

INFORME 4

CLE 242/2022

**Sistematización de información cualitativa del proceso participativo de consulta para
actualización de la Política Nacional de Convivencia escolar**

TERCER INFORME: INFORME FINAL

Dra. Claudia Carrasco Aguilar

Santiago de Chile, 10 de marzo 2023

CONTEXTO DEL INFORME

Durante el año 2022, el Ministerio de Educación de Chile realizó un proceso participativo de consulta para la actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar en 8 regiones del país. Para ello, se realizaron 40 grupo focales (GF). La conversación en cada grupo se programó en base a una revisión de las distintas Políticas Nacionales de Convivencia Escolar y sus respectivos documentos de apoyo y difusión, donde se identificaron 5 dimensiones con presencia transversal en las distintas políticas: la dimensión ética, formativa, modos de convivir, gestión de la convivencia y contextos de aprendizaje. En base a estas 5 dimensiones, se llevaron a cabo 40 GF con un máximo de 8 participantes por grupo. Los GF se dividieron por actores: (i) estudiantes, (ii) docentes, educadores/as y asistentes de la educación, (iii) integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar, (iv) madres, padres y/o apoderados; y (v) representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

Cada GF contó con una persona facilitadora y una persona registradora, siendo las pautas de registro el producto concreto que sirvió de insumo para el presente informe.

Este informe, consiste en un análisis de todos los apartados indicados en los Términos de Referencia, que contiene los ajustes y comentarios al segundo informe por parte de los equipos de UNICEF y MINEDUC.

El presente informe se basa en las siguientes etapas metodológicas:

- Marco Conceptual
- Análisis descriptivo de los registros de los grupos focales.
- Frecuencia de menciones.
- Sentido del texto.
- Consensos y disensos en torno al valor otorgado a cada dimensión de análisis.

ÍNDICE

1. FASE 1. MARCO CONCEPTUAL.....	7
1.1. Perspectiva de valor público: criterios de responsabilidad, sentido de pertenencia a la vida comunitaria, y enfoque de gobernanza mediante redes comunitarias.	7
1.2. Dimensión ética en convivencia escolar.....	8
1.3. Dimensión formativa en convivencia escolar.....	9
1.4. Modos de convivir.....	10
1.5. Gestión de la convivencia escolar.....	11
1.6. Contextos de aprendizaje en convivencia escolar.....	12
2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS REGISTROS DE LOS GRUPOS FOCALES.....	13
Metodología del estudio.....	13
2.1. MACRO-CATEGORÍA 1. DIMENSIÓN ÉTICA EN CONVIVENCIA ESCOLAR.....	14
Subcategoría 1. Ética como esencial, función ciudadana.....	14
Subcategoría 2. Lo colectivo y la participación en la ética.....	16
Subcategoría 3. Contexto y condiciones sociales para la ética.....	18
Subcategoría 4. Ética, justicia y género: inclusión.....	20
Subcategoría 5. Valoración de lo individual en la ética.....	22
Familia de subcategorías.....	24
Sugerencias de modificación a la definición ministerial.....	24
2.2. MACRO-CATEGORÍA 2. DIMENSIÓN FORMATIVA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	27
Subcategoría 1. Enseñar/aprender la convivencia como tarea comunitarista.....	27
Subcategoría 2. Formación en convivencia como inclusión educativa.....	29
Subcategoría 3. Condiciones para la existencia de normas formativas e inclusivas.....	30
Subcategoría 4. El profesorado como sujeto aprendiz y enseñante de convivencia.....	32
Subcategoría 5. Tensión punitiva/formativa del RI y normas escolares.....	33
Familia de subcategorías.....	35
2.3. MACRO-CATEGORÍA 3. DIMENSIÓN MODOS DE CONVIVIR.....	36
Subcategoría 1. Modos inclusivos de convivir.....	36
Subcategoría 2. La contradictoria y normativa institución escolar, como escenario social del convivir.....	38
Subcategoría 3. Todos los estamentos crean relaciones entre sí.....	39
Subcategoría 4. Contexto macro social determinante en los modos de convivir.....	40

Familia de subcategorías	42
Sugerencias de modificación a la definición ministerial	42
2.4. MACRO-CATEGORÍA 4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	43
Subcategoría 1. Participación estamental en las decisiones de gestión de convivencia.	43
Subcategoría 2. Territorio y contexto para tomar decisiones de gestión en convivencia	45
Subcategoría 3. Función de la gestión en convivencia: respeto, formación, inclusión, promoción.	47
Subcategoría 4. El sentido de justicia e identidad comunitaria de las normas	48
Familia de subcategorías	50
Sugerencias de modificación a la definición ministerial	50
2.5. MACRO-CATEGORÍA 5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN CONVIVENCIA ESCOLAR	52
Subcategoría 1. Contexto escolar inclusivo.	52
Subcategoría 2. Riesgos de un contexto escolar autoritario y excluyente	53
Subcategoría 3. Las normas como contexto de aprendizaje	55
Subcategoría 4. "Arriba a abajo": expectativas de gestión jerárquica (política y escuela)	56
Subcategoría 5. Adultocentrismo a la base de la exclusión	57
Familia de subcategorías	59
2.6. FAMILIA DE CATEGORÍAS: ÁRBOL O FIGURA CATEGORIAL	60
3. FRECUENCIA DE MENCIONES	61
3.1. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	62
Dimensión ética, grupo estudiantes	64
Dimensión ética, grupo Docentes, educadores/as y asistentes de la educación.....	66
Dimensión ética, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	68
Dimensión ética, grupo madres, padres y/o apoderados.....	70
Dimensión ética, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.....	72
3.2. DIMENSIÓN FORMATIVA EN CONVIVENCIA ESCOLAR.....	74
Dimensión formativa, grupo estudiantes	76
Dimensión formativa, docentes, educadores/as y asistentes de la educación	78
Dimensión formativa, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	80
Dimensión formativa madres, padres y/o apoderados	82

Dimensión formativa, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.....	84
3.3. DIMENSIÓN DE MODOS DE CONVIVIR	86
Dimensión modos de convivir, grupo estudiantes	88
Dimensión modos de convivir, grupo Docentes, educadores/as y asistentes de la educación.....	90
Dimensión modos de convivir, grupo Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar.....	92
Dimensión modos de convivir, grupo madres, padres y/o apoderados.....	94
Dimensión modos de convivir, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.....	96
3.4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA	98
Dimensión gestión de la convivencia, grupo estudiantes	100
Dimensión gestión de la convivencia, grupo docentes, educadores/as y asistentes de la educación	102
Dimensión gestión de la convivencia, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	104
Dimensión gestión de la convivencia, grupo madres, padres y/o apoderados.....	106
Dimensión gestión de la convivencia escolar grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	108
3.5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN CONVIVENCIA ESCOLAR....	110
Dimensión contextos de aprendizaje, grupo estudiantes	112
Dimensión contextos de aprendizaje, grupo docentes, educadores/as y asistentes de la educación	114
Dimensión contextos de aprendizaje, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	116
Dimensión contextos de aprendizaje, grupo madres, padres y/o apoderados.....	118
Dimensión contextos de aprendizaje, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.....	120
4. SENTIDO DEL TEXTO.....	122
4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO POR MACRO-CATEGORÍA	123
4.1.1. Dimensión ética en convivencia escolar	123
4.1.2. Dimensión formativa en convivencia escolar	124

4.1.3. Dimensión modos de convivir	125
4.1.4. Dimensión gestión de la convivencia	125
4.1.5. Dimensión contextos de aprendizaje	126
4.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO GLOBAL.....	127
5. CONSENSOS Y DISENSOS EN TORNO AL VALOR OTORGADO A CADA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS.	129
5.1. DIMENSIÓN ÉTICA	129
5.2. DIMENSIÓN FORMATIVA	130
5.3. DIMENSIÓN MODOS DE CONVIVIR.....	130
5.4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA.....	131
5.5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	131
6. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES GENERALES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA	133
6.1. Síntesis y conclusiones globales.....	133
6.2. Sugerencias teóricas	134
6.3. Sugerencias técnicas (síntesis y conclusiones).....	136
6.4. Sugerencias estratégicas (meta-análisis)	137
Referencias	139

1. FASE 1. MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presenta un marco conceptual que define los aspectos centrales del proyecto. Este marco conceptual fue construido con posterioridad al análisis de la información, con el fin de entrecruzar la propuesta de definiciones elaboradas desde el Ministerio de Educación, con la información obtenida del análisis de los Grupos Focales, y la discusión con la literatura. Para ello, se presentan discusiones teóricas en torno a la perspectiva de valor público, y a las dimensiones: ética, formativa, modos de convivir, gestión de la convivencia escolar, y contextos de aprendizaje en convivencia escolar.

