



Gestión de la convivencia escolar desde sostenedores municipales:

El nivel intermedio frente a los desafíos educativos del presente¹

FICHA

Gonzalo Gallardo²

Para promover una mejor convivencia en las escuelas de Chile, se ha avanzado en la creación de políticas públicas y en la instalación de prácticas concretas dentro de las escuelas. Cimientos para el avance en esta materia se encuentran instalados, no obstante aún queda camino por recorrer. Uno de los espacios clave en donde éste trabajo debe ser asumido es el nivel de los sostenedores municipales, nivel intermedio que actúa como bisagra entre los lineamientos del nivel central y la realidad cotidiana de las escuelas.

El presente texto, fruto de un estudio desarrollado por Unicef en cinco comunas de la región metropolitana, ofrecerá aprendizajes surgidos desde la experiencia de trabajo de sostenedores municipales que ya han incorporado a su gestión la preocupación por mejorar la convivencia de las escuelas a su cargo, esperando aportar a funcionarios y autoridades municipales interesados en trabajar por ello.

I. Camino avanzado hacia la buena convivencia escolar, nuevos caminos por recorrer.

Chile ha adherido a la “Carta fundamental de los Derechos Humanos” y a la “Convención de los Derechos del niño” de Naciones Unidas. La educación como ámbito de desarrollo social y encuentro ha sido uno de los canales que el Estado ha utilizado para la promoción, defensa y protección de estos derechos universales. Las escuelas deben respetarlos y difundirlos en su trabajo diario y formar a sus estudiantes en el marco del buen trato, el respeto, la inclusión y la solidaridad.

Apoyando esta tarea, desde el año 2002 el MINEDUC ofrece una política de convivencia escolar concreta, marco de referencia para que las escuelas desarrollen acciones orientadas a la formación integral de sus estudiantes y comunidad en términos de valores, actitudes, habilidades y conocimientos para aprender a convivir en una sociedad democrática. Programas de gobierno y proyectos de organizaciones no gubernamentales han ingresado a las escuelas fomentando una buena convivencia escolar (un ejemplo de este tipo de programa

1.- Desarrollado por encargo de UNICEF. Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF.

2.- Psicólogo UC



de gobierno es “Habilidades para la Vida” de JUNAEB). A todo ello se ha agregado la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que desde 2008 instala la convivencia escolar como uno de los cuatro ejes a desarrollar por las escuelas en sus Planes de Mejoramiento.

Acciones en las escuelas como la revisión de sus reglamentos, la mejora de sus estrategias para abordar conflictos y el énfasis en la formación ciudadana derivan de las anteriores iniciativas. El Marco Curricular nacional también orienta al respecto. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de distintos sectores se relacionan con convivencia, junto con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), los cuales deben ser alcanzados por todos los estudiantes.

Actualmente, escuelas, liceos y colegios hablan de convivencia con mayor naturalidad que antes. Palabras como “clima de aula”, “mediación” o “desarrollo de habilidades sociales” ya son parte del discurso profesional de las unidades educativas. Hoy existe mayor conciencia de que “el aprendizaje (y en buena medida el proceso de enseñanza) está condicionado por el grado de convivencia que existe en la escuela” (Ander – Egg, 2005, p.117) y que así como se puede y debe aprender a convivir, es necesario convivir bien para aprender mejor.

Tomando en cuenta los distintos caminos que han llevado al establecimiento de la convivencia escolar como ámbito de gestión y preocupación de las escuelas, es posible distinguir acciones a nivel central (gobierno) y a nivel local (escuelas), no obstante, el rol del nivel intermedio de la educación pública en Chile (sostenedores) emerge poco claro. Ni su responsabilidad ni su injerencia en este ámbito son evidentes.

¿Qué rol pueden tener los sostenedores en relación con la convivencia escolar de sus escuelas? ¿Qué acciones concretas pueden desarrollar para promover una buena convivencia? ¿Qué responsabilidades han tenido al respecto? ¿Cuáles debieran tener?

Si bien el escenario actual para la convivencia escolar de las escuelas es más prometedor que el pasado reciente, carente de políticas, convicciones y recursos que dieran relevancia al tema, en modo alguno es éste el final de la ruta. La implementación de cambios en convivencia escolar no es fácil y los esfuerzos, una vez iniciados, deben contar con apoyo constante para no caer en el olvido y la postergación, dada su complejidad de instalación (Ianni, 2003). Son cimientos de un movimiento de cambio complejo los que hoy son visibles. Esos avances dan el soporte justo para mirar con optimismo el futuro, no obstante, queda bastante por avanzar. Para garantizar espacios de buena convivencia en las escuelas de Chile, contextos que protejan y promuevan el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, preparando a los alumnos para asumir sus vidas con responsabilidad y tolerancia, tal como establece la convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2007) hay aún camino por descubrir y crear.

La promoción, protección y defensa de estos derechos “requiere de acciones e intervenciones oportunas, adecuadas y mancomunadas de la familia, de la comunidad y del Estado” (Acosta, 2008, p.11). La tarea de mejorar la convivencia escolar y el bienestar psicosocial de los alumnos es tarea de todos (Mineduc, 2002). Sostenedores públicos y privados de la educación no pueden quedar fuera de estos esfuerzos. Responsabilizarse por la convivencia escolar de las escuelas a su cargo y tomar cartas en el asunto es uno de los actuales desafíos para los sostenedores. Son ellos “el nivel más cercano a la escuela, y, por esa razón, el que aparece como más pertinente para responsabilizarse y apoyar de modo directo a los establecimientos” (Raczynski & Salinas, 2008, p.111).



“Abrir camino” respecto al rol y responsabilidad de los sostenedores en la gestión de la convivencia escolar resulta hoy un paso necesario para continuar avanzando hacia buenas formas de convivencia en las escuelas de Chile. Dar ese paso resulta imprescindible si se considera la actual coyuntura educativa generada por la ley SEP (2008), donde los sostenedores han adquirido un papel mediador clave entre las políticas del nivel central y la vida cotidiana de las escuelas, adoptando mayores atribuciones técnicas y responsabilidades que en el pasado (Espínola & Silva, 2009).

En la actualidad ya hay sostenedores municipales que han tomado la convivencia escolar como una de sus responsabilidades. Han pasado de la administración financiera a la gestión de lo técnico en sus escuelas, velando por la calidad de los aprendizajes entregados y por el contexto en el cual esos aprendizajes se producen. Conocer la experiencia de tales municipios es una manera de iniciar este nuevo camino. Hay una “huella” que recorrer dibujada por sostenedores innovadores que ya se han adentrado en este ámbito de gestión. Hay “saber hacer” fraguado en terreno que debe ser reconocido y difundido para encarar los desafíos presentes y futuros en convivencia escolar dentro del sistema educativo chileno. Ofrecer ejemplos de tal conocimiento es el propósito de este documento.

II. Antecedentes del material

Para elaborar el presente texto, se recurrió a los resultados de un estudio exploratorio realizado entre 2009 y 2010 por Unicef en 5 municipios de la Región Metropolitana (La Florida, La Pintana, Maipú, Puente Alto y San Bernardo).

Dichas municipalidades han asumido dedicar tiempo, esfuerzo y recursos para mejorar la convivencia de sus escuelas, haciéndose cargo de su gestión más allá de lo administrativo y financiero, tomando acciones concretas en ámbitos técnicos de la enseñanza. Si bien no son los únicos sostenedores que han desarrollado acciones en convivencia escolar, no son en modo alguno representativos de la realidad nacional al respecto, pueden ser considerados municipios pioneros en este tema. No se buscó por tanto representatividad en el estudio, dar cuenta de la generalidad. Se optó por observar y conocer a este grupo particular de sostenedores con el fin de iniciar un camino de exploración acerca de la gestión municipal de la convivencia escolar.

