una semana y no quiere hacer nada en clases, voy no sé, Michel, que paso, y me dice no es que la profe es como bla-bla, pero mira si la profe cambiara, la profesora cambiara la metodología, tal vez tú podrías aportar algo a la clase, esos acuerdos, esa es como la función fundamental, la que me gustaría llevar en sí misma la verdad, no es la esencial y hay muchas otras que se me anexan que tengo que cumplir porque si no las hago yo, no se hacen; como por ejemplo cuando estoy en medio de esa labor formativa, llegan y me llaman del CREAD Galvarino y me dicen que un estudiante tuvo una crisis, porque hay que elaborar el documento y el no sé qué..., entonces hay un trabajo burocrático asociado al registro del libro, yo me he tenido que hacer cargo de anotar las anotaciones en los libros de los profes que se les olvidó, por eso, he sido bien majadero en mi gestión este año, aunque es la primera vez en el cargo y todo, pero si me he dedicado a leer y a estudiar sobre lo que se trata este cargo, y me he dedicado mucho a que los profes escriban, escriban los que les pasa en los libros de clases, escriban lo que les pasa por que muchos dicen que la otra vez me dijo y veo la hoja de vida del estudiante y no hay nada, en el CREAD, por ejemplo hace poco, emitieron una reunión de apoderados, a esa reunión van muchos cuidadores, algunos educadores encargados de casa y llega una profesora y me dice, no mira ahí está el informe conductual de Bairon, Bairon estudiante disruptivo que bla, bla, bla; y veo el libro de clases y veo, Bairon 3 anotaciones positivas, entonces, profesora, como me hace este reporte si tiene 3 anotaciones positivas, o sea, aquí hay dos opciones, primero, yo sé que Bairon es así como me está describiendo y por qué

eso que usted me está describiendo aquí no me lo describe en el libro de clases que es instrumento publico valido que es el registro que tenemos.

1.- ¿Hay una valoración del registro que no está y que tu estas intentando incentivar?

2.- Que yo incentivo y la hago yo, entonces le pongo ahí convivencia escolar y yo hago el registro, se deja el registro de la situación y, por ejemplo, esa pega que tampoco es parte de mi pega, pero es necesaria porque en el fondo mucho tiempo, y esto también es algo que yo me hago cargo, en el CREAD Galvarino se intentó ocultar la realidad que ahí había, se intentó hacer creer que era una escuela interna y que Vivian como en el mundo ideal y que estaba todo bien, cuando fui al CREAD Galvarino, no, no estaba todo bien, los cabros insultaban a los profes, los cabros eran agresivos, los cabros peleaban en clases, hablaban una sarta de cosas, dibujaban, o sea, lo primero que me llamo la atención, voy al gimnasio donde hacen educación física y un cuaderno botado...; entonces nosotros con el director y con el equipo de gestiones técnicas decidimos destapar el CREAD Galvarino, intervenir ahí y ver qué pasa y claro nos salió un mundo de problemas y un mundo desde los cabros hasta los profes.

1.- ¿Que ha significado eso ahora en el tiempo que llevan en ese trabajo?

2.- Ó sea ha sido difícil porque eso trae también conflictos interpersonales, porque muchas veces piensan también que es un problema personal y para nada, yo a los profes les he dicho mil veces: “profe la idea que usted escriba lo que pasa en clases no es porque haya que andar sapeando, es porque si aquí pasa algo a usted lo van a culpar judicialmente”.

1.- ¿Y actualmente hay trabajo colaborativo ahí en ese sentido?

2.- Si hay, lo que pasa en el CREAD, como las condiciones laborales, mira, la sala de profes del CREAD es más chica que esta sala y hay 10 profesores dentro, si se dieron lazos humanos y si los profes se acompañan mucho entre ellos, eso es innegable porque ellos decidieron abordar, o sea trabajar en esas condiciones paupérrimas y si hay un trabajo colaborativo; el tema es que ellos no se habían dado cuenta de la situación de vulnerabilidad que estaban allá adentro, hasta este año que una profesora fue acusada del zamarreo, y tuvimos otro caso de un profe que lo acusaron de haber puesto una película subida de tono, dos casos que tuvimos allá, y yo les digo, profe no se trata de que usted anden escribiendo todo el día lo que pasa acá, se tratado que si el chiquitito se subió arriba de una mesa, saltó y se rompió la cabeza, usted llega a la sala, estudiante que se sube y hágalo, porque en el fondo usted respaldando una versión de lo que paso, acá los estudiantes llegan y van donde la tía, y le dice: “sabe qué..., la tía llegó y me pegó”, y a usted no le van a preguntar nada e inmediatamente le van a cursar una acusación y como yo voy a defender a un docente, y usted ese día no escribió ni siquiera en su libro lo que hizo en clases ni la hoja de anotación, ni firmó el libro de ingreso. Hay una lectura ahí de que como el profe entiende este contexto de encierro, falta esa profundización, aún hay una lógica como que hubiese normalidad, pero como que no la hay. Yo creo que lo que pasa ahí es que los profesores sienten que este es un contexto tan precario, tan noble de estar haciendo esto, o sea porque lo es también, estar en esas condiciones, estar con ese contextos estar en esa vulnerabilidad, creo que para ellos estar ahí, ya es como lo máximo, entonces sus niveles de clases no son muy buenos, todo el resto pasa a segundo plano, o sea; por ejemplo, si yo voy a hacer clases, no se

por, lo que yo haga en ese lugar está bien, ya es un punto, porque allí no había nada entonces todo suma.

1.- Entonces, ¿funciona más bien el principio del altruismo, que el profesionalismo?

2.- Claro y es lo que este año, y creo que se los he dicho mil veces, profe la idea de esto es que mientras más profesionales hagamos este trabajo, mira, todo el año han pedido oye otro container, la máxima lucha que tenemos allá es otro container para que ese a lo mejor funcione como una bodega y este ya sea un container más libre; pero profe, si esta escuela va a recibir más recursos, va a ser más observado y los van a observar a usted, van a mirar sus prácticas, yo como coordinador de convivencia nunca he emitido ningún juicio de una práctica pedagógica de los profes porque no me corresponde, porque hay una jefa técnica que esta con esa labor, el director tiene esa labor, pero lo que yo si apelo es que ustedes sean profesionales, es que si un niño se va nuestra escuela, ustedes tengan un informe, no solo de notas y conductual si no que ustedes le entreguen a ese niño un insumo que diga como ese niño es, para que el que lo reciba diga, mira el Tomás X es así, es un niño así, aprende así, éstas son sus fortalezas; allá hay una noción de muchas de las debilidades de los cabros, y si uno analiza las debilidades del contexto CREAD, te aparecen; llega un cabro, mira de 12 años, a primero básico sin leer, no lector, el primer paso para ese niño es que lea, evidentemente lo que hay que hacer ahí es que el cabro lea, pero no es así por..., no es el principal problema que se aborda, se intenta por ejemplo, ya alfabetizarlo, pero la prioridad no pasa a ser él, pasa a ser otro, entonces también ahí hay un problema de cómo nos hacemos cargo, porque también ahí hay un currículo, los profesores también sienten que tiene que pasarle ciertos contenidos a los cabros, pero profe si no sabe leer, la prioridad es que lea, ya está bien el papel, ustedes tienen su planificación, pero que lea...

1.- En este sentido. ¿Cuáles han sido las principales dificultades en el ejercicio del cargo, ya nos han mencionado algunas como territorios diferenciados?

2.- Son varias las dificultades, la primera es que la cantidad de horas que se me asignaron por convivencia escolar, o sea son irrisorias, son 30 horas y dos centro distintos, geográficamente distintos y contextos de alta complejidad en cuanto convivencia escolar, o sea la circular N°1 dice que el mínimo de horas para un coordinador son de 35 a 44, circular que salió en agosto de este año, o sea ni por siaca, ni por norma estoy en la media, tengo 30 horas de las cuales me dieron 10 horas adicionales que donde hice esto de plan de formación ciudadana, que es otra pega, dieron otra hora de extensión educativa para crear y aplicar un plan de formación ciudadana en la escuela, que es lo que yo presento hoy día, eso obedece a esas 10 horas semanales que se me otorgaron con las que llegue a 40; y desde agosto se me dieron 4 horas por ley Sep. Para complementar el trabajo que en verdad no se le podían dar 4 horas a convivencia escolar por ley Sep, estaba parada en el PME y se le dio como apoyo pedagógico de plan ciudadano, es estricto rigor tiene 30 horas de convivencia escolar y 14 horas de formación ciudadana, pero yo ocupé 44 horas siempre en convivencia escolar; lo otro, de hecho tengo que extender mi horario de trabajo tengo que quedarme más tiempo de lo necesario, porque no da el tiempo y de hecho una de las peticiones de este año, ahora que estamos en planta docente, es que el próximo año si o si tengo que tener 44 horas y es una demanda urgente porque si voy a trabajar en un contexto así tan

diferente y tan difícil de abordar de distintas formas, con falta de equipo, con falta de profesionales, al menos que la persona que esté ahí tenga las horas necesarias.

1.- ¿Falta de horario y de tiempo, que otro tipo de dificultad aparecen?

2.- Por ejemplo, me falta un equipo de psicosocial, nosotros por ejemplo. no tenemos..., si bien tenemos un equipo PIE y los chiquillos en ambos centros si tienen ayuda psicológica que es bastante escasa en realidad, por ejemplo, el psiquiatra del CREAD va una vez a la semana, un par de horas; nosotros tenemos que tener un equipo psicosocial enfocado en la labor educativa, más que en la labor de reparación, clínica y o sea, al menos nosotros solicitamos un psicólogo, de la escuela, con horas para la escuela para que también pueda ver los casos, para que también pueda ayudar en términos de hacer bajada de información, ahí necesitamos un psicólogo, una asistente social o sea, un equipo de convivencia escolar, porque en este caso, que es lo que sucede, que es muy agotador para mi cargo porque me estoy haciendo cargo de un problema y aparecen 3 más, y tengo que estar de allá para acá y logro solucionarlo, y más encima, desde la DEM vamos tirando reuniones y mi cargo en esencia que es más de gestor, que es más de coordinación como el mismo nombre, me convierto en ejecutor, estoy haciendo el plan de gestión de convivencia escolar, lo estoy ejecutando yo mismo.

1.- ¿Han habido cosas que han facilitado tu gestión?

2.- Mira, se me han dado varias facilidades en términos de poder transitar de un lugar a otro; hay un tema con que estén fiscalizando el horario, y bueno, aunque lo hicieran porque excedo las hora todo el rato, eso por un lado ha facilitado; lo otro es que los profesores también han comprendido, bueno ha costado en todo caso, por que al principio era como: ¿qué hace Kevin en la escuela?, y justo me paso a principio de año cuando estaba como validado en cargo, me tiran acá lo que hicimos acá con el núcleo juventudes y claro me enfrento a esa cantidad por que tenía que asistir los viernes a estas clases presenciales y, oye Kevin no viene a Galvarino y que pasa y todo esto también, como son momentos que han dificultado en términos de la labor, pero me ha costado validar mi cargo, pero siento que lo he logrado.

1.- ¿Como ha sido esa relación con la comunidad a propósito de tu cargo?

