

ESTUDIO DE LA GESTIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LOS DEPARTAMENTOS Y CORPORACIONES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN DE LA V REGIÓN

Claudio Figueroa López (Ph. D.)¹

Hugo Díaz Otárola (Mg.)²

RESUMEN

La presente investigación indaga sobre el proceso de Gestión de la Convivencia Escolar que desarrollan los Sostenedores Municipales, en relación a tres categorías; Gestión de la convivencia, Coordinación Interna y Evaluación, para efecto de constatar desde una perspectiva cualitativa los procesos relativos a como desarrollan iniciativas que se traducen en acciones concretas, tanto con escuelas como otros actores de las comunidades educativas.

Esta investigación se desarrolló durante el año 2014-2015 en las comunas de Quilpué, Viña del Mar y Quillota, mediante una metodología cualitativa, basada en la construcción y estudios de las dimensiones antes mencionadas, recabando información a

ABSTRACT

This research investigates the Process Management School Coexistence developed by Municipal holders, in relation to three categories; Management of coexistence, Internal Coordination and Evaluation to confirm effect from a qualitative perspective the relative processes as develop initiatives translate into concrete actions of both fraudsters Schools As OTHER ACTORS of educational communities.

This research was developed during the year 2014-2015 in the communes of Viña del Mar, Quilpué and Quillota, using a qualitative methodology, based on studies of the above mentioned dimensions and constructional, gathering information through semi-structured interviews and

¹ (Ph.D)Educational Policy and Management. Universidad de Oregon. Universidad de Playa Ancha. Facultad De Educación. Av. Playa Ancha n.º 850. Valparaíso –Chile. Casilla 34.V. figueroa@upla.cl

² Magister en Gestión de Políticas Nacionales Mención Educación y Cultura. Universidad de Playa Ancha, Facultad Ciencias de la Educación, Chile. Coordinador Regional de la Superintendencia de Educación región de Valparaíso. Ayudante Académico Universidad de Playa Ancha. Casilla 34-V. Correo electrónico: hugo.diaz@supereduc.cl

través de entrevistas semiestructuradas y donde el diseño de la investigación se definió del tipo descriptivo exploratorio.

Entre las principales conclusiones se destacan; a) La existencia de dos perspectivas predominantes en el proceso de gestión, el Enfoque Normativo y el Enfoque Formativo. b) Los principales instrumentos que consideran los sostenedores son los Reglamentos Internos en materia de convivencia escolar (Manuales de Convivencia) y los Planes de Gestión de convivencia escolar. c) Falta de precisión en el tipo de trabajo, metodología y objetivos para el desarrollo de estrategias con estudiantes, padres, madres y/o apoderados, asistentes de la educación y docentes de aula; necesidad de establecer un espacios de trabajo interdisciplinario entre las unidades pedagógicas que conforman los equipos comunales de sostenedores y realización de trabajo en red en ámbitos externos e internos. d) Finalmente, se detecta como fortaleza el mayor involucramiento de las jefaturas comunales y como debilidad, la falta de un plan de trabajo que permita determinar el curso de acción y procesos evaluativos.

Palabra clave: gestión, convivencia escolar

where the research design defined descriptive-exploratory type.

Between the main conclusions stand out; a) The existence of two predominant perspectives in the management process, the regulatory approach and training approach. (b) The main instruments that consider holders are the internal regulations in respect of school coexistence (coexistence manuals) and of school coexistence management plans. (c) Lack of precision in the type of work, methodology and objectives for the development of strategies with students, parents, classroom teachers and teaching assistants; need to establish an interdisciplinary work spaces between the units teaching that make up those teams communal of holders and conducting networking in internal and external areas. (d) Finally, the greater involvement of the communal headquarters in school coexistence and as weaknesses, the lack is detected as a fortress a work plan allowing to determine the course of actions and evaluation processes.

INTRODUCCIÓN

Todo proceso vinculado al **aprendizaje eficaz requiere de una gestión pertinente** y, a su vez, el **aprendizaje propiamente tal en los alumnos**, asociado a la adquisición de competencias que, de acuerdo al Currículum Nacional implica elementos de la convivencia escolar, hacen necesario indagar en cómo, desde los sostenedores se desarrollan y sustentan iniciativas que impactan en este ámbito.

Los dos conceptos claves mencionados –gestión y convivencia escolar– requieren necesariamente ser monitoreados, evaluados y acompañados de parte del Ministerio de Educación y de los equipos técnicos de los sostenedores, dado que investigaciones en esta materia señalan que los procesos administrativos y técnicos pedagógicos impactan directamente en los aprendizajes (Palacios, 1996; Lavín, Del Solar y Padilla, 1999; Alvaño, 2000; Bennedetti, 2010).

Lo anterior, implica conocer de qué manera se gestiona la convivencia escolar por quienes tienen la responsabilidad de administrar y asesorar escuelas, pudiendo de esta forma identificar lógicas de trabajo subyacentes, tipos de instrumentos que relevan, recursos que utilizan, vinculaciones y redes que establecen entre otras categorías a definir. Cabe considerar que se entenderá por

gestión educativa efectiva o de calidad, como aquella en que un establecimiento educacional genera aprendizajes integrales en todos sus alumnos, con un adecuado uso de recursos y tiempo, sin importar la condición socioeconómica de su alumnado.

Es importante considerar que, para efecto de definir qué aspectos de la gestión de la convivencia se consideran en este estudio, se definieron tres categorías referidas a **gestión de la convivencia, coordinación interna y evaluación**.

En este marco, el trabajo se denomina estudio de la gestión de la convivencia escolar desde los Departamentos y Corporaciones Municipales de Educación de la V región, el cual indaga en un ámbito fundamental para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la gestión administrativa-pedagógica que desarrollan los sostenedores vinculados al sector municipal.

Con el propósito de sistematizar el cuerpo metodológico de la investigación, esta se estructura en:

- 1) Planteamiento de estudio
- 2) Marco Teórico
- 3) Marco Metodológico
- 4) Análisis de Contenido
- 5) Conclusiones
- 6) Recomendaciones, que dan cuenta de los desafíos que enfrentan las comunidades educativas en el marco de la Reforma Educacional y la nueva Política de Convivencia.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

La educación municipal enfrenta actualmente transformaciones fundamentales en relación a los cambios estructurales que se proponen en el contexto de la reforma educacional. Lo anterior, implica desafíos significativos y profundos que deben enfrentarse en aras de lograr una educación de calidad, en contextos donde prima la diversidad sociocultural.

No obstante lo anterior, un tema a considerar y necesario a problematizar dice relación con la gestión que deben desarrollar los Departamentos y Corporaciones Municipales, quienes son los sostenedores responsables de liderar los procesos de mantenimiento, funcionalidad y mejora de los resultados educativos. Figueroa señala que las expectativas que se tienen de las escuelas en nuestra sociedad no serán posibles de ser respondidas, “si no se presta especial atención a lo que está pasando en el aula y si no se resuelven los problemas administrativos y de gestión que puedan apoyar estos procesos” (Figueroa, 2000, p. 89).

Se considera que los procesos educativos son un continuo intangible que está sujeto a la permanente observación pública y prioritaria en el marco del desarrollo de políticas, que requieren conocer cómo se administran los ámbitos técnico pedagógico, administrativos y de uso de recur-

sos, elementos que hoy se configuran para comprender el multifactorial significado de lo que entendemos por educación.

El informe Delor (1996) señala que la educación tiene cuatro pilares: conocer, ser, hacer y **convivir**, los cuales han dado un parámetro para poder resignificar las variables que componen el entramado proceso de educar. Chile, ha definido un sistema de aseguramiento de la calidad, en que ha trazado una ruta y establecido un modelo de gestión que contiene cinco áreas: Liderazgo, Procesos Pedagógicos, Convivencia y Apoyo a los estudiantes, Recursos y Resultados (MINEDUC, 2004). Dichas áreas además se reconocen en los Planes de Mejoramiento Educativos, donde se releva el valor que la convivencia escolar, como “condición necesaria” para construir procesos de aprendizaje con un sello de calidad, es decir, que todos los alumnos y alumnas puedan aprender independiente de su condición de origen.