Para conocer las trayectorias por las cuales estas comunas incorporaron la convivencia dentro de sus responsabilidades, se identificaron modos de acción desarrollados, dificultades experimentadas, factores facilitadores e hitos relevantes en sus historias de trabajo. Para conocer sus experiencias, se entrevistó a funcionarios municipales encargados de convivencia escolar y docentes. Sus relatos fueron analizados junto a documentación ofrecida por cada sostenedor (PADEM, planificaciones, modelos de gestión)³.

A continuación, se sintetizarán los principales resultados y conclusiones de dicho estudio, esperando aportar con ello a la práctica de sostenedores interesados en hacer suyo el desafío de gestionar la convivencia de sus escuelas.

3.- Para mayores detalles, puede encontrar el estudio completo en: www.convivenciaescolar.cl



III. Inicios de un proceso de cambio en la gestión municipal de la convivencia escolar

Tomar la convivencia escolar como parte del trabajo diario del sostenedor no es algo que haya ocurrido de un día para otro en los municipios observados. Son años de trabajo y dedicación los que se manifiestan hoy en las acciones de estos sostenedores, procesos de cambio que han tomado forma en el presente, mostrando claramente que “el comienzo de un cambio educativo se gesta mucho antes de contar con expresiones formales que lo hagan visible” (Ramírez, Carbajal & Fierro, 2008, p.112).

Motivaciones para la coordinación municipal de la convivencia escolar.

El cambio en la gestión de los sostenedores observados se ha ido incubando con el tiempo, movilizado por distintas influencias.

De modo transversal, en la mayoría de los municipios el impulso hacia la transformación comenzó desde adentro, desde los equipos profesionales del sostenedor, en específico desde sus equipos de atención a las necesidades psicosociales de los estudiantes. Educadores, asistentes sociales, orientadores y psicólogos, entre otros profesionales, han pasado a ocupar puestos estables de trabajo en departamentos y corporaciones municipales. Generalmente, estos han participado en diagnósticos e intervenciones individuales y comunitarias (Raczynski & Salinas, 2008) y su foco tradicional ha sido el tratamiento, la reparación y la prevención.

En las comunas observadas estos equipos acumularon por años experiencia y conocimiento respecto a la población atendida, modificando y perfeccionando con el tiempo sus estrategias de acción e intervención. Este “saber hacer” elaborado en la práctica les permitió generar una convicción respecto a su rol profesional: para favorecer el éxito de su trabajo debían ir más allá de las intervenciones individuales, apuntando hacia las escuelas como un sistema complejo de relaciones y vínculos.

Ya no bastaba para ellos con dedicarse al tratamiento individual de “casos difíciles” (los alumnos derivados a los orientadores o psicólogos desde las escuelas), pues una vez “de vuelta” en sala de clase, el entorno influía promoviendo nuevas conductas disruptivas en el alumno. Ya no bastaba con la prevención de la violencia escolar cuando semana a semana surgían nuevos conflictos en las escuelas, sin tener éstas herramientas para enfrentarlos. Ya no bastaba con la reparación si los contextos escolares no ofrecían acogida ni buen trato a estudiantes reintegrados a la escolaridad, marginando y excluyendo a quienes necesitaban más apoyo. Debían redoblar los esfuerzos y comenzar a trabajar con las escuelas como una comunidad, con todos sus miembros.

Así, desde la experiencia y aprendizajes surgidos desde el propio terreno, tomó sentido para los equipos profesionales de las comunas observadas actuar sobre la convivencia de sus escuelas, buscando promover en cada una de ellas contextos de buen trato que facilitaran la actividad educativa y el bienestar de sus estudiantes.

Esta convicción se vio nutrida y realizada por hitos importantes derivados desde el nivel central. Algunos de estos hitos fueron la creación de los OFT en el marco curricular y la difusión de la Política de Convivencia Escolar del Mineduc (2002). La consecuente instalación de programas y proyectos de distintos ministerios y organismos públicos en las escuelas, derivados desde la política nacional, valorizó aún más el trabajo en convivencia escolar y ofreció referentes y marcos teóricos para la acción (Mineduc, Ministerio del Interior,





JUNAEB y CONACE, entre otros, se han encargado de “bajar” las líneas de trabajo en transversalidad y convivencia escolar hacia las unidades educativas).

En ocasiones, estos programas de nivel central “saltaban” al sostenedor, haciendo una suerte de “bypass” respecto de los municipios en su camino hacia las escuelas. En otros casos, tanto de manera planificada como espontánea, estas acciones del nivel central se vincularon activamente con funcionarios de los municipios. Éste fue un hito importante para muchos de los municipios observados. El encuentro entre sus funcionarios y los encargados de ejecutar los proyectos gubernamentales, dado hasta por el hecho de compartir espacios físicos comunes y “verse las caras” cotidianamente, permitió el reconocimiento de profesionales que hablaban lenguajes similares, entregando a los municipios conocimientos y certezas necesarias para dar el paso hacia la gestión municipal de la convivencia escolar. Ver el éxito de algunos programas instalados desde el nivel central fomentó el interés de tomar acciones al respecto.

Otra importante influencia que motivó a algunos de los municipios observados a dedicarse a trabajar por la convivencia fue la existencia de acciones ya instaladas en sus escuelas dedicadas a promover una mejor convivencia y bienestar escolar; iniciativas creadas, gestionadas y en su mayoría subvencionadas por el trabajo voluntario y autónomo de algunos profesores innovadores.

En la mayoría de las comunas visitadas, incluso antes de comenzar a gestionar ellos la convivencia de sus escuelas, reconocían entre sus profesores a algunos particularmente comprometidos e interesados en la mejora de la convivencia escolar, docentes carismáticos que por años habrían insistido en la importancia del tema, dando el ejemplo desde sus escuelas. Éstos, por medio de inéditos proyectos de mediación, talleres de habilidades sociales o charlas para las familias, ofrecieron luces a los municipios para entender cómo trabajar la convivencia escolar. Sus novedosas experiencias entregaron además ejemplos visibles de éxito en condiciones difíciles, ejemplos presentes en sus propias escuelas que, a diferencia de los reportados en libros y manuales, podían ser “vistos, oídos y tocados” por todos, mejoras que podían tener “nombre y apellido” y podían difundirse en toda la comunidad. Estas iniciativas aportaron en la creciente convicción de los equipos municipales de que la convivencia escolar podía ser tomada como un ámbito de trabajo y que su mejora podía ser intencionada.

Por otro lado, en algunas de las comunas visitadas, fueron urgencias enfrentadas en las escuelas las que motivaron a trabajar en convivencia. Situaciones complejas de violencia escolar revelaron a los sostenedores la importancia de actuar pronto en su contención y prevención, instalando como desafío la mejora de la convivencia escolar. Por causa de tales problemáticas, algunos municipios constataron incluso perder matrícula en sus escuelas. En tales casos, enfrentar dichas dificultades surgió como una inversión necesaria a ojos del municipio, buscando asegurar la continuidad de sus escuelas. En ocasiones, la filtración a prensa de “casos emblemáticos” de problemas de convivencia escolar sólo habría contribuido a estigmatizar a escuelas enteras, mermando el sentido de pertenencia y confianza de las familias con las instituciones. Estas razones también motivaron a los municipios a trabajar por la convivencia de sus escuelas.