1.1. Perspectiva de valor público: criterios de responsabilidad, sentido de pertenencia a la vida comunitaria, y enfoque de gobernanza mediante redes comunitarias.

Desde la perspectiva de valor público, la educación tiene un fin social, es decir, se encuentra orientada a la mejora de la vida de las personas, así como a la de las comunidades, a través de la participación colaborativa entre diferentes actores y sectores. A esto se refieren Zurbriggen y González (2015) cuando refieren la necesidad de construir una gobernanza colaborativa, bajo la perspectiva de valor público. Esta gobernanza sería, al mismo tiempo, de tipo democrática si cuenta con el apoyo de las políticas públicas. Bajo este enfoque, éstas debiesen contar con un mayor contenido plural y diverso, protegiendo la participación ciudadana. El valor público tendría así, a la ética “como punto partida y producto final” (Uvalle, 2011, p. 79). Para Uvalle (2011), la ética estimula la legalidad, la responsabilidad y el sentido de pertenencia a la vida comunitaria, fortaleciendo la esfera pública. La esfera pública tiene un valor público si se coloca en el centro una gobernanza colaborativa y democrática a través de redes comunitarias, es decir, a través de la sociedad civil (Fernández-Santillán, 2018). Para el autor, la sociedad civil estaría conformada por la una esfera íntima como la familia, las asociaciones, los movimientos sociales y las formas de comunicación pública.

Cuando llevamos esta perspectiva a la convivencia escolar, encontramos que, como práctica educativa, no sólo tiene un crédito individual. Desde la perspectiva de valor público, la convivencia escolar implica un modo de relación social más justo, democrático e inclusivo, que, a su vez, permita una sociedad con estos valores (Ascorra y López, 2019). La perspectiva de valor público en educación se enfrenta con otras, basadas en el mercado, que consideran que los procesos educativos deben ser definidos y evaluados en función del logro individual del objeto de la intervención (López et al., 2018). Por ello se vuelve relevante revisar modelos más democráticos de aprendizaje y trabajo colectivo, los que demuestran que tienen menores costos sociales que otros basados en el desempeño individual (Fernández-Santillán, 2018).

El valor público en educación es un paradigma alternativo que enfatiza la definición deliberativa colectiva del bien común, y del interés general en el ámbito político fuera del mercado (López et al., 2018). Este enfoque problematiza la idea de que lo público se construye por la suma de los intereses individuales. Así, una convivencia escolar garante de derechos humanos, inclusiva de la diversidad de formas e identidades, democrática en la construcción de la comunidad y pacífica en

sus relaciones sociales, debe ser un ideal de la ciudadanía (Arias-Castañeda, 2018), que no puede estar sujeto a la ganancia individual.

En el actual contexto posterior al confinamiento producido a partir de la crisis socio-sanitaria por Covid-19, Díaz (2021) sostiene que el lazo social se ha visto fracturado, dejando profundos efectos en la subjetividad y en las interacciones sociales. El trabajo colaborativo en el ámbito ciudadano y el trabajo en red en ámbitos profesionales, aparece como una alternativa orientada a reconstruir responsabilidades compartidas. Para el autor, en este momento se vuelve especialmente necesaria la creación de espacios de encuentro entre la educación, la acción social y la salud mental (Díaz, 2021). A partir de ello, es posible sostener que este trabajo en red debe basarse en principios claves de valor público en materia de convivencia escolar.

1.2. Dimensión ética en convivencia escolar

La ética se vincula con ciertos principios rectores para la acción de los agentes escolares, y por tanto, funciona como un marco valorativo para dotar de sentido las prácticas sociales inmediatas y futuras (Magendzo, 2017). En este sentido, los principios éticos actúan como un telón de fondo para el intercambio entre los agentes escolares y la construcción de un proyecto de vida en comunidad. Al igual que la convivencia escolar, la ética se debe construir en un proceso democrático y ciudadano que no sólo se preocupe del proyecto de sociedad que busca sostener, sino también, sobre cómo este proyecto social se construye y desarrolla (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Este proyecto de vida en comunidad es inminentemente colectivo, y debe estar articulado con las condiciones históricas y sociales de los territorios próximos de quienes participan en esta construcción.

En este contexto, se vuelve necesario ofrecer espacios de discusión sobre los horizontes de vida en común, los cuales se asocian con el resguardo del cuidado colectivo, la inclusión, la justicia y equidad social, así como las disidencias y diversidades (Carrasco y Villalobos, 2019). Estos principios éticos, han sido problematizados en los idearios de convivencia escolar que se han construidos en torno a las formas de convivir (López et al., 2014). Sin embargo, un elemento importante indicado por la literatura sobre la construcción de este ideario se vincula con el resguardo de una perspectiva de derechos humanos, que cuide la diversidad de formas, pensamientos e identidades en la construcción de un proyecto de vida en comunidad (Arancibia, 2014; Magendzo y Bermúdez, 2016). Una dimensión de la ética de los derechos humanos se construye a partir de una noción clara de dignidad de la persona humana, que persiga su pleno desarrollo y sostenga con claridad, cuáles son aquellos valores que propenderán a su resguardo, y que, en el caso, implica sostener como telón de fondo el valor de todas las personas, de cada una de ellas, y de los proyectos de vida que cada cual desea construir para sí y para el mundo (Mata, 2016).

En este sentido, las instituciones escolares son un espacio para la construcción de una ciudadanía que propenda a una ética de los derechos humanos, que sea práctica y se proyecte en el futuro; que respete la vivencia de las diversidades y que sea fruto del cuidado de sí, del otro y otra, y

particularmente, de sus derechos como una persona en dignidad (Arancibia, 2014). Así, el requerimiento de los grupos focales sobre claridades conceptuales sobre los sentidos de la ética del cuidado y que asocian a elementos de la comunidad escolar es reflejo de un requerimiento por el cuidado de los derechos humanos y la dignidad de las diferencias en el marco de una ética de corresponsabilidad. En este sentido una ética de los derechos humanos encuentra en la ética del cuidado, elementos para fortalecer sus fundamentos y las acciones para la convivencia escolar (Arias, 2007). Siguiendo a Arias (2007), el cuidado es un complemento afectivo, emocional y humanizante del resguardo de los derechos fundamentales que dan vida a los derechos humanos y su desarrollo. El cuidado no sólo es útil para nuestra propia auto-realización, sino también, para reafirmar aquello que somos como colectivo, o dicho de otro modo, “es la mejor muestra de reconocimiento de la dignidad y un factor protector para la prevención de problemas relevantes de nuestra convivencia” (Arias, 2007, p. 27).

1.3. Dimensión formativa en convivencia escolar

Desde la década de 1980, con el Informe Delors, las comunidades escolares han establecido como uno de sus principios, la formación en materias de convivencia escolar, en tanto aprendemos en las instituciones escolares a relacionarnos y vivir en comunidad. En este marco, existe claridad sobre la convivencia escolar como un proceso de aprendizaje (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), centrado mayoritariamente en el desarrollo de estrategias con el grupo de estudiantes, que no sólo encuentra en la escuela un espacio de interacción, sino también, uno para ejercer su ciudadanía (Andrades-Moya, 2020).

