



Experiencias innovadoras en Convivencia Escolar

DOCUMENTO

Edición de Estudio: Carolina Hirmas

Caso 5: “Vaivenes de la Innovación: Escuela Aliro Lamas Castillo. Chile, Región de Atacama”¹

Investigadoras:

M. Isidora Mena¹

Paulina Jáuregui²

Isidora Cortese^{3/4}

*En colaboración con el Equipo de Convivencia
de la Escuela Aliro Lamas Castillo⁵*

Con el apoyo del Programa Valores de la Universidad Católica, se constituye en la Escuela Aliro Lamas un equipo coordinador de Convivencia que permitió ir incorporando a los profesores en un trabajo de reflexión pedagógica en torno a la formación en valores y la convivencia escolar. Esto originó una serie de acciones en este ámbito con estudiantes y padres de la comunidad educativa, propiciando una mejor convivencia y elevando los resultados educativos.

El proyecto tuvo como objetivo desarrollar un ambiente formativo para el desarrollo de los valores y habilidades ligadas a una cultura de respeto a todos como iguales, sentido de comunidad y democracia. Esto se abordó a través de la capacitación de un Equipo Coordinador de Convivencia; el fortalecimiento de la reflexión pedagógica crítica en torno a la convivencia de curso; la implementación de metodologías para el trabajo con normativas de curso autogeneradas y el trabajo con los padres en reuniones de curso.

Actualmente el proyecto se encuentra en una fase de redefinición y reactivación ya que, durante un período ha estado detenido porque al cambiar de autoridades municipales, no se mantuvieron los recursos y tiempos para su continuidad.

1.- Psicóloga y Dra. en Educación, P. Universidad Católica de Chile. Académica Escuela Psicología P.U.C.Ch y directora Programa ValoresUC
2.- Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Universidad Santo Tomás
3.- Psicóloga con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile
4.- Colabora también Carolina Burgos, Socióloga U .Alberto Hurtado
5.- Guadalupe Del Pilar González, Profesora de Estado en Educación General Básica. Docente de Aula Escuela Aliro Lamas Castillo. Elvira del Carmen Vera, Profesora de Educación Diferencial. Docente Educación Diferencial Escuela Aliro Lamas Catillo.



Historia, contexto social y educativo de la escuela Aliro Lamas

Diego de Almagro es una comuna ubicada en la pre cordillera, en el desierto del norte grande de Chile. A una hora y media de la costa y a una hora de la única ciudad con cine de la región de Atacama, el campamento minero de El Salvador. En sus orígenes estuvo ligada a los avatares de la pequeña y gran minería; hoy subsiste gracias a los aportes del estado hacia el sector de servicio público municipal, la prestación de servicios a la mina de El Salvador y la pequeña minería artesanal. La población no supera los diez mil habitantes.

Hace pocos años cambió su nombre de “Pueblo Hundido” a “Diego de Almagro”, aludiendo a uno de los próceres de la conquista española, iniciando avances en su urbanización y desarrollo local. En este contexto, la Escuela Aliro Lamas Castillo, abierta en 1917, como única de básica, se separa a inicios del 2004, para ocupar otra infraestructura y acoger con mayor comodidad la matrícula de 1.600 estudiantes de ese entonces, aproximadamente la mitad de los que tiene hoy. El 2002 y 2003, justo previo a la escisión, acepta una invitación al programa Valoras, que apoya para innovar en la convivencia escolar y formación de la misma.

Con una modalidad de enseñanza científico-humanista esta institución pública posee un gran prestigio y tradición dentro del municipio, siendo la institución educativa en la que se han educado los abuelos y padres de los actuales estudiantes. A través del tiempo ha generado redes de apoyo, como el Rotary Club, Club de Leones, Codelco división Salvador, que se transforman en una gran ayuda para los quehaceres y necesidades que se presentan. Actualmente la escuela atiende a niños y niñas desde Pre-kínder hasta 8° básico, y cuanta además con la modalidad de educación diferencial y educación especial.

La escuela está compuesta por un plantel de 37 profesores en su mayoría de la zona, que han desarrollado su trabajo con muy pocos recursos, en un contexto de mucha deprivación cultural. Es el foco de la cultura del pueblo, el lugar donde hay libros, películas, donde se hacen actos, ceremonias, y de donde parten los desfiles. La comuna tiene altos índices de marginalidad, pobreza y desintegración familiar. Está en la zona nortina donde ha habido tradición de luchas sociales, ligadas a la gran minería. A una hora del pueblo, El Salvador fue un campamento norteamericano, con prácticas de mucha discriminación que generó resentimientos. Los chilenos que les siguieron en el mando, también profesan una cultura jerárquica y autoritaria. Tanta riqueza y tanta pobreza unidas, ha generado en la zona mucha fractura social.

Naturalmente el ambiente que la circunda reprodujo en la escuela problemáticas de convivencia y disciplina, que hicieron pensar la necesidad de formar en habilidades socio-afectivas y éticas para lograr ambientes de aprendizaje y disciplina. Habían desarrollado entre 1999 y el 2002 un PME⁶ para desarrollar ambientes que formaran hábitos de convivencia no violenta, el que no tuvo todo el éxito deseado.

6.- Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Instancia creada por el Ministerio de Educación que permite a los establecimientos educacionales de carácter subvencionado, obtener fondos para desarrollar proyectos orientados al mejoramiento de los resultados de aprendizajes.



En este contexto, CODELCO como parte de su política de Buen Vecino, les invita a través de la Fundación Educativa de El Salvador a participar gratuitamente en una Red de Formación de Valores y Convivencia escolar democrática, para lo cual contratan “Valoras”, programa de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica y el PIIE⁷. El interés de la escuela por continuar abordando el tema de la convivencia escolar y la ausencia de herramientas para ello, hicieron de ésta una excelente oportunidad para continuar el trabajo iniciado

Durante dos años un equipo del colegio recibió capacitación para coordinar las acciones en convivencia de la escuela, materiales para trabajar con alumnos, docentes y apoderados, y asistencia técnica para el trabajo semanal con los docentes en el espacio de reflexión pedagógica.