En las comunas observadas, mejorar la convivencia escolar desde la gestión municipal fue una convicción alcanzada tras la maduración de un proceso amplio de reflexión y constatación de necesidades al interior de los equipos profesionales, proceso apoyado por políticas públicas, buenas prácticas compartidas y la propia experiencia profesional. Alcanzar un convencimiento técnico compartido sobre la necesidad de trabajar la convivencia de las escuelas fue un paso muy importante, no obstante, para traducir tal convicción en acciones concretas fue necesario el respaldo y convencimiento de las autoridades políticas de cada municipio.



El apoyo político: factor clave para la instalación del cambio

Sin apoyo explícito de las autoridades ni recursos disponibles, generar cambios sustentables en educación resulta difícil, pese a todas las razones técnicas que lo justifiquen. Estudios realizados en municipios sostienen que, entre los factores que representan un “piso” necesario para que lo técnico – pedagógico en educación tenga cabida en la gestión del sostenedor, el apoyo de las autoridades emerge como uno de los más importantes (Raczynski & Salinas, 2008).

En los municipios observados, este apoyo se percibió como una constante. Con distintos grados de participación, Alcaldes, Concejales, Directores DAEM y Secretarios Generales de Corporación han acompañado el proceso de instalación de mejoras en convivencia escolar. Su presencia ha sido fundamental. Si en algunos casos no eran los más convencidos al principio, han mostrado la suficiente apertura para entender y comprender la importancia de asumir tal tarea.

Además, estos apoyos no sólo han estado presentes al momento del “puntapié inicial”, no se han expresado sólo al comienzo del trabajo, cuando los profesionales municipales generaban sus primeras intuiciones y convicciones al respecto, sino que se han prolongado a lo largo de todo lo desarrollado, acompañando las distintas etapas de los procesos ejecutados.

Contar con el respaldo de las autoridades incluso más allá de los cambios de alcalde y color político de los municipios, ha permitido que los procesos iniciados no se detengan y se profundicen. Las experiencias conocidas por Unicef dan cuenta que los tiempos de las intervenciones técnicas no se ligan necesariamente con los tiempos de las gestiones municipales (4 años), son procesos de largo aliento, extendidos por más de 10 años en algunos casos. Esto parece haber sido entendido en los municipios observados, donde se ha respetado el trabajo de gestiones anteriores, dando continuidad a los equipos técnicos y a las iniciativas desarrolladas.

IV. Mejora de la convivencia escolar desde sostenedores municipales: un proceso en movimiento

Una vez que la decisión por gestionar la convivencia escolar de las escuelas fue tomada por los sostenedores (de forma declarada o implícita), en las cinco comunas visitadas fue posible distinguir algunas acciones y modos comunes de acercamiento a las escuelas.

A continuación se hará referencia a algunos de los hitos importantes observados en la trayectoria de los municipios visitados en su camino hacia la gestión de la convivencia de sus escuelas. También se mencionarán algunos de los aprendizajes obtenidos por los municipios en sus procesos de mejora desarrollados. Estos hitos y sus aprendizajes deben ser considerados como orientaciones para que cada municipio interesado en trabajar en convivencia escolar, desde su realidad particular, pueda tomar decisiones para iniciar su propio camino, conociendo de antemano algunos de los desafíos que posiblemente enfrentará. No equivalen a un mapa de instrucciones a seguir al pie de la letra, estas orientaciones deben ser traducidas y adaptadas a la vida cotidiana de cada sostenedor.



Trabajo en convivencia desde el nivel municipal: orientaciones para la acción.

a. Reconocimiento de aliados en terreno

Una de las primeras tareas desarrolladas por los sostenedores fue reconocer socios y aliados dentro de las unidades educativas. Debían identificar interlocutores que les ayudaran a embarcar a las escuelas en un movimiento de cambio importante.

La mayoría de los sostenedores observados ya conocía a profesores que habían desarrollado tareas al respecto en cada escuela y, a modo de analogía, fue con ellos con quienes primero hablaron a las puertas de cada establecimiento, a quienes llamaron desde afuera para poder entrar y comenzar a trabajar. Su reconocimiento fue clave para el desarrollo de acciones futuras.

En aquellos casos en que los sostenedores no conocían a docentes motivados por trabajar en convivencia escolar, la tarea fue buscarlos, difundiendo en cada escuela sus ideas y actividades. Así, rápidamente descubrieron a quienes “sintonizaban” en la misma frecuencia, quienes ofrecían ayuda, quienes querían participar. Visitas constantes a las escuelas crearon la confianza y los lazos necesarios para comenzar a trabajar juntos.

Los sostenedores buscaron también a otros aliados. Los profesionales de los programas surgidos desde el nivel central (Mineduc, JNUAEB, CONACE) y otras organizaciones que operaban en las escuelas municipales fueron uno de éstos. Ellos sabían cosas importantes que valía la pena conocer de sus propias escuelas y de los temas de convivencia escolar. Ser socios en la tarea de mejorar la convivencia escolar permitiría hacer sinergia entre los esfuerzos desplegados. Activar estas redes fue importante para comenzar a trabajar.

Por último, quienes comenzaron a interesarse por la gestión de la convivencia escolar desde los municipios buscaron aliados en sus mismas dependencias, buscaron socios “dentro de sus mismas casas” (miembros del equipo psicosocial o de educación se juntaron con encargados de salud, con DIDECO, con el secretario general o director municipal y con otros organismos y unidades municipales con quienes podían generar puntos de encuentro). El ejercicio de “conocer la vecindad” permitió a los sostenedores observados priorizar energías, juntar conocimiento y generar redes de trabajo internas que han sido de gran ayuda. Mirando con perspectiva las acciones iniciales de los sostenedores, se puede ver en su modo de actuar algo que resultaría clave en todo proceso de cambio: la importancia de difundir las ideas, la búsqueda de convencer, sumar fuerzas y crecer. A juicio de expertos, buenas ideas “guardadas” en pocas cabezas no sirven de mucho para promover un cambio. Hacer alianzas y generar compromisos con otros es un paso necesario (Fullan 2002; Wagner, 2001). Al buscar socios en las escuelas en particular, los sostenedores encontraron activos portavoces, quienes ayudaron a promover sus nuevas ideas y actividades favoreciendo al mismo tiempo el perfeccionamiento de éstas, ofreciéndoles retroalimentación directa y constante durante el proceso de llegada a terreno.



b. Definición y coordinación de responsables a nivel del sostenedor

En los municipios observados, la designación de coordinadores responsables ha sido un hito importante en la gestión comunal de la convivencia. Esto ha formalizado las intenciones de trabajar la convivencia escolar desde el sostenedor. Ha significado que el tema ha sido tomado en cuenta por las autoridades y que se harán acciones al respecto. Marca un “antes y un después” en la historia de los equipos interesados por incorporar la convivencia escolar dentro de las tareas del sostenedor.

Además, el nombrar un coordinador comunal y junto a ello crear una forma de organización encargada de la convivencia y el bienestar psicosocial escolar ha ofrecido a las escuelas “rostros” visibles conocidos a cargo del tema, generando además un “canal de entrada” reconocible a nivel municipal para iniciativas que llegan desde el nivel central.