La convivencia escolar sería un proceso interactivo de involucramiento de todos los actores escolares (Valoras, 2008), asociado a una dimensión interpersonal y colectiva que está enmarcada por políticas y prácticas institucionalizadas en una cultura escolar situada, que debe propender a la construcción de un proyecto de vida en comunidad (Fierro, 2013). Se requiere así, que todas las personas trabajen articuladas por regular la experiencia de comunidad y la construcción de este proyecto. Esto implica que niños, niñas, jóvenes y personas adultas sean consideradas partícipes de la convivencia, adscribiéndose a derechos y responsabilidades, acordando sentidos y normas para garantizar una perspectiva inclusiva de las diferencias, pacífica de sus relaciones y democrática de sus formas (Díaz y Sime, 2016).

Sin embargo, la literatura ha mostrado que no siempre la convivencia escolar es fruto de un proceso de aprendizaje continuo de la comunidad educativa. Por el contrario, muchas veces ha estado reducida a la gestión de conflictos, protocolización de la vida en comunidad y el establecimiento de normas y sanciones que regulan los contextos escolares (Ascorra et al., 2018). Así, lo formativo y el proceso de aprendizaje que ello conlleva, se ha ido mixturando con perspectivas estrechas de la convivencia escolar asociadas a la rendición de cuentas, a las prácticas punitivas y a la evitación de los conflictos escolares por un contexto político que así lo ha permitido (López et al., 2018; Carrasco y Luzón, 2019).

En este sentido, los grupos focales no sólo coinciden con la idea de que la convivencia implica formación, y su centralidad en la reglamentación de la vida en comunidad. Éstos agregan que el proceso formativo es de exclusividad del estudiantado; desconociendo el rol colectivo del mismo. En este sentido, el profesorado tiene un rol central, ya que se espera de ellos y ellas, no sólo la enseñanza de la convivencia, sino también, el aprendizaje e intercambio con niños, niñas y jóvenes, y la construcción de un proyecto de escuela democrática (Lay-Lisboa et al., 2022). Para ello, el profesorado no sólo debe trabajar en pos de la convivencia, sino aprender del mundo de niños, niñas y jóvenes, a partir de una interacción problematizadora de las dinámicas adultocéntricas de la relación profesor- estudiante (Urbina et al., 2021).

Un elemento crítico del intercambio con el mundo de la niñez son los procesos de construcción de normas; ya que, por un lado, se debe destacar la participación de todos los actores, independiente de su edad, y sus diferencias, y por otro, es necesario incluir marcos valorativos que doten de sentido la acción disciplinaria (Ávalos y Berger, 2021; Ortiz et al., 2023). En este aspecto, si bien los grupos focales no son concluyentes sobre las comprensiones de lo formativo, existe claridad de su asociación con la reglamentación de la vida en comunidad. Para ello, una clave para la acción implica el involucramiento de niños, niñas y jóvenes, en los procesos de construcción de normas escolares (Valoras, 2008).

1.4. Modos de convivir

Los modos de convivir son las formas de interacción que se dan en la escuela (Litichever, 2019). En la medida que las sociedades avanzan, las formas de interacción también lo hacen, complejizándose en la diversidad de experiencias humanas como a propósito de los diferentes roles que se van desempeñando en las sociedades. Esta perspectiva plantea que uno de los desafíos implica entender los modos de convivir en su naturaleza cambiante, pues estos cambiarán bastante con el tiempo. Así, los modos de convivir deben interpretarse a la luz de las formas de interacción que se desarrollan en la escuela y en la sociedad, analizando cómo contribuyen con un espacio de democracia y participación (Montero, Jaime y Martelo, 2022).

Los modos de convivir se traducen en cómo se gestiona la escuela y sus aulas, y poseen mensajes explícitos e implícitos sobre los marcos en los que se construirá el proyecto de vida en comunidad. Así, por ejemplo, los modos como se toman las decisiones en las instituciones escolares, y/o la inclusión de estrategias más democráticas y menos autoritarias en las aulas, serán mensajes sobre las actitudes deseadas y formas válidas de relaciones sociales para los espacios escolares (Valoras, 2006). La literatura especializada ha ido indicando que modos más individuales e injustos sobre la construcción de normas desfavorecen la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje y participación escolar, así como experiencias de aulas más autoritarias desfavorecerían el compromiso con el aprendizaje escolar, facilitando formas de relación social más conflictivas (Montero, Jaimes y Martelo, 2022; Neut, 2017). Esto no sólo ocurre en la escuela, sino también, fuera de ella. De ahí, la oportunidad de encontrar en los modos de convivir, otros modos de relaciones en las sociedades.

En este contexto, un elemento crítico en los modos de convivir social y escolar tiene que ver con la resolución de conflictos y de qué forma construimos las normas sociales, ya que en estos procesos se ponen en juego los modos de inclusión de la diversidad (Litichever, 2019). Particularmente, un modo de convivencia más democrático contribuiría a problematizar elementos anquilosados de la cultura escolar, permitiendo otro tipo de vínculos entre el mundo adulto y el mundo de niños, niñas y jóvenes (Ávalos y Berger, 2021), el cual sería reflejo y proyecto de aquellas formas a partir de las cuales deseamos interactuar en nuestros contextos sociales más próximos.

1.5. Gestión de la convivencia escolar

La gestión de la convivencia escolar se vincula con el proceso de planificación de una estrategia de acción que fortalezca la vida comunitaria y proteja el distanciamiento asociado a la conflictividad escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Estas acciones deben orientar el desempeño y las conductas de los agentes escolares, animándolos e influyendo en sus comportamientos, para que de esta forma se logren los objetivos y los resultados esperados para la vida en comunidad (Sepúlveda y Lagomarsino 2007). De ahí la importancia de que se desarrolle una gestión participativa, que involucre a los agentes escolares en el proyecto de vida en comunidad que se desea construir; y que se articule con una perspectiva territorial y situada, que incluya lo social y familiar (Bustamante y Taboada, 2022).

Las investigaciones de la última década han insistido en la necesidad de que la gestión de la convivencia escolar se construya en torno a evidencias (López, et.al, 2013, Schildkamp y Ehren, 2013; Ascorra y López, 2019) y que estas evidencias surjan de un proceso de involucramiento activo de los agentes escolares en la toma de decisiones (Fierro-Evans et al., 2013). En este marco, una gestión adecuada de la convivencia debe involucrar la creación de condiciones para que los agentes escolares puedan analizar su realidad a partir de las evidencias disponibles, y construir activamente las acciones que permiten una vida en comunidad. Para ello, contar con profesionales que gestionen estas condiciones de un modo exclusivo, y en articulación con los niveles directivos y docentes de las instituciones escolares, es clave para el mejoramiento de esta área (Campo, Montecinos y González, 2011; López et al., 2013). Sin embargo, lo anterior se aleja de los reportes recientes sobre las prácticas y acciones de los profesionales de apoyo a la gestión de la convivencia, que suelen “apagar incendios” sobre situaciones de conflictos escolares y violencias escolar, muchas veces, con una mirada individual (Cortés, Zoro y Aravena, 2019; Morales et al., 2022).