El programa conduce a la escuela a interactuar en red con el liceo de la localidad, otras dos escuelas y un liceo de El Salvador. Se destaca con un equipo que logró afianzarse e invitar a un grupo inicialmente muy resistente y desesperanzado de profesores. Lograron hacerse amigos, equipo, y trabajar con los cursos en formación de convivencia que permitiera hacer clases y aprender.

El 2004 la escuela tuvo un aumento sustantivo y significativo en el SIMCE⁸, que atribuyeron al trabajo en convivencia. **“¿Qué otra cosa puede ser, sino que mejoró la convivencia?...Si no ha pasado nada distinto que Valoras en esta escuela... Además ¿cómo no va a mejorar el aprendizaje si los profesores nos llevamos bien, nos apoyamos y los niños se portan y tratan bien entre ellos?” (Estudio de seguimiento para optar al grado de Magíster⁹).**

A partir del 2006 la falta de recursos no permitió otorgar a este equipo las horas que requerían para hacer su trabajo de organización de la convivencia escolar. El equipo se vio obligado a cesar su labor, lo que implicó la paralización del trabajo sistemático y reflexivo en torno al desarrollo de la convivencia escolar.

Hoy, en la Escuela Aliro Lamas, la más exitosa de las escuelas que innovaron en la Red de la III región, queda poco de lo mucho que conquistaron. Al mirar con detención, mucho de lo que ellos mismos creían que subsistía, está dormido, esperando un nuevo impulso, quizá. Hoy, el cuerpo docente añora el tiempo en que estaban en una curva de desarrollo sostenido, discutiendo las mejores vías para formar comunidad para el aprendizaje y el buen trato. Sin duda haber invertido dos horas más en los dos profesoras del equipo de convivencia, les habría permitido además de mantener y mejorar sus puntajes SIMCE, ambientes de buen trato. Esta monografía, co-construida con los mismos actores de la comunidad educativa, da cuenta de las dificultades de la innovación en sectores deprivados, las acciones que permiten cambios sustantivos, y las condiciones que permiten que la innovación se frustre a muy poco andar. Concluye mostrando las posibilidades de florecimiento que deja una buena experiencia innovadora.

7.- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación⁸ SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Escolar), prueba aplicada anualmente a todos los colegios, escuelas y liceos del país. Respecto de la medición anterior. En 8° básicos aumentó

8.- puntos en Lenguaje y Comunicación (259) y 7 puntos en Educación Matemáticas (260).

9.- Escalante, K. (2006). Estudio de seguimiento de la intervención Valoras en unidades educativas de las regiones III, IV y Metropolitana en lo que refiere al contexto formativo, empoderamiento de los equipos coordinadores y variables estratégicas de cambio. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Mención Educativa.



Proyecto educativo en convivencia impulsado por un equipo docente que se capacita y lidera

El colegio cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que fue reformulado el año 2005 a propósito del trabajo que venían desarrollando en convivencia. Entre sus objetivos principales está promover aprendizajes significativos en los y las estudiantes, con énfasis en la formación valórica y la equidad, que entregue herramientas necesarias para que los educandos tomen decisiones adecuadas frente a la vida. Se propone la participación de la familia y la comunidad, en un estilo democrático, privilegiando el trabajo en equipo y la consolidación de espacios para que los docentes desarrollen sus prácticas pedagógicas. Se desea contar con un clima organizacional armónico, y un compromiso activo de todos los estamentos responsables.

Apoyando al PEI y con en el propósito abordar los problemas conductuales y malos hábitos de los estudiantes, la escuela desarrolló en el año 2001 un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)¹⁰ enfocado en Valores. **“La génesis fue que atendíamos niños que tenían muy malos hábitos en cuanto a conducta, eran groseros, teníamos pandillas... y todo lo de afuera gatillaba eso dentro del colegio. En vista de eso es que teníamos que hacer algo a nivel de colegio y a nivel de aula” (Equipo de Convivencia). El proyecto, consistente en colocar áreas de juego, tenía objetivos poco claros y se diluyó el foco y con ello el impacto de la estrategia.**

La invitación de Codelco, a participar en la Red de Valores, los comprometió nuevamente, asumiendo algunos costos para la realización del mismo. El Municipio tomó la decisión, firma cartas de compromiso y el colegio nombra a dos profesores como parte del equipo, y a su directivo, que sin embargo pronto deja el programa, quedando los docentes, sin poder institucional. Con muy buena voluntad se inició una tarea titánica no suficientemente respaldada por recursos y voluntades que permitieran transformarse en una innovación que perdurara.

Hubo sí, una decisión personal y muy relevante de las dos docentes que participaron como equipo de convivencia, en la capacitación semi presencial. Probablemente de ellas dependió el periodo de florecimiento. Impulsadas por el fuerte y apasionado sentimiento que se generó en aquella red nortina en torno a innovar en convivencia, para hacer un mejor país, ambas tomaron la decisión de hacerlo, y hacerlo bien.

“Yo pienso que es una cosa de amor, convicción, de que lo que estamos haciendo es lo correcto y lo que nosotros queremos como escuela. Y nosotras estamos impregnadas de eso. Los encuentros, el hecho de juntarnos, de convivir intercambiar experiencias, todo eso nos ayudó nos fortaleció como equipo generador” (Estudio de seguimiento para optar al grado de Magíster)¹¹

10.- Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Instancia creada por el Ministerio de Educación que permite a los establecimientos educacionales de carácter subvencionado, obtener fondos para desarrollar proyectos orientados al mejoramiento de los resultados de aprendizajes.

11.- Escalante, K. (2006). Estudio de seguimiento de la intervención Valores en unidades educativas de las regiones III, IV y Metropolitana en lo que refiere al contexto formativo, empoderamiento de los equipos coordinadores y variables estratégicas de cambio. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Psicología Mención Educacional.