Por cierto, a juicio de los sostenedores esta formalización debe difundirse en las escuelas y traducirse en atribuciones, recursos y acciones concretas en el corto plazo. Se debe cumplir con las expectativas generadas. En los municipios observados esto ha ocurrido de dicha manera, expresando que las intenciones de mejorar la convivencia asumidas son serias y tienen respaldo suficiente para expresarse en la realidad. En caso contrario, la nominación de responsables sólo será una acción “decorativa”, mermando confianzas y futuros intentos de trabajar en la materia en todos los niveles (escuelas, sostenedor, nivel central).

Distintos modos ha tomado la formalización de la convivencia en las comunas observadas. En algunas han definido a un coordinador o equipo dedicado a temas de convivencia dentro del área o departamento de educación del sostenedor. En otras, el crecimiento de las tareas en convivencia habría demandado la creación de unidades o centros aparte, ubicados en un nivel paralelo al área de educación, en constante coordinación con ésta y el área de salud del municipio⁴.

c. Definición y coordinación de responsables a nivel de las escuelas

Además de la formalización del trabajo en convivencia dentro del municipio, los sostenedores definieron coordinadores y responsables para la gestión de la convivencia en sus escuelas. La instalación de estos encargados al interior de las escuelas respondió a un aprendizaje alcanzado por los sostenedores. Tras contadas experiencias de ensayo y error, entendieron que para favorecer la “bajada” de políticas propias en convivencia hacia las escuelas debían tener a “alguien” que las recibiera y procesara en terreno, adaptándolas a su barrio y comunidad escolar.

Para cumplir con estas labores, en algunos municipios han contratado nuevos profesionales para insertar en sus establecimientos. En otros, han optado por capacitar a profesionales ya empleados en las escuelas para coordinar la convivencia. Orientadores, psicólogos, asistentes sociales o docentes son hoy encargados de convivencia. Algunos visitan semanalmente las escuelas, otros “viven” en ellas su jornada completa. Su rol es facilitar y coordinar procesos de mejora al interior de sus establecimientos.

La experiencia de instalar coordinadores de convivencia a nivel de las escuelas ha sido positiva a juicio de los sostenedores observados. Tener un profesional en terreno capacitado para el trabajo en convivencia escolar, “sintonizado” con la mirada del sostenedor, sería de gran ayuda para la ejecución de los proyectos



del municipio y la mejora local de cada escuela. Por lo general sus acciones se han orientado a fines similares en todas las comunas observadas (prevención, tratamiento y derivación a redes, promoción de habilidades sociales, mejora del clima de aula, fortalecimiento de la relación familia – escuela o mejora del bienestar de los educadores).

De la experiencia de coordinación de estos profesionales los municipios han extraído además nuevos aprendizajes. Uno de ellos tiene que ver con el perfil de estos encargados. En palabras de una responsable comunal de convivencia, es importante que estos coordinadores sean tomados “en serio” por sus escuelas, por lo que no sólo deben tener una buena relación con profesores y directivos sino también ascendente sobre ellos, ser respetados y escuchados por su comunidad. La validación técnica de los coordinadores en terreno debiera ser tan alta como su valoración social.

Competencias profesionales como empatía, capacidad de escucha activa, creatividad, tolerancia a la frustración, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo serían valoradas por los sostenedores en la elección de coordinadores de convivencia en terreno. El compromiso de éstos con las tareas demandadas sería clave para favorecer su inserción en las escuelas y el éxito de sus iniciativas en convivencia escolar. Además de las competencias señaladas, un factor decisivo para el desarrollo de las labores de los coordinadores de convivencia sería el respaldo de los directores de sus escuelas. A juicio de los municipios y de coordinadores de convivencia entrevistados, los directivos pueden hacer la diferencia en su labor, realzando la importancia del trabajo dirigido a la creación de una mejor convivencia escolar, dando “peso” a las acciones promovidas.

Otro aprendizaje ganado por los municipios tiene que ver con la claridad con que las escuelas conocen y entienden el rol de los coordinadores de convivencia. Sería tarea del sostenedor explicitar con claridad qué es lo que pueden hacer los coordinadores de convivencia y también qué es lo que no hacen, qué se puede esperar de ellos y qué no. El sostenedor debe velar porque los coordinadores en las escuelas no sean vistos como los responsables exclusivos de la mejora de la convivencia. La carga de tal desafío no puede ser llevada por un solo funcionario en la escuela, debe comprometerse a toda ésta en su mejora.

Tal como la evidencia ha señalado desde hace un buen tiempo (Rengifo & Castells, 2003; Selvini Palazzoli, 1990), los encargados de convivencia en las escuelas corren el riesgo de ser considerados “magos redentores” capaces de dar solución por sí solos a dificultades que competen a la comunidad educativa completa. A profesores, orientadores y psicólogos de las comunas visitadas, con frecuencia les ha ocurrido que desde el aula o inspectoría les envían alumnos para que los “mejoren” o los “enrielen”, para que “hablen con ellos y les hagan ver sus errores”. La experiencia les ha enseñado que por más que hablen y traten de modificar ciertas conductas de los alumnos, no puede recaer en ellos el cambio, sus esfuerzos tienen que ser acompañados por acciones compartidas.

El apoyo dado por los sostenedores a estos profesionales ha sido orientarles y coordinar su trabajo en las escuelas, ofreciendo a éstos espacios de encuentro y autocuidado, brindándoles recursos materiales y apoyo “político”, invirtiendo además en su capacitación y formación constante. Este último punto se verá con mayor detalle a continuación.





d. Capacitación y formación en habilidades y competencias para la acción

Cuando los sostenedores comenzaron a interesarse por trabajar en torno a convivencia escolar, los temas asociados a ésta resultaban novedosos tanto para ellos como para sus escuelas. Palabras como “mediación” o “buen trato” tenían significados conceptuales diversos y en muchos casos poco claros, si no desconocidos para los sistemas educativos municipales. No todos los profesionales contaban con las competencias y habilidades requeridas para trabajar en ello. La formación al respecto surgió entonces como una primera gran necesidad. Las intenciones e intuiciones formadas por la práctica y el saber profesional de unos pocos necesitaban de marcos teóricos y certezas compartidas por todos para iniciar la acción. Ese fue un paso común dado por los sostenedores observados: invertir en el aprendizaje continuo de sus profesionales. Los municipios han encontrado distintas ofertas de capacitación a través de universidades e institutos. Uno de los temas que mayor demanda tuvo al comienzo de los esfuerzos en capacitación fue la preparación en mediación escolar. Docentes, directivos, asistentes de la educación, profesionales del sostenedor e incluso alumnos y apoderados de las escuelas han cursado talleres, diplomados o seminarios al respecto. Otras áreas de formación observadas en los municipios visitados han sido la prevención de la violencia y promoción del buen trato, la formación en habilidades sociales y ciudadanas y la mediación comunitaria.

La experiencia de capacitación en sí misma fue un desafío para los municipios. Debían convencer a muchos para “volver a clases” después de años sin hacerlo. La formación significaba un tiempo extraordinario de dedicación (fines de semana inclusive) no rentado por el sostenedor. Sin una motivación clara que diera sentido al esfuerzo, era difícil convocar para ello. La tarea de los sostenedores fue entonces convencer y motivar de forma constante a la participación, difundiendo la utilidad futura de los nuevos aprendizajes, buscando también apoyos en las escuelas para sacar adelante esta tarea. Directivos y profesores motivados fueron importantes aliados para la convocatoria, especialmente al principio de estas capacitaciones. Llevar una lista de asistencia cada fin de semana de capacitación y el reconocimiento del CPEIP a estas experiencias de formación también habría ayudado a culminar exitosamente procesos amplios de capacitación.

e. Instalación de planes pilotos

La forma común observada en los municipios para iniciar acciones concretas de trabajo en convivencia escolar fue la instalación gradual y paulatina de cambios en sus escuelas. No se comenzó a trabajar con todas las escuelas de inmediato, fueron planes “piloto” los que surgieron como la primera forma de acción directa del sostenedor en las unidades educativas.