En el mismo sentido, la gestión de la convivencia escolar debe pasar de la acción episódica y celebrativa, a una práctica continua y sistemática (López, Carrasco y Díaz, 2014) que inicie con un diagnóstico, continúe con un sistema de planificación de acciones, y prosiga con su implementación; monitoreando y evaluando continuamente el logro de los objetivos planteados (Fierro-Evans, 2013). Frente a esto, las instituciones escolares cuentan con instrumentos y dispositivos dispuestos por las políticas educativas y los niveles intermedios. De todos modos, se trata de una labor que no siempre es fácil, ya que el propio sistema escolar cuenta con tensiones y ambivalencias en las comprensiones y acciones propuestas en esta materia (Lamas, Carrasco y

Morales, 2022). En este aspecto, un elemento crítico para lidiar con la ambivalencia es la inclusión del componente histórico y territorial en el uso de instrumentos y dispositivos (López et al., 2013). Esto permitiría evitar una gestión de la convivencia reducida a la protocolización de la vida en comunidad, así como a la pérdida de sentido frente a los objetivos de vida en comunidad y garantía de derechos que, por el contrario, debería primar (Cortez, Zoro y Aravena, 2019). Asimismo, la gestión de la convivencia implica gestionar también, procesos educativos, conflictos y acciones promocionales y preventivas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Andrades-Moya, 2020; Morales et al., 2022). Ello exige articular las áreas pedagógicas y de convivencia escolar con la gestión directiva en la escuela, así como aprender a aceptar y valorar la diferencia (Fierro-Evans, 2013; Bustamante y Taboada, 2022). Finalmente, esta manera de mirar la gestión, implicaría la valoración del respeto, la aceptación, la no discriminación y la diversidad de género, lo que pone de relieve una perspectiva promocional de los derechos humanos y la consideración del otro y otra como relevante y de igual valor para vivir en comunidad (Arias, 2017; Arancibia, 2014; Carrasco y Luzón, 2019).

1.6. Contextos de aprendizaje en convivencia escolar

Aprendemos a convivir en la medida que convivimos; y en ello, habría contextos más favorables para interactuar o para aprender de nuestras interacciones. En este sentido, contextos más autoritarios y menos democráticos influirían negativamente en la oportunidad de una relación social entre pares y por tanto el aprendizaje de convivencia (Ávalos y Berger, 2021). Al contrario, contextos más abiertos y cálidos favorecerían la interacción y por tanto, el aprendizaje a partir de las relaciones que construimos (Díaz y Sime, 2016). Asimismo, un contexto de aulas de buen trato y vínculo afectuoso promovido por la escuela favorecería el aprendizaje entre estudiantes (Valoras, 2006; López et al., 2013). Para los grupos focales, estos contextos actuarían como un modo de convivencia que valora o no, las múltiples interacciones posible en los espacios escolares. Así no existe un contexto de aprendizaje de la convivencia, más bien un modo de vivir en comunidad, que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de ella.

El contexto macro-social cultural y nacional influye en el contexto territorial y escolar, y finalmente, éste influye en el contexto pedagógico. Estos contextos se relacionan entre sí de un modo complejo y bidireccional, retroalimentando a aquél en el cual son contenidos (Carrasco, y otros, 2015). Para la perspectiva social ecológica (Espelage y Swearer, 2010; Ascorra y López, 2019), la influencia e interdependencia entre contextos es clave para los procesos, en tanto la escuela es un espacio de experimentación y producción de las dinámicas sociales. Siguiendo a Ochoa, Garbus y Morales (2021) un contexto de importancia en la comprensión de la interdependencia contextual es el contexto pedagógico, que en sus claves sociocultural debe decodificar la influencia macro social y el sostén estructural de las interacciones cotidianas; y que para el caso de los grupos focales aparece desdibujado; siendo crítica su inclusión como un contexto articulador de la dialéctica entre lo macro y lo micro social, que parece más clara en los discursos de los participantes de los grupos focales cuando se interroga por la relación entre la sociedad y la educación, y el papel de la escuela en la producción de lo social.

2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS REGISTROS DE LOS GRUPOS FOCALES

Metodología del estudio

Se realizó un análisis de contenido, utilizando las 5 dimensiones de la convivencia escolar como macro-categorías. Al interior de cada una, la información se organizó con sub-categorías emergentes a través de una primera etapa de codificación abierta (selección de códigos descriptivos), y una segunda etapa de codificación axial (agrupación en códigos explicativos). Se finalizó con una familia de categorías, asociando los códigos, subcategorías y macro-categorías, con algunos extractos de las “Pautas de Registro” (adecuación referencial). Debido a la gran cantidad de información, se han seleccionado sólo las citas textuales más relevantes o representativas para acompañar los análisis con evidencias. En este sentido, se decidió no seleccionar citas de todos los estamentos si es que el contenido era altamente similar, ya que, de lo contrario, se podría afectar negativamente la fluidez de la lectura del texto con exceso de citas similares. Por ello, en general, se utiliza un máximo de 3 citas por párrafo de análisis.

Al interior de cada subcategoría, se presenta la respectiva familia de códigos. El análisis contó con criterio de variabilidad de fuentes como mecanismo de saturación de información, en concordancia con el principio de representación socioestructural del muestreo cualitativo que estuvo a la base de la realización de los grupos focales. El análisis se desarrolló con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti v.23.

A continuación, se presenta el análisis de contenido de cada dimensión. En las dimensiones que corresponda, se incorporaron sugerencias que fueron expresadas de forma explícita al interior de los talleres de actualización para modificar las definiciones entregadas por el Ministerio de Educación, agrupadas por actor educativo, resguardando el criterio de confidencialidad. La metodología de cada GF fue la misma, sin embargo, no en todos ellos se hicieron propuestas de modificación a las dimensiones analizadas. Por ello, este sub-apartado sólo se muestra en los casos en que esto ocurrió.

Con el fin de facilitar la lectura, las citas textuales hacen alusión al estamento respectivo a través de la abreviación que se señala a continuación.

Tabla 1. Abreviaciones para nominar las citas

Nominación oficial	Nominación de reemplazo
Estudiantes	Estudiantes
Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	Trabajadores escolares
Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	Directivos
Madres, padres y/o apoderados	Familias
Representantes de SECREDCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública	Niveles Intermedios

2.1. MACRO-CATEGORÍA 1. DIMENSIÓN ÉTICA EN CONVIVENCIA ESCOLAR

De la dimensión ética se desprenden 5 subcategorías, las cuales poseen diferentes niveles de densidad, medidos éstos como número de citas. La Tabla 2 representa la densidad de cada subcategoría.

Tabla 2. Densidad subcategorías de la dimensión ética.

Subcategoría	Número de citas
Ética como esencial, función ciudadana	72
Lo colectivo y la participación en la ética	59
Contexto y condiciones sociales para la ética	48
Ética, justicia y género: inclusión	43
Valoración de lo individual en la ética	22

Debido a que esta categoría fue abordada de forma transversal en los grupos focales, se trata de la categoría más densa de todas. No posee más citas o más códigos que las otras 4 categorías, pero sí tiene mayores puntos de encuentro con las otras dimensiones, y está más saturada en sus contenidos.

Subcategoría 1. Ética como esencial, función ciudadana

En esta subcategoría se identifica a la dimensión ética como un punto de partida, base o eje central de la convivencia escolar. Se le reconoce como una condición necesaria para iniciar un trabajo en la materia. Asimismo, se identifican algunas tensiones para que la dimensión ética pueda efectivamente contemplar una participación que permita ostentar su carácter de esencial, y entre ellas, la función del equipo directivo aparece como central. De acá, se desprende un valor e interés genuino en una mirada colectiva de la ética como definición de base, lo que le permitiría ser efectivamente transversal.

La ética es la base, el cimiento de la manera en que aprendemos a convivir con otros.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO SUR

Se relaciona los problemas de los directivos con “un problema generacional”, donde “los directivos actúan como vieja escuela y los nuevos integrantes de la comunidad educativa deben ceder a la estructura de vieja enseñanza”
DIRECTIVOS ZONA EXTREMA SUR

Los equipos directivos no le toman el peso a lo que es la convivencia escolar, no se dan cuenta que la convivencia escolar es un todo, hay que tomar medidas para que la convivencia escolar tenga su espacio.
NIVEL INTERMEDIO ZONA EXTREMA SUR

(...) yo siento que el grupo directivo se asustó mucho por las manifestaciones masivas, no nos dejan ni hacer manifestaciones, se asustan por todo, decimos que vamos a hacer un mochilazo y nos amenazan y “si se hace mochilazo se van todos suspendidos” cuando ni siquiera ven el trasfondo del mochilazo.