2.- Yo creo que comenzó siendo un poco tensa porque claro, yo igual soy súper joven, entré al cargo y lo primero que tienden a pensar, claro, se apituté, se encontró acá por que el año pasado fui docente, pude seguir en la escuela, confiaron en que yo podía ser el coordinador de convivencia, me lo proyectaron, lo asumí y yo siempre quise trabajar en el Sename, ese fue siempre mi objetivo como profesor egresado, quería trabajar en Sename e intenté por todos lados y no podía, traté ser educador de trato directo, postulé dos veces, una vez llegué a la parte final y caché que la idea para entrar a educador, era entrar con un pituto más que por concurso público; entonces empecé a vincularme con gente que trabaje en Sename, y en una de esas surgió la oportunidad de trabajar como profesor de estudios sociales en primer y segundo nivel medio el año pasado, entrando ahí, en el sistema, empecé a ver cómo funcionaba la normativa, empecé a estudiar, empecé a investigar y justo la coordinadora de convivencia que estaba el año pasado, yo me di cuenta que su labor no ayudaba absolutamente en nada en la convivencia escolar y claro, dije, ahí está mi oportunidad y lo digo abiertamente, yo busqué esta pega porque yo quería,

y que la función que estaba cumpliendo esta persona, podría ser mucho más efectiva, primero conociendo a los chiquillos, históricamente el coordinador, orientador porque habían mandado varios cargos similares antes que a mí, no iba a Galvarino casi no lo conocía nadie y mi idea era validarme desde esa percepción.

1.- ¿Como evalúas eso tu ahora?

2.- Yo creo que positivo, bien porque los profesores se han dado cuenta de que mi labor ha sido siempre facilitar y solucionar los problemas de la escuela.

1.- ¿Como evalúas tu gestión?

2.- Yo la evaluó súper bien, y de hecho la evaluación que me hicieron los profesores está bastante bien, la evaluó bien porque creo que he hecho harto trabajo a consciencia y lo que he repetido acá, yo no vengo a generar ningún problema a nadie, vengo a solucionar.

1.- ¿Y por lo tanto desde el cargo tú dices que la relación con los demás miembros de la comunidad ha mejorado?

2.- Claro, al principio había un tema de que cual es la función de Kevin, actualmente e incluso después empecé a trabajar y me pasaba que llegaba a Galvarino, y me pillé con un mueble con 20 computadores botados de un proyecto enlace del año de la pera que tenían un sistema operativo Ubuntu que nadie podía ocupar por que llegaron y estaban ahí con llave con 20 Notebook con 20 cargadores, con 20 fundas tirados, o sea, mi función como coordinador de convivencia no tiene que ver con eso, pero si me valida frente al resto, fui tomé esos computadores, los lleve a la DEM, me di las vueltas que me tuve que dar, hasta que arreglaron los 20 computadores, los formatearon, 10 computadores para San Francisco, 10 computadores para el CREAD Galvarino, y esas cosas igual te van validando en tu cargo, porque en el fondo no se trata solo de que tus funciones vayan más allá de las que dice el papel, por eso es que yo también voluntariamente decidí acceder a funciones que no me corresponden, porque yo sé lo que hace falta en la escuela, entonces los profesores se dan cuenta de que esos computadores estaban botados hasta que yo me di el trabajo adicional de hacer esa pega.

1.- ¿Existe plan de convivencia escolar, quien participo en el diseño?

2.- El diseño del plan estuvo mira, inicialmente estuvo basado en el plan pre-existente, había un plan base que fue elaborado el año anterior y tenía un diagnóstico, después lo que hizo fue levantar un nuevo diagnóstico que lo hizo con una encuesta que están en convivencia escolar web, que eran encuestas donde preguntábamos, que crees que necesitaba, entre otras cosas, pero ese diagnóstico me arrojó una larga lista de problemas; entonces lo que ocurrió ahí fue que no encontraba como dirigir el plan de gestión de la convivencia escolar porque no podía; primero, no habían recursos para mi área de convivencia escolar, estaban designados unos tres millones de pesos para el año, para hacer cosas, provenientes de la ley Sep, para el área de convivencia escolar; entonces que lo que yo hice, es socializar en los consejos, habían medidas que se habían hecho en el antiguo plan que a mi juicio, y en el de mis colegas, no habían funcionado, entonces lo que se hizo fue plantear en los consejos de profesores algunas medidas del plan anterior y ver cuales funcionaban y cuáles no, entonces ahí hicimos una limpieza y dejamos las

medidas que los profesores consideraron, por ejemplo, la jornada de autocuidado fue algo que los profesores rescataron por que las condiciones laborales requerían de un espacio.

1.- ¿Que otras acciones destacaría, una es las acciones de autocuidado?

2.- Por ejemplo, otras de las acciones es comunicación constante con los docentes, información relevante, mails, conversaciones, o sea es que la convivencia escolar tuviese una bajada de información directa hacia los profesores, el plan de formación ciudadana también se incluyó como una acción de participación, los mismo con los actos cívicos, por que el acto cívico busca vincularse con la entidad, lo intentamos en el CREAD también, es complejo porque, vestir al santo y desvestir al otro, yo focalizo un poco en San Francisco y empiezan los problemas en el CREAD, y los problemas empiezan en el otro lado...; entonces el plan de gestión hay cosas que no se pudieron cumplir, por ejemplo, yo trate de hacer un boletín mensual de convivencia escolar, entonces informar los casos más relevantes y tenerlos ahí presentes pero no funciona por que en el fondo, el primer semestre cuando lo intentaba hacer con los casos no eran muy seguidos, no tenían mucha respuesta, cuando yo los sacaba en los consejos, no hubo resonancia entonces lo que empecé a hacer fue por ejemplo, en el diario mural, otra parte, bajada de información mediante el diario mural, conversaciones de los profes con los estudiantes, o sea por ejemplo llega un estudiante nuevo, mire profe sabe que..., después de esta inducción, como que este chiquillo es más o menos de esta onda, no le tire como muy imperativo sea un poco más flexible, lleve unas dos o tres actividades o si acaso, en fondo con un acompañamiento, evitar el conflicto, en estos casos es súper fácil que el cabro explote, pero si uno conoce más o menos como es el cabro uno puede guiar un poco el proceso al menos en el CRC con los más chicos, de nuevo, es más difícil porque ahí los niños las crisis que tienen los chiquititos del CREAD son de la nada, tiene que ver con la mamá no lo fue a ver un día y al otro día te toco clases y te dejo la escoba, te dio vuelta la mesa, entonces el plan de gestión también estuvo hace muy poco lo que hicimos nosotros con el núcleo juventudes, o sea que fuera participativo.

1.- ¿Hubo un enfoque en el desarrollo de este plano o un principio que lo guiara?

2.- Si por, la idea era que fuese participativo por que al menos los profesores conocieran cuál era la modalidad que se iba a usar; de hecho, incluso este año también he sido bastante autocrítico, que esto debe ser mucho más participativo, estoy buscando una forma de que lo sea, porque es súper complicado para mi hacer esta bajada de información, porque como son lugares distintos, porque son una complejidad territorial, además en el CREAD y en el otro es, como que siento para todo efecto somos como dos colegios, porque el perfil de los niños del CREAD con los profes que hay allá, con el contexto que viven comparado con esto otro, es como que podría hacer dos manuales de convivencia, dos planes de gestión, porque es difícil aunar eso en un solo documento.

1.- ¿Bueno veo que están involucrado los profes en el plan, hay acciones que involucran también a los estudiantes, el acto cívico, hay algún otro actor involucrado?

2.- Por ley Sep también incluimos a una músico terapeuta, lo que pasa es que a nosotros a principio de año nos llegaron instrumentos musicales, entonces como nosotros no tenemos muchos recursos, esto si no fue tan consensuado por que son más bien en lo práctico, fue usar lo

que hay, entonces como teníamos históricamente la modalidad de las terapias, se habían trabajado con terapias anteriormente y habían funcionado en cuanto al manejo de emociones y la ansiedad, entonces como llegaron gran cantidad de instrumentos, la idea era que una profesora de musicoterapia hiciera dos veces por semana sesiones con los niños del CREAD y una vez a la semana con las estudiantes CIP³⁰ del CRC.

1.- ¿Qué es eso de ser CIP?

2.- Que es estudiante de internación provisoria, imputada, que suelen ser las más conflictivas, porque llegan como ciertos periodos, una estudiante CIP puede estar un mes o un año, pero está en proceso de investigación, entonces a veces llega una estudiante CIP que no está ni ahí con nada, porque sabe que se va en 20 días; entonces a ella la aborda la músico terapeuta y ella implementa su dinámica, por ejemplo, esa es otra acción del plan de gestión que, por ejemplo, en el CREAD es donde menos nos dio resultados, porque la realidad del CREAD la profesora no disponía de una sala para hacer las actividades, o sea el tema espacio nos jugó súper en contra, además, nos tocó este tema del paro en septiembre, de la toma del CREAD, que la profesora empezó en agosto y su proceso se truncó más menos en septiembre, por que en esta realidad de la toma no se dio con regularidad, después empezaron los arreglos en el CREAD, entonces acá con los estudiantes si dio resultado en el CRC si se dio un resultado bastante positivo, las estudiantes con las que ella estuvo, no tuvieron grandes problemas conductuales, ni registros de desarrollo escolar negativo, tuvieron un proceso terapéutico y ahora por ejemplo, en el CREAD están siendo sacados en los horarios que tienen musicoterapia y lo que hicimos si, fue reorientar a la profesora y lo que esta haciendo ahora, jornadas de autocuidado vinculando educadores con profesores, entonces estamos iniciando ahí una vinculación de los educadores de los profesores utilizando ese recurso que hay hasta diciembre.

1.- ¿Para ir terminando, de qué manera participas en la toma de decisiones del establecimiento, eres parte del equipo directivo, eres considerado?

2.- Se me considera en el equipo directivo, tengo voz y tengo voto, pero lo que si espero este año, espero tener más autonomía con la toma de decisiones y con respecto al PME porque claro, como yo llegue este año en este cargo, lo que hice, más o menos..., lo que hice fue trata de tomar lo ya estaba y lo que resulto positivo y de no arriesgarme tanto en la innovación, porque en fondo buscaba consolidar lo que ya estaba y guiar más o menos lo que se podía, asisto a las reuniones del equipo de gestión si tengo voz y voto por lo menos de manera semanal, además de eso siempre se me considera por ejemplo en términos de reuniones, o sea hay participación del encargado de convivencia escolar, claro mi idea para el próximo año si continuo es adquirir más autonomía y tener un equipo.

1.- ¿Ya llevas un tiempo trabajando aquí y bueno, en el centro, será muy distinta la convivencia en este contexto de encierro, más allá de la anécdota o de la formas que expresan la violencia que a veces más aguda que se puede lograr a entender que eso ocurra por las condicionantes contextuales, individuales de sujetos que están ahí, pero hace el encierro alguna diferencia?

³⁰ Centro de Internación Provisoria.

2.- Si, emocionalmente hay una diferencia; a ver, el tema del encierro lo que genera en los cabros, emocionalmente es muy volátil, pueden pasar semanas donde está todo calmo y eso es lo más complejo, porque he trabajado como docente, uno cacha más o menos cuando se te viene una tormenta, uno cacha cuando los ánimos ya están medios caldeos, uno cacha cuando un estudiante..., pero acá puede ser que un estudiante que está muerto de la risa al segundo después te tiro una silla, entonces ese contexto de encierro pone al estudiante en una situación donde él a veces olvida que está preso y dice no, si estoy en la escuela, buscamos nosotros que olvide eso, pero a veces no se por..., no recibió visitas en la semana, el fin de semana de nuevo no recibió visitas o recibió y le dijeron que su polola en la calle está con otro tipo ,y paso el sábado y el domingo, el lunes llegó a clases y es otro; entonces esa impotencia de él o puede..., bueno hace poco nos llegó un perfil estudiante, no es tan recurrente, pero son cabros que se asocian que están más ligados al delito por necesidad que por temas de lujo, hay un alto porcentaje que roba y está vinculado al portonazo y al robo de autos porque les gusta carretear, o se roban un auto y se van a la playa, hay otro perfil de cabro que asumen el rol como jefe de familia que tienen una hermana embarazada de 15 años, tienen dos hermanos chicos en el CREAD, el papá es el alcohólico, la mamá quizás porque lado, viven en condición de calle; cuando te llega ese perfil de estudiante, tu ahí te das cuenta que ese cabro tiene una impotencia tremenda de no poder estar generando plata para todo ese círculo que está afuera, entonces el contexto de encierro, si bien lo tiene privado de libertar por X delito que cometió, también constantemente lo está atacando y diciéndole oye, tu familia afuera está sola, entonces ahí maquinándose; el tema es, cómo los centros del Sename abordan ese contexto de encierro, porque se supone que ese lugar es para rehabilitar al joven..., por ejemplo. el sistema ÁGORA que funciona en el CRC, que es el plan anti-drogas, donde ellos tienen psiquiatra, claro ÁGORA funciona con medicación, funciona con terapia, desconozco el sistema específico, pero pasa mucho cuando los cabros se los llevan a corta estadía, que es donde se los llevan a centros psiquiátricos a dormir, como dicen los cabros, *me voy a dormir dos meses y vuelvo*, para evitar el suicidio; entonces creo que el contexto de encierro afecta claramente la convivencia escolar y en el CREAD lo mismo, los chiquititos, nos pasó con un niño este año, súper bien académicamente hasta mayo, junio, en ese mes le dicen que van a mandar de adopción a sus hermanos menores, de adopción al extranjero, de ahí en adelante se convirtió en un caos, o sea tirando cuadernos, no escribiendo nada, ofendiendo a quien sea, peleando, auto agrediendo y eso escapa a todo lo que podamos a hacer como escuela, o sea, nosotros recibimos esa oleada y a lo más contiene, pero oye que más vas a hacer ahí, es una situación igual compleja.