Actuar a través de planes “piloto” tuvo dos justificaciones para los municipios. La primera fue económica. Toda intervención del sostenedor en sus escuelas implicaba una inversión, por lo que las nuevas iniciativas debían ser probadas en algunas escuelas para que se valorara frente a la autoridad la necesidad de su expansión al resto de ellas. La segunda justificación fue técnica. Para los sostenedores era necesario aprender cómo llegar a sus escuelas de mejor manera, para desde ello perfeccionar su trabajo futuro.

El principal criterio de selección para la instalación de planes piloto en las escuelas ha sido la diversidad, amplificando así las posibilidades de aprendizaje probando cada innovación en escuelas distintas.





Los municipios optaron por escuelas con distinto nivel de gestión interna para comenzar a trabajar (autónomas, con necesidad de apoyos específicos, con dificultades). Éste tipo de estrategia favoreció la ganancia de aprendizajes para la futura expansión de los proyectos al resto de las escuelas, el cual también siguió un patrón de etapas de “escalada”, abordando cada vez más escuelas. Todas las dificultades y éxitos experimentados en los primeros pilotos han ayudado al perfeccionamiento de la instalación de mejoras en las escuelas.

Por ejemplo, los sostenedores aprendieron que no todo lo que funciona bien en un lugar funciona igual en otro. Escuelas similares “desde afuera” en función de indicadores duros (número de alumnos, puntaje SIMCE, índice de vulnerabilidad) no recibían de igual manera las innovaciones promovidas. Cada municipio debió aprender a reconocer en sus escuelas obstáculos y facilitadores para el cambio y la mejora. Los sostenedores aprendieron así, en primera persona, que la “bajada” de políticas y proyectos a sus escuelas no podía ser homogénea. “Localizar” las intervenciones a las características particulares de cada escuela fue el desafío adoptado luego de los primeros intentos de expandir buenas prácticas.

Una forma encontrada por algunos municipios para “hacer locales” las intervenciones fue dar “poder” a las escuelas durante el cambio, hacer el trabajo en conjunto, abrirse a la posibilidad cierta de que sus planificaciones creadas “desde arriba” no eran perfectas y que aquellos que mejor conocían a sus escuelas eran justamente quienes trabajaban en ellas. “Dar poder” significó para los municipios abrirse a la corrección y mejora de sus ideas desde el terreno, escuchar muy bien, no “cerrarse” a la experiencia y conocimientos del “otro” con quien querían trabajar. El diálogo constante ha sido desde entonces una estrategia exitosa en el trabajo de los sostenedores.

Otro aprendizaje ganado desde la experiencia por los sostenedores ha sido reconocer la importancia de los directores como aliados clave para el cambio. Contar con su apoyo y compromiso para el trabajo en convivencia ha resultado fundamental en el desarrollo de acciones de mejora en terreno promovidas desde el municipio. Sostenedores y coordinadores de convivencia han entendido que son los directores quienes finalmente “abren” o cierran las puertas de cada escuela a las innovaciones. Deben ser ellos los primeros convencidos de la importancia de mejorar la convivencia escolar.

Del trabajo por medio de planes “piloto” los sostenedores adoptaron una forma de entender y gestionar el cambio educativo que con el tiempo se ha expresado en sus acercamientos a las escuelas. Ellos comprendieron en la práctica que “todo cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha” (Fullan & Stiegelbauer, 1997, p.37) y que la cultura escolar es tradicionalmente resistente a los cambios y la inestabilidad (Wagner, 1998). Asumir esto desde la experiencia ha hecho que los cambios perseguidos en las escuelas busquen siempre contar con el convencimiento de los receptores del mismo, siendo respetuosos con las tensiones que en su momento los cambios generan, atendiendo a cada unidad educativa en su particularidad.

f. Gestión en terreno de las mejoras en convivencia escolar

Cruzar las puertas de las escuelas para vincularse con profesores, directivos y estudiantes fue un primer paso importante para la instalación de mejoras en convivencia escolar. Una vez que esto ocurrió, nuevos desafíos surgieron para el trabajo de los sostenedores.





Uno de estos desafíos tuvo que ver con expectativas en algunos casos desmedidas creadas por las nuevas iniciativas de trabajo en convivencia escolar. A grandes rasgos, algunas escuelas esperaron la desaparición rápida de los conflictos escolares como el resultado del comienzo de las acciones en convivencia escolar. Como esto no ocurrió e incluso en unas escuelas aumentaron los conflictos “visibles”, los programas instalados desde el sostenedor fueron cuestionados. Ante esto, los sostenedores entendieron que parte de su gestión debía incluir el manejo de las expectativas que sus acciones generaban. Dos convicciones asumidas por los sostenedores alimentaron la necesidad de regular las metas con que algunas escuelas iniciaban el trabajo en convivencia:

Para la mejora de la convivencia no existen soluciones rápidas.

Una buena convivencia no sería equivalente a la ausencia de conflictos dentro de las escuelas. Estos son parte de las relaciones humanas.

Los sostenedores debían generar expectativas realistas para el trabajo en convivencia, cuidándose de no generar metas imposibles de cumplir por las escuelas, metas que finalmente frustrarían el trabajo a desarrollar. Ellos debían convencer a sus escuelas de que avanzar hacia una buena convivencia y alcanzar resultados duraderos en esto les demandaría mucho tiempo y esfuerzo sostenido, preparándolas para una carrera de largo aliento.

Diálogo constante, aclaración de dudas sobre la marcha, motivación por medio de ejemplos positivos (idealmente de la misma comuna) y acogida a todas las molestias y cuestionamientos de las escuelas (pues manifestaban de todas formas interés en la materia) han sido acciones desarrolladas por algunos municipios y sus coordinadores de convivencia para sostener el entusiasmo de los establecimientos en momentos de duda y desánimo.

Además, los municipios aprendieron que iniciar acciones en convivencia a veces aumenta la “sensación ambiental” de conflictos, pues de forma intencionada se da nombre a acciones que la mayor parte del tiempo son invisibles para las escuelas, se hacen figura situaciones que generalmente son parte del fondo de la vida cotidiana en las escuelas. Esto debe ser transmitido a las escuelas como un efecto esperable de comenzar a mirar ámbitos propios que comúnmente no se observan con atención.

Otro desafío experimentado por algunos sostenedores fue tener que enfrentar conflictos entre educadores y entre estos y directivos al momento de iniciar acciones en convivencia dentro de sus escuelas. En tales casos, el “abrir” temas de convivencia habría ayudado a “destapar” conflictos de los establecimientos que necesitaban expresión, inclusive algunos de larga data. Historias y conflictos desconocidos para el municipio se “tomaron” reuniones de inicio generando momentos de “catarsis” incómodos. Sostenedores y coordinadores de convivencia en las escuelas tuvieron que enfrentar todos estos casos de conflicto abierto en las escuelas. Muchas veces se les pidió ser “juez y parte” en estas situaciones. Los sostenedores que vivieron estas experiencias evitaron tomar el rol de jueces siendo imparciales, evitando elaborar juicios respecto a las posiciones enfrentadas. El papel adoptado fue el de mediadores, regulando las condiciones de conversación en cada escuela para que fueran ellas mismas las que elaboraran soluciones a sus conflictos, aprovechando el momento de discusión como una oportunidad.