Considerando que diversas investigaciones en los últimos 10 años han dado cuenta que la convivencia escolar y sus componentes influyen categóricamente en resultados de aprendizajes y disminución de la violencia escolar, se estima pertinente y necesario saber cómo en el sector Municipal, que es por estructura el que trabaja con la población escolar más vulnerable, gestiona este ámbito a través de los departamentos de Administración y Corporaciones Municipales de educación.

Lo anterior, de lo cual no se tiene mucha información, conlleva a que “los equipos directivos de las Direcciones de Educación y Corporaciones deben en general preocuparse por crear condiciones “pedagógicas-políticas” que generen buenos climas de aprendizajes en las escuelas” (Figueroa et. ál., 2004), es decir, los sostenedores deben procurar administrar sus recursos para impactar en las prácticas pedagógicas que desarrollan los establecimientos que administran.

En virtud de lo mencionado, es que surge la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo gestionan la convivencia escolar los sostenedores municipales de la región de Valparaíso?

1.2. Justificación

En Chile, a partir del año 80 se establece que el Estado delega en terceros la administración de la educación, motivo por el cual se configura un escenario en el que los actores responsables de gestionar los establecimientos educacionales son las municipalidades y organizaciones privadas, por lo cual existen en nuestro sistema tres tipos de sostenedores: 1) municipio a través de sus Departamentos y Corporaciones de Educación 2) Particulares Subvencionados que reciben aporte estatal y co-pago y 3) Particulares pagados.

Actualmente, nuestro sistema educacional, producto de su configuración ha generado problemas de segregación y

desigualdad (Elacqua, Montt y Santos, 2013) por las lógicas que operan en torno al lucro, financiamiento compartido y selección, lo cual ha llevado a que la matrícula de estudiantes del sector municipal haya disminuido significativamente, desde el año 1980 de un 80% a un 36 % en el año 2014. Portales (2011) señala que los municipios chilenos pierden en promedio un 22% de su matrícula en todo el periodo y que al mismo tiempo, las comunas ven crecer su matrícula particular subvencionada en un 38%. Esta realidad, enmarcada en políticas de financiamiento compartido, ha generado uno de los sistemas educacionales más segregados del mundo (PISA, OCDE 2012), sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche 2012; Chumacero, Paredes y Valin, 2011; Saavedra, 2013) y a su vez, ha aumentado las desigualdades en la educación escolar.

Estudios referidos a la relación entre administración y gestión educacional, sobre la base de resultados pedagógicos, dan cuenta que el sector municipal tiene prioridades específicas, dado que trabajan con alumnos pertenecientes a sectores más vulnerables de la población. Los resultados de mediación estandarizada (SIMCE) se encuentran por debajo de los del sector particular subvencionado, el marco normativo es predominantemente burocrático y los recursos entregados vía subvención estatal son escasos y requiere

un control eficiente del uso de los mismos. Junto a esta consideración, se agrega la necesidad de verificar que la Convivencia Escolar en establecimientos de esta dependencia, ha demostrado resultados desfavorables (encuesta Nacional de Violencia Escolar, 2011; Agencia de la Calidad, 2016; Educachile, 2015), lo cual pone de manera significativa la necesidad de tener una adecuada gestión técnico-administrativa de los sostenedores con las escuelas.

Desde esta perspectiva, la justificación que sustenta esta investigación da cuenta que existe una problemática desde el punto de vista de gestión, en tanto existen dificultades de carácter macro estructural, tales como carencia de recursos, pérdida de matrícula, competitividad de un sistema desigual, trabas administrativas y problemas de convivencia escolar, que impactan negativamente en los aprendizaje de los alumnos y hacen necesario replantear nuevas formas de gestión, referidas a cómo desde los sostenedores municipales trabajan directamente con sus escuelas respecto de la gestión de la convivencia escolar, en torno a tipos de instrumentos, instalación de prácticas e identificación de nudos críticos y fortalezas que permiten el desarrollo de acciones que contribuyen a mejorar las relaciones de los distintos actores que conforman las comunidades educativas que administran.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir cómo los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V Región, gestionan la convivencia escolar con los establecimientos educacionales que administran.

1.3.2. Específicos

Verificar cómo trabajan los distintos instrumentos de gestión de la convivencia escolar los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V Región.

Identificar las prácticas que desarrollan los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V Región en la gestión de la convivencia escolar.

Identificar nudos críticos y fortalezas en la gestión de la convivencia escolar de los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V Región.

MARCO TEÓRICO

2.1. Administración y gestión escolar en el sector municipal

La administración municipal surge a inicios de los años 80, en la cual se imponen un conjunto de modificaciones legales que definieron una nueva estructura administrativa de la educación. Tras el periodo de la dictadura militar, se producen una serie de cambios importantes en la forma de gestionar los establecimientos

educacionales, entre los cuales destacan el traspaso de la administración de los establecimientos desde el estado a los municipios y la entrega de subvención pública a sostenedores privados.

A partir de aquello, el sector municipal, define dos tipos: aquella que se gestiona a través de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), o Departamento de Educación Municipal (DEM), y las Corporaciones Municipales.

La administración municipal de la educación se entiende en términos generales, y de acuerdo a lo señalado por León (2006) en “que el Sostenedor Municipal debe encargarse de administrar los recursos, realizar la gestión financiera y la mantención física de los establecimientos, de manera colaborativa con la comunidad” (León, 2006, citado por Bennedetti, 2010, p. 12). Lo anterior implica la gestión de los recursos humanos, gestión financiero-administrativa, pago de remuneraciones y el mantenimiento de infraestructura. Por otra parte, igualmente desarrolla labores tales como asesorías técnico-pedagógicas a los establecimientos, evaluación del rendimiento escolar; y gestión comunitaria, que consiste en la construcción de redes de apoyo y el trabajo con la comunidad. En Chile, el sistema municipal se caracteriza por ser un sector altamente heterogéneo. Cada comuna enfrenta una realidad particular; territorios de diversa extensión, tamaño y densidad poblacional, con distinta compo-

sición de la actividad económica, niveles de ingreso propio y dotación de recursos profesionales.

Estudios referidos a los procesos de administración y gestión educacional, en base a resultados pedagógicos (Pavez, 2004; García y Paredes, 2006; Paredes y Lizama 2006; MINEDUC- POLITEIA, 2008; Larrían, 2005) señalan que; 1. La educación municipal, define prioridades distintas a las del sector particular, concentrado su alumnado en los sectores más vulnerable de la población, que a su vez presentan resultados de aprendizaje (SIMCE) por debajo de los del sector particular subvencionado; 2. El marco normativo que regula el funcionamiento del sistema educativo municipal no facilita la gestión eficiente de recursos, en consideración a la excesiva burocracia y 3. Los recursos entregados vía subvención, son escasos, asociados a la inexistencia de sistemas de control eficientes.

Lavín y del Solar (2000) establecen que existe una estrecha relación entre los procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje que se originan dentro de los establecimientos, lo cuales impactan en la gestión educativa, que no tiene otra razón que “hacer que las cosas funcionen. Hacer que los alumnos aprendan” (Figueroa, 1977, p. 131).

Las definiciones del término gestión varían y están cargadas de diversos significados (Ezpellata y Furlan, 1992, citados

por Figueroa, 2009, p. 36). El origen del concepto, proviene del latín *gestión*, que aduce a la acción de administrar. La literatura más reciente sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos y sostiene que ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, en definitiva, en la calidad de los procesos educacionales (Palacios, 1996).