1.- ¿Algo que quieras decir que yo no haya preguntado, que no haya dicho?

2.- Bueno esto la finalidad si es para tratar la importancia del coordinador de convivencia o yo creo que a nivel país lo que se debe hacer es validar el cargo frente a las personas que frente al coordinar de convivencia, creo que él va viendo poco a poco cuáles son sus funciones y muchas veces toma funciones que no les corresponde porque sabe que su labor ahí no es, yo creo que los coordinadores están bien abanderados con su establecimiento, sienten mucho su escuela, quieren mucho su lugar de trabajo, pero no hay una importancia o una relevancia que hagan la

DEM de distintos lugares o nacional donde mira, al público general, estudiante, apoderado, profesores, el coordinador de convivencia, esto es lo que debe hacer, yo creo que la validación de nuestro carga está más pasando por nosotros que por las instituciones, y yo creo que deberían las instituciones validarnos mucho más; y tampoco enjuiciarnos, por que pasa que muchas veces nos mandan una evaluación donde tus mismos pares tienen que evaluarte, o sea, está bien, uno muchas veces puede fallar, tu plan de gestión por X motivo no pudo realizarse al 100%, pero por ejemplo, que evalúen si llega o no a la hora, es súper subjetivo, si se supone que ese tipo de registro lo debería llevar el inspector general, lo debería llevar un reloj control y no la percepción de tus colegas, porque al final se convierte en un escarnio público al coordinador de convivencia acá y acá, y según la conveniencia de cada uno va a disparar o no; entonces creo que es un cargo que en vez de atacar de esa forma, hay que resguardar porque es un cargo súper relevante para la comunidad, es un cargo que genera vínculos, vínculos con los apoderados, que genera, en mi caso..., me he vinculado mucho con Sename, me conozco la ley de responsabilidad penal adolescente, he tenido reuniones con las abogadas de los centros; ahora que estoy con el manual de convivencia he intentado respetar todas las normativas, nuestro manual de convivencia era súper, súper pobre, o sea, prácticamente si un niño tiene crisis, llamar a ETD y listo, ese es el procedimiento, pero ahora no, yo me doy cuenta que el procedimiento debe ser más amplio que eso, que pasa si no hay un ETD afuera de la sala cuando hay una crisis con un niño por X motivo, donde está el protocolo ahí, no existe, que hace el profesor y eso repensarlo también, los coordinadores, y por los que yo conozco, se juegan mucho el tema de su credibilidad en lo que hacen y la idea no es esa, más que demostrar que yo aquí soy el coordinador es que desde las directrices del miedo, de la DEM, cualquier institución que está más arriba de nosotros, ellos sean los que digan, este cargo, esta persona viene sola a colaborar, viene acá a limitar y a determinar procesos algunos.

1.- Muchas gracias.

b. Grupo de discusión

Miércoles 20 de diciembre, 2017.
FACSO.

Participantes

M° - **Moderador.**

M1 - Liceo José de San Martín.

M2 - Liceo Miguel Luis Amunátegui.

M3 - Escuela Santiago de Chile.

M4 - Escuela Piloto Pardo.

M5 - Escuela República del Uruguay.

M°: **La idea es conversar sobre la importancia del encargado o encargada de convivencia.**

M2: bueno, decir de la importancia de ahí, va ir saliendo; lo primero que me gustaría indicar en este tema, viniendo desde la docencia por veintinueve años, que en estos pocos meses de experiencia, todavía me siento una aprendiz; lo que me ha tocado realizar me ha gustado bastante. El hecho de este contacto, que yo pensaba que no iba a ser tan cercano con los estudiantes como cuando hacía clases, por que además yo hice clases de educación física todos los otros años; entonces el contacto era harto. Sin embargo me he sorprendido igual y me ha gustado.

M3: bueno yo podría decir igual que la colega acá que mi caso es bien particular porque soy educadora de párvulos, entonces el contacto siempre ha sido con niños chicos, hasta cinco años; cuando se me propone, llega esta petición del departamento de educación hacia la escuela, el coordinador me propone a mí, fue un desafío doble porque llevaba un años en la escuela. Entonces tomar un cargo de convivencia escolar que la verdad hasta ese minuto no había escuchado y no tenía idea lo era el coordinador de convivencia escolar, creo que en convivencia escolar tampoco. Lo asumí y, al igual que la colega, tenía mucho miedo de alejarme de los estudiantes, y ha sido todo lo contrario; y mucho más enriquecedor porque he tenido contacto con niños que yo nunca he trabajado, de octavo, séptimo y los lazos que se han construido han sido sumamente fuertes. Pero también ha sido un poco desmotivante, en sentido que he ganado mucho con los estudiantes y con mis colegas profesores he perdido, porque entré en la figura que ya, como lo habíamos conversado antes, pasé a un equipo de gestión, donde te miran con recelo y además porque ella que lleva tan poco y no nosotros que llevamos muchos años: y a parte porque tú tienes que andar con el manual de convivencia que es muy normativo desde los profesores, más una ley de inclusión que empezó el año pasado; entonces empezar a cambiar prácticas, no más niños fuera del aula; entonces empiezas a ser como la enemiga de los profesores; y ese es un tema que yo siento en convivencia escolar hay que fortalecer, que entiendan los profesores que si existe esta normativa es porque algo hicimos mal los profesores; porqué nos tuvieron que poner tanta normativa en defensa de los niños; el discurso siempre se nos ha quitado el poder y se ha empoderado al niño. Hay que pensar porqué se le dio tanto poder a los niños desde la mirada de ellos, porque los profesores han perdido ese poder. Creo que ese es nuestro rol como encargada de convivencia.

M5: Si pues, tiene razón porque yo por lo menos, en algunos aspectos, siento que los profes piensan que nosotros siempre vamos a estar defendiendo lo indefendible, en circunstancias que

no se trata de eso; se trata de que todo tiene que hacerse de acuerdo a un proceso y dar un trato justo; ese es el punto, dar un trato justo, y nosotros no ser parciales, sino que cada situación tiene sus dos lados; eso justamente, es una de las cosas que más me ha llamado la atención en esto; pero igual como tú dices, desde la mirada de los adultos, eso es complicado porque ahí nos ven como que nosotros vamos a estar defendiendo circunstancias que los chiquillos, los estudiantes, no son los enemigos; no es esa la situación

M4: para mí llegar a la escuela es una figura nueva para mí, yo hace muchos años que no estaba relacionada a las escuelas, a los liceos; yo soy profesora de historia, y hace muchos años atrás me sentí lejana de la docencia, no sentí el llamado vocacional, por así decirlo; y por distintas circunstancias me dediqué a otro tipo de cosas en el fondo; estuve mucho tiempo haciendo estudios de impacto ambiental, por ejemplo...; y en algún momento de la vida, por algo muy circunstancial, una compañera de muchos años de la universidad se ganó por ADP (Alta Dirección Pública) la dirección de una escuela, y en su escuela no tenía coordinador de convivencia escolar y me planteó a mí esta tarea, esta posibilidad de trabajo; y la verdad yo, desde un principio para mí, fue como... la escuela es un espacio de disciplinamiento pero a su vez es un espacio de socialización; entonces yo siempre he estado interesada en, puede ser un sesgo de disciplina o de otras razones o de historia, pero a mí la forma de interacción social me importa mucho; creo que las prácticas cotidianas van construyendo una manera de entender la realidad, la vida, la política en todos los sentidos; entonces por ese camino, por el lado que fuera un espacio donde uno puede canalizar..., yo lo hablo con honestidad de una mirada como uno entiende la sociedad en el fondo, a partir del trabajo en la escuela; descubrí que me encantan los niños; por que pasé muchos años distante de la escuela, entre otras cosas, porque los cabros chicos me apataban; esa es la verdad de las cosas; y descubrí con los años, yo creo también por la maternidad tardía, porque fui mamá muy vieja, que en verdad me encantan los niños, me encanta interactuar, dialogar con los niños; veo un mundo, una riqueza, aunque esto suene súper cliché, son libros abiertos, todo un mundo por descubrir; entonces cuando yo misma descubrí que me encantaban los niños, esto me pareció súper razonable; no me siento cómoda en la figura de la sala de clases, me interesan otras formas de relación con los niños, he tenido mucha cercanía con ellos; y yo debo confesar que en mi experiencia, el tema de la convivencia, yo siempre lo he entendido desde un principio, no como que una es la defensora de los niños, ni la garantista de los derechos de los niños; o sea, desde mi punto de vista, lo tuve siempre a priori o más o menos claro; pero para mí la escuela no son los niños solamente, la escuela son los niños, son los docentes, son los asistentes, son las familias a través de los padres y apoderados, los tíos, los abuelos; los que estén interactuando; a mí desde un principio, la interacción de todos estos sujetos, para mí son todos sujetos relevantes, que están en el centro, en los aprendizajes del niño, están todos interactuando; entonces yo, desde un principio, como que no me compliqué con los profes, me costó un poco que me aceptaran, una persona totalmente desconocida, era algo... además que yo iba con la nueva directora, como sospechosa... claro como una persona que, más o menos, es la sapa de la dirección; con el tiempo creo que he ido..., si bien con ella hay una cercanía, para mí ella es la directora, y yo asumo eso...; y yo me relaciono ahora con los profes de una manera bastante positiva, desde mi experiencia positiva, incluso desde el tema del

reglamento, de la actualización del manual, una buena disposición a todo este aparataje, a veces excesivamente normativo; pero yo, en mi impresión ha sido una experiencia enriquecedora; entonces yo valoro mi relación con los niños, con los docentes, con los asistentes..., inclusive con las familias; o sea yo soy la encargada del centro de padres también, ... y tengo una relación súper potente con ellos, entonces yo me siento más que..., no es cómoda la palabra, si no que siento que encontré un espacio donde yo puedo aportar y siento esa retroalimentación directa todos los días.

M5: te regalo mis hojas de apuntes..., jajaja.

M2: en todo caso, cuando yo me refería a este..., la mirada que pueden tenerlos profesores de una en este caso, sin embargo ahí, de una... por lo que he visto y he escuchado, en muchos establecimientos de nuestra comuna el coordinador ha tenido dificultades, sobre todo en todo este proceso que tuvimos que realizar evaluación, que nos evaluaron los profes, hubo muchas dificultades; yo en general no las tuve, no las tengo; sin embargo, igual debo decir que el curso de profesores, de adultos del liceo, es el más complejo, es el más difícil...