A juicio de los sostenedores observados, este “destape” de conflictos debe ser asumido como una consecuencia posible del inicio de acciones en convivencia escolar. Sentarse y “mirarse las caras” para hablar intencionadamente del modo de vivir juntos sería algo poco común para las escuelas. Hablar de convivencia en ellas implica abrirse al riesgo de activar temas sensibles. En función de ello, los sostenedores han aprendido que vale la pena estar preparados para acoger tales conflictos e integrarlos dentro del trabajo a desarrollar. Saber que “puede pasar” ha permitido que estas situaciones no los tomen por sorpresa.

Por último, una acción que se pudo observar en la mayoría de las comunas visitadas fue el desarrollo sistemático de actividades dedicadas al autocuidado profesional. Coordinadores comunales junto con coordinadores de las escuelas y profesores han dedicado tiempo al propio bienestar, siendo ésta una acción importante a desarrollar al trabajar con situaciones de dolor y violencia. El desgaste profesional en tales casos es una amenaza que debe ser considerada.

Los equipos profesionales de los municipios sostienen en general buenas relaciones, basadas en el respeto y reconocimiento mutuo, han generado instancias de retroalimentación y descompresión internas, celebran los éxitos alcanzados en las escuelas y se permiten la elaboración conjunta de los fracasos. Todas estas acciones favorecen el autocuidado de los equipos profesionales, aspecto clave para favorecer el buen rendimiento y compromiso con las tareas demandadas (Llanos & Sinclair, 2007).

g. Instalación en PADEM

En todos los municipios observados la formalización en PADEM de las actividades desarrolladas en convivencia ocurrió al poco tiempo de iniciadas estas acciones concretas. La instalación de lineamientos dedicados a convivencia escolar en los planes anuales de los municipios ha significado en unos casos la “puesta en papel” de acciones que durante años se realizaban y el reconocimiento de la temática como un tema importante para el municipio. En algunas comunas la convivencia escolar ha sido reconocida en PADEM incluso como un objetivo estratégico de alcanzar por toda la comunidad para la mejora de la calidad de la educación pública ofrecida.

Por lo general, en las comunas visitadas la construcción del PADEM ha sido una actividad participativa en la que se ha buscado incluir a toda la comunidad escolar. Para lograr esto, por ejemplo, un par de municipios han creado año a año una comisión dedicada a planificar la convivencia comunal constituida por distintos actores de las escuelas, liderada por el sostenedor. Con el tiempo han incorporado a más actores a estas comisiones, rotando en algunos casos a sus participantes, para así hacer de la instancia de planificación una acción de difusión.

Un aspecto que aún debe ser desarrollado con mayor detalle en los PADEM pero también en la gestión cotidiana de los sostenedores observados, es a su juicio la evaluación de sus iniciativas en convivencia escolar. Asumen que la evaluación de estos aspectos incorporando “datos duros” es un desafío que debe ser abordado en el corto plazo. Un municipio de los observados ha dado pasos en ello creando en conjunto con una universidad un cuestionario de clima escolar, el cual han aplicado en sus escuelas, buscando encontrar en esta medición un indicador para valorar el avance de sus actividades.



h. Participación en la gestión institucional de las escuelas

La Ley SEP (2008) ha representado una gran herramienta y aporte desde la política pública para estos municipios preocupados por trabajar la convivencia escolar de sus escuelas. Los sostenedores han podido ser partícipes de la gestión institucional de la convivencia escolar de cada unidad educativa, asistiendo a éstas en la creación de sus Planes de Mejora y en el desarrollo de acciones claves tales como la revisión de reglamentos escolares, la incorporación de nuevos profesionales en las escuelas (coordinadores de convivencia en terreno) o la instalación de nuevos programas de mediación escolar o promoción del buen trato. Dada la relevancia dada por la ley SEP a la convivencia escolar, la demanda de ayuda de las escuelas al sostenedor se ha visto incrementada y su trabajo en conjunto facilitado.

Un elemento que ha facilitado que las escuelas se acerquen en busca de ayuda a los sostenedores es el reconocimiento y validación técnica que éstos han ganado en terreno. A su juicio, ganarse la confianza técnica de las escuelas es un activo que debe ser perseguido por los municipios. Esto permitiría desarrollar un trabajo profesional mancomunado y beneficioso para todos.

Algunos municipios han creado “mesas de trabajo” en cada una de sus escuelas para gestionar el trabajo en convivencia escolar. Las mesas de trabajo incluyen a todos los interesados en trabajar en convivencia escolar desde la escuela, desde el sostenedor y desde el nivel central (gobierno y ONG,s) y son lideradas siempre por el director(a) de la escuela. Estas mesas tienen como meta permitir que sean las propias escuelas quienes decidan cuáles de las ofertas del sostenedor y otros actores en convivencia escolar entrarán en ellas. Los Planes de Mejora y sus necesidades guían las decisiones. Se ha ordenado así la oferta de los diferentes programas y proyectos asociados a convivencia y bienestar psicosocial en relación con la demanda de las escuelas, evitando así la saturación y “exceso de ayuda” dentro de las unidades educativas. Otro municipio, buscando organizar sus intervenciones y hacer de cada escuela la coordinadora de su proceso de mejora en convivencia escolar, creó la figura del “equipo clima”, formado por el EGE de la escuela y el coordinador de convivencia del sostenedor. La presencia de directivos en este equipo ha sido clave para dar continuidad a las acciones del equipo, el cual también define, en función de sus necesidades, qué ayuda demandará al sostenedor.

Al trabajar en sus escuelas los municipios observados han aprendido que muchas veces “menos es más”. El exceso de intervenciones agota a las escuelas y hace olvidar el sentido de estos esfuerzos tanto en quienes los ejecutan como en quienes los reciben. Evitar el llamado “efecto árbol de pascua”, mencionado en muchas ocasiones por los sostenedores al describir la realidad de sus escuelas sobrecargadas de intervenciones externas, también sería una tarea importante en la gestión comunal de la convivencia escolar.

A continuación se ofrecerá un cuadro resumen de los principales aprendizajes obtenidos por los sostenedores en cada uno de los hitos mencionados.