2.2. Modelo SACGE: relación entre la gestión y convivencia escolar

Uno de los referentes que el Ministerio de Educación ha impulsado en los últimos años es el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el cual se estructura en 1) Área de Resultados, que incorpora los aprendizajes de los estudiantes y 2) Área de Procesos, que incluye las dimensiones de liderazgo, gestión curricular, recursos y convivencia escolar. Esta última implica aquellas prácticas que se llevan a cabo para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje, para lo cual se consideran como elementos claves: **Convivencia Escolar y Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes.**

2.3 Convivencia escolar

Desde aproximadamente dos décadas, la Convivencia Escolar se ha instalado como una de variables más relevantes y predictoras en el mejoramiento de la calidad de la educación (UNESCO, 2008). Es por ello, que se plantea como un ámbito de gran relevancia para el desarrollo de políticas públicas, investigaciones o programas de intervención (Toledo, Leyton, González, Valdivieso, 2013), lo que en palabras de López (2014), cobra relevancia al señalar que “la UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”.

Uno de los informes fundamentales que sostiene la importancia que implica la Convivencia Escolar en los procesos educativo se conoce como *Informe Delors* (1996), el cual señala que las bases de la educación deben constituirse en torno a cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. Este último, tiene directa relación con el convivir, es decir, con el saber que se genera con la adquisición de competencias transversales vinculadas al respeto mutuo, la comprensión del otro, la valoración de la diversidad, la participación democrática, la cooperación y el trabajo conjunto.

En nuestro país, la Convivencia Escolar según lo planteado por Toledo y Leyton (2013), se ha posicionado progresivamen-

te en los últimos quince años, producto de tres hitos: 1) La organización del currículum en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en la década de los 90, y más explícitamente, en la distinción entre Objetivos de aprendizajes (OF) y Objetivos Transversales (OT), 2) Publicación de una Política de Convivencia Escolar a nivel nacional en el año 2002, 2011 y actualización del año 2015-2018, y 3) La incorporación de la Convivencia Escolar en el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (SACGE). No obstante lo anterior, aún queda mucho por avanzar en el sentido de algunas necesidades que demanda el sistema, en el que López, Ascorra, Bilbao, Carrasco y otros (2013), señalan la existencia de una “paradoja –a lo menos en Chile– que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades.” (p. 203). Visto lo anterior, la escuela se concibe como unidad estratégica de cambio, lo cual requiere desarrollar la necesaria capacidad de decidir a partir de sus prioridades, debiendo para ello contar con los apoyos e insumos

técnicos en pro de decisiones eficaces y eficientes.

Finalmente, la Política de Convivencia Escolar 2015/2018 entiende la convivencia 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. El Ministerio de Educación (2012) plantea que una sana convivencia no se da por generación espontánea, sino que es fruto de una buena gestión y disposición a trabajar sistemáticamente en el establecimiento de relaciones basadas en el respeto recíproco y aceptación de las diferencias existentes en todo establecimiento educacional. Como todo proceso, la convivencia se enseña, se aprende y se debe reflejar en los diversos espacios formativos, de participación con actores de la comunidad y con la elaboración de instrumentos técnicos de gestión, hoy señalados en la normativa que rige este ámbito (Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley General de Educación, Ley Sobre Violencia Escolar, Ley de Inclusión, etc.).

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación utiliza el método cualitativo entendido como:

“Una sucesión de operaciones y de manipulaciones de técnicas intelectuales, que un investigador hace experimentar a un objeto o fenómeno humano para hacer que surjan de él las significaciones, tanto para él como para los demás. En un método cualitativo, se distingue clásicamente la fase de recogida de datos y la fase de tratamiento de los mismos” (Mucchieli, 1996 p. 67).

La utilización de este método se estima pertinente en relación a las características del fenómeno estudiado: Gestión de la Convivencia Escolar, dimensión que se sustenta en elementos vinculantes a relaciones sociales y sus significados traducidos en estrategias con distintos actores que forman parte de una comunidad educativa, a través del cual es posible ahondar con mayor profundidad desde la perspectiva de equipos gestores.

El diseño de la investigación se definió del tipo descriptivo exploratorio, principalmente porque no existen mayores antecedentes específicos que indaguen los para qué, por qué y cómo se gestionó la convivencia escolar desde los sostenedores municipales. Por este motivo, el enfoque utilizado permite entender descriptivamente el fenómeno de la gestión de la convivencia escolar, desde la propia perspectiva del actor responsable (sostenedor), para avanzar en una construcción y comprensión

fenomenológica de la realidad, desde la importancia y los significados que los participantes le otorgan a esta (Mansilla, 2007; Taylor y Bogdan, 1987).

La selección del grupo estudiado consideró tres comunas: Quilpué, Viña del Mar y Quillota, territorios que fueron seleccionados en virtud del número de escuelas sobre el promedio regional, esto es más 20; factibilidad para participar del estudio y experiencia profesional en el cargo de coordinador/a comunal de convivencia escolar (sobre 1 año). Como técnica de investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, con una batería de 14 preguntas. El contenido de las preguntas, se vincula directamente con los objetivos de investigación.

Para gestionar la información obtenida de las entrevistas, se escogió el método de análisis de contenido, técnica que permite analizar con mayor especificidad y detalle el contenido de la información, indistintamente de la fuente (Porta y Silva, 2003). Las etapas utilizadas para realizar el análisis de la información incluyeron; Pre-análisis, Codificación, Categorización, Integración e Interpretación y Consideraciones Éticas.

Finalmente, para efecto de considerar las categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, se elaboró un cuadro resumen que considera los siguientes elementos:

Cuadro n.º 1: Categorías de Análisis.

Categorías	Subcategoría	Componentes
Gestión de la convivencia	Instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar	Manual de Convivencia Proyecto Educativo Institucional Plan de gestión de Conv. Escolar Reglamento del Consejo Escolar Reglamento de Centros de alumnos Plan de Mejoramiento Educativo SEP
	Vinculación con redes externas	Coordinación con Programas de red de infancia (SENAME) Coordinación con Programas de red de salud Coordinación con instituciones del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (MINEDUC, SIE, Agencia de la Calidad) Coordinación con instituciones de Educación Superior
	Disponibilidad de recursos	Recurso humano Recurso económico Material fungible
	Acciones con actores de la comunidad educativa	Estrategias de trabajo con Equipos Directivos Estrategias de trabajo con estudiantes Estrategias de trabajo con apoderados Estrategias de trabajo con docentes de aula Estrategias de trabajo con asistentes de la educación
Coordinación Interna	Involucramiento de jefaturas en materia de convivencia escolar	Nivel de participación de Jefatura DAEM /Corporación Municipal
	Trabajo interdisciplinario	Coordinación con unidades pedagógicas internas de los DAEM/Corporaciones
Evaluación	Evaluaciones existentes referidas al impacto de la gestión desarrollada	Existencia de evaluación externas Existencia de evaluaciones internas Evaluación de impacto

Fuente: (Figuerola y Díaz. 2015)

ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Categoría: Gestión de la convivencia

- Subcategoría: Instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar

Del análisis de la información obtenida en esta categoría, referida a los instrumentos de gestión, se verifica que los sostenedores trabajan principalmente con los Reglamentos Internos en materia de convivencia escolar (Manuales de Convivencia)

y con los Planes de Gestión de convivencia escolar:

“Nosotros trabajamos con el manejo de sus manuales de convivencia y sus planes de convivencia escolar, eso es lo que hemos hecho este año” (Informante 2).

Del relato anteriormente expuesto se puede señalar que los **Reglamentos internos** se entienden como una herramienta de formación que define las normas de interacción entre los distintos

integrantes de la comunidad educativa a los cuales se les otorga gran relevancia, en tanto dicho instrumento les permiten regular relaciones y definir un marco normativo con el cual interaccionan alumnos, apoderados docentes, profesores y asistentes de la educación. Desde este punto de vista, es importante considerar que una cosa es la existencia de la norma declarada y otra aún más relevantes es cómo se aplica y el sentido que se le asigna en proceso de formación de los estudiantes, considerándose relevante a la elaboración y revisión.

“Nos enfocamos netamente en los Manuales de Convivencia y por ejemplo para la creación de los documentos manuales de convivencia en los colegios utilizamos los propuestos por el ministerio. Para la evaluación de los manuales de convivencia utilizamos un instrumento que es de la Facultad de la Ciencias Sociales de la Universidad de Chile” (Informante 1).