M3: y es el que tenemos menos herramientas para trabajar con ellos; porque cuando yo también hablaba de eso, era que a mí con quien más me costó empezar a trabajar fue con los profesores; lo he logrado, pero ya llevo dos años; entonces por ejemplo, el primer año, primero que se dieran el trabajo de leer el manual de convivencia fue tremendo, después que vieran la importancia de este manual fue el doble; afortunadamente yo estuve en un período de cambio de directora y llegó una directora por alta dirección pública, y pasé a ser como bien cercana a ella, por el trabajo; porque ella con el tema que la normativa era importante, la convivencia escolar era importante..., entonces ha sido un trabajo más lento, pero eso no significa que no se ha logrado; en mi caso si digo lo he logrado, pero tampoco tengo problema con las evaluaciones, tampoco he sido aceptada por los profesores... pero he tenido que demostrar que el manual de convivencia no es algo para joderle la pita a ellos ni hacerles la vida imposible, sino que ellos mismos se han tenido que dar cuenta cuando hay que presentar un reporte a la superintendencia, lo importante que es llevar el protocolo al pie de la letra, tener los registros, que ellos anoten en el libro cuando ellos entrevistan apoderados; porque como lo dije antes, es difícil desaprender prácticas que uno tiene; a veces atendían apoderados en el pasillo y se quedan con esa conversación y no lo registraste, y después cuando te ves enfrentado a una situación... lo único válido...

M4: es la hoja de vida...

M3: entonces ellos han tenido que aprender y eso ha sido lo difícil; pero yo también creo que como todas estas cosas que presentó la municipalidad, de la evaluación, es porque insisto, desde nuestro sostenedor no tiene claro el tema de convivencia escolar; no tiene claro..., porque al presentar una evaluación que no ha sido socializada por los coordinadores de convivencia, no tiene ni siquiera claro el concepto de lo que es una evaluación, porque una evaluación es algo formativo, es algo para poder aprender a mejorar; entonces cuando imponen una evaluación que ni siquiera nos contaron de que se iba a tratar, donde los profesores nos tienen que, dentro de los indicadores, decir si cumplimos o no cumplimos horario, siendo que no está dentro de lo que ellos podrían opinar..., entonces yo creo que cuando ellos ordenan el tema de convivencia escolar y

entiendan lo que es la convivencia escolar también baja; porque nosotros estamos fregados, por ejemplo con los profesores, hay profesores que están con sumario por haber maltratado un niño, y se termina el sumario en el departamento de educación, y tú tienes a ese profesor ahí nuevamente; entonces cuando se vulneran sistemáticamente los derechos del niño, como tu trabajas con ese profesor si nuestro sostenedor está diciendo, no se preocupe siga trabajando; entonces yo siento que, como dice ella, el tema es mucho más complicado con los profesores. Con los estudiantes tenemos nuestro manual, con los papás se rigen súper bien, los asistentes de la educación, en mi escuela por lo menos, casi nada de conflictos; pero entre los profesores... y nosotros cómo mediamos en esos conflictos entre profesores; es que mira me tomó la taza y me quebró la oreja de la taza y hacen un tremendo problema..., ya son cosas que tienen que ver con el convivir, el saber... no sé, son cosas valóricas, entonces como un coordinador de convivencia va andar diciendo, no colega no tome la taza; entonces hay esa mirada un poco...

M1: la verdad es que yo creo que..., la verdad es un temazo, y me encanta escucharlas porque igual una va sintiendo cierta concordancia con las cosas vividas, tanto a nivel positivo como negativo; pero yo tengo que reconocer el espacio que se me abrió a mi esta área, fue como el cobijo que en algún momento había perdido; y lo más favorable que tuvo ese llamado en el momento en que uno está muy desilusionada, en términos concretos, de las posibilidades de transformación dentro de un colegio, porque si bien... hay prácticas tan anquilosadas, entonces me dicen los colegas voy a jubilar, voy a morir y esta cuestión va continuar igual; les podría contar que recibí un llamado, por esas cosas de la vida..., a participar en un liceo en Santiago. Yo ya traía una trayectoria tenía problemas bastante complejos donde yo estaba, por razones que no vienen al caso; y lo que me pareció muy interesante y que ahora escuchándolas puedo evaluar, es que me incorporé a un equipo, en donde a mí ya, no sé si como equipo, por lo menos de la dirección... una reflexión, un conocimiento y una aspiración de qué significado le voy a dar a la convivencia escolar dentro de mi establecimiento; y a eso me llamaron; entonces cuando te llaman, cierto, a alguien que está desde la cabeza como se dice siempre acá; desde el cargo directivo, en una mirada que tiene que ver con estas transformaciones, los pasos se dan de una forma más asertiva para mejorar; entonces, la otra parte la tienes que poner tu, porque tú estás incursionando en un cargo inventado que nadie tiene claro que pa' onde va, estás incursionando en un grupo humano que le están..., que ya ha sentido una no respuesta a sus demandas por los siglos de los siglos, y ahora le inventan este nuevo personaje, que puede venir caído del cielo o puede estar brotando desde nuestros grupos, y aparece...; yo tengo la imagen, con este millón de años, de muchas veces haber tenido este pensamiento en el colegio, ¿para qué una subdirectora?; claro porque era un personaje que iba a recalar al colegio en su condición más viejas que yo o tan viejas como yo, con un desgaste total y que al participar del proceso escolar, yo en esos tiempos yo estaba en básica, simplemente el aporte era mirar para afuera y decir ¿Cuándo me jubilo?; entonces los colegios se van desencantando y desgraciadamente estos personajes que, muchas veces, en la jerarquía escolar van ascendiendo, para nada tienen una respuesta concreta a lo que ocurre con el educador y el niño, sino más bien es una alejada del niño, ese pensamiento que tienen Uds. es casi de Gabriela Mistral... gente muy agobiada por la presencia

de los niños, porque también se entiende que no son los espacios educacionales, espacios que respondan a las necesidades ni del educador ni del educando; veinte niños, cuarenta niños... yo creo que ya ahí hay una serie de situaciones que van desencantando al maestro; entonces que le aparezca otro personaje... bueno, se sacaron los sub-directores, jubilaron ya; pero aparece un inspector general... y ahora un coordinador de convivencia escolar; por supuesto yo entiendo que el profesorado diga; ¿de dónde cayó este personaje?, entonces estás tú, tus millones de habilidades, si es que te gusta el asunto, para poder buscar las estrategias, de modo que empecemos a mirar este tema en conjunto, porque yo no traigo ninguna lámpara maravillosa para decir... colegas, la convivencia es un tema que está muy ligado a pasarlo bien..., como esa, y perdonen el impropio, pero esa otra pelotudez: convivencia sana; que es eso..., entonces hay un montón de situaciones que nos obligan y nos demandan a pensar este proceso en conjunto; y como, es lo primero que hay que hacer..., yo siento, no sé si uno lo logra, es esta convocatoria del profesorado del establecimiento educacional a ni mirarlo como este hombre que viene a salvar a los niños de que yo me los cómo, esta mujer que viene, no es cierto, como un ser humano, no es cierto, resuelto en todo y que nos va a llevar hacia la tierra prometida, porque está muy lejos de eso; entonces yo creo que hay un primer paso y es decir: que monos pinto yo aquí, qué hago en este cargo. Para más remate, o sea, quizás lo mío fue un poco más suave, porque lo creó la directora antes que lo creara en Santiago; ella como les digo, lo empezó antes... yo voy a querer un coordinador de convivencia escolar desde las platas de no sé de adonde..., y me hace el llamado; y de ahí, tu primer encuentro, tiene que tener digamos, un espacio dialogante con quien estaba desarrollando las labores de orientación, porque recuerden que uno llega como el segundo hijo ahí; segundo hijo que con las mismas lucas, que con lo mismo tiene que meterse, hacerle un espacio ahí; pero él o ella sienten que se le resta poder, y en alguna medida es así; entonces, ¿cómo dialogar con ese profesor o profesora orientador que tenía un lugar en el establecimiento validado o no?, pero él o ella estaban ahí; y ahí llegai de repente tu, en ciertos espacio con muy mala estrategia..., donde se dice: ya señor orientador, Ud. se va a sentar allá porque va a llegar la señora coordinadora de convivencia; entonces hubo desplazamiento físicos del orientador; y pa más, parece que venía entrando al cargo con todas las jinetas desde la mano del poder; y Santiago ahí comete un error garrafal cuando dio caleta de jinetas y nombró sub-director de convivencia, y entrabas tu ahí con más piochas que Pinochet, a hablar de convivencia... era complejo; bueno... en esa dinámica...

M2: pero eso ya no es así...

M1: claro, es que ahí uno le va dando el nuevo enfoque, y haciendo un trabajo que sea convocante y que tenga una reflexión sobre lo que es la convivencia dentro del colegio.

M4: en todo caso yo, con respecto a lo que tu dijiste en general, como que la nueva gestión no tiene nada de claro de lo que espera de la convivencia escolar, no comparto esa mirada; yo creo que si tienen una mirada de la convivencia escolar; que viene más asociada a lo que en algún minuto las escuelas pensaron que venía la convivencia, que era casi como el segundo de abordaje de los inspectores; de hecho mi propia experiencia, la cortita que yo tuve y he tenido; o sea era por lo menos..., que era la ayudante de la inspectora de la escuela...

M3: ¿tú dices desde el departamento?, ¿de la dirección?

M4: No, en general de la mirada de la nueva gestión; yo creo que si hay una mirada de la convivencia escolar en la nueva gestión, y que está muy vinculada a esas primeras aproximaciones que estaban en las escuelas, vinculados a inspectoría; y que también están ligadas, desde mi experiencia cortita, a lo que esperan también los docentes; y porque los docentes son como la continuidad de la cultura escolar, ellos son los que hacen que la cultura escolar se vaya proyectando en el tiempo, porque los niños están transitoriamente en las escuelas, y desde el punto de vista de esa tradición que llevan los docentes en la cultura escolar de las escuelas, también estaba esa expectativa que poco menos que venir a poner orden a la escuela, la disciplina; entonces al principio yo no entendía nada, porque a mí me llamaban: se fue de la sala, mire, me hace caso, que falta de respeto; y la verdad yo nunca he tenido alma de inspectora, entonces me sentía absolutamente descolocada; pero además como era súper advenediza a la escuela, no tenía la claridad pa' donde iba la micro. Lo único que yo tenía más o menos claro, y me di el trabajo de leer las orientaciones, el concepto de la convivencia, que es como toda una cuestión teórica bien genérica; pero yo sí creo que hay una mirada que viene desde el lado del disciplinamiento, de lo punitivo...; y por eso están evaluando a los coordinadores que sea un poco coherente con esa mirada de las escuelas...

M3: es que por eso yo digo que no se tiene clara la película, porque tal vez como tú eres nueva, nosotros nos formamos en una mirada que no era punitiva, que el manual de convivencia tenía que ser una mirada de desarrollo, de aprendizajes..., una mirada formativa que tenía la Rosita Palma con el equipo; y que fuimos a las capacitaciones donde... entonces, por ejemplo, cuando se trabajó en el manual de convivencia, que ya lo habíamos actualizado el año pasado... o era un manual que era básicamente de normativa, regulación... y la mirada que se le da ahora es como dice ella, desde lo punitivo; yo lo siento así, por ejemplo yo tenía como veinticinco protocolos, entonces, protocolo para todo, pa' esto pa' esto otro...;

M2: protocolos para hacer protocolos...