Hitos	A tener en cuenta	Consejos desde la práctica
Reconocimiento de aliados en terreno	Hacer alianzas con otros actores interesados en trabajar por la convivencia es un paso necesario. Ellos ayudan a mejorar las ideas de mejora de la convivencia y a difundirlas en las escuelas. Aprender de lo que han hecho otros, sumar fuerzas y crecer permite que los cambios se instalen con mayores apoyos en las escuelas.	Se deben buscar aliados y socios para el trabajo en convivencia en todos los niveles. En las escuelas, con profesores y otros profesionales motivados con el tema; en el nivel intermedio con otras unidades que ven asuntos similares y en el nivel central con ejecutores de política pública, con el Mineduc como referente.
Definición y coordinación de responsables a nivel del sostenedor	Nombrar coordinadores y responsables desde el nivel sostenedor es un paso importante para la formalización de las intenciones de mejora de la convivencia escolar.	Para que la formalización de coordinadores a nivel del sostenedor tenga impacto en las escuelas, éstos deben ser difundidos y conocidos por ellas y más importante aún, deben contar con recursos y atribuciones reales para poder gestionar cambios y llegar a ellas.
Definición y coordinación de responsables a nivel de las escuelas	<p>Tener un profesional en cada escuela capacitado para el trabajo en convivencia escolar, en la misma “sintonía” del sostenedor es de gran ayuda para la ejecución de los proyectos del municipio y la mejora local de cada escuela.</p> <p>Existe el riesgo de que el profesional coordinador de convivencia en cada escuela sea comprendido en cada unidad como el responsable exclusivo de la mejora. Esto debe ser evitado, dado que en tal caso la escuela entera no se suma al cambio requerido.</p> <p>También existe el riesgo de que el coordinador de convivencia escolar en terreno sea superado por las demandas de intervención individual de las escuelas. En tal caso, su labor se diluye en acciones que, a juicio de los sostenedores serían poco estratégicas, como la atención individual, dejando de lado un enfoque más sistémico del trabajo a desarrollar.</p>	<p>Los profesionales en terreno deben contar con apoyo de los directores de las escuelas para poder cumplir con las demandas de su rol. Deben ser validados técnicamente en terreno y además contar con valoración social, con una buena relación con los profesores de la escuela.</p> <p>Es responsabilidad del sostenedor explicitar con claridad qué se puede esperar del profesional en terreno coordinador de la convivencia escolar (sea psicólogo, orientador o profesor). Ellos deben ser entendidos como facilitadores de la mejora, no como los responsables exclusivos de la convivencia escolar.</p> <p>El sostenedor, a través del coordinador comunal de convivencia y otros actores técnicos del municipio deben ser claros en señalar qué tipo de acciones se esperan por parte del profesional en terreno. Dejar una cierta cantidad de horas de la jornada de estos profesionales a “libre disposición” de las escuelas favorece que se entienda que sus otras horas deben ser dedicadas al trabajo en acciones promovidas por el sostenedor.</p>



V. Desafíos pendientes en la gestión comunal de la convivencia escolar

Los municipios observados han generado muchas acciones e iniciativas para avanzar hacia una mejor convivencia en sus escuelas, no obstante, entienden que aún les queda mucho camino por recorrer y descubrir. La constante reflexión sobre la marcha por parte de los encargados del nivel municipal les ha permitido identificar algunos de sus futuros desafíos, limitaciones y deudas pendientes. Éstas también deben ser conocidas por quienes aspiren a desarrollar un trabajo concreto en convivencia escolar.

a. Enfrentar las dificultades de llegar a todas las escuelas

Si bien los municipios observados han alcanzado a muchas de sus escuelas con sus iniciativas, hay aún unidades educativas que no han podido ser incorporadas en las tareas asumidas. Resistencias diversas, dificultades particulares del contexto o poco vínculo con los directivos han dificultado la difusión e ingreso de las iniciativas comunales en algunas escuelas.

La buena voluntad y disposición de profesores y directivos sigue siendo un factor clave para el ingreso de innovaciones en las escuelas, y pese a que los municipios agradecen a quienes han manifestado apoyo constante, compromiso y motivación por trabajar en convivencia escolar, tienen muy claro que las políticas en educación no debieran depender de las buenas voluntades de los involucrados. Las atribuciones técnicas sobre las escuelas son limitadas para los municipios y eso interferiría en su gestión. A juicio de algunos sostenedores, ellos requieren de herramientas y atribuciones efectivas para incidir en sus escuelas, las que aún no tendrían a su disposición en la actual institucionalidad educativa. Encontrar nuevas formas de ingresar a todas sus escuelas sería un desafío actual para los municipios.

En un municipio en particular han encontrado un modo particular de facilitar su ingreso en las escuelas. Han generado lazos con el colegio de profesores comunal, contando con su respaldo y valoración respecto al trabajo en convivencia. El apoyo de ésta organización ha facilitado el trabajo del sostenedor en las escuelas, demostrando que el poder “político” no sólo se encuentra en la figura de las autoridades edilicias, sino también en las organizaciones de base.

b. Evitar la dilución de recursos humanos por falta de sintonía entre municipios y escuelas

En algunos municipios se han dado casos en que parte de sus profesionales instalados en terreno han tenido dificultades para explicitar su rol dentro de las escuelas, quedando a disposición de las necesidades de éstas. Éstos profesionales, en su mayoría psicólogos, se han visto sobrepasados por las demandas de los propios establecimientos y sus directores, demandas generalmente asociadas a atención individual de casos, no pudiendo articular en ellas las iniciativas de trabajo del sostenedor, por lo general de tipo más sistémico. Entre “no hacer nada” por falta de apoyo, han optado por trabajar en las escuelas del modo en que éstas suponen que deben actuar.





Desde el punto de vista de los municipios, la falta de difusión y comprensión de la mirada técnica del sostenedor por parte de los directivos de aquellas escuelas haría que estos recursos humanos se diluyeran en acciones poco estratégicas. Comprender aún los problemas de convivencia escolar como problemas privados e individuales provocaría que la atención de las urgencias anulara el trabajo sobre lo importante, que sería la comunidad escolar en su totalidad. A juicio de los sostenedores, la atención a casos individuales sería necesaria en algunas ocasiones, no obstante la demanda masiva de éste tipo de intervención sólo resolvería síntomas de problemas de convivencia mayores presentes en las escuelas. El camino más eficiente para la mejora sería abordar a la escuela completa como un sistema de relaciones total, promoviendo una mejor convivencia en todos sus niveles.

Certezas de ése tipo ganadas por los profesionales municipales tras años de trabajo en atención individual deben ser promovidas con mayor énfasis en las escuelas. Ése sería el desafío asumido como pendiente por algunos sostenedores. En su momento, tales convicciones los movilizaron a ellos hacia una atención más amplia de las dificultades de convivencia, no obstante no han podido ser lo suficientemente convincentes en la transmisión de aquello hacia las escuelas. Difundir esos conocimientos sería el nudo a resolver para que las escuelas incorporen en su funcionamiento estrategias del sostenedor de tipo más sistémico.

c. Evaluar constantemente a la mejora de la convivencia

Un desafío actual surgido al interior de los municipios observados ha sido mejorar sus capacidades de evaluación respecto a las acciones ejecutadas. Necesitan generar herramientas que les sirvan como indicadores del nivel de avance alcanzado tras sus intervenciones en convivencia escolar. Necesitan poder reconocer sus estrategias más efectivas. Necesitan en especial desarrollar instrumentos que les permitan evaluar y medir el progreso en habilidades sociales de sus estudiantes, ganancias difíciles de captar “a simple vista”, para lo cual asumen necesitar apoyo externo, dada la dificultad técnica de la construcción de instrumentos de éste tipo en términos de validez y confiabilidad.

En el caso de las comunas observadas, los encargados del trabajo en convivencia deben estar en condiciones de dar cuenta concreta de los logros de sus iniciativas a las autoridades políticas del municipio (alcalde, concejales), quienes constantemente demandan por información que justifique la inversión realizada al respecto. También sus escuelas necesitan conocer el nivel de avance logrado. Saber si van por buen camino confortará a las escuelas comprometidas, ayudará a motivar a las que aún no están convencidas y permitirá perfeccionar las acciones donde los resultados sean débiles.