Respecto a los **Planes de Gestión de la Convivencia Escolar**, estos permiten articular y dar coherencia a todas las acciones que desarrollan los establecimientos educacionales, en pro de generar ambientes **propicios para el aprendizaje**. Estos planes tie-

ne un enfoque promocional y preventivo, a través de los cuales se intenciona el desarrollo de actividades a nivel aula, escuela y comunidad, que contribuyen a desarrollar aprendizajes en todos sus integrantes.

El escenario, que se desprende en relación al trabajo que los sostenedores realizan con ambos instrumentos, denota la existencia de dos lógicas propias de la cultura organizacional escolar, que transita desde lo **normativo a lo preventivo-promocional**, que en determinados casos, al no tener un horizonte claro sobre cómo se entiende la convivencia escolar, podrían llegar a generar tensiones entre ambas perspectivas.

Un tema a considerar es la poca claridad del para qué los trabajan ambos instrumentos, en tanto no se logra explicitar los sentidos de los reglamentos y los planes de gestión, que permita entender las lógicas de la orientación técnica que las comunas intencionan en materia de convivencia escolar.

Otro punto a considerar es que no se logra verificar el desarrollo de una propuesta que involucre la existencia de otras herramientas de gestión de la convivencia escolar, tales como los Proyectos Educativos

Reglamentos Internos en materia de Convivencia Escolar

Normas como cohesión/sanción



Planes de Gestión de la Convivencia Escolar

Lógicas Promoción del desarrollo humano

Fuente: (Figuerola y Díaz. 2015)

Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencia (PME-SEP), Reglamento de Centros de Padres, madres y apoderados, Reglamentos Centros de Alumnos y Reglamento de Consejo Escolar. Este escenario permite verificar que el trabajo realizado no involucra de manera sistémica y transversal otras herramientas de la gestión de la convivencia escolar que impactan profundamente en funcionamiento de los establecimientos, que al no ser considerados, tienden a ocultar la relevancia e impactos que genera en otros actores.

- **Subcategoría: Vinculación a través de acciones con integrantes de la comunidad educativa**

Estudiantes

De los tres sostenedores que formaron parte de este estudio, solamente uno declara de forma explícita un trabajo directo con alumnos de Enseñanza Básica, lo que se traduce en el desarrollo de actividades focalizadas hacia un grupo de estudiantes que presentan característica especiales, referidas principalmente a dificultades de adaptación escolar:

“Mira, con los alumnos focalizamos en general en el área más preventiva trabajamos con el programa Habilidades para la Vida los talleres con niños que tienen problemas de adaptación escolar, en lo que es segundo básico y séptimo básico. O sea, ahí se genera un trabajo que está como bien articulado desde acá, porque hay un

“encuestaje” para todos los chicos, entonces esas encuestas a nosotros nos dicen cuáles son los niños que tienen mayores dificultades y que podrían presentar eventualmente dificultades en el contexto de la convivencia de sus cursos” (Informante 1).

Este tipo de iniciativas son posibles de realizar en tanto existe un programa de trabajo cuyo objetivo es intervenir con un determinado grupo de alumnos que presentan necesidades educativas. No obstante aquello, no se identifican otras propuestas con el resto del alumnado; por lo tanto, una población no menor de estudiantes no cuenta con apoyo o acciones que les permitan una mayor participación en relación a las acciones que se realiza desde los sostenedores.

Otro aspecto a considerar en relación a los estudiantes es la escasez de estrategias sistemáticas que apunten a fortalecer, educar y potenciar la organización estudiantil a través de sus Centros de Alumnos:

“Se ha hecho trabajos con los centros de alumnos como pensando en generar una línea de trabajo con ellos, pero como que nunca se ha logrado hacer, o sea, en un momento hicimos un congreso con centros de alumnos, para poder discutir algunas temáticas que tenían que ver con la convivencia pero son situaciones súper aisladas, no han tenido continuidad” (Informante 1)

Esta situación se asocia, de acuerdo a lo señalado por diversas investigaciones que docentes y sostenedores, “no generan relaciones con alumnos vulnerables, lo que se

traduce en la falta de oportunidades y estrategias que permitan un real apoyo para aquellos y sus organizaciones, que impacte a su vez, en la formación ciudadana” (Calderón, 2008).

Padres, madres y/o apoderados

En relación al desarrollo de iniciativas con padres, madres o apoderados, al igual que lo sucedido con los estudiantes, el trabajo con este tipo de actores no se encuentra inserto en una estrategia comunal permanente, por cuanto en el caso de existir alguna iniciativa, esta es de carácter esporádico:

“Igual que con los papás, hemos hecho jornadas comunales de trabajo con padres, por diferentes situaciones ya sea porque el programa convoca, o porque nosotros usamos los programas para convocar, pero son situaciones súper puntuales, que no tienen mayor continuidad” (Informante 1).

Por otra parte, la vinculación sostenedor-apoderados se centra principalmente en la atención de reclamos o denuncias, hecho que es ratificado por las dos informantes que participan del estudio:

“La unidad de nosotros no trabaja directamente con apoderados... **Nosotros trabajamos con los papás cuando pasa algo en el establecimiento**, ya sea problema de matrícula o convivencia. Eso igual baja a nosotras y ahí nosotros vamos al establecimiento, citamos al apoderado, **pero no hacemos una actividad como para los apoderados**. La hemos pensado pero nunca la hemos concretado” (Informante 3).

El escenario que se vislumbra de la realidad mencionada es un tanto preocupante, por cuanto la alianza familia-escuela-sostenedor impacta directamente en los aprendizajes, considerando que una alianza positiva y efectiva entre la familia y establecimiento educacional “favorece y asegura un mejor rendimiento académico de los niños, así como un desarrollo integral de su persona, su autoestima y su actitud hacia el aprendizaje (Corthorn y Pérez, 2005; MINEDUC, 2004; Epstein, 2001; Ballen y Moles, 1994).

Docentes y equipos directivos

Un punto a considerar en relación al trabajo que se desarrolla con docentes y equipos directivos es la poca claridad y especificidad de acciones que tiendan a demostrar un enfoque de trabajo con quienes tienen la responsabilidad de gestionar el desarrollo de los aprendizajes y funcionamiento de los establecimientos educacionales:

“Por ahora el trabajo más fuerte sigue siendo con directores, equipo directivo, y encargado de convivencia y los profesionales psicosociales que tienen nuestros colegios” (Informante 2)

De la aseveración anterior se logra desprender que existe la declaración de un trabajo con docentes, pero no se especifica en qué, ni el para qué y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Respecto a acciones concretas que pueden considerarse en relación a la vinculación con los

profesionales de la educación, existen una iniciativa que se sustenta en la propuesta que desarrolla el Programa Habilidades Para Vida (HPV) de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), pero cuyas acciones de articulación directa con profesores, emanan del programa propiamente tal, sin que exista alguna vinculación con otras estrategias comunales.

“Hay una línea de trabajo que es como de autocuidado de los equipos de trabajo en los colegios, que ahí nos apoyamos en el Habilidades para la Vida, y lo otro, que tiene que ver con acompañamiento de aula, que es como proponer al profe desde donde él se sitúa en la relación con los chiquillos para generar un mejor clima” [sic] (Informante 1)

Este escenario tiende a generar lógicas de trabajos en la cual la responsabilidad e involucramiento directo con docentes y equipos directivos no tenga una participación directa de mayor relevancia por parte del sostenedor. Al respecto, cabe destacar que estudios referidos a escuelas efectivas (Garay y Uribe, 2006, p. 54), señalan que algunas de las prácticas que inciden en el mejoramiento sostenido de los aprendizajes es el involucramiento de los líderes pedagógicos en ámbitos referidos a los aprendizajes y que pretendan “motivar constantemente a los profesores a trabajar en pos de objetivos de las escuela; generan mayor compromiso en los docentes, a través de un refuerzo positivo y reconoci-

miento permanente a su trabajo; delegan funciones para que los profesores colaboren con otras tareas de la escuela” (López, J., Ibañez, E. y Macías, C., 2011 p. 22)

Una herramienta para poder implementar un trabajo adecuado con los docentes y equipos directivos es el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) que de acuerdo a Magnen es un instrumento movilizador desde una visión política (Figueroa, C. p. 158) de los esfuerzos de desarrollo, a través del cual se definen y operacionalizan estratégicamente qué áreas priorizan las comunas en materia educacional con los establecimientos que administran:

“Nosotros tenemos este año, o sea, se genera como desde el PADEM (Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal) una propuesta de trabajo de convivencia. Ahora la ejecución de las acciones de ese plan depende tanto de los programas, porque ahí está involucrado como todo, pero si lo tenemos que generar, lo generamos para el plan educativo comunal” (Informante 1).