ESTUDIANTES ZONA CENTRO

La asociación entre ‘ética’ y ‘valores’ aparece en los discursos de los grupos focales, aunque no parece haber consenso respecto de lo que se entiende por ‘valor’. De este modo, los valores aparecen en disputa, con componentes individuales, morales, de origen familiar, a la vez que sociales, colectivos y orientados al bien común. A partir de esto surge la pregunta por la finalidad de la dimensión ética. En este sentido, existe consenso en que es necesario incorporarla de forma explícita en la definición, y para ello, tanto los discursos explícitos como implícitos apuntan a que la dimensión ética es necesaria para la formación del estudiantado y su desarrollo futuro. Aparecen concepciones de ciudadanía, así como enfoques que sugieren que el estudiantado debe convertirse en personas con valores pro-sociales.

Se observa la necesidad de mancomunar toda la comunidad educativa, en alinear criterios o valores éticos universales.

TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO SUR

Tiene que ver con los valores, con los valores que practican desde la escuela y también desde la comunidad.

FAMILIAS ZONA CENTRO SUR

Creo que no solo hay que preguntarse por la ética moral, ni solo la convivencia, si no que en ¿Cuál va a ser el rol de la educación para los ciudadanos? Debemos pensar en qué es lo que queremos, qué es lo que queremos transformar.

NIVEL INTERM ZONA EXTREMA SUR

En relación con la finalidad de la dimensión ética, aparece un acuerdo general en torno a la idea de ‘horizonte ético’ u ‘horizonte valórico’, como meta de la dimensión. Este horizonte tendría un carácter fundamentalmente colectivo, es decir, exigiría el consenso o acuerdo respecto de los valores a promover en convivencia escolar.

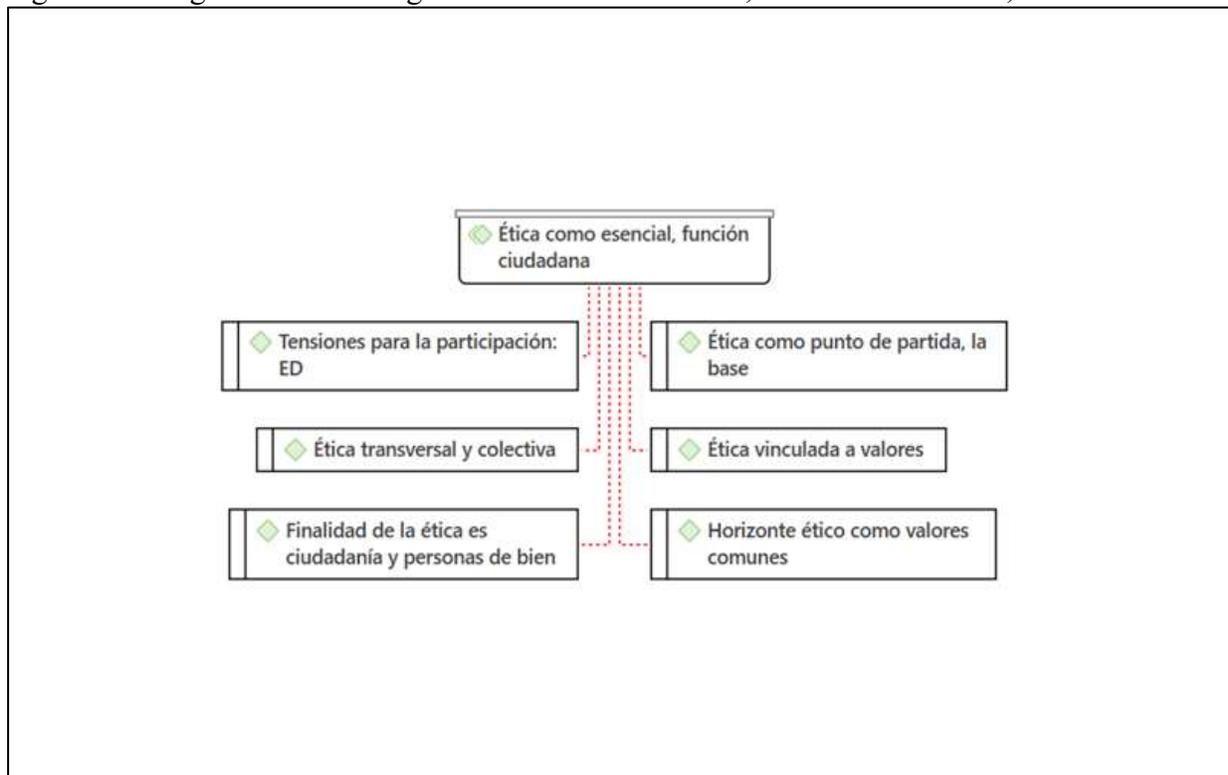
(...) quizás falta el para qué, para qué necesito el horizonte valórico, para que el país esté preparado para lo que se viene con los estudiantes, para ser comunidad.

DIRECTIVOS ZONA NORTE

Yo pienso que el horizonte valórico tiene que ver con el PEI, con que un colegio tenga los valores marcados, como por ejemplo el respeto mutuo.
 ESTUDIANTES ZONA EXTREMA SUR

A continuación, la Figura 1 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 1. Códigos de la subcategoría ‘Ética como esencial, función ciudadana’, dimensión ética.



Subcategoría 2. Lo colectivo y la participación en la ética

En esta subcategoría se profundiza en las nociones de colectividad y participación como supuestos o requisitos esenciales para el desarrollo de la dimensión ética en convivencia escolar. En primer lugar, se reconoce como necesaria la participación de los diferentes estamentos en los procesos de toma de decisiones al interior de la comunidad educativa. Este nivel de participación se explica como parte de las formas de cuidado comunitario que se deben vivir dentro de una comunidad educativa para que el cuidado pueda ser efectivamente ético. Sin embargo, se reconoce que el cuidado comunitario no termina en los límites de la institución educativa, identificándose redes y vinculaciones que debiesen ser de cuidado colectivo. Así, se plantea la necesidad de que la política pública, y la política de convivencia escolar, sean expresiones de toda una política del cuidado. Este marco global permitiría luego, construir comunidades de cuidado en los establecimientos educativos. Es así como se destaca el cuidado mutuo como una forma de vivir el cuidado colectivo en las interacciones sociales más cercanas, asociándolo a nociones de justicia.

(...) el cuidado mutuo significa que levantamos, construimos, elaboramos, investigamos colaborativamente todo lo que sea necesario para generar las condiciones para cuidarnos, para nutrirnos

NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

*Debemos tomar y llegar a acuerdos al interior de las comunidades educativas
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA EXTREMA SUR*

*Como política pública debe estar muy bajo en todo. Los padres deben estar dentro de la política pública, su participación
FAMILIAS ZONA EXTREMA SUR*

*La participación entre los mismos alumnos o los centros de alumnos, el respeto, la empatía.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO*

Para desarrollar una ética de cuidado comunitario, colectivo y mutuo, se reconoce el lugar central del estudiantado en los procesos de toma de decisiones. No necesariamente se señala que esto ocurre, más bien, se problematiza la necesidad de que sea así y de que se comprenda el rol central y protagónico que este estamento tiene en el proceso educativo.

Se toma en consideración el centro de estudiantes en la toma de decisiones en cuanto a la convivencia escolar.