M3: entonces es una cosa que yo siento, no va de la mano de lo que se mira mundialmente por lo que es la convivencia escolar; la convivencia escolar tiene un rol formativo, es sacar esa mirada punitiva de las escuelas, de los controles,...de tener a los chiquillos oprimidos, y ser nosotros los opresores... Entonces, era la mirada más formativa, del aprendizaje, del niño cuando se equivoca hacerlo entender que la equivocación..., o sea del error se puede aprender; cambiar la actitud; pero acá es no, que si que se equivoca no se puede volver a equivocarse y chao no más; entonces..., por ejemplo me he enfrentado a casos de que antiguamente nosotros teníamos que... no pero ahora hay que disciplinar al niño; entonces, por eso digo, no tienen claro, porque siento que ellos tienen que dialogar con lo que es la mirada de la convivencia escolar, desde donde está propuesto... entonces, eso también genera choque en los profesores; bueno, es una cosa formativa pero...; entonces genera toda una cosa de ambigüedad, porque lamentablemente lo que son políticas de estado, las transforman en políticas de gobierno, de turno; porque la convivencia escolar es una política de estado, pero depende del gobierno de turno la mirada y el enfoque que le dan, entonces ahí estamos mal; porque no puede ser que si es de derecha o de

izquierda, o lo que sea de centro le vamos a dar esa mirada, no, tiene que ser algo como estado, como país, como sociedad; eso hace que en las escuelas se genere una ambigüedad de roles: y como dice la Mónica, el tema también es como uno llegaba a la escuela; porque como se dice, habían sub-directores de convivencia, que no éramos todos, éramos seis creo que llegamos a la comuna, en el colectivo quedó esa mirada llegaron los sub-directores que poco menos ganábamos igual que el director, y no era así; por ejemplo, en mi caso era cambio de funciones, y gano exactamente lo mismo que ganaba en aula, pero me sacaron del aula, y eso era todo; pero en la mirada colectiva quedó como eso, estos llegaron con jinetas, les están pagando más, y no es así; entonces cuando las cosas parten mal como de la cabeza genera toda esta... pero uno tiene ganas de ganarse el espacio; ¿cómo se los gana?, siendo coherente, porque yo creo también uno, como coordinador de convivencia escolar, tiene que siempre que hacerse un coaching, la autoreflexión, decir a ver por dónde voy, por donde camino..., porque también uno se equivoca, también tiene que mejorar sus prácticas; no puedo estar diciéndole a alguien que tenga que comportarse así, si yo no lo voy a hacer, tiene que ser y parecer, entonces, es todo un tema que uno también lo tiene que trabajar personalmente; nuestras habilidades blandas, porque creo que los coordinadores de convivencia..., creo que uno de los requisitos más importantes es tener habilidades blandas..., el saber conversar, el saber escuchar sobretodo.

M5: es que el concepto de habilidades blandas me da una rabia también...,

M3: es nuevo...

M1: ¿es que como llamamos blando a un tema que...es tan potente...? Claro se ve así como: habilidades blandas...

M2: a mí gustaría tocar algunos puntos; uno que tiene que ver con las funciones nuestras, a propósito de que lo que comentamos; cuando el director me invitó igual a participar en este año, me entregó, junto con la invitación, lo que se esperaba que yo cumpliera; entonces, en ese sentido no podría decir que no tenía claridad de lo que yo tenía que hacer, porque era lo que venía emanado desde la dirección de educación; entonces en ese aspecto sabía lo que tenía que hacer; ahora, que lo haya podido desarrollar o hacer todo eso, es otra cosa, pero no puedo decir: llegué acá y no sabía; porque yo lo leí antes de decir: si acepto. En relación a lo que comentaban, yo creo que esta dirección de educación, se me olvida el nombre de la señora...

M1: ¿joly rojas?

M2: si ella...la directora de educación; yo infiero, te acuerdas que lo habíamos comentado...; yo veo el vaso medio lleno, pecho de confiada, pero infiero que su mirada es darle una real importancia y un lugar a la convivencia escolar; yo siento que para ella es un eje importante dentro de la educación dentro de los establecimientos, espero no equivocarme...

M1: pero una cosa cortita; yo insisto y comparto lo que plantean, que no es neutra; obvio que como director o directora de educación tengo que, por lógica, tener una visión y darle un lugar preponderante de la convivencia escolar, pero el tipo de enfoque, el tipo de convivencia escolar que le quiero dar o quiero instalar en mi comuna, creo que ahí hay que tener cierto cuidado...

M2: es que lo que pasa moni, es que también no lo alcanzamos a conversar; esto de la evaluación que generó todo este ruido, toda esta problemática, también emergió de los propios

coordinadores de convivencia, y eso no se explicitó de manera clara, siento yo; en el grupo pidieron quienes querían participar y representar para ir a hablar..., porque las cosas habían cambiado en relación a los años anteriores en sueldo, en bonos de responsabilidad, en roles..., no sé; tenían varias situaciones e invitaron a quienes querían hacerse parte de esto; entonces producto de esto que solicitaron, yo con esto no estoy defendiendo para nada a la dirección de educación, yo solamente estoy comentando, por lo menos lo que humildemente me informé; entonces ya sabían igual que..., claro, que iba a haber una evaluación, justamente para, a través de esto, cumplir con lo que los coordinadores estaban solicitando; algunos aspectos que se restablecieran y que otros se asignaran como nuevos; yo creo que si esto se hubiese explicitado más, por parte de los mismo coordinadores que fueron y que estuvieron en esa reunión..., porque que nunca se nos dijo así directamente esto pasó, esto hablamos, estos son los temas y de ahí emergió la evaluación...

M4: mira yo voy a hablar desde el prejuicio...

M2: ¿a lo mejor estás pecando de desconfiada?

M4: yo me informé así súper institucional, por el whatsapp, de este tema de las evaluaciones; y mi primer impresión es como una voluntad y una obligación de los coordinadores de convivencia, como desde esa mirada; de una evaluación de la importancia del rol, y desde ese sentido de validación de la pega de coordinadores; pero la evaluación que viene desde la dirección no es, no se ajusta a esa expectativa, a esa mirada que había inicialmente, y yo creo que evidentemente de todo estamos, desde cualquier espacio que uno esté, donde uno sea que trabaje, si hace zapatos o trabaje en la NASA, estamos sometidos a la evaluación; el tema es que esta evaluación, desde mi punto de vista, carece de todo lo que se dice debe ser una evaluación; debe ser formativa, buscando espacios de retroalimentación, ser constructiva; todos esos elementos están un poco ausentes y más parece inquisitorio, yo creo que eso fue; y también porque querían, en alguna medida, cuestionar el concepto que se estaba construyendo de la convivencia y de los coordinadores de convivencia; lo cual tampoco podría ser tan raro; si bien yo comparto contigo que esto debe ser una política de estado, también las políticas de estado son una cosa dinámica que se van construyendo; entonces no está dado lo que uno entiende ni por sociedad, ni por participación, ni con la política, ni la convivencia, ni ninguna cosa; entonces, como todavía hay muchos vacíos en lo que se está buscando, cada vez que se instala una nueva gestión, está el énfasis en una mirada de la convivencia; la convivencia como un espacio normativo y sancionador si no se ajusta a la norma, o un espacio que propende a la participación en la convenciones de la escuela, de las normas, de cómo resolver la interacción; y cierto, yo concuerdo con la Mónica que la convivencia..., no... esto de la sana, esa cuestión es súper ambigua porque entiende uno por sana; pero yo sí creo que está asociada a actos paliativos, porque la convivencia así en abstracto no dice nada, estoy interactuando con otros no más, de cómo interactúo, no sé; como tema o de los derechos humanos o de la persona empática o desde el respeto, yo creo que igual son cosas que tienen que llenarse de contenido; y yo me declaro como aprendiz, porque como digo, yo llegué a la escuela después de muchos años lejos de la escuela; es un aprendizaje, yo creo, continuo... y es cierto lo que dice..., o sea, uno

esperaría, así súper buena onda, que estas cosas emanaran desde abajo, desde la participación de los profes y los alumnos, de los centros de alumnos o lo que sea; pero, la verdad que en esta instancia se pueden potenciar más por la gestión y la mirada de los directores, y eso puede facilitar o entorpecer, porque todavía la tradición docente, el concepto de convivencia es de disciplinamiento, y todo lo que esté fuera de eso, no es como bienvenido...

M3: o de externalizar lo que es la convivencia escolar, olvidando nuestro rol de profesor jefe; porque creo que siempre que converso con colegas les digo: oye si no es que yo esté aquí para arreglar la convivencia escolar de la escuela, aquí la hacemos todo; tú como profesor jefe tienes un rol importantísimo con tus alumnos; o sea yo soy el apoyo a lo que tú vas hacer, pero no es que yo voy a ir con la varita mágica..., no; entonces el profesor..., voy a hablar desde nosotros, como profesores, nos hemos ido acostumbrando a externalizar; el niño que tiene problemas lo mandamos al psicólogo y nos olvidamos del niño que...

M4: al PIE...

M3: al PIE, al fonoaudiólogo, al director...; entonces, yo me acuerdo, cuando yo estudiaba y era chica, era profe cierto, siempre hacía todo; era la profe que veía llorando a su niño... si un niño llora, no lo toleran e inmediatamente a conversar con el psicólogo o con la encargada de convivencia y el profesor no se vincula, han perdido las relaciones vinculantes con sus estudiantes; saber porqué está llorando ese niño, que le pasa, porqué viene así; entonces se entiende que uno está para solucionar y mejor hablar con el psicólogo o la encargada de convivencia; como el profesor se va distanciando de los estudiantes; entonces cómo es la convivencia escolar si lo entiende como algo externo, y no propio de todos..., todos la construimos, todos trabajamos en ella...

M1: es que toda la dinámica se da para eso, como parvularia, el enfoque que le dan a la parte formativa de los estudiantes que tienen a su cargo; entonces, es como hacer una proyección de esa lógica a primero básico y así hasta llegar lo que es la enseñanza media; porque en media está esa división de las asignaturas, tan compleja como se da en la básica...; cuando se plantea que de la dirección del colegio se tenga una mirada y le otorgue un valor al tema de la convivencia, se toma de la mano del organigrama; ahí hubo una habilidad en la dirección de mi colegio, en que la orientadora y yo estamos en el equipo de gestión juntas; luego, ese plan de gestión involucra a los cuatro personajes, la dupla, el orientador y yo, y nos involucra a todos en el proyecto de gestión de la convivencia escolar, con dimensiones que van determinando cuando aparece la dupla, cuando aparece el coordinador propiamente tal...; yo creo que en el caso de uno, lo que tiene tratar de fortalecer en uno, es la pedagogía de la convivencia escolar, y eso llevarlo a nivel de los maestros, con un trabajo de taller colaborativo y decir: ¿qué es la pedagogía de la convivencia escolar?, borramos un poquito esta mirada de algo externo; ¿qué significa pedagogía de la convivencia?; están los saberes de los profesores, eso me pasa en la media; hay saberes maravillosos de las profesoras de historia, el de filosofía..., y con eso, sin que uno se mueva del escritorio, aparece el cómo llevar a cabo esto; con todo lo que esto significa; yo no quiero decir con esto, que con estos pasos o el organigrama está todo resuelto, no; estamos todavía naciendo, muy en pañales; porque se vive en una sociedad que no tiene

respuestas para muchas cosas, o respuestas que muchas veces están muy lejos de los procesos formativos, en cómo se está educando; a las guaguas se les está pasando el celular ..., al párvulo se le pasa la tablet; yo no tengo nada en contra..., porque han sido elementos que han ayudado al movimiento social, los chicos se coordinan y pueden dar pasos en convocar a la gente; pero está el desentenderse del proceso educativo en cuanto acompañamiento, el rol de madre porque se está todo el día en el trabajo o en el rol que sea: entonces, estamos construyendo un ciudadano solo, y después va a estos grupos masivos que son los cursos, y que los profesores están con la actitud; mejor yo no me meto: porque también se instala el temor, vienen temas nuevos que en mis tiempos nunca estuvieron en presencia del profesor; me acuerdo con los alemanes lo primero que nos dijeron: no anden besando a los niños; porque en Alemania, si yo ando besuqueando chiquillos puede sonar a que ando con una doble intención, entonces ya está la otra cara de la moneda, y en Chile también se está poniendo; si tú ves un profesor demasiado cariñoso, con mayor razón una vieja como yo, se dice: ¿y a este que le pasa que se junta con la chiquilla con tantos cariños? Entonces, hay cosas que son nuevas, y como son nuevas... en mi tiempo tú podías ver, no sé, a gallinas con pollos..., no mirabas al colega... a lo mejor estaba haciendo la media diablura, pero no estaba la mirada tan de cuidado como ahora; está pasando con los curas ahí en el colegio ..., los maristas; la embarra! Cualquier personaje por mandato de Dios, y estaba ahí, yo mandaba a mi hijo y los tipos violaban a los niños. Hay todo un miedo y un temor, que vuelvo a decir que para nosotros todas esas complicaciones, son exigencias de cómo lo hacemos. Por lo tanto yo no me voy a asumir la salvación de esto; vamos al equipo de profesores..., cuando uno tiene una dirección que le da importancia, genera los espacios; y a eso hay que apostar, porque yo tampoco voy a pretender que un taller que desarrollé con mis colegas durante estos años, en diez, veinte, cincuenta talleres que esa comunidad está transformada y la convivencia escolar del establecimiento es uf...