Esta decisión fue involucrando poco a poco a otros: directivos, docentes, que se fueron comprometiendo y siguieron bajo su liderazgo, apoyando las innovaciones en formación y en convivencia. Tuvieron mucha autonomía para planificar reuniones y trabajar, autonomía que emplearon bien.

Con el correr del tiempo, el equipo logra mayor convicción del director. Mediante la minuciosa programación de los talleres, el Equipo de Convivencia fue logrando cada vez mayor participación de los profesores. La capacidad del equipo para realizar un trabajo comprometido e idear actividades dinámicas y constructivas fue central para la aprobación de su trabajo.

“...Los aliados fueron toda la Planta directiva, el jefe de UTP, la subdirectora, el orientador. Para lograr ese apoyo hicimos una reunión y le explicamos que nosotros estábamos en esto, pero que necesitábamos de su ayuda y de su apoyo y de ahí hubo un cambio. Después el cambio se acrecentó más cuando el director vino a uno de los encuentros de Valoras, solo con los Directores...” (Equipo de Convivencia).

“Los profes fueron viendo que no era al lote, preparábamos el material, nos preocupábamos todas las semanas dos horas, planificábamos todo [...] los profesores vieron que era una cuestión seria. Además, no eran charlas, sino que juegos, grupos, actuación... la dinámica con la que se llevó a cabo hizo que engancharan” (Equipo de Convivencia).

Además, las actividades realizadas en los talleres permitieron un acercamiento del estamento docente, caracterizado por el desconocimiento mutuo. Los profesores se fueron conociendo y se estrecharon lazos de amistad. Esto permitió la adhesión definitiva de los docentes al programa, así como una clara comunidad de profesores interesada en la convivencia escolar.

“Los temas hacían que engancharas con un colega con quien no habías tenido la oportunidad de conversar [...] y veías como ese colega que sentías tan lejano tenía las mismas ideas [...] Los grupos nunca estuvieron conformados por las mismas personas” (Equipo de Convivencia).

La insistencia de la Planta Directiva, que considera fundamental este equipo para el logro de sus objetivos institucionales, ha generado el compromiso del sostenedor para reiniciar el aporte a partir del 2008.

Organización, participación y comunicación institucional

La Escuela Aliro Lamas Castillo está encabezada por la Dirección y la Subdirección, cargos ocupados por profesionales de larga trayectoria en escuelas del sector.

Compone la Planta Directiva un *Equipo de Coordinación* integrado por el Director, la Subdirectora, Jefe de UTP, Evaluador del Ministerio de Educación y el Orientador. Además hay un *Equipo de Gestión* compuesto por la Planta Directiva, la coordinadora del programa Enlaces (Mineduc), Profesoras de los cursos de Educación Especial y Diferencial, un representante de los Co-docentes y un Docente por nivel. Entre ambas instancias se observa cierto nivel de sobreposición de funciones.



El estamento docente se reúne cada miércoles, por niveles en el primer ciclo básico¹² y por asignaturas en el segundo ciclo. Allí planifican las unidades e intercambian experiencias pedagógicas. Además, semestralmente los docentes se reúnen a planificar por niveles y asignaturas. Sin embargo, dicho por todos ellos, en estas instancias cuesta centrarse en un trabajo colaborativo y reflexivo.

Como en toda organización con sostenedores que otorgan poca autonomía de vuelo, ya sea por escasez de recursos que administrar o por mandatos muy jerarquizados, se tiende a burocratizar su orgánica de funcionamiento, se dificulta el desarrollo y sin duda las innovaciones.

Otras instancias son el Centro General de Padres, las reuniones de sub-centros y reuniones de apoderados. En la escuela no existe un Centro de Alumnos ni una organización que permita canalizar las demandas e iniciativas de los estudiantes. De este modo, los alumnos no tienen injerencia en las decisiones que toma la escuela.

A través de las instancias de reunión ya descritas, la Escuela comunica a los distintos estamentos de la institución sobre aspectos como: las actividades y compromisos que tiene la escuela durante el año escolar; situaciones de convivencia que involucran a toda la escuela; informaciones referentes al quehacer pedagógico; desarrollo de proyectos en que la escuela está involucrada; resultados de mediciones internas y externas.

La institución mantuvo, del 2002 al 2005, un *equipo encargado de la convivencia*, compuesto por dos profesoras. En esa época se reunían periódicamente a trabajar, reflexionar y compartir la innovación que estaban llevando a cabo. Los profesores de aula y profesores jefes han mantenido, sin embargo, el trabajo relacionado con formación afectiva y valórica de sus estudiantes, empleando los materiales que dejó el programa Valoras y que se siguen utilizando en las horas de orientación. La escuela cuenta con un Orientador, Psicólogo y Trabajador Social, que se reúnen para abordar los casos de los niños y niñas con conductas de convivencia que requieren la intervención de especialistas. Este es un trabajo no sistemático.

La *normativa de la comunidad* propone como premisa que la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, en donde todos los niños y niñas son sujeto de derecho. Bajo esta premisa, la escuela posee un reglamento de convivencia, que se origina en el Equipo de Gestión y aprueba el Consejo de Profesores. Una vez aprobado se socializa con estudiantes y apoderados, ya sea en las primeras reuniones del año, en el proceso de matrícula (se le entrega una copia del reglamento a cada estudiante) o en la primera clase de orientación. Siguiendo la propuesta de Valoras, en la mayoría de los cursos tienen normas de convivencia acordadas por los estudiantes y el profesor (a) jefe, previo trabajo en las clases de orientación. El objetivo principal de este trabajo es lograr que los estudiantes *aprendan y lo pasen bien* con una convivencia basada en el respeto y empatía por el otro. Se concibe que la autogeneración de las normativas de curso permite a los estudiantes apropiárselas y respetarlas, siendo ellos mismo los reguladores de su cumplimiento.