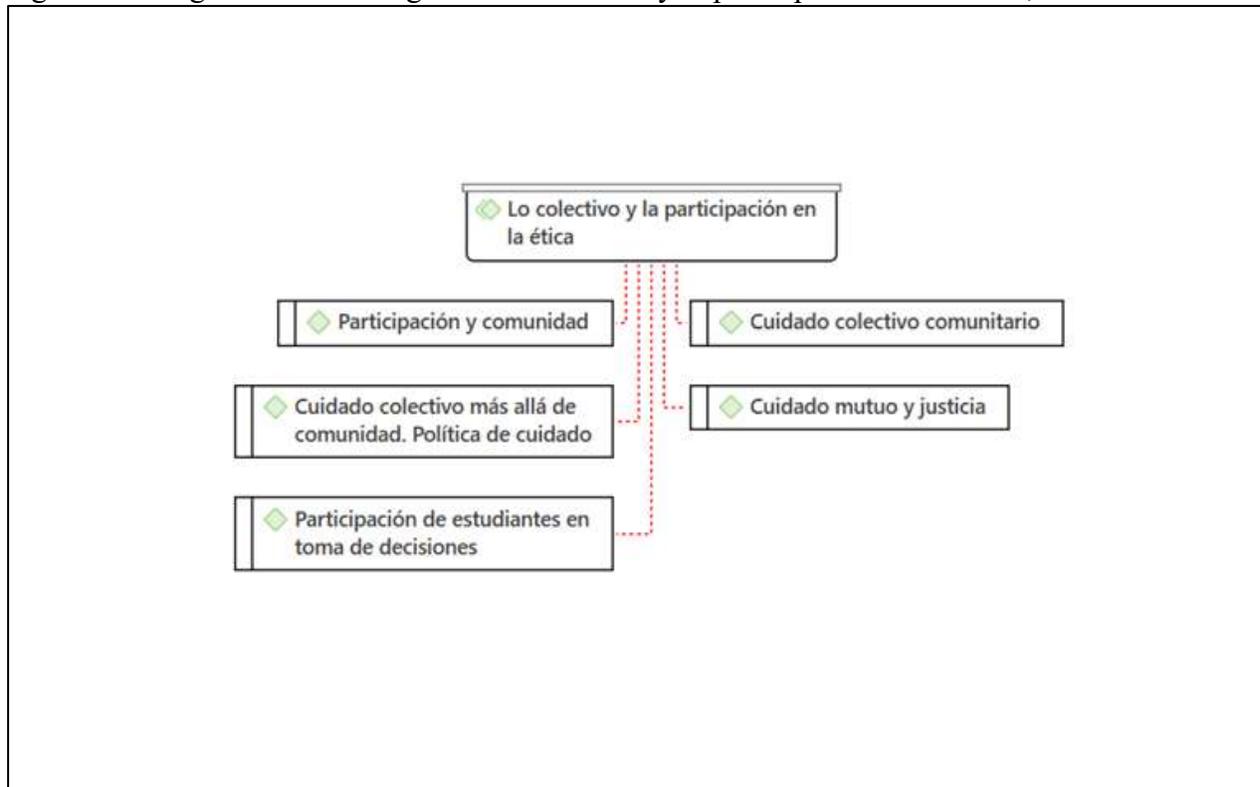
ESTUDIANTES ZONA NORTE

Por ejemplo, cumplimos con que los estudiantes vayan al consejo escolar, pero ¿los escuchamos? La participación efectiva no se ha logrado aún.

NIVEL INTERM ZONA EXTREMA SUR

A continuación, la Figura 2 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 2. Códigos de la subcategoría ‘Lo colectivo y la participación en la ética’, dimensión ética.



Subcategoría 3. Contexto y condiciones sociales para la ética

En esta subcategoría aparecen las condiciones institucionales, sociales, políticas y macro sociales que se requieren para que la dimensión ética pueda verse reflejada en las formas de concebir la convivencia escolar. Se trata de una subcategoría que refleja aquello que es considerado como necesario para la materialización de esta dimensión. La mayoría de las concepciones de base tienen un *locus* de control externo, es decir, se sitúan fuera del grupo que participa de la discusión en el momento.

En primer lugar, se identifica a los equipos directivos y sus formas de gestión y liderazgo, como un nudo crítico para la participación en general, y para la materialización de la dimensión ética, en particular. Asimismo, se plantea que la dimensión ética puede ser entendida como la generación de ambientes seguros, los que serían esenciales para la convivencia escolar.

Se reflexiona sobre que el equipo de directivo no es facilitador de los procesos de convivencia escolar

DIRECTIVOS ZONA EXTREMA SUR

Encuentro que podríamos agregarle, se puede poner, que se sientan los estudiantes y la comunidad segura, que nadie tenga miedo de dar su opinión
ESTUDIANTES ZONA SUR

Cuando se comienza a definir la ética, se le va relacionando con aspectos como el entorno social y geográfico, incorporando componentes como la ecología o los contextos específicos del estudiantado y de la comunidad educativa. Del mismo modo, la ética requeriría gestionarse para poder verse materializada como una dimensión propia de las interacciones escolares. En este sentido, se identifica que esto puede ser un nudo crítico, ya que existen varias concepciones que definen a las instituciones educativas como espacios poco cuidadosos y muchas veces, orientados a la mantención y reproducción de diferentes formas de desigualdad. Por ello, se señala que la garantía para que la ética pueda verse reflejada en las interacciones sociales al interior de los establecimientos educativos, debe venir desde la política pública. Así, se le exige al Ministerio de Educación que ofrezca lineamientos claros, orientaciones, e incluso, estrategias, para su implementación. Se señala que, en el actual contexto de alto desgaste, malestar, problemas de salud mental, entre otros, la comunidad educativa necesita estas orientaciones externas.

La dimensión habla de cuidado mutuo, pero en la realidad no sucede así, en el colegio dicen que ellos no son responsables de cuidar a los niños.
FAMILIAS ZONA NORTE

(...) la escuela no posibilita la participación, muy poco, desde el aula hasta los consejos escolares que son instrumentalización de sujetos... la inclusión ha sido reducida a necesidades educativas especiales, es mucho más amplia, considera la diversidad...
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

Se necesitan lineamientos dados de parte del Mineduc y que no lleguen tarde a la escuela
DIRECTIVOS ZONA CENTRO

Uno no puede cambiar a quien no quiere ser cambiado. A la política seamos comunidad le falta el trabajar salud mental
ESTUDIANTES ZONA CENTRO SUR

Podría ser de bienestar, comunidades educativas de bienestar. De bienestar...considerando los fundamentos de los principios de Y de autocuidado.
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

En este sentido, se reconoce al profesorado como sujeto educativo de malestar. Se señala que las políticas de convivencia escolar han construido un profesorado ejecutor de las mismas, y reclaman una posición como ‘sujetos de la política’, exigiendo acciones específicas orientadas a ellos y su

salud mental y bienestar. De este modo, algunas voces se preguntan por el rol del profesorado como sujeto de derecho y de justicia educativa.

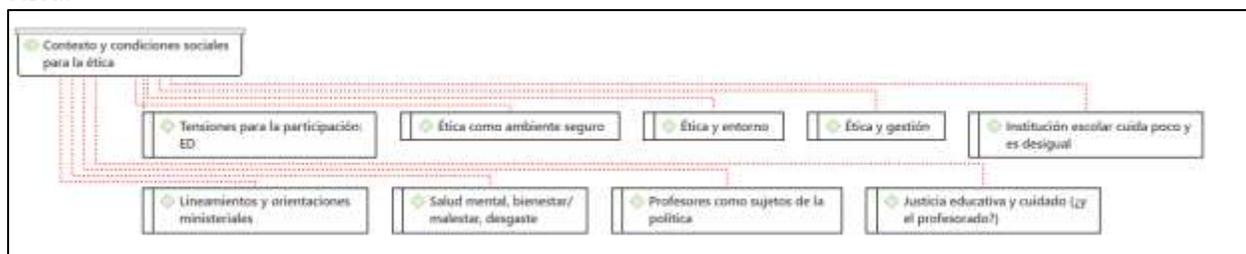
*El cuidado mutuo no es real, ¿Quién se hace cargo o cuida al educador?
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA EXTREMA SUR*

*Siento que los profesores en general se sienten muy solos como abandonados,
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO*

*Respecto de los docentes no lo vería como falta de compromiso lo que ocurre es que se sienten sin herramientas y desprotegidos (...) El sistema apela a la calidad humana pero no entrega condiciones básicas para las exigencias que se hacen a los profesores.
DIRECTIVOS ZONA CENTRO*

A continuación, la Figura 3 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 3. Códigos de la subcategoría ‘Contexto y condiciones sociales para la ética’, dimensión ética.