- Sub categoría: Disponibilidad de Recursos

Una de las fuentes para obtener recursos que permitan implementar estrategias en materia de convivencia escolar, son los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), los que de acuerdo a lo establecido por el artículo 4.º de la Ley N.º 19.410 otorgan beneficios:

“Cuando hacemos el PADEM, vamos asociando recursos que necesitamos” (Informante 1).

Por otra parte, también es posible verificar una segunda fuente, que proviene de la instalación de programas de apoyo de índole público o privado que se implementan en las escuelas y que disponen además de recursos humanos capacitados y uso de metodologías de trabajo, las que desde el punto de vista de gestión, deben ser canalizadas estratégicamente para articular de forma ordenada y pertinente su llegada a las escuelas, evitando en lo posible la sobreintervención:

“El municipio tiene aportes de la empresa ENDESA (Empresa Nacional de Electricidad Sociedad Anónima) y para educación específicamente hay una cantidad de dinero que la pudimos usar este año” (Informante 2)

Finalmente, otra posibilidad para obtener recursos es mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial (N.º 20.248), a través de la cual el sostenedor puede:

“Rendir cuenta de las labores de apoyo técnico-pedagógico y administrativo-financiero generadas por la elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativos, en directa relación con sus acciones y cuyo objetivo central es aumentar la eficacia y eficiencia en los gastos por estos conceptos”. (MINEDUC, 2015).

Tales recursos, provenientes del Estado hacia los sostenedores, les permiten

contratar personal del área de educación, psicosocial, jurídica con los cuales puedes conformar equipos de trabajo, a través de los cuales desarrollan distintas iniciativas, tal cual lo señala una de las partes entrevistadas:

“Lo que viene de la SEP (Subvención Escolar Preferencial), el 10% que queda para la administración central. En este caso yo coordino y hay profesionales que trabajan como en comisión de servicio, por ejemplo el equipo de técnico comunal que involucra al sociólogo, al asistente social de una escuela, que involucra a la orientadora de otra. Se trabaja con un equipo que no se costea con recursos desde acá sino desde las mismas escuelas, la escuela facilita las horas del profesional para poder armar los planes de gestión y eso desde la comuna” (Informante 1).

- Subcategoría: Vinculación con redes

Uno de los primeros antecedentes que se desprenden de la información obtenida, dice relación a la vinculación en red que se hace desde los sostenedores con organismos externos, tanto del ámbito gubernamental y privado, quienes desde sus diferentes atribuciones y características, tienen una relación con los establecimientos educacionales municipales:

“Nosotros trabajábamos hartito con las OPD (Oficina de protección de Derechos de la Infancia), con el SENDA (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol), todavía los tenemos, acá coordinamos mucho con el AYELEN (Programa de Re-

paración en Maltrato Infantil Grave). Con centros de atención específicos, que en un momento nos reuníamos en la mesa de infancia, ahora no, solo nos reunimos por situaciones puntuales pero nos coordinamos” (Informante 1).

Lo anterior permite considerar que la política pública e inversión de programas sociales ven en la escuela un espacio estratégico y prioritario para desarrollar acciones tendientes a atender la población estudiantil, lo que a su vez requiere necesariamente de parte de los sostenedores, desarrollar competencias que les permitan ordenar y gestionar de forma eficiente, pertinente y efectiva los distintos servicios que se insertan en los establecimientos educacionales, de forma tal, que no se generen sobre intervenciones y se priorice sobre todo el aprendizaje de los alumnos, trabajo de aula y actividades pedagógicas.

“Lo que más ha funcionado es la articulación con los programas que hay en los colegios, o sea si tú me preguntas, el SEN-DA Chile previene en la escuela con el Habilidades para la Vida han hecho una súper buena articulación en las escuelas que están trabajando juntos” (Informante 1).

Otro tipo de redes que son posible de identificar dice relación con aquellas de carácter interno en las cuales participan actores claves del sistema educativo, por ejemplo redes de Directores, Jefes Técnicos Pedagógicos, Encargados de Convivencia Escolar, Duplas Psicosociales, etc. A dife-

rencia de otras redes, esta tiene por característica que el sostenedor puede incidir en su constitución, además de tener facultades legales-administrativas sobre quienes las conforman, ya que sus integrantes dependen de ellos, por lo cual el ámbito de control se podría decir que es mayor:

“Acá se trabaja mucho en red, entonces existe la red de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la red de equipos de gestión, donde participan algunos directores y algunos jefes de UTP y ahí vamos coordinando las acciones que vamos a hacer, presentamos las propuestas de trabajo, de ahí se zanan de alguna manera las propuestas, se evalúan” (Informante 1).

Lo relevante del trabajo en red es que además permite validar técnica y políticamente el rol que deben desarrollar los sostenedores y sus equipos, pudiendo además las escuelas tener la posibilidad de canalizar sus demandas, conflictos e intercambio de experiencias.

3.2 Categoría: Coordinación Interna

- Subcategoría: Involucramiento de las Jefaturas en materia de Convivencia Escolar

En relación a este punto, se puede señalar que existe la precepción que las jefaturas comunales se encuentran más involucradas y pendientes del área de convivencia escolar, especialmente por los tiempos actuales en los que se desarrollan los aprendizajes y relevancia de este ámbito:

“...Si tú me preguntas, desde el año 2009 hasta ahora que yo llevo en el área, obviamente cada vez ha tenido mayor importancia” (Informante 1).

Lo anterior se debe, entre otras condiciones, a la relevancia que el Ministerio de Educación le ha dado a este ámbito, por cuanto desde hace un par de años la **convivencia escolar** ha sido considerada una pieza clave en el mejoramiento educativo y cada vez más se ha visibilizado la necesidad de trabajar en esta dimensión:

“Obviamente, cada vez ha tenido mayor importancia, pero también porque surgen desde el Ministerio lineamientos más claros también, respecto de lo que hay que trabajar, que es lo que se espera y de los resultados que acarrearán, también el foco cuando uno trabaja la convivencia escolar, o sea, lo que conlleva en términos de resultados educativos también” (Informante 1).

La Agencia de la Calidad, organismo responsable de evaluar los procesos de aprendizaje, señala que los colegios que tienen buen clima de convivencia escolar o ambientes protegidos obtienen hasta 54 puntos más que aquellos con un clima deteriorado. Este contexto conlleva obviamente a que el ente sostenedor establezca directrices acorde a la información y relevancia que otorgan organismos públicos y las investigaciones existentes, tal como lo señaló el siguiente relato, en relación a la pregunta cómo percibes el involucramiento de la jefatura comunal en materia de convivencia escolar:

“Es un tema que a él le preocupa de hecho a diferencia de otras jefaturas anteriores da como un poco más de directrices al respecto... Cuando se enmarca en la política vigente” (Informante 2).

Todo lo anterior conlleva a que los sostenedores desde hace un tiempo a la actualidad, vean necesario y de forma estratégica priorizar la convivencia escolar a través de la promoción de una cultura “basada en valores, principios fundamentales consensuados y aceptados por los sujetos” (Calderón, 2007, p. 226), que forman parte de las comunidades educativas, considerando que toda gestión que desarrollen las escuelas debe ser en un espacio de relaciones armoniosas entre sus integrantes.