Si bien existe una congruencia entre el principio de normativas co-construidas de la escuela y de los cursos, llama la atención que los estudiantes no tengan una participación mayor en la aprobación del reglamento general. Sólo son informados de éste una vez que ha sido aprobado por otros estamentos de la institución. Tampoco se desarrolla explícitamente una relación entre ambos reglamentos. Pudiera ser que aun no son proyectos apropiados por la escuela, sino solo dos iniciativas externas, que subsisten yuxtapuestas.

12.- Primer ciclo básico incluye los niveles de 1° a 4° básico. El segundo ciclo básico incluye 5° a 8° básico.





Integración de estudiantes con NEE

En la Escuela Aliro Lamas Castillo no existe selección de estudiantes, son los padres los que deciden matricularlos. Asimismo, la institución no considera la expulsión. Entrar a la comunidad no requiere de un rito de iniciación o inducción, no se considera necesario saber nada sobre la comunidad y sus normas para poder permanecer en ella. No hay un contrato de convivencia.

Sin embargo, hay una preocupación y orgullo en que todos los niños y niñas puedan ingresar al establecimiento educacional “Escuela Aliro Lamas Castillo” recibiendo un trato digno, de respeto a su persona y que logren un sentido de pertenencia e identidad con la escuela, basado en el compromiso, colaboración, responsabilidad y participación.

La escuela Aliro Lamas está adscrita al programa de integración, por lo que recibe niños con necesidades educativas especiales y junto a ellos, el aporte de profesionales especializados. Pese a que se dice que existe una constante preocupación de los profesores jefes y de asignatura por aquellos alumnos que presentan alguna dificultad pedagógica, no se conoce de instancias formativas y especialización de todos los docentes en una docencia integradora.

Al principio de cada año se realiza un diagnóstico de los estudiantes detectados por los profesores jefes; luego se postula para el ingreso al proyecto, el cual debe ser aprobado por el Ministerio de Educación. El proyecto de integración se financia con aportes del estado y actualmente permite atender a 29 niños y niñas con trastorno expresivo del lenguaje y con discapacidad intelectual. Trabajan tres profesores, uno de ellos con jornada de trabajo completa de 44 horas semanales. Así, previo estudio y en mutuo acuerdo con la dirección del establecimiento, se derivan los estudiantes con algún tipo de dificultad a las diferentes redes de apoyo con las que cuenta internamente la institución, entre ellas, curso diferencial, curso especial, asesoría de Psicólogo, Fonoaudiólogo, Orientador, Trabajador Social y tutorías realizadas por profesores. Además algunos cursos trabajan durante todo el año en reforzamiento.

Fortalezas y debilidades de una experiencia que espera el cambio

Una escuela de tradición, estimada por todos, con redes, es sin duda una fortaleza. El equipo directivo y docente tiene compromiso con la institución y se auto percibe con mucha vocación y sentido de profesión. Con un promedio alto de años de servicio, todos se sienten, y con razón, los forjadores de la educación de Diego de Almagro.

Fue una fortaleza para la innovación, *el tiempo destinado al trabajo en convivencia*. El trabajo periódico quincenal liderado durante casi dos años por el Equipo de Convivencia, basado en una planificación anual y materiales; las dos horas semanales para preparar las sesiones; la autonomía para gestionar las reuniones de reflexión pedagógica y el respaldo presencial de directivos, mantuvo la innovación en desarrollo. Cuando los docentes se quejan de falta de tiempo, parece que hay que creerles. Hay algo material en el tiempo, que si no se reconoce es imposible la innovación y el desarrollo. No en vano los países desarrollados invierten al menos el 50% del tiempo docente en coordinación, desarrollo, planificación y evaluación. La ausencia de un PEI y de una alianza educativamente efectiva con la administración municipal impresiona como las principales ausencias que quitaron sustentabilidad al proyecto, pese a su éxito e impactos iniciales.



Actualmente, la escuela logra que los estudiantes quieran participar, se interesen en todas las actividades programadas por la unidad educativa, reportándose por los docentes como creativos, solidarios, responsables, motivados y perseverantes. Hay un Centro General de Padres legalmente constituido y comprometido con el quehacer escolar. Aunque sea un grupo pequeño, es de gran ayuda para los procesos emprendidos. Es sin duda una enorme fortaleza, no tan común, ver a todos los actores dispuestos, involucrados y orgullosos de estar allí. Los docentes con buenas relaciones humanas y una experiencia de reflexión pedagógica de un año y medio, que si bien dejaron de desarrollar, es añorada y valorada, y reproducirían gustosos, si tuvieran los recursos.

Frente a estas fortalezas, la debilidad aparece en la no concreción de ellas, en un proyecto propio, que suscite adhesión y pasión, socializado, con bajadas concretas, con disposiciones y recursos mínimos para operar. Con poca comunicación entre estamentos, poca alianza efectiva con el sostenedor, cada uno hace lo que siempre ha hecho, con autonomía y profesionalismo, pero sin metas comunes, proyectos, ni reflexiones que les permitan salir del statu quo.

Los estudiantes son percibidos y se auto perciben como motivados por la escuela, participativos, interesados en todas las actividades que se les ofrecen. Pero, querrían más actividades, más participación y mejor trato. Al pedirle a los estudiantes la percepción sobre el gusto de estar allí, sensación de ser cuidado por los otros y resolución pacífica de conflictos, si bien el primer ciclo aparece grato y sin conflictos, el segundo es más crítico, y evalúan las categorías como “medianamente bueno”¹³ o no alcanzan esa clasificación. Esto se asocia a los conflictos más violentos que se advierten posteriormente en los episodios críticos, de profesores aplicando sanciones a veces físicamente punitivas a los estudiantes.

Los docentes querrían más alianza y trabajo con los apoderados, y los apoderados querrían mucha más posibilidades de participar. **“... si dieran los espacios para participar, aumentaría el compromiso por la educación de los niños y niñas” (grupo apoderados).**

Al ser encuestados, los adultos, en general, tienen una buena percepción sobre el clima en la escuela, entre “medianamente bueno” y “bueno”, no obstante, la percepción de los apoderados es un poco más negativa que la de los docentes en todas las categorías, siendo la que alude al gusto por compartir y estar juntos la peor evaluada, sin alcanzar la clasificación de “medianamente bueno”. Esto es una debilidad pero también una fortaleza, en cuanto todos quieren lo mismo: involucrarse mejor y más. La falta de proyecto y políticas para acoger esta demanda, se hace evidente.