Subcategoría 4. Ética, justicia y género: inclusión.

En esta subcategoría aparecen concepciones relacionadas con distintos vínculos entre la ética y las formas de inclusión que se derivan de ella. Se combinan elementos de justicia social, justicia y género, con un enfoque de inclusión educativa. La valoración de la diversidad aparece junto con la valoración del primer nivel de la inclusión educativa, es decir, del acceso.

Del total de citas que se encuentran contenidas en estos códigos, los más densos – con mayor número de citas- se encuentran en ‘Inclusión, género y diversidad de género’ (18 citas) y ‘Justicia educativa como equidad y cuidado’ (13 citas). En este sentido, se discuten diferentes concepciones sin que necesariamente haya un único consenso al respecto, pero sí se reconoce que las temáticas de género, y específicamente, de diversidad sexo-genéricas, son centrales en los tiempos actuales. Esta centralidad tiene características de inclusión y, sobre todo, de aceptación social. En este punto, se aprecia un debate entre quienes consideran que la categoría sexo-género está ya incluida en la de ‘inclusión’, y quienes consideran que debe ser tratada de forma específica. La mayoría de las

opiniones son como la segunda opción, e incluso abogan por distinguir entre temáticas de género y disidencias o diversidades sexuales. Por ello, este código se relaciona con la noción de justicia educativa, toda vez que se destaca el lugar de la equidad por encima de la igualdad. En este sentido, existen voces que apuntan a distinguir entre igualdad e igualdad de trato, así como a fortalecer una mirada de justicia restitutiva.

Quienes deberíamos estar mejor preparados para evitar los sesgos de género debemos ser los docentes, pero no se ve con lo que se hace el saber trabajado.

DIRECTIVOS ZONA NORTE

A mí particularmente también me gusta mucho que este nombrada específicamente la temática de género, a pesar de que también sabemos que está dentro del otro fundamento que tienen que ver con la inclusión, pero creo que es un tema que también es súper importante ir fortaleciendo, creo que en eso nos falta harto que avanzar todavía como sociedad, a pesar de que hemos avanzado.

NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

En el tema de género, lo que reforzaría sería la comprensión y la inclusión. Yo tengo un compañero que es bisexual, él quería entrar al baño de las mujeres, él fue reprendido por una inspectora, pero se generó un conflicto porque él dijo que había una ley que le permitía

ESTUDIANTES ZONA SUR

Echo de menos una palabra, la palabra equidad, porque la equidad tiene que dar cuenta de la igualdad de oportunidades, y eso lo echo de menos, tiene que ver con justicia, pero debería estar visible.

TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA NORTE

Sin embargo, existe un total de 7 citas – y, por lo tanto, 7 opiniones- que se orientan a formas de autoritarismo, exclusión, o simplemente, rigidez de aplicación de la norma. Éstas apuntan a miradas de adaptación social que buscan regular las interacciones sociales. Se trata de 5 citas de familias y 2 citas de estudiantes.

Se nombra justicia educativa pero no el respeto que debiera estar en primera instancia porque está por sobre el género (...) El colegio debe tener disciplina, no se tienen sanciones, no está siendo útil, hay un incremento de la violencia.

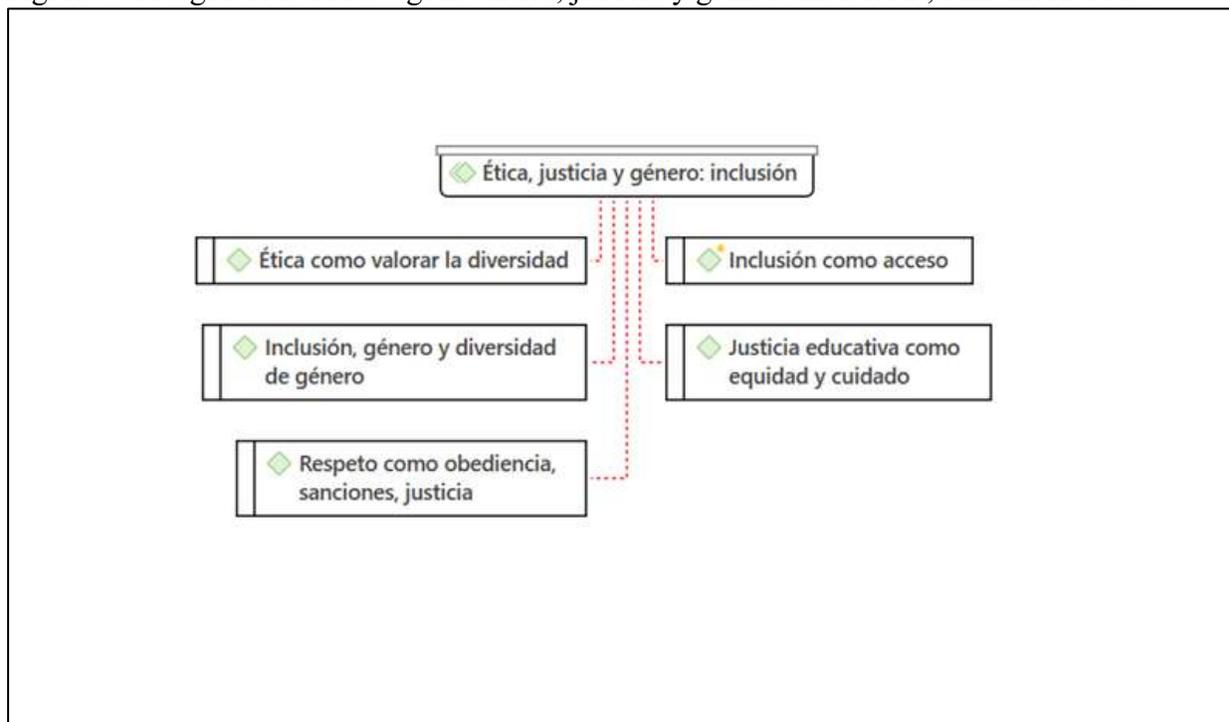
FAMILIAS ZONA SUR

Para mí, hablar de ética es hablar de respeto. De, por ejemplo, respetar la hora de llegar a clases, no pasar a los baños. También con los llamados de atención, con los valores institucionales.

ESTUDIANTES ZONA EXTREMA SUR

A continuación, la Figura 4 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 4. Códigos de la subcategoría ‘Ética, justicia y género: inclusión’, dimensión ética.



Subcategoría 5. Valoración de lo individual en la ética

Esta se trata de la subcategoría menos densa, es decir, con la menor cantidad de códigos y citas. No por ello, se trata de una subcategoría menos relevante. En esta subcategoría se encuentran concepciones orientadas a destacar el lugar de lo individual y subjetivo en la dimensión ética. El autocuidado aparece mencionado como una necesidad a ser considerada por la política de convivencia escolar, especialmente por los niveles intermedios y por los equipos de docentes y asistentes de la educación. Desde acá, aparecen algunas nociones que consideran la ética como algo personal y la moral, como algo individual. Sólo en el código ‘Ética y responsabilidad’ aparece una cita de familias y una, de estudiantes. Salvo por esas dos citas, todas las concepciones de esta subcategoría corresponden a trabajadores escolares, asistentes de la educación y niveles intermedios.