La evaluación como práctica a instalar de forma constante es entendida por los sostenedores observados como una posibilidad de aprendizaje y perfeccionamiento. Incorporar evaluación de proceso en la planificación de nuevas iniciativas en convivencia escolar sería un tipo de evaluación necesaria de incorporar para avanzar en esta línea.





d. Sistematizar los aprendizajes ganados en la acción

Los aprendizajes obtenidos tras años de trabajo en convivencia por los sostenedores observados deben ser sistematizados. Algunos ya iniciaron esta actividad, otros la han asumido como una tarea pendiente que tiene que ser realizada pronto. La importancia dada a esto por los sostenedores observados radica en el convencimiento de que las enseñanzas “dejadas por la historia” no pueden perderse. Sistematizar lo avanzado ayudará a evitar que se repitan errores del pasado y que lo que se ha aprendido con el tiempo no se pierda.

Sistematizar los aprendizajes no es tarea sencilla, puesto que gran parte de estos aprendizajes deben ser destilados desde sus portadores exclusivos para ser compartidos por toda la comunidad escolar. En los municipios se ha creado conocimiento experto respecto al trabajo en convivencia escolar, y bien sabido es lo difícil que es pedirle a alguien que ya tiene en el cuerpo un saber que lo transmita sin las condensaciones con que lo ha guardado. Es como preguntarle a una abuelita por una receta que nunca escribió pero que siempre ha cocinado. Sólo ella entiende qué hay detrás de “una pizca” de comino o un “puñado de harina”... y qué decir de los secretos de la preparación.

Para rescatar el conocimiento experto creado en los equipos municipales, la tarea que ya han desarrollado algunos y que otros esperan comenzar es la de juntarse y conversar, reconstruir escenas, recordar claves que surgieron en medio de la acción. Difundir ese conocimiento será un aporte al trabajo futuro de los municipios.

e. Hacer del cambio en convivencia escolar un proceso continuo

Una necesidad que algunos municipios enfrentan actualmente es recopilar sus historias y procesos de mejora para la generación de relatos y narrativas compartidas respecto al cambio desarrollado. Poder “contar la propia historia” generaría identidad grupal al respecto y permitiría hacer del cambio en desarrollo algo sustentable en el tiempo más allá de quienes hoy lo lideran, ofrecería a las “nuevas generaciones” de profesionales que tomaran la posta la posibilidad de entender el sentido del cambio ejecutado y la necesidad de su profundización (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

En algunos de los municipios observados son líderes carismáticos quienes han gestionado con esfuerzo y dedicación el trabajo en convivencia tanto en las escuelas como en el sostenedor. Difundir su propio liderazgo es un desafío que algunos entrevistados reconocieron ya haber asumido, pensando en la necesidad de proyectar lo avanzado hacia el futuro. De estos líderes depende hacer del cambio un proceso que continúe más allá de su persona. El liderazgo debe expandirse a través de toda la organización (Fullan, Cuttles & Kilcher, 2005).





VI. Conclusiones

Llegar al nivel actual de gestión exhibido por los sostenedores visitados no ha sido un proceso rápido. El cambio les ha tomado tiempo, esfuerzo y sobre todo mucha convicción, en especial por parte de quienes han liderado los procesos de mejora en convivencia desde los municipios. Su propio convencimiento ha sido un aspecto clave en la evolución de estos procesos. Tal como señala la evidencia, el compromiso de los involucrados se ha manifestado como una condición necesaria para el cambio y la mejora (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

El camino hacia la buena convivencia escolar no ha estado libre de dificultades. En las escuelas e incluso dentro del mismo municipio, distintas resistencias han presentado oposición a los promotores del cambio. Sin embargo, las desconfianzas y temores que las propuestas generaron inicialmente han sido superadas con constancia y mucho diálogo. El cambio no se ha impuesto por la fuerza o por decreto, con la inscripción de la palabra “convivencia” en los PADEM de los municipios. El cambio se ha difundido en las escuelas donde los sostenedores pudieron entrar, donde pudieron darse el tiempo de convencer tanto a directores como a profesores de la importancia de embarcarse en la tarea de administrar la propia convivencia escolar.

Las formas de acción de los municipios han manifestado un alto respeto por sus escuelas y por los tiempos del cambio. Han buscado tener aliados y responsables en cada unidad educativa para con ellos coordinar la traducción necesaria de las políticas hacia las escuelas. Han comenzado su trabajo por medio de planes piloto que les han permitido aprender de las experiencias buenas y difíciles, han logrado capacitar a su comunidad escolar para facilitar lenguajes comunes respecto a la convivencia escolar y en algunos casos han podido ser parte de la gestión interna que cada escuela hace de la convivencia, revisando reglamentos escolares o planes de mejora en convivencia.

Son buenas noticias las que entregan las experiencias de gestión municipal de la convivencia escolar observadas. Dan cuenta de que tomar tal responsabilidad entre sus manos es posible. El nivel intermedio de la educación en Chile puede y debe tener un rol importante en la mejora de la educación (Raczynski & Salinas, 2008). El apoyo y soporte ofrecido por las autoridades municipales a estos procesos de mejora manifiesta que el ámbito político en educación puede hacer la diferencia cuando valora y sostiene las iniciativas técnicas que se desarrollan en sus escuelas, incluso cuando éstas son el legado de gestiones anteriores. Darse el tiempo de conocer lo que hay ya avanzado en los municipios puede permitir que los aprendizajes obtenidos por profesionales en el pasado no se pierdan a la llegada de un nuevo alcalde a una comuna.

Educar para la convivencia es formar para la vida en el presente y aportar para la construcción futura de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, solidaria y tolerante. Formar para una mejor convivencia es tarea de todos. Éste desafío sólo podrá ser asumido si “la sociedad, la administración educativa, la familia y los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar y convivir” (Ander – Egg, 2005, p. 123). Los sostenedores no pueden quedar atrás en estos esfuerzos. Pueden tomar el desafío como suyo.





Referencias

- Acosta, G. (2008) Prólogo Unicef. En Pincever (Coord). Maltrato Infantil: El abordaje innovador del Programa Ieladeinu. Aprendizajes de una Experiencia Integral Comunitaria.
- Ander – Egg, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Espínola, V. & Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. Santiago de Chile: Expansiva – CPCE UDP.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales OEI. Disponible en <http://tinyurl.com/y12a4ql>
- Fullan, M. (2002), Leadership and Sustainability. En Principal Leadership, Vol 3, 4, 14 – 17.
- Fullan, M., Cutress, C. & Kilcher, A. (2005). 8 forces for leaders of Change. En Journal of Staff Development. Vol 26, 4, 54 – 64.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). El cambio educativo: guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- Llanos, M. T. & Sinclair, C. (2007). Fortalecimiento de los equipos de trabajo. Documento Diplomado en Promoción del Buen Trato y Prevención de la Violencia. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato UC.
- Raczynski, D. & Salinas, D. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. En Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. (Eds.) La Agenda Pendiente en Educación: Profesores, Administradores y Recursos. Propuestas para la nueva arquitectura de la Educación Chilena. Santiago de Chile: Unicef.
- Ramírez, P., Carbajal, P. & Fierro, C. (2008). Mejorar la Convivencia entre los actores educativos mediante una oferta valoral. En Unesco (Comp.), Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz. Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- Rengifo, F. J. & Castells, N. (2003). Contribuciones para Pergeñar la Práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia. En Revista Psicología desde el Caribe, Universidad del Norte, Barranquilla, N° 12, p. 98 – 114.
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1990) El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Unicef (2007). Hacia un nuevo Sistema Educativo. En Boletín Infancia. Documento de Trabajo. N° 8.
- Wagner, T. (2001). Leadership for Learning. An action theory of School Change. En Phi Delta Kappan, Vol.85, n° 5, p.378 – 383.