Otro tema a considerar dice relación con el involucramiento de las jefaturas comunales desde un punto de vista práctico, que se traduce en tipos de estrategias que permiten apoyar a los establecimientos en la gestión escolar, para lo cual desarrollan iniciativas a través de los equipos comunales, que se traducen en acciones concretas:

“La actual jefatura, que es la que conozco yo, porque la otra cambió, muy buena, él se apoya en nosotros como unidad de convivencia. Nos apoya en las capacitaciones que queremos hacer, nos pide que le vayamos dando información de cada establecimiento... conoce la importancia de la materia de Convivencia Escolar” (Informante 3).

En relación a este punto, es importante considerar la necesidad de responder a las

demandas técnicas que el sistema educacional requiere, considerando que el sostenedor debe contar con competencias que le permitan direccionar, implementar y evaluar estrategias que impacten directamente en las escuelas. En términos generales, el sostenedor municipal en el ámbito de **Convivencia Escolar**, además de considerar elementos administrativos, debe necesariamente involucrarse en aspectos técnicos que permitan mejorar los climas escolares, desarrollar, acompañar y colaborar en la ejecución de acciones que contribuyan a la convivencia escolar de sus establecimientos.

- Subcategoría: Trabajo interdisciplinario

Una de las piezas claves en la gestión educacional dice relación con el trabajo en equipo que deben desarrollar los integrantes que forman parte de la administración central del sostenedor, ante lo cual es posible reconocer los siguientes elementos:

Dificultades en el proceso de articulación entre unidades: Los equipos técnicos comunales de DAEM o Corporaciones presentan en algunas ocasiones dificultades para articularse en torno al desarrollo de un trabajo interdisciplinario que impacte en sus escuelas:

“Cuesta un poco, cuesta hacer la articulación, porque los profesionales están en las escuelas, van a las escuelas, y cuesta hacer una articulación” (Informante 1)

Lo anterior da cuenta de la necesidad de instalar planes de trabajo que permitan a los equipos comunales generar espacios de comunicación y retroalimentación técnica de manera permanente y sistemática, en torno a acciones vinculantes orientadas a metas consensuadas y desarrollando acuerdos, que impliquen mantener una línea de trabajo que evite riesgos imprevistos (Peterson, Harris y Edmonson, 2015).

Cuadro N.º 2: Dimensiones e indicadores de competencias para la gestión pedagógica

Dimensiones	Indicadores
Trabajo en equipo	a) Participación horizontal, b) Objetivos comunes c) Responsabilidades compartidas d) Organización y técnicas de Planificación e) Cumplimiento de tareas f) Aceptación de otros g) Compromiso.
Motivación	a) Tiempo en la tarea, b) Productividad c) Aportes, d) Emprendimiento, f) Facilitadores
Comunicaciones	a) Claridad b) Direccionalidad c) Informativa d) Formativa e) Precisión f) Oportunidad g) Frecuencia o regularidad
Liderazgo	a) Visión b) Confianza c) Apoyo d) Respeto e) Delegación f) Formativo g) Credibilidad
Manejo de contingencias	a) Diagnóstico b) Prevención c) Búsqueda de solución d) Adaptabilidad o empatía e) Oportunidad f) Mediador g) Respeto
Condiciones estructurales	a) Coordinación con instancias técnica b) Coordinación con instancias políticas c) Instrumentos de Planificación Comunal d) Composición de los equipos e) Capacidades técnicas

Fuente: Figueroa, et. ál., 2004

Este escenario requiere tener la capacidad de dialogar entre los profesionales que ven el ámbito de convivencia escolar con aquellas unidades responsables de otras áreas de gestión, considerando que la formación transversal se inserta en todos los niveles de aprendizaje, así como también en todas en las asignaturas del currículum. Figueroa et. ál. (2004) ilustran a través del siguiente cuadro, las dimensiones e indicadores que dan cuenta de un trabajo de las competencias que deben desarrollar los equipos técnicos comunales para gestionar un proceso efectivo con las escuelas que administran y asesoran, pudiendo de esta formar, constituirse en una herramienta de apoyo a la posibilidad de instaurar procesos organizados e interrelacionados.

Coordinación por temas atinentes a denuncias y problemas de convivencia:

Otro de los aspectos posibles de resaltar, es que frente a determinados hechos muy puntuales, referidos exclusivamente a problemas de convivencia escolar, ya sean por denuncias o dificultades conductuales severas de alumnos/as, los equipos comunales realizan acciones coordinadas con otras áreas, para efecto de atender aquellos conflictos que impactan de manera más compleja la gestión educacional de las escuelas.

Esta situación debe entenderse y enmarcarse en el escenario de atención y tratamiento de denuncias, que desde una mirada a largo plazo, no necesariamente

genera procesos de aprendizaje en y para la escuela. En tal sentido, se desarrolla una lógica reactiva que tiende a desorientar la función pedagógica y de asesoría, debiendo funcionar en torno al “apago de incendios”, para efecto de evitar que aquellos hechos, escalen a nivel de organismos estatales como la Superintendencia o el Ministerio de Educación:

“Lo otro también tiene que ver con gestiones directas, o sea, hay aspectos convivenciales. Por ejemplo se han topado con temas técnico pedagógicos que yo los converso con el coordinador de la unidad o la encargada Programa de Integración Escolar, y con el caso de gestión de personas lo mismo, porque por los reclamos particularmente todo lo que tiene que ver con situaciones de acusaciones frente a gestión o acciones de un profesor o un asistente pasa a esa unidad”(Informante 2).

Este tipo de escenario afecta lo señalado en el primer análisis de esta categoría, que dice relación con articular un trabajo planificado de índole más preventivo-promocional, por cuanto la articulación se enfoca principalmente en la atención de denuncia o problemas, invisibilizando otras áreas de gestión, de relevancia y connotación en aspecto tales como la instalación de capacidades y procesos pedagógicos en las escuelas, referidos a la convivencia escolar.

La otra temática que tiende a vincular equipos comunales dice relación a la atención de estudiantes con problemas conductuales específicos y que conlleva a un

análisis más casuístico, debiendo destinar tiempo y recursos en la atención de estudiantes que presentan inconvenientes de adaptabilidad en las escuelas, sobre posibles propuesta de trabajo formativo hacia y con los alumnos.

Tal contexto, por sí solo, tiende a individualizar y problematizar la convivencia escolar en alumnos y no reconoce que su gestión y articulación debe ser responsabilidad de toda la comunidad educativa, siendo esta la que debe actuar y trabajar con los estudiantes que presentan dificultades de adaptación al sistema. El articularse necesariamente por problemas de alumnos, no entrega señales desde el órgano administrativo que fomenten la convivencia escolar en una perspectiva amplia y profunda, así como también tiende a establecer representaciones sociales, de alumnos “líderes negativos” que deben ser atendidos por los equipos comunales, tendiendo a desligar a las escuelas de la responsabilidad de trabajar con y por tales alumnos:

“En general nosotros tenemos que coordinarnos sí o sí con el PIE (Proyecto de Integración Escolar), con la línea de trabajo con los docentes que tiene el PIE y además con todo lo que tiene que ver con la atención de casos con dificultades conductuales severas que tiene el PIE. También, entonces, hay una línea de la intervención en el tema de convivencia que se hace con los chicos que el colegio pone como en el tapete de la convivencia escolar, como que dificulta el tema de la convivencia en sus

escuelas, y hay que hacer un abordaje específico también con ellos”(Informante 1).

Reuniones Técnicas de carácter general: Una de las acciones que permite verificar un esfuerzo en el proceso de articulación, son las reuniones técnicas que lideran las coordinaciones comunales con la autoridad sostenedora, para conversar y socializar aquellos que desarrolla cada unidad central, siendo estos espacios claves para poder intencionar un trabajo más integrado. Esta instancia requiere ser vista como un espacio estratégicamente clave, toda vez que permite el desarrollo de un diálogo directo entre las unidades técnicas que tienden a dar cuenta del trabajo que desarrollan y a su vez, fomenta una comunicación clara entre los equipos, para lo cual se requiere que las coordinaciones centrales tengan la capacidad de poder responder preguntas en torno a objetivos comunes:

“Nosotros acá tenemos reuniones de jefaturas que son el jefe con todos los coordinadores de las áreas, tanto administrativas como técnicas, Entonces tenemos esa instancia que es como para discutir temas que son generales, que la convoca el jefe y uno pone temas porque siempre tiene que dar cuenta del trabajo del área, hitos importantes del tiempo en que estamos en reunión”.