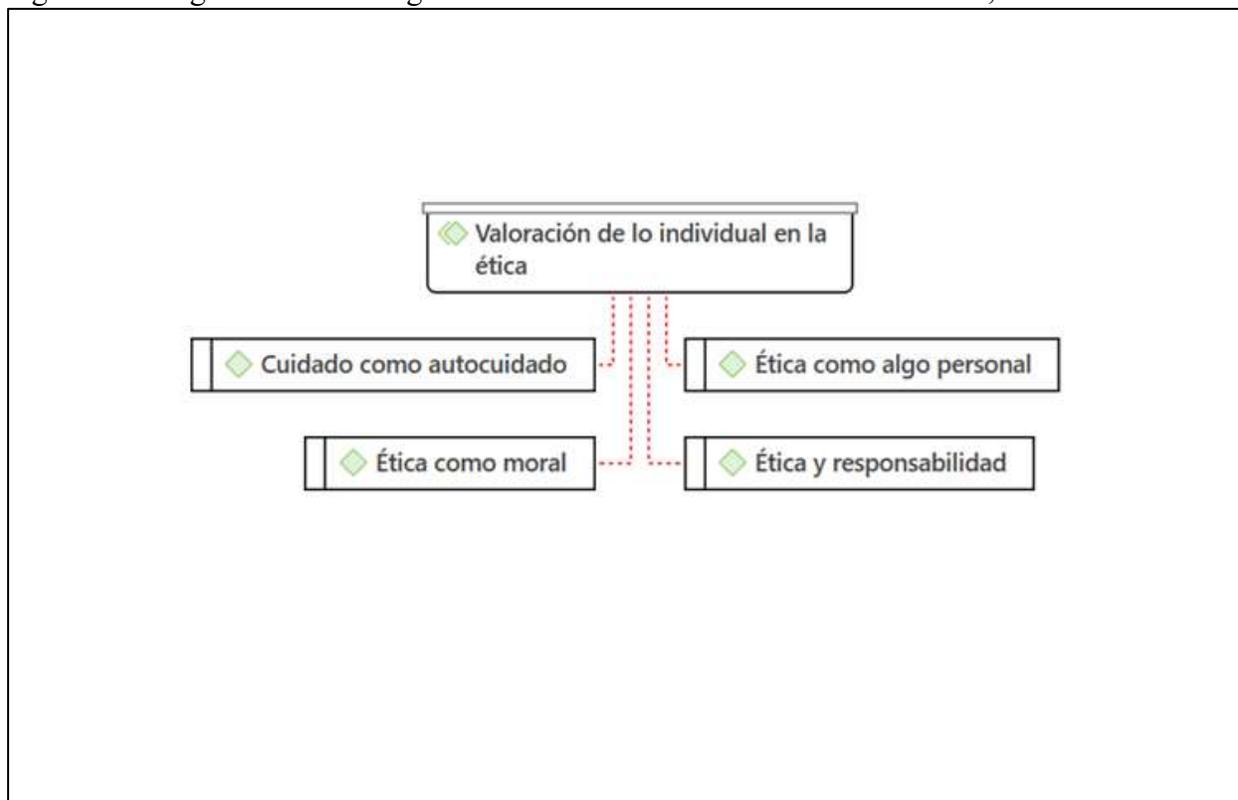
(...) por ejemplo, yo como asistente de la educación o como docente me puedo auto cuidar, pero el sistema tampoco permite que yo me auto cuide como es necesario y como es debido
 NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

La ética del cuidado es una corriente filosófica dentro de lo que es la ética, incluye el autocuidado, te cuido, me cuido y nos cuidamos todos
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

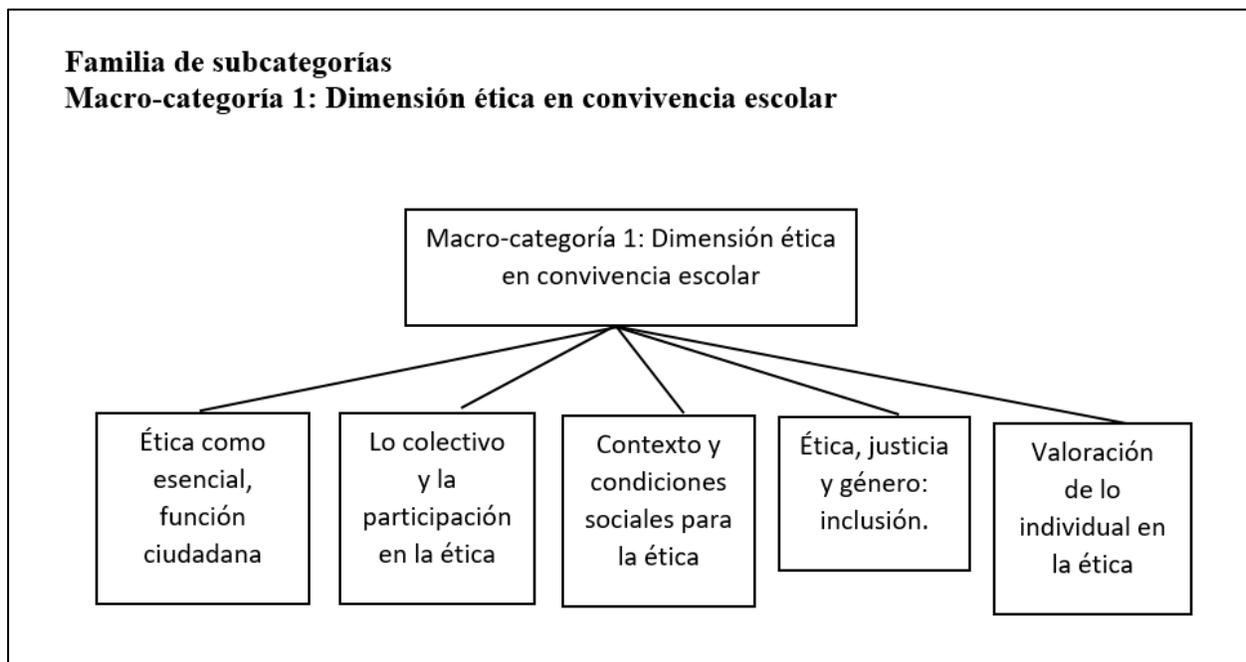
El auto cuidado no es valorado siempre
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA EXTREMA SUR

A continuación, la Figura 5 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 5. Códigos de la subcategoría ‘Valoración de lo individual en la ética’, dimensión ética.



Familia de subcategorías



Sugerencias de modificación a la definición ministerial

En el caso de la dimensión ética en particular, los talleres estuvieron orientados a solicitar de forma explícita, sugerencias para incorporar, eliminar o modificar componentes de la definición entregada. Para ello, se abordó la dimensión ética en los 40 grupos focales desarrollados, a través de una primera valorización individual de la dimensión ética, así como la posibilidad de recibir explicaciones sobre el significado de los principios explicitados en la definición de la dimensión. De este modo, en muchos grupos focales se explicitaron los siguientes componentes: justicia educativa, participación, inclusión y género.

Dentro de las sugerencias de modificación aparecen 2 niveles: (i) la necesidad de definir algunos conceptos, y (ii) cuestionamientos y propuestas de definición.

(i) La necesidad de definir algunos conceptos

- Las personas integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar, señalan la necesidad de definir justicia e inclusión “*para con ello no equivocarnos, para ello un claro marco conceptual es básico*” (cita textual).
- Las personas integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar, señalan la necesidad de definir ‘ética del cuidado’ y ‘justicia educativa’, ya que “*se puede interpretar de muchos modos, es necesario disponer de*

definiciones más aterrizadas dado que podemos entenderlas