También se señala como debilidad la escasez de posibilidades de perfeccionamiento presencial que tienen los docentes, por la lejanía de la zona, que hace más caro, y la falta de recursos. Hay una sensación de atraso y poca actualización.

13.- Las clasificaciones para el clima escolar son: malo, medianamente malo, medianamente bueno y bueno.



Vivencias durante el proceso

La invitación a ser partícipes del diplomado de Valores causó un gran interés en el equipo de docentes, pero también resquemor que una de las elegidas fuera alguien recién incorporada a la institución. Fue muy difícil que las aceptaran como coordinadoras de las actividades del taller pedagógico. Para contrarrestar esta situación se implementó programas de diplomado paralelos a los docentes, aprovechando las asistencias técnicas que el programa incluía y el trabajo de implementación en el aula.

Esta resistencia inicial al equipo coordinador, cambió, pues el entusiasmo, los conocimientos sobre lo que hacían y su dedicación lograron finalmente sumar a todos los docentes en un trabajo semanal de reflexión pedagógica en torno a la convivencia. **“Había colegas que lo sentían como una obligación, pero después se fueron insertado y les gustó mucho. Las colegas tenían carisma para presentarlo, llegaban a las personas” (Grupo Profesores)** El ánimo positivo y emprendedor, la perseverancia y algunas acciones estratégicas, utilizando la asistencia técnica de externos, fue generando resultados positivos y gran satisfacción por la labor realizada.

La presencia de la RED, durante el periodo de innovación fue relevante. Cada dos o tres meses se reunían con otros equipos coordinadores, en Salvador, y compartir sus trabajos, logros, reflexiones; aprendían cosas nuevas. Eso les llenaba de ánimo y nuevas ideas. Fueron necesarias muchas planificaciones y correcciones de planificaciones en conjunto con la Red, para lograr que las sesiones fuesen relevantes y profesionales. Las Asistencias Técnicas en la escuela, cuando preparaban entre todas con un profesional Valores la sesión de trabajo con los docentes, fue de mucho aprendizaje. El que viniese un externo experto ayudaba a vencer resistencias, porque “las explicaciones venían de primera mano y de afuera...a veces se le cree más”.

Paulatinamente se fue generando una comunidad profesional, de personas que empezaron a conocerse y estimarse en cada escuela. **“Funcionó muy bien invitar a dirigir algunas reuniones de reflexión pedagógica a algunas de las docentes más reticentes. Las que se quedaban fuera de la puerta. Ahí se dieron cuenta que era verdad que esto era de todas, y no solo el equipo coordinador” (notas durante la implementación de Valores, 2002).**

Las normativas aparecen como un elemento crucial, que contribuyó a que los profesores se sumaran al proyecto de convivencia, en la medida en que éstas mostraban efectos positivos sobre la conducta de los estudiantes. **“El profesor se fue dando cuenta de lo que iban produciendo estas normas establecidas por los alumnos... (..)Cuando el curso problemático empezaba a cambiar, entonces los otros docentes decían:”si a ese curso le resulta, por que no a mi”... Yo creo que sin que fuese obligatorio, todos nos fuimos metiendo en el vaivén porque se veían resultados” (Equipo de Convivencia).**

Los profesores hablan de la época en la que se ejecutaba el programa Valores con cariño y entusiasmo. Se nota en ellos una evidente valoración de los talleres como un espacio, no sólo para la reflexión docente, sino que también como un “alto en la semana” que les permitía encontrarse y estrechar lazos de amistad, que poco a poco fueron fortaleciendo a la comunidad docente y promoviendo el desarrollo personal. Cabe mencionar que este proceso se acompañó del surgimiento de sentimientos fraternales y el ensayo de habilidades fundamentales para la mantención de buenas relaciones entre ellos y con los mismos estudiantes.





“Fue una instancia para acercarme más a las personas y no solo a los colegas... y eso mejora las relaciones interpersonales en la escuela y sirve para trabajar con más agrado, venir con más ganas, más entusiasmo, sentir que tienes más apoyo” (Grupo profesores).

“A través del juego fuimos rescatando cosas que habíamos dejado en el olvido, y la idea era aplicar eso en el aula. Se compartía, nos reíamos, servía de terapia, conversábamos otras cosas, nos conocimos de otra forma” (Grupo profesores).

Al finalizar el Programa y la aparición de resultados trascendentales para la escuela, asume un nuevo Jefe el Departamento de Educación del DAEM¹⁴, quien toma la decisión de reducir horas del personal ante importantes deudas que arrastraba la institución. El trabajo para convivencia lo continúan haciendo en tiempos personales, pero sintiendo el peso de trabajar sin apoyo financiero. Esto fue generando impotencia y rabia, hasta que decidieron finalizar sus labores de coordinación y con ello, la paralización de las actividades orientadas al desarrollo de la convivencia escolar. La mayoría de los cursos continuó aplicando la metodología de normativas generadas participativamente, pero el trabajo no tenía oportunidades de reflexionarse, contrastarse y discutirse.

Resultados del período de bonanzas y de lo que perdura en el tiempo

La escuela Aliro Lamas demostró grandes avances durante el período en el cual funcionó el equipo de convivencia escolar.

Éste identifica como el mayor avance, la generación de una comunidad docente unificada, con espacios de encuentro para compartir experiencias cotidianas y realizar un trabajo colaborativo. Debido a la gran cantidad de alumnos y profesores, sumado a una infraestructura que divide al establecimiento en dos espacios parcialmente desconectados, el estamento docente no tenía instancias de encuentro cotidiano ni de reflexión pedagógica. Se generó una cercanía inédita entre los profesores, lo que redundó en un mejoramiento del clima laboral y, en consecuencia, en una convivencia más armónica con los estudiantes.