M°: Dos cosas quería preguntar; me parece que la conversación esta rondando en torno a dos temas que me gustaría profundizar; ¿qué alcance ha tenido esta disputa de las jerarquías frente este rol nuevo insertado en la comunidad?, ¿debería ser de la comunidad o de fuera?, ¿es directivo o no es directivo?

M2: en el Liceo Amunátegui, como yo dije, yo estoy este año; la persona que estuvo dos años, no fue la primera, fue la quién escogió el director, porque la persona que llegó, en el liceo le hicieron al tiro la vida a cuadrado; digo le hicieron porque yo ni siquiera estaba cuando la pobre se presentó...una chiquilla de veinticinco años que ni siquiera se había titulado...; la verdad es que hubo un día los profesores, todo el mundo, se paró, no aceptando a esta persona que llegó...; ella se presentó que después del director venía ella, entonces llegó mal; después la persona que llevó el director, cambió inmediatamente la mirada..., se entendió que, ya que alguien iba a cumplir ese rol, ese alguien que el director la había elegido y era de su confianza; por lo tanto, fue aceptada en el liceo y fue vista con buenos ojos; ... se vio esto como un triunfo, y no aceptar a alguien que llegó impuesta. De ahí la Rosario estuvo dos años, hasta el año pasado; por lo menos, yo creo que eso, a diferencia a lo que pudo haber sucedido en otros liceos, se siguió viendo como una persona de confianza del director; yo como profesora, hasta el año pasado, no

percibí ninguna dificultad entre orientación y la encargada de convivencia. A propósito igual quería referirme a eso; sale como encargada de convivencia y yo creo que ahí está también el error, por eso es que después de denomina coordinador de convivencia, porque no puede haber una persona encargada de la convivencia en el liceo; eso no puede ser. Que coordine, que una... Si la convivencia es de todos, todos tenemos responsabilidad en ello. Con lo que sucedió con la llegada de la primera..., se dio como una dirección que fue vista por los profes como... aceptar este nuevo rol o las funciones que iba a cumplir esta persona. La verdad que tampoco ahora yo he sentido, con la orientadora, ni menos con la dupla, con nadie ahí..., como si sé que hay también dificultades en otros establecimientos; yo no lo he percibido, todo lo contrario, ha sido como... como yo venía igual de profe y todo... como apoyar, decir hagamos esto, esto es lo que se está haciendo; en esa parte no puedo decir...

M5: ¿tú sabes qué pasó con esta niña Rosario?

M2: la verdad es que yo podría especular porque se fue pero no tengo certeza; fue justamente cuando cambió esta condición de sub-director de convivencia escolar; eso ya se terminó. Es una de las razones de los que venían de antes, que siguieron, fueron también y hablaron porque eso significaba que económicamente no había bono de responsabilidad, el sueldo ya no iba a ser el mismo. Cosa que tampoco sucedió conmigo porque cuando yo llegué, al igual que tú, yo sabía que era solo un cambio de funciones; yo tenía mis cuarenta y cuatro horas e iba a ganar exactamente lo mismo.

M°: **¿cómo fue ese proceso inicial para ti?**

M4: Yo creo que fue más menos parecido con tu experiencia, porque cuando yo llegué a la escuela, si bien es cierto yo conocía a la directora, que venía con una nueva mirada de la escuela; pero ella me invitó a una evaluación del equipo directivo, a una entrevista donde estaba la orientadora, la inspectora y la jefa de UTP, que eran las personas que estaban en ese equipo; bueno hubo una conversación ahí, hubo muy buena disposición, en general; ellos de la experiencia que el primer semestre hubo un coordinador que se fue precisamente por este tema del perfil del coordinador como sub-director, porque él había llegado con la expectativa de otra responsabilidad y otra remuneración; entonces creo que dijo: son muy pocas lucas por esta pega; y se fue; entonces quedaron sin coordinador de convivencia; al tiempo llegó esta directora por ADP como en junio, y ella tenía súper claro que era una obligación de las escuelas tener un encargado de convivencia; entonces ella empezó a buscar, y la verdad que no había ningún docente que se quisiera hacer cargo; sin embargo, cuando yo entré igual estaba esa mirada... porque igual es un advenedizo a la historia de la escuela...; entonces llega una directora nueva, una persona nueva, ¿qué de dónde vienen?; y más encima estaba el tema de los coordinadores que ganaban más que los directores; entonces había un estado como casi de..., ¿quiénes son?, ¿a quién le ganaron?, ¿qué peso tiene?...

M2: el caso del instituto fue emblemático, fue conocido públicamente y efectivamente ganaba más que el director...

M4: durante mucho tiempo hubo este ambiente; a mí me tinca..., yo creo que con el tiempo se fueron dando cuenta..., en primer lugar, no ganaba los millones que ellos pensaban, porque

cuando se firma la famosa planillita están todos..., y yo ganaba igual o menos que muchos de ellos... toda la tensión, la resistencia en alguna medida, se fue de a poco...

M5: disipando...

M4: o sea, claro; estableciendo algunos grados de confianza; y con respecto a las funciones de los otros miembros del equipo, yo sí creo que la inspectora, en este caso, ella esperaba que llegara, literalmente un suche para ella mandarlo al recreo a mirar a los cabros, anda a buscarme este niño... yo creo que era la mirada que había. Y desde mi punto de vista, y voy a ser aquí súper parcial, la inspectora y la orientadora, en el fondo, no estaban muy en sintonía con la mirada de la directora y renunciaron en diciembre. Entonces, todos esos matices o algunas cosas que no eran matices respecto a lo que se entendía por la escuela, se fueron clarificando de a poco; llegó un inspector nuevo, un profe de la misma escuela, entonces fue súper potente porque los profes se sintieron ligados al nuevo equipo de gestión; el hecho que la figura del inspector fuera de la propia escuela, fue un signo de... nosotros somos parte de este proyecto, también nos identificamos con el equipo de gestión..., y de ahí como proceso, bien paulatino, bien lento si uno quiere; pero bien, porque todas estas tensiones y desconfianzas se han ido, lentamente como disipando un poco... Pero hay otro tema que yo no quiero dejar pasar, que tú lo dijiste, que es la pedagogía; yo creo que en la pedagogía, que es el despliegue más importante de los docentes, es donde está la mayor expresión de lo que uno puede como entender por convivencia, la mirada que uno tiene del mundo, de las relaciones; desde esas relaciones súper autoritarias, desde adelante, del profe; así como todos sentaditos y ordenados, yo creo que la pedagogía propiamente tal, ahí es donde se puede nutrir mejor de otras formas de interactuar en la escuela; yo estoy convencida que los cabros se arrancan de las clases, que les gritan cuestiones, porque no son partner, no están convocados en esa sala de clases. Yo me acuerdo que, como a finales del año pasado, parece que varios directores estaban en un curso, con la chile, no tengo idea con quien era..., pero era algo de liderazgo educativo; no me acuerdo muy bien el nombre... venía el tema de la tarea, que se yo, y hubo un debate con respecto a eso, porque cuando venían los malos resultados del SIMCE..., es que los cabros no quieren estudiar, es que no me importa, es que yo le di un trabajo y no me lo entregó..., y siempre la culpa es de los cabros, los cabros, los cabros; entonces a partir de todo eso hubo en los consejos una especie de reflexión, en este caso con esta mirada que era la tarea; que la tarea implica que los estudiantes sean parte del proceso, porque del minuto en que están haciendo, están construyendo, están participando, están experimentando el aprendizaje; como que todo una relación diferente; yo no sé si esa mirada es particular, es la mirada. Pero lo que sí creo es que por el lado de la docencia concreta, todos los días en las sala de clases, es donde más se van produciendo los cambios que uno quiere después; yo creo que esa transformación es la más difícil, porque es en la práctica cotidiana donde..., y a uno también le cuesta porque es súper fácil ser autoritario, es lo más fácil de todas las cosas...

M1: además los que hemos venido en práctica casi toda la vida casi...

M4; exacto.

M1: ¿qué hacen las coordinadoras de convivencia escolar, lo supieron desde el primer día, se fue armando, hacían algo y ya no lo hacen... cómo ha sido ese descubrir lo que tenían que hacer?

M3: yo quería decir algo antes respecto al tema de los poderes; es que sabes no hemos hablado de un factor importante, el colegio de profesores; como ha sido la mirada del colegio de profesores, comunal y regional Santiago sobre los coordinadores de convivencia; los dirigentes gremiales de la escuela; uno de los temas en boga..., porque ha sido tan cuestionado el tema de convivencia escolar ha sido en parte por el colegio de profesores y la mirada que ellos tienen; los coordinadores llegamos a develar situaciones que estaban pasando de vulneración de derechos de parte de los niños, y eso incomodó a los profesores; algunos profesores que tenían prácticas que no correspondían, entonces se amparan en el dirigente gremial; ellos pidieron que el coordinador de convivencia escolar fuera elegido por los profesores, en un consejo de profesores, que fuera votado por los profesores; el instructivo dice que va a ser un cargo de confianza del director; ahí está la pugna que tienen con el colegio de profesores porque ellos quieren que sea sacado de ellos, o sea que ellos nombre en encargado de convivencia escolar; desde una mirada que les acomode, para que no jodan la pita...; yo creo que personajes importantes en esta lucha de poder son los dirigentes gremiales dentro de los establecimientos; que no en todos los establecimientos se mueven de la misma manera, no todos los dirigentes son iguales; hay dirigentes potentes que movilizan a la comunidad pidiendo el cambio del coordinador de convivencia y que sea escogido por los profesores; y eso también genera situaciones de conflicto; en cosas tan absurdas como: apoyemos y levantemos la mirada de las orientadoras en contra; y no es una lucha de coordinadores en contra de las orientadoras; yo podría hablar de mi caso personal, yo desde el primer día trabajo y vine al curso con la Marcela; siento que el trabajo que uno hace con la orientadora es clave en el colegio., tú no puedes como desasociada; yo trabajo por acá y la orientadora por otra esquina, si tu no logras conjugar el trabajo de la dupla psicosocial con convivencia e inspectoría es sumamente difícil...; todo esta ha sido más difícil porque hemos venido a dejar en claro y develar situaciones que el colegio de profesores ha amparado por años; está bien, yo comparto mucho de las luchas que han sido por años, pero también, a veces, defendemos lo indefendible. Lamentablemente existen profesores que no deberían estar en un aula...

M1: como también existimos coordinadores de convivencia escolar...

M3: claro, que no deberían ser coordinadores...

M5: es que es complejo, o sea si te dijera conozco un coordinador que no debería, estaría inventado... pero en lo nuevo, como no hay un espacio formador del coordinador de convivencia, porque por último el orientador es un tipo que va dos o tres años a prepararse... y saca un cartón que le da algún enfoque de cómo tiene que hacerlo; acá yo creo que fue para muchos de nosotros la primera capacitación que tuvimos fue el año pasado, en temáticas que yo no tenía idea; y vengo a este diplomado, pero después de...; y que pasa si realmente, en mi condición de coordinadora..

M2: no tengo la habilidad...

M1: exactamente; por eso yo creo que respeto mucho lo que pueden hacer los orientadores; pero yo digo: si el río suena, es por... ¿por qué salió toda esa cosa, ese tapón entre los orientadores y los coordinadores?

M3: al principio sí; porque había una invitación a capacitación y solo podían ir los coordinadores y los orientadores no estaban...

M1: y además está en juego en mi propio establecimiento, en donde yo he sido la orientadora por los siglos de los siglos, llega este personaje..., lo mismo que tú decías, que la nombró la señora, la hermana, de la tía...entonces ese nepotismo que ocurre con los cargos; la gente se... de ahí sale todo este grito que el coordinador también tiene que escuchar y leer que hay ahí debajo.

M°: **¿y este proceso inicial decantó?**

M3: es que como dice la... el tema de cómo uno tomó el cargo también, porque mucha gente se presentó así, se le empoderó así; soy la que viene después de la directora y vengo con las jinetas puestas; entonces cuando uno no llega con humildad...yo siempre pensé que había tomarlo con humildad; es que hubo un nombramiento de ocho subdirectores de convivencia escolar que ganaban un sueldo distinto a lo que ganaban el resto de los coordinadores de convivencia; entonces la mirada colectiva era que todos los que asumíamos este cargo, ganábamos los millones estas personas, como el del instituto nacional...

M1: pero a mí donde me preocupó fue una reunión, que no sé si Uds. estuvieron, se armó una polémica... la Andrea presentando, los otros abogados... estamos hablando de pedagogía de la convivencia escolar y el equipo es de solo abogados; y esta niña que va a la tarea también con nosotros; si ella tomó el cargo con nosotros..., coordinando a los coordinadores, entonces ahí se da cuenta que...; claro, el ministerio lo pensó, lo consideró importante el cargo, pero no sé... se presta como para todo. Ahí en esa reunión, cuando estuvimos un colegio... en Santiago yo no me ubico mucho...

M2: el Líbano...

M1: por allá, ¿te acuerdas?...y la gente poco menos que armemos aquí una cofradía y vamos en contra de los orientadores,...es una cosa tan fea... hubo un caballero que dijo; bueno yo también soy orientador y soy el coordinador de convivencia escolar... pero yo les quiero decir que a las reuniones que yo he ido de orientación no han hablado en contra de Uds.; el caballero tratando de equilibrar las cosas; pero paremos el escándalo, se supone que el orientador y el coordinador de convivencia escolar, sin que tengamos tan clara la película, si más desde los orientadores creo yo, no pueden ser los antagonicos, es el colmo...

M3: yo creo que es una cuestión de validación de sueldos porque por ejemplo, la situación que se plantea, y eso era lo que quería aclarar, que las personas que fueron a hablar en esa comisión al departamento de educación, ninguno estaba en la condición de sub-director de convivencia; entonces ninguno tenía un sueldo estratosférico...

M1: ¿cuál comisión?

M3: los que fueron a hablar el tema de convivencia escolar con la nueva directora; la Patricia, la Verónica...dentro de las cosas que se clarifica ahí, es que nosotros tenemos responsabilidades dentro de la escuela, y lo dice dentro de nuestras funciones, entonces: ¿porqué no tenemos

derecho al bono de responsabilidad?, ¿porqué las orientadoras si...?, pero no es una disputa, sino la igualdad ante un trabajo que nosotros sentimos que..

M°: **¿no es contra de algo sino a favor de algo?**

M3: no es contra, no: sino porque creo en lo que es justo; y yo creo que es justo que nosotros los coordinadores de convivencia escolar tengamos nuestro bono de responsabilidad; porque la colega está diciendo hasta el quince de enero, yo el año pasado trabajé hasta el dieciocho de enero, y todos los profesores de la escuela se fueron el treinta, treinta y uno; chao pa' la casa y yo ahí trabajando; y claro, se queda todo el equipo: la directora, la inspectora y la jefa técnica, y todas tiene un bono de responsabilidad..

M°: **¿creen que los coordinadores de convivencia deben ser parte del equipo directivo formalmente?**

M3: es que las orientadoras no es parte del equipo, porque directivo se dice: director, inspector y jefe técnico, ese es el equipo directivo; las orientadoras son parte del equipo de gestión y ganan el bono de responsabilidad porque la comuna se los dio; nosotros también somos parte del equipo de gestión y no se nos da el bono.

M1: oye una consulta, es que me hiciste pensar...este bono para el orientador de Santiago, ¿es por una cosa especial en Santiago? ¿Pero eso en otras comunas no se da?

M2: en Santiago...

M3: el bono de responsabilidad se paga al equipo directivo, pero por estos acuerdos que llegan Santiago lo tenía... y porque lo digo, porque yo con la Marcela tengo tan buena relación, la orientadora de mi escuela: oye sabes qué, nos quitaron el bono de responsabilidad. Este año se los quitaron el bono de responsabilidad a los orientadores...

M1: ¿se los quitaron?

M3: se los quitaron, ellos lucharon y se los volvieron a restablecer, y retroactivo correspondiente. Yo creo que nosotros como coordinadores de convivencia tenemos que tener luchas que también son válidas; el derecho que tenemos es el bono de responsabilidad, porque cuando hay un tema con la Superintendencia, no se ha llevado bien el protocolo, el responsable es el coordinador de convivencia, y se puede hasta ir del cargo inmediatamente; y no lleva un bono de responsabilidad, yo en mi sala estoy tranquilita con mis cuarenta y cuatro horas igual que ahora, me voy a trabajar a mi sala y no me meto en ningún problema, cierto, y estoy ganando lo mismo.

M1: como algo nuevo, miles de luchas nos esperan...o les esperan a los más jóvenes no me cabe duda; pero en mi caso, en esta acogida que hacen..., yo estaba como orientadora en San Bernardo, y se me conservo parecido; decían: no si en Santiago se gana mucho más; yo no gané mucho más...; esto tiene que ver con lo que estás diciendo seguramente..., bueno da lo mismo. En esos momentos yo partí con veinte horas; con veinte horas solamente porque la intención de la directora... uno es cara, los profes viejos somos más caros que los más jóvenes; entonces me fui instalando, como no quiere la cosa, con el raspado de la olla, como se dice, pudo darme un pago como profesora, porque no existía como coordinadora todavía la nominación; porque ahí hay un lío; no sé de donde vienen las platas, eso no lo entiendo mucho; y ahí partí con veinte horas, no podía más porque tenía otras veinte en el trabajo anterior, que yo no quería perder por

el bono, la antigüedad, y no sé qué...; se sacó dinero de ahí..., se continuó, se continuó hasta que yo recién este año pude completar un horario...: entonces ahora recién podría decir que estoy en una posición de..., en cuanto laboralmente, coordinadora de convivencia escolar en una estructura similar a Uds. de lo que significa esto y las luchas que quedan, por supuesto... miles de luchas que dar en lo que significa esto, y también, a diferencia de los orientadores, un tema de capacitación; porque yo no sé si esto tiene un tipo de conducción similar en todos los establecimientos; si nosotros estamos formándonos de acuerdo a lo que uno cree que es...

M3: como lo va haciendo... pero yo creo que ahí estamos; si son cosas., cosas pequeñas; por ejemplo, como levanto a la figura de coordinador de convivencia escolar, que yo como sostenedor siento que es importante, lo voy a mandar así y diciéndole: sabe qué, no sé cómo le vamos a pagar; y después en marzo nosotros nos encontramos con un despelote de horas, gente que cuarenta y cuatro horas le bajaron a treinta, porque se impuso que tenía que ser pagado con horas SEP; cuando los directores ya tenían su planta docente, todos tenían ocupadas las horas SEP que son destinadas para los profesores en otros cargos de talleres..., por ejemplo en mi caso cuarenta y cuatro horas pagadas con SEP; entonces como un departamento de educación o un sostenedor dice: vamos a levantar la figura si los tenemos en una condición ambigua de contrato laboral, no tenemos bono de responsabilidad, no entramos en la planta docente este año; porque llegó la planta docente y el único que no viene es el coordinador de convivencia porque estaba a la espera de la evaluación. Entonces...

M1: oye y lo otro. Uds. me van a entender mejor; por ejemplo, si yo hubiese estado en Santiago desde antes, y me cambio; ponte tú que yo hubiera sido inspectora general y me cambio al cargo de coordinador puedo tener un riesgo muy grande en lo que significa que cuando termina el cargo del director, pierdes..., algo así...

M3: nosotros perdimos, los coordinadores de convivencia... en mi caso, con la carrera docente, porque tengo que estar en aula para avanzar, porque tampoco soy del equipo directivo, tampoco voy a entrar en esa carrera; no puedo seguir avanzado al tramo, porque necesito estar en aula; yo decidí irme pero sin la información en la mesa... además llega otra directora y traen a otro coordinador; chao, me voy... es difícil asumir... muchas veces me desmotiva, porque me gusta convivencia me he quedado, pero si yo mirara fríamente lo que me conviene a mí, como profesional... porque soy una persona que llevo poco en educación, soy joven, jajajaja... tendría que volver al aula para avanzar en la carrera docente; nada está pensado en el coordinador de convivencia, somos una figura ambigua; ambigua ante el ministerio, porque se le ocurre que tiene que existir esta persona, pero tampoco nos da el respaldo...

M4: en todo caso el tema de la carrera docente no sólo es privativo de los coordinadores, también afecta a los UTP, al inspector... porque como no están en aula, ninguno puede hacer desarrollo en la carrera docente...; a lo que yo voy es que esta falta de claridad... porque tampoco existe claridad en los otros niveles... se está pensando la política desde el ministerio... es una claridad que no se puede compartir... no se ha desarrollado, en primer lugar, esa reflexión o ese debate no fue; porque todo el tema de la educación pública estuvo centrado en la carrera docente de los profes de aula; entonces todo este tema... o sea recién ahora cuando hay que

implementar... chuta que pasa con el desarrollo profesional de los equipos de gestión y directivos...: ahí te dicen: Ud. decida, quiere tomar horas aula para poder hacer el portafolio y evaluarse o...; entonces está ahí todo la disyuntiva al respecto...; yo quiero aprovechar eso sí, a propósito de lo que dijo la Mónica, yo creo que es súper relevante el tema de la cabeza de una escuela, la mirada de una escuela para ir construyendo... para liderar un proceso de construcción de lo que se entiende convivencia en las escuelas, sobre todo cuando eso no ha sido parte de una reflexión o como uno lo quiera llamar... eso es como bien significativo; yo en lo particular, a partir de nada, de verdad yo partí de cero, me invitaron y me pareció entretenido..., entonces me dediqué a bajar pdf, la página del ministerio... para poder ver, más o menos, pa' donde iba la micro, sin ninguna claridad al respecto; como que se ha ido cada vez configurando un equipo de gestión como bien afiatado, como que se complementa la mirada de unos y de otros de la gestión; también se ha instado esta idea de que la convivencia es como una mirada de escuela; de ahí tiene un nombre, que yo lo encuentro entero latero, porque se llama equipo psico socio educativo. Creo que faltan palabras para ponerle... ya, pero la idea es lograr este espacio donde trabajan coordinadamente la dupla...

M2: grupo de apoyo al estudiante, así se llama el mío...