Este hecho en específico debe entenderse como un primer paso para avanzar en materia de articulación, debiendo para

ello, poder instaurar prácticas permanentes (Schmuck y Runkel, 1985) entre unidades que busquen dialogar y establecer propuestas que vinculen las diversas acciones que realizan, lo cual conlleva el desafío de validar tales espacios y disponer de los tiempos necesario para ello.

Categoría: Evaluación de la Gestión de la Convivencia Escolar

• Subcategoría: Evaluaciones del Trabajo

Un factor clave en toda gestión y administración escolar dice relación con el proceso evaluativo, por cuanto toda organización permanentemente va generando y procesando información que le permite evaluar su acción, estructura, para efecto de verificar el logro de objetivos estratégicos (Figueroa, 2009). Frente a esta necesidad, de verificar el tipo y calidad del cumplimiento de acciones que desarrollan los sostenedores municipales con sus establecimientos, un primer resultado de la información obtenida dice relación con la escasez de procesos evaluativos formales y sistemáticos que les permitan conocer el impacto real de las acciones que desarrollar:

“Nunca hemos hecho un estudio” (Informante 1).

“Mira, es como incipiente todavía” (Informante 2).

Este escenario plantea la necesidad de considerar la evaluación como un imperante en la gestión municipal, para efecto de contar mediante sistemas de monitoreo y evaluaciones, con información relevante sobre las acciones que se realizan en el ámbito de la convivencia escolar.

No obstante lo anterior, aun cuando no es posible verificar evaluaciones sistemáticas, existen algunas apreciaciones que darían cuentas de logros preliminares que se han obtenido producto de las acciones que se desarrollan, las que obviamente sin necesidad de confirmar permiten reconocer desde a lo menos los ejecutantes (lógica de autoevaluación) aciertos en las intervenciones desarrolladas:

“O sea, si tú me preguntas yo te puedo decir que en términos de denuncias, han disminuido harto las denuncias de la comuna, en la Superintendencia y también las que llegan acá. Pero no es algo que nosotros tengamos estudiado claramente con números, sino que sabemos que el haber entregado a las escuelas las herramientas necesarias para armar los protocolos para armar los manuales y estructurar bien el trabajo que se va a hacer obviamente ha generado un impacto porque nosotros hemos visto que tenemos muchos menos casos de situación, pero no hemos hecho ningún estudio ni investigación más específica” (Informante 1).

Finalmente, un segundo aspecto que señalan como potencial logro, es la valoriza-

ción que hay respecto al trabajo de asesoría y apoyo directo que se les entrega a los establecimientos educacionales, dado en vínculo y reconocimiento que se genera en los espacios de retroalimentación y establecimiento de directrices comunales, con sus escuelas:

“Ha sido positivo cuando desde una escuela o por una mirada nuestra o desde la escuela, se ha tenido asesoría de nosotros para el tema de convivencia y lo que ha versado es el mirar manuales... transferir un poco la política y dar lineamientos de cómo abordar ciertas situaciones. Creo que eso ha sido como positivo para ser primer año de la instalación de la línea, digamos más formalmente” (Informante 2).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es posible considerar que la gestión de la convivencia escolar desde la administración municipal implica considerar diversas dimensiones que se relacionan con ámbitos técnicos, administrativos, de coordinación interna-externa y evaluaciones.

En virtud de lo anterior, es posible señalar que la forma en que cada comuna gestiona la convivencia escolar se adscribe a lógicas sustentadas en dos enfoques: 1) normativo y 2) formativo, constituyéndose por lo mismo en un campo que transita en acciones tendientes a posicionar instrumentos y acciones.

En relación al primer objetivo específico referido a “verificar cómo trabajan los

distintos instrumentos de gestión de la convivencia escolar los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V región con sus establecimientos educacionales”, se puede concluir que los principales instrumentos que consideran los sostenedores son los Reglamentos Internos en materia de convivencia escolar (Manuales de convivencia) y los Planes de Gestión de convivencia escolar.

Por sus características, ambos representan por sus características, lógicas de aplicación que transitan desde lo normativo a lo formativo (preventivo-promocional), las cuales se complementan y están al servicio del aprendizaje. Lo relevante de dichos instrumentos es que son las unidades educativas quienes le dan sentido y el sostenedor asume el rol de entregar lineamientos técnicos.

Por otra parte, se concluye que otras herramientas de gestión de la convivencia escolares, tales como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo de la Ley de Subvención Escolar Preferencia (PME-SEP), Reglamento de Centros de padres, madres y apoderados, Reglamentos Centros de Alumnos y Reglamento de Consejo Escolar, no son priorizados o visibilizados.

Respecto al segundo objetivo referido a “identificar las prácticas que desarrollan los departamentos y corporaciones municipales de educación de la V Región

en la gestión de la convivencia escolar con sus escuelas”, se considera que;

- Existe una tendencia a trabajar principalmente con integrantes de los equipos directivos, tales como directores/as, jefes técnicos, encargados de convivencia escolar y profesionales de las duplas psicosociales, sin verificarse estrategias o metodologías de trabajo que involucren a estudiantes y apoderados/as.
- No se logra constatar una mirada estratégica, clara y concreta de cómo se gestiona el trabajo interdisciplinario desde los equipos centrales hacia las escuelas, a través de propuesta técnicas, en tanto el trabajo en equipo se articula principalmente cuando deben resolverse denuncias o casos de estudiantes con problemas conductuales. Ello que tiende a generar lógicas de “apago de incendios” o atención de caso complejos con un enfoque más bien clínico.
- Respecto al involucramiento de las jefaturas de educación comunal en relación al ámbito de convivencia escolar, se verifica mayor compromiso, apoyo e interés tanto hacia los equipos técnicos comunales, como hacia la temática en particular.
- La práctica del trabajo en red se considera como aquella de mayor relevancia desde el punto de vista de su implementación, en tanto es vista como

acción clave para desarrollar iniciativas locales, pudiendo identificarse dos tipos: 1) Redes del ámbito externo y 2) Redes del ámbito interno.

El tercer y último objetivo referido a “identificar nudos críticos y fortalezas en la gestión de la convivencia escolar de los departamentos y corporaciones municipales de educación”, permite identificar los siguientes elementos:

Fortalezas

- Involucramiento de las jefaturas comunales en el área de convivencia escolar, otorgando mayor relevancia a este ámbito.
- Conformación de equipos y/o existencia de un/a encargado/a comunal de convivencia escolar, lo cual denota la relevancia de este ámbito en la gestión escolar.
- Trabajo en redes internas y externas que facilita el desarrollo de acciones enfocadas al ámbito de la intervención, promoción y prevención.

Debilidades

- La evaluación de la Gestión de la Convivencia no es vista como una instancia formal y sistemática, que sea parte de un plan de trabajo que permita determinar el impacto de las acciones de una forma más objetiva.
- No contar con un plan de trabajo que delimite un campo de acción sobre el

cual se definen rutas, estrategias y propuestas de intervención y colaboración desde los sostenedores hacia sus escuelas.

- Falta de estrategias que permitan un trabajo sistemático con apoderados, estudiantes, docentes de aula y asistentes de la educación.
- Priorizar los Manuales de convivencia escolar y planes de gestiones sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), no visibilizando además otras herramientas de gestión como los reglamentos de centros de padres, centros de alumnos y consejos escolares.

Recomendaciones

A modo de cierre, se estima pertinente dejar definidas algunas propuestas para efectos de colaborar por medio de este trabajo con la ardua labor que realizan los sostenedores municipales respecto a la gestión de la convivencia escolar:

1. Contar con un plan comunal bianual, que defina entre otras áreas la convivencia escolar y delimite una ruta de trabajo con las escuelas mediante estrategias pertinentes a las necesidades y potencialidades de la realidad escolar comunal, con el cual se proyecten acciones, recursos y un sistema de monitoreo
2. Considerar desarrollar estrategias de evaluación de las acciones que se desarrollan en materia de convivencia

escolar, para verificar su pertinencia y efectividad en las escuelas.