“..Mejóro la convivencia el que había un clima de demasiada confianza. Era como un tiempo para uno, nos apropiábamos de ese tiempo... era como tiempo de reflexión, de mirarse, de meditación personal y eso nos enriqueció bastante porque hubo más comunicación, más apoyo. Todo eso nos sirvió para transmitirlo a los niños” (Equipo de Convivencia).

Para los profesores el desarrollo de la empatía, tolerancia y capacidad de trabajar en equipo, fue un gran aprendizaje. Consideran que el programa les aportó una base teórica que actualizó y organizó sus conocimientos respecto de la convivencia escolar y trabajo con valores, provocando un “remezón” en su quehacer cotidiano. Esto les abrió la mirada hacia nuevos temas, perspectivas y formas de trabajar con los niños.

14.- Departamento de Administración de Educación Municipal.





“Funcionó una vez a la semana, las colegas hacían los talleres que eran positivos. Todo esto se llevaba a la sala de clases. Nos permitieron reforzar algunas cosas, actualizar otras... nos remeció y comenzamos a retomar cosas que quedaban de lado y que era necesario tomar. Esto nos reactivó” (Grupo profesores).
“Fue positivo porque tomamos muchas estrategias para interesar a los niños, para promover valores, que si bien deben estar de manera transversal, a veces uno prefiere pasar materia... y las colegas nos recordaron y lo aplicamos en la sala de clases” (Grupo Profesores).

Se reportó un mejoramiento del trabajo en equipo y mayor comunicación entre pares. Respecto al ámbito personal, se reportó crecimiento, aceptación de las propias fortalezas y debilidades y mayor nivel de apertura. En torno al ámbito profesional, los docentes y directivos manifestaron un mayor grado de reflexión y conciencia en torno a la enseñanza de valores y la propia práctica pedagógica, lo que se condice con un mayor interés y compromiso con la formación valórica de los estudiantes.

Tanto docentes como directivos plantearon que a nivel de cultura organizacional los principales efectos fueron el establecimiento de un clima democrático y afectivo. Desde la mirada de los profesores, la posibilidad de compartir buenas prácticas y el buen clima que se comenzó a generar entre ellos afectaba positivamente el trabajo de aula.

“Y eso afectaba positivamente el trabajo en la clase. El poder ver a tus colegas te permite ver lo que tú haces y evaluar lo que se tiene que mejorar. Esto debería existir y ser permanente” (Grupo profesores).

Se visibilizó e intencionó un trabajo transversal de los valores, transformándolo en un tema explícito, por ejemplo, a través de mensajes gráficos y diarios murales con alusión explícita e implícita a los valores.

“...El tema valórico es algo permanente en el quehacer del colegio... uno como papá lo trata de transmitir a sus hijos y el colegio lo refuerza...” (Grupo de Padres).

Para transversalizar la formación en valores, se reformuló el PEI. Un cuestionario aplicado el 2004 a directivos y docentes da cuenta de acciones formativas a nivel curricular, -análisis y reflexión con los estudiantes de distintas temáticas vinculadas a los valores-. El equipo de Convivencia reconoce que cuentan con un repertorio de estrategias y herramientas para abordar los problemas disciplinarios, tanto dentro de la sala de clases como en la escuela en general.

“Como nosotros teníamos grandes problemas conductuales con las pandillas y las queríamos erradicar, hicimos un fuerte común entre profesores, si vimos que eso era bueno para nosotros, también tenía que ser bueno para los alumnos. Se compartieron estrategias” (Equipo de Convivencia).

Lo anterior se relaciona directamente con el trabajo de las normativas de curso generadas por los estudiantes. **“Le dio herramientas al profe jefe más que nada, para manejar conflictos, para intentar que los niños no hicieran ciertas cosas a las que estaban acostumbrados” (Equipo de Convivencia).** **“Es la herramienta que te sirve para cambiar el switch de los niños, y te ayuda. Los niños son muy estrictos con las sanciones, con las normas que ellos establecen” (Equipo de Convivencia).**





En particular, llama la atención cierto cambio en la relación que entablan profesor y estudiante. Al parecer, el proceso de creación de normas de curso liderado por los estudiantes, generó un acercamiento. Probablemente también influyó el desarrollo de la toma de perspectiva de los docentes, quienes a través del ejercicio de conocerse entre sí y ponerse en el lugar de sus compañeros de trabajo, pudieron desarrollar esta capacidad y transferirla a la relación con los estudiantes.

“Sí, si hubo cambios... tu aprendiste a ponerte en el lugar del otro, también del niño. Siempre hemos visto al alumno abajo, pero cuando comenzamos a establecer las normas de convivencia, nos empezamos a poner en el mismo nivel que el niño y veían que en ti podían confiar porque los compromisos partían de lo que ellos mismos querían” (Equipo de Convivencia).

Lo que perdura

Lo que perdura, se ve diferente según la mirada de los docentes y equipo, de alumnos y apoderados o desde los propios investigadores. La triangulación muestra una oportunidad de volver a encontrarse para mirarse y avanzar, y la ausencia de una visión compartida, un proyecto común que apasione, o un líder que mantenga la construcción de significados en torno a una visión.

Para los docentes, el proceso vivido durante dos años les permitió una serie de logros relacionados con la mejora de las relaciones entre ellos y formación de una comunidad docente más afianzada.

Según los más positivos en su apreciación, el proyecto Valoras se incorporó como la médula del PEI, siendo uno de los elementos principales del trabajo la implementación de normativas de curso generadas por los estudiantes. Por otra parte, desde que se implementa la propuesta de convivencia se procura que todos los actos de la escuela rescaten algún valor.

“Se supone que una de las bases es cuando partimos el reglamento de convivencia con nuestros alumnos. Qué queremos para nuestra sala de clases, qué quieren ellos. Son ellos quienes hacen el reglamento de convivencia, se trabaja en grupo, establecen prioridades, eso se implementa en la sala de clase” (Grupo profesores).

Las normativas de curso creadas por los niños se generan cada año desde kínder a 8° básico. Las normas están puestas en la sala de modo de poder leerlas y tenerlas siempre presente. En promedio hay unas 20 normas diferentes por curso. Las normativas son consideradas como la principal actividad que se realiza en pro de la convivencia escolar. Si bien se trabajan en todos los cursos, el nivel de desarrollo y utilidad de las normativas como elemento regulador de la convivencia es relativo, varía según las características del curso, de las familias y del profesor.

“En las salas hay reglamentos internos, que con el curso se elaboran de acuerdo a las reglas que ellos tiene para cumplir durante el período de clases. Algunos lo hacen muy bien, otros no, depende de la formación que traigan de las casas, es muy difícil lidiar con los antivalores” (Grupo profesores).





“...Cada curso, cuando empieza el año, los niños levantan la mano y van anotando las reglas que ponen en el curso y luego alguien lo saca en computador y ahí tienen el reglamento y cada uno tiene su propio reglamento...” (Grupo de Estudiantes).

La visión de los niños es más negativa. Ellos piensan que las normativas no se respetan, y que la relación con profesores a veces es muy buena y otras muy violenta, llegando a veces incluso al maltrato. El análisis de los episodios críticos muestra que hay incluso legitimación del maltrato de algunos niños.

Desde la perspectiva de las investigadoras, el PEI y las normas podrían verse muy beneficiados si hubiera discusión, asesorías y reflexión, pues muchas veces impresionan como palabras, más que gestión.

A pesar de lo anterior, tanto docentes como apoderados identifican efectos positivos en los niños, producto de la generación de normas de curso. Entre otras, destacan una buena capacidad de organización de los niños, autorregulación del grupo en tanto se recuerdan permanentemente las normas y se llaman la atención ante trasgresiones, apropiación de los compromisos y, con ello, más respeto de las normas.

“Porque antes nosotros imponíamos las normas, y por rebeldía no lo hacían. Cuando ellos se juntan y establecen sus normas, como el horario por ejemplo, ahí se cumple, se respetan las normas que ellos establecen. Además, todos pueden dar sus opiniones, así tienen la capacidad de decir ‘esto fue mío, fue mi creación’ ((Grupo profesores).

“...creo que son las bases para el día de mañana trabajar en equipo...poder desenvolverse con naturalidad, que no les cuesta insertarse en grupos...es bueno porque se organizan desde pequeño y hacerse responsables de ciertas conductas...” (Grupo de Padres).

Los profesores creen que a través de esta estrategia, los niños comienzan a ver un modelo de comportamiento dentro del curso al cual se suman rápidamente por no quedar excluidos.

“Sirve para reforzar lo positivo y mejorar lo negativo de los niños... y obvio, mejora la autoestima de todos ellos. Al ver el modelo del resto del curso, que está actuando diferente, les lleva a imitar al líder para no quedarse solo” (Grupo profesores).

A nivel personal, comienzan a visualizarse nuevos líderes adquiriendo una posición de respeto por parte de los compañeros, lo que contribuye a mejorar su autoestima. En esta línea, los padres consideran que el sentimiento de ser escuchados y tomados en cuenta por los profesores mejora la autoestima de los niños en general. Además, se considera que el proceso de creación de normas desarrolla en los niños la capacidad de jerarquizar y saber tomar decisiones autónomas.

“...lo más importante es que ellos demuestran que pueden hacer cosas... dan ideas, la profesora los ayuda...yo creo que la autoestima de ellos es alta, porque se les valora, se le toma en cuenta...” (Grupo de Padres).





“...más posibilidades de desarrollo personal, yo creo que por eso lo hace el colegio, para desarrollar plenamente las capacidades de los niños... de ser un sujeto íntegro de la más temprana edad, poder tomar decisiones y hacerse responsable de ello...” (Grupo de Padres).

En lo que respecta a los profesores, gracias a las normativas pasan a asumir un rol más mediador del aprendizaje y disciplina. Los profesores atribuyen la mala conducta de los estudiantes a la carencia de normas en sus hogares, situación que se revertiría en la escuela gracias a que ellos crean sus normas. De este modo, no sólo mejora la conducta conforme avanza el año escolar, sino que los estudiantes se apropian de la metodología como una suerte de tradición que les agrada mantener.

“El inicio de año es terrible porque cuesta manejar a los alumnos que no tienen normas establecidas en el hogar. No quieren normas tampoco dentro del colegio, pero se revierte a esta altura... y eso gracias a las normas que ellos mismos establecen” (Equipo de Convivencia).

“Los mismos niños lo piden, porque llegan niños nuevos o repitentes, entonces ellos piden señorita, ¿cuándo vamos a hacer las normas de convivencia?’. El niño que llega se va acoplando a eso, entonces cada año se crean” (Grupo de profesores).

Por último, los profesores evalúan la convivencia general de la escuela como buena y sienten haber logrado un cambio en los niños a propósito del trabajo en convivencia escolar. Creen además, que la escuela es para los estudiantes un espacio protector, en el cual se sienten bien tratados.

“Hay muchos niños que, sin tener nada que hacer en sus casas, vuelven a la escuela, se sienten acogidos” (Grupo profesores).

“Pese a que hay peleas, los niños se sienten afectivamente protegidos dentro de la escuela y eso es fundamental en los niños, que es lo que ni tienen en sus casas” (Grupo profesores)





Lecciones aprendidas, tensiones y recomendaciones

• Lecciones aprendidas

1. El efecto que tuvo en la Aliro Lamas la falta de tiempo oficial para que opere el equipo coordinador, permite ver la relevancia de esta instancia cosas. Sin tiempo se extinguió la motivación del equipo, y sin equipo, la construcción reflexiva y conjunta de la convivencia por parte de los docentes. El tiempo es un recurso mínimo para operar que además legitima el actuar del equipo frente al colegio y a los pares. La sustentabilidad de la innovación está dada por la capacidad de adaptación de las acciones y sistemas, y para ello se requiere un equipo que esté atento al “desarrollo” del cambio institucional que conlleva la innovación en convivencia.
2. El cambio de sostenedor de la educación pública constituye un riesgo para proyectos y transformaciones que se han venido instaurando en las instituciones con gran dificultad. De aquí se desprende la relevancia de dar seguimiento y evaluar todo proyecto socioeducativo y darle continuidad en la medida que ha tenido buenos resultados e impacto. El cambio de mandato de los agentes públicos requiere instaurar ciertas garantías para que las inversiones público-privadas y el enorme trabajo invertido en procesos de transformación educativa no se pierdan entre un mandato y otro.
3. Los estudiantes valoran mucho tener normas, y evalúan como habiendo participado en su creación y aun si el proceso no ha sido del todo participativo, conocer las normas y opinar al respecto se percibe como haber sido invitado a “ser parte” del sistema.
4. La reflexión pedagógica es un fuerte factor generador de un buen vínculo entre docentes y consiguiente buen clima de convivencia. Antes de iniciar sus talleres los docentes relatan haber tenido una mala convivencia intra estamental. Pese a haber cesado las reuniones pedagógicas, trasciende el cariño en el tiempo. Éstas ahora se han convertido en consejos administrativos. Subsiste la pregunta acerca de qué hace que no se mantenga el contenido de los encuentros entre docentes, qué hace que éstos se refieran solo a la casuística, al conflicto particular, a lo administrativo. Al parecer sin intencionalarlo, éste espacio se burocratiza y deja de ser pedagógico.
5. Se advierte algo de una actitud administrativa en las decisiones, -de reflexión pedagógica, de tiempo, de PEI, de normativas-, propia de las comunidades estatales, cansadas de mucho programa, poca autonomía y casi ni un recurso para gestionar. Habitados a este estado de situación, suele no haber mucha pasión en los actos, aunque se conserve el discurso de un deseo educativo, incluso se cree estar realizando las acciones por valores propios. Se detecta una actitud desesperanzada, que ni siquiera se explicita.
6. Llama la atención por qué un PEI que se realiza con entusiasmo no logra convertirse en carta de navegación. Normativas de curso y de escuela que se hacen entre todos, no operan con suficiente profundidad, salvo que alguien lo intencione una y mil veces, construyendo significados. La mera participación que para algunos parece ser la clave del éxito, no parece bastar.



- **Retos o tensiones**

1. El desafío de hacer propio un proyecto de convivencia es la principal tensión y desafío. El drama de la mayoría de los colegios en contextos de culturas autoritarias: el colegio se administra y los proyectos son de los niveles superiores. Cambiar la narrativa es el primer paso para lograr que los proyectos permanezcan.
2. Contar con equipos encargados de la gestión del cambio cultural que implica un proyecto de convivencia parece en tensión con dos aspectos fundamentalmente: el tiempo destinado y el que el equipo lo integre un directivo. Sólo en manos de profesores, en una cultura jerárquica como la nuestra, no funciona.
3. El cambio a una cultura de diálogo y respeto con los estudiantes esta tensionado por el hábito del trato de castigo y órdenes. El tránsito es lento, y subsisten prácticas hasta de castigo físico, aún en contextos en que esto aparentemente estaba superado. No es la única escuela en que esto apareció, lo cual hace pensar que debemos ser mucho más pacientes y a la vez activos en construir las nuevas representaciones y prácticas. Un cuidado especial habrá de tenerse para que las prácticas antiguas no queden ocultas por el peso de lo políticamente correcto, y las personas aceptemos con tolerancia que para algunos el tránsito es más difícil. Sabemos que a quines más les cuesta es porque más han sufrido este tipo de trato. Apoyarles implica firmeza y apoyo, dentro de una relación de buen trato. Se trata de un círculo vicioso delicado.

Con el objetivo de continuar fortaleciendo los procesos que ocurren dentro la Escuela Aliro Lamas Castillo el equipo investigador sugiere:

1. Reponer al equipo coordinador de convivencia, integrar en él a un docente directivo, y reestablecer la reflexión pedagógica, con temáticas relevantes. La lectura reflexiva del presente estudio puede ser una guía. Así también las reflexiones transversales.
2. Pedir apoyo externo a expertos para reflexionar una vez más sobre el sentido de las comunidades de curso, meta y normativas. La reflexión, las consecuencias naturales y lógicas, versus el castigo, convendría ponerlo como tema, ya que al parecer aún persiste una cultura de mucho castigo que los alumnos incluso la ven como natural.
3. Desarrollar una política de trabajo con apoderados empleando los materiales y guías del programa en la línea de apoderados. Es momento de aprovechar el interés de los padres y madres para participar.
4. Conviene reconocer que la escuela está en una buena posición para lograr la cooperación de todos. Se requiere trabajar con el proyecto que ya tienen, dándole curso a acciones que lo lleven a la práctica.



Hay una canción de Silvio Rodríguez que sirve para concluir esta monografía. En ella se habla de que para lograr grandes proyectos es el amor el que hace la diferencia, el que perdura, y este el que permite sobrevivir en los tiempos en que nada brilla. Justamente, es el cariño entre los docentes lo que subsiste de toda la innovación, y la convicción de que algo pasó una vez, que fue grato para todos. Basándose en esto, podría hacerse brillar de nuevo lo que ahora se ve bastante oscuro.

SOLO EL AMOR

Silvio Rodríguez

Debes amar la arcilla que va en tus manos
Debes amar su arena hasta la locura
Y si no, no la emprendas que será en vano
/sólo el amor alumbra lo que perdura
Sólo el amor convierte en milagro el barro/.

Debes amar el tiempo de los intentos
Debes amar la hora que nunca brilla
Y si no, no pretendas tocar lo cierto
/sólo el amor engendra la maravilla
Sólo el amor consigue encender lo
Muerto/