M4: sí, y tiene una sigla, pero no sirve porque la convivencia no es solo una cosa de los estudiantes... la convivencia es transversal a toda la escuela...; pero igual ha costado porque la dupla y la orientadora todavía están en la lógica de la dupla... como que la orientadora ve el tema de sexualidad, orientación vocacional, un poco por esa línea que tiene que ver más con el carácter individual del estudiante, y como que la convivencia tiene el énfasis en la interacción social de los actores de la escuela; y además pasa que, como la escuela es súper chica, entonces yo estoy en la oficina donde está la secretaria, que es un bolichito bien chiquitito, en una esquinita hay un escritorio..., ahí estoy yo; yo no tengo ningún sentimiento de menoscabo porque la verdad es que la escuela es súper chica... no es un problema de buena o mala onda..., la infraestructura es muy chiquita. La oficina donde antes trabajaba la orientadora con la trabajadora social y la psicóloga, ellas tienen una oficinita un poco más grande que donde está la secretaria..., eso como que devino en ciertos carros paralelos; como que no logra... si bien en lo teórico deben estar coordinados y articulados, igual no se logra afiatar porque ese grupo tiene su propia dinámica; lo espacial igual es bien... importante, si no estás trabajando, entonces para el próximo año compraron una mesa redonda, donde vamos a estar instalado todo el equipo psico socio educativo en un solo espacio; yo creo que de a poco se va ordenando...;

M1: voy a tocar una cosita que es muy importante en la lógica que se pretende dar en Santiago, por lo menos en lo que se refiere a la convivencia; me pasó que, creo que a todos nos pasó..., a ver, cuando me llamó la directora era para construir el manual de convivencia, por lo tanto el manual, yo creía, yo sentía, que había tenido todo un proceso participativo... había pelado el ajo... por algo se llama manual, pa mi gusto las manos metidas de todos, en lo que se puede, porque para agarrar a un apoderado tení que matar..., yo soy de básica, yo sé que cuesta, pero en media hijita de dios agarrar a un apoderado, todos sálvense quien pueda; los niños muy botados.. Por lo tanto, mi manual, según yo, después de la participación de la gente, cosa que

costó porque yo estaba nueva... yo siento que en esta situación mi manual, simplemente es el manual del señor Camagno, haciendo un lloriqueo así por debajo de la mesa..., el traje un manual de no sé de dónde; casualmente yo pasé mi manual primero que todos, cuando Uds. estaban con plazo así, yo había transpirado tinta china y ya lo había mandado, por lo tanto él me reenvió las observaciones y sugerencias; cuando me retornan, esta nueva administración, las sugerencias... tenían que ver con cosas, que sinceramente me costó bajar el moño, pero donde manda capitán no manda marinero; y yo sentí que la imposición de protocolos era del señor Camagno, yo no lo conozco, no lo he visto ni en pintura... bueno, cuento corto, corté y pegué, y quedó un frankstein todo desarmado... y el señor Camagno.. Violencia del adulto para el menor, protocolo del menor para el adulto... yo simplemente para mi encontré el concepto de violencia... a nivel de manual, que tampoco tengo que cargar con un libro, con un manual que tengo que andar con un carrito..., tiene que ser una cosa operante...

M2: son 22 protocolos...

M3: ya las ochocientas millones de páginas..., yo me imaginaba imprimiéndolas, debe ser así un libraco...; pero bueno yo ya había...; pero hoy día, antes de venirme para acá me ataja una chica me pide: imprímeme por favor, el protocolo de violencia del adulto al menor; oye pero esa cuestión no la puse en el manual porque... en mi acto de rebeldía... y ¿sabes quién la mandó a pedir? La súper... por lo tanto, aquí el señor Camagno vuelve a un lugar de privilegio, en términos de que el señor Camagno tiene conversaciones con la Superintendencia, está pidiendo ese chorro de cuestiones... entonces cuando tú planteas cuáles son las políticas que está planteando el ministerio es una cuestión que...

M2: Mónica, es una cuestión que venía emanada de la superintendencia, por eso...

M1: en esta nueva revisión, una de dos, el caballero se da la lata de revisarlo y me va decir dónde está el protocolo de la violencia adulto con el menor porque no sé qué... ya me lo diga o no me lo diga, voy a tener que buscarla y volver a meter mano en el manual...

M3: es que hay protocolos que deben ir en el manual de convivencia por Superintendencia... por ejemplo quién te revisó a ti el manual; el mío lo revisó Raúl Ortega...

M4: ¿sabes qué?, el lo revisó... igual me lo revisaron y me observaron y todo; y estaba súper al tanto del tema jurídico..., desde la ley más básica y todo...

M3: por lo menos yo estoy súper agradecida por el trabajo que hicimos con el Raúl porque vio todo, las leyes..., lo justo y preciso que tenía que tener el manual ante la mirada de la Superintendencia; pero ellos empezaron a agregar otros protocolos...

M1: entonces no hay que satanizar esta nueva administración porque lo que yo estoy viendo, el que tiene que ver con el tema es la Superintendencia...

M3: es que ese protocolo de violencia de un adulto hacia un niño debía si o si estar en los protocolos que entregamos el año pasado...

M4: cuando revisaron el mío, que yo estuve esperando, en diciembre... luego en abril llamé y me dijeron; no si está listo su manual; y no tenían idea si estaba, por lo que igual te lo tenían que revisar...

M1: pero ya, ajeno a eso y volviendo atrás... hablemos de la Súper ahora, ¿cuál es el marco que tiene para vender ese turro de protocolos que al final no ejercen sentido dentro del establecimiento? Ahora, otra cosa, dentro de lo que sería la pedagogía de la convivencia escolar, por supuesto que se deben abordar, pero hacer ese libraco tan pesado; no lo va a leer ni uno misma...

M3: por eso yo siento que se cambió la mirada del manual de convivencia hacia una cosa más punitiva, y el otro que estaba formativo, cumplía con la Superintendencia...; pero la Superintendencia es extremadamente..., a mi escuela fueron por una denuncia que tenemos..., me pidió papeles hasta de no sé, por qué lo miró así, que o tenía que poner en una evidencia de por qué lo miró así..., entonces era terrible; es terrible la Superintendencia; yo quedé estresada..., y decía: gracias manual de convivencia porque tenía todos los protocolos...

M°: Se pasó volando... algo que quieran decir para cerrar esta reflexión...

M1: me avisan el minuto... feliz, vuelvo a decir, de haber participado de esta experiencia, porque detrás se vive la soledad del cargo, en alguna medida, en términos de qué está ocurriendo, a nivel comunal, por que a nivel nacional, perdida en el espacio, porque realmente no sé qué está pasando con este cargo a nivel nacional; pero me quedo con muchas cosas que plantearon las colegas; una de ellas es que es un cargo que está iniciando su lucha, en términos de muchas cosas; tanto en el marco teórico en que se va a mover, tanto en el concepto de convivencia que queremos otorgar y, que pasa con la escuela y el cargo, que pasa con la escuela y la convivencia propiamente tal, en los liceos; yo creo que hay mucho que debatir en el tema; para mi gusto esto es una cosa que... de que si no se producen espacios de debate, espacio de reflexión, de estudio, de análisis, de capacitación... se va a constituir en un cargo más dentro de las escuelas, y va a ser muy azaroso, muy dependiente de quien te tocó; si te tocó un coordinador espectacular o una maravilla, le tocó uno penca... esa situación así tan poco solidificada digo yo, ¿qué va a llegar a los chicos?, ¿tiene sentido para los niños, para los estudiantes en general?, ¿o es otra burocracia más del sistema?

M3: yo quiero decir que estoy enamorada de lo que es la convivencia escolar, siento que es un tema potente y muy importante, no solo en las escuelas; las escuelas son el reflejo de la sociedad por ende es un tema que tiene un impacto a nivel social, la convivencia escolar; siento que es un tema que se tiene que fortalecer desde la mirada de gobierno, desde el Estado, para que pueda llegar a los sostenedores y desde ahí a la mirada de los directores, porque si no, nos vamos a convertir en algo cíclico, dependiendo del director, dependiendo del departamento de educación y dependiendo de... y así dándonos vueltas sin tener una mirada y un punto fijo adonde tenemos que llegar. Siento que es un papel, los coordinadores de convivencia escolar cumplen un rol fundamental en las escuelas.

M2: bueno a mí en este último minuto, me gustaría referirme al clima escolar; y si algo tengo claro, a propósito de esto, es que el clima escolar se construye; y es lo que va a determinar en definitiva..., porque esto tiene que ver con los aprendizajes de los chiquillos; estamos dentro de esta atmósfera para que los chiquillos aprendan, ¿verdad?; entonces, yo lo veo por ese lado el aporte y estar recordando y hacer el trabajo reflexivo con los profesores, que el clima de aula, el

ambiente propicio, como dice el Marco, se construye; y lamentablemente para el adulto, en este caso el profesor, tiene que venir desde él, porque es su responsabilidad construir estos ambientes para que los estudiantes puedan alcanzar más y mejores aprendizajes.

M4: yo creo también que comparto hartito lo que dijo la Bea, que lamentablemente los vacíos que tiene el abordaje de la convivencia, la definición del rol del coordinador, ha estado sometida siempre a la bajada de cada gestión municipal, de la mirada de un director, etc.; y esos vacíos, lamentablemente, la Superintendencia viene a tratar de llenar esos vacíos, a ser como la intérprete de lo que hay que hacer. Y ese proceso creo que, también en alguna medida, es parte de la reflexión, una instalación de ciertas ideas de la convivencia escolar; y mi impresión es que en este último período, no sé cómo llamarlo, hay una reinstalación de lo normativo y de lo jurídico-punitivo, y eso también se va a pasar a la Superintendencia; entonces todo este proceso de construcción de lo que uno cree que es la convivencia, el rol del coordinador y todo, es algo que todavía está abierto; todavía debe irse llenando de contenido; y tal vez desde un espacio muy de hormiga..., este tipo de reflexión, las que se puedan hacer al interior de las escuelas, pueden ir, tal vez, permeando a la sociedad en la construcción de una mirada de la convivencia... también yo me enamoré del rol y lo que más me importa es la convivencia escolar es que la escuela, el espacio de la escuela, el centro son los niños y sus procesos de aprendizaje, pero también formativos, en el sentido que todos los miembros de la comunidad son actores que se vuelven sujetos realmente, de hacerse partícipe de lo que es la realidad; ir trabajando...; un poco se ha llamado ciudadanía, pero yo creo que es mucho más... la ciudadanía está mucho más vinculada a la participación electoral, a la estructura administrativa del Estado; pero ese desarrollo de esa manera de la sociedad, como todo parte de sujetos y actores sociales, creo que la convivencia es muy importante; y esta última cosa que pasó que se disoció del tema de formación ciudadana, lo encuentro bien delicado; yo creo que la formación ciudadana debe tener un especial énfasis pero muy vinculado a la convivencia; ahora formación ciudadana está como responsabilizado en la UTP, ese es el espacio para vincularlo al tema del currículo, lo cual es súper relevante, pero como uno construye la vida social, la integración, la polis si uno quiere, es en la convivencia cotidiana, y por ahí esa cosa me moviliza mucho. Creo que en verdad es una mirada de largo aliento, tengo la impresión de que yo no voy a ver ni a esos sujetos ni a esos actores, es un camino largo que recorrer, creo que cada vez es más fuerte el tema del individuo y como se moviliza; de hecho todos los derechos no son derechos sociales, cada uno se está movilizándolo por sus derechos individuales; por ejemplo, cuando se habla de la gente, súper disociado de lo colectivo, no sé, concebido en el pueblo, el pueblo soberano, todo como las palabras va diluyendo las cosas; creo que también lo estamos pagando nosotros por acción o por omisión...

M1: una cosa cortita...; yo insisto en que el coordinador de convivencia debe ser un pedagogo, y me parece que Santiago no estuvo ni ahí con eso tampoco.