3. Priorizar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos educacionales, como la principal herramienta de gestión, respecto a cualquier otra herramienta que dispongan los establecimientos.
4. Desarrollar en todas sus escuelas instancias de participación activa con los integrantes de las comunidades educativas en la construcción, revisión y evaluación de sus instrumentos (PEI, Manuales de convivencia, Reglamentos de Centros de alumnos, Consejos Escolares y Centros de padres, madres y/o apoderados), mediante estrategias que permitan conocerlos, hacer seguimiento y contribuir en su elaboración y evaluación permanente.
5. Desarrollar acciones tendientes a generar un trabajo sistemático, a mediano y largo plazo, con estudiantes, padres, madres y/o apoderados, asistentes de la educación y docentes de aula, que les permita movilizar y detectar las capacidades y talentos que tienen estos integrantes para potenciar el buen convivir.
6. Respecto a los docentes y asistentes de la educación, es importante considerar que son estos actores quienes en el funcionamiento diario de una comunidad educativa trabajan directamente con alumnos y, por lo mismo, son un refe-

rente a la hora de generar aprendizajes de la convivencia escolar en la interacción diaria que allí se desarrolla.

7. Finalmente, definir un Plan Estratégico Comunal, donde se instalen como práctica instancias de retroalimentación técnica entre los equipos comunales, de manera permanente y sistemática.

Bibliografía

Agencia de la Calidad (2015). Presentación de resultados de aprendizaje 2014 8.º básico, 2.º y 3.º medio. Recuperado en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf

Ballen, J. y Moles, O. (1994, september). Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Corthorn, C. y Pérez, L.M. (2005). Educación de Calidad para nuestros hijos: Guía de apoyo para la familia. Santiago de Chile: MINEDUC – UNICEF.

Benedetti, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal. Universidad de Chile. Memoria para optar al título de ingeniera civil industrial.

Calderón, P. (2007). Los conflictos escolares entre profesores y los alumnos: Del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid.

Elacqua, G; Montt, P. y Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar gradualmente el Financiamiento Compartido, Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales, Facultad de Economía y Empresas.

Epstein, J. (2001). School, Family, and Community partnership: Preparing educators and improving Schools. Boulder CO: Westview.

Ezpeleta, J., Furlán A. (1992). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Figueroa C. (1977). Reforma Educativa, Gestión y Liderazgo. En Educación y Desarrollo, Desafíos para Latinoamérica. CEN-LADEC. Universidad de la Playa Ancha. Comisión Fulbright-UNESCO-REPLAD.

Figueroa, C. (2009) Administración y Gestión efectiva en la unidad escolar. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.

Figueroa, C. (2000). Reforma Educativa y Gestión Educacional en el contexto del milenio. Liderazgo y Cultura Organizacional. Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la Cultura, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Figueroa, C. (2004). Hacia una visión Latinoamericana de la Administración Educativa: Retos y Oportunidades. VI

Congreso Latinoamericano de administración del a Educación. Editores Claudio Figueroa, Jorge Jiménez, Laura Porras. Universidad Américas, México, Universidad de Concepción, Universidad de la Playa Ancha. pp. 529. Diciembre 2004.

Figueroa, C. (2009) Administración y Gestión Efectiva en la Unidad Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.

Figueroa, C. y García, M. (2011). Convivencia Escolar y construcción de culturas escolares positivas: desafíos impostergables para la escuela de los nuevos tiempos. La Escuela frente a los actuales cambios sociales: Una mirada desde la Convivencia Escolar. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Chile.

Figueroa, C. y García, M. (2011). Nuevos Tiempos, Nuevas Necesidades: importancia de un Liderazgo Diferente para las Comunidades Educativas. Rectoría Universidad de Playa Ancha, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Chile.

García, C. y Paredes R. (2006). "Reducing the Educational Gap in Chile: Good Results in Vulnerable Groups", documento no publicado, PUC, Escuela de Ingeniería.

Lavín, S., Del Solar, S., Padilla, A. (1999). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la

vida escolar. Guía metodológica para los centros educativos. Santiago: LOM.

León, G. (2006). "Procesos Críticos de la Gestión Educacional Municipal", Tesis de Pregrado, Universidad de Chile.

Ley N.º 19.410. Modifica la ley N.º 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley n.º 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala. Publicada el 2 de septiembre de 1995. Obtenido en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777>.

Ley N.º 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencia, Publicada 1 de febrero del 2008.

López, J., Ibáñez, E., Macías, C. (2011). Ante nuevas crisis, nuevos liderazgos: El Liderazgo profesional. En nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un Liderazgo diferente para las comunidades educativas. Rectoría Universidad de Playa Ancha, Secretaría Regional Ministerial de Educación, Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Chile.

López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, Ma.; Carrasco, C.; Morales, M.; Villalobos, B. y Ayala, A (2013). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 201-219.

Magnen, A. (1992). Los Proyectos de Educación. Preparación, Financiamiento y Gestión. UNESCO, Santiago.

Ministerio de Educación (2004). Reuniones de padres, madres y apoderados/as: Un espacio de aprendizaje mutuo. Todos comprometidos con la calidad de la educación. Santiago de Chile: MINEDUC, Serie Crecer en Familia.

Ministerio de Educación. (2004). Guía de Autoevaluación: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, Chile.

Ministerio de Educación (2006). Fortaleciendo la asesoría de los centros de alumnos y alumnas. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2006). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Chile.

Ministerio de Educación-POLITEIA (2008). "Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal". Departamento de Estudios del Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2012). Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y estructura básica.

Ministerio de Educación (2012). [1] Orientaciones sostenedoras. Líneas estratégicas para los niveles de transición.

Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.

Calderón, P. (2008). Convivencia Escolar: Laboratorio formador de una ciu-

dadanía responsable. Vinculación Establecimientos Educativos-Universidad: Relacionándonos para ser mejor, Departamento de Prácticas Vicerrectoría Académica Universidad de Playa Ancha.

Palacios, G. (1996). Instituciones educativas para la calidad total. *Revista Complutense de Educación*. ISSN 1130-2496. Obtenido en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D9696120288A>

Paredes, R. y O. Lizama (2006). "Restricciones, gestión y brecha educativa en Escuelas Municipales". Documento centro de políticas. U. Chile, Santiago. Chile.

Pavez, A. (2004). "Municipios efectivos en educación", Estudio de caso N.º 81, MGPP, Agosto.

Peterson, J., Harris, S. y Edmonson, S. (2015). Four Essential Practices for Building Trust. *Communications Skills for Leaders in Educational Leadership*. April 2015, Volume 72, Number 7 *Communications Skills for Leaders* Pages 18-22.

Portales, J. (2011). Impacto y comportamiento del sistema de subvenciones en la educación pública municipal chilena. Centro de Estudios de políticas y prácticas en Educación (CEPPE). Notación para educación N.º 9. Nov. 2011.

Saavedra, T. (2013). Efecto del financiamiento compartido sobre el rendimiento escolar. Tesis para optar al grado de magíster en Economía Aplicada. Universidad de Chile, Ciencias Físicas y Matemáticas,

Departamento de Ingeniería Industrial. Santiago de Chile.

Toledo, F., Leyton, I., González, P., Valdivieso, P (2013). V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Santiago de Chile, 12, 13 y 14 de Junio 2013.

UNESCO (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), Valdés et. ál., 2008.

UNESCO- Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Documento informativo 1/2010. Santiago, Chile.

UNESCO, (2014). Apuntes N.º 4 Educación y Desarrollo Post-2015. “Convivencia Escolar”. Elaborado por la Dra. Verónica López, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

UNICEF, (2007). Manual para profesores jefes, construyendo una alianza efectiva familia-escuela. UNICEF para América Latina y el Caribe, Santiago.

Chumacero, R., Paredes, R. y A. Valin (2011). “Financiamiento Compartido y desempeño escolar”, Departamento de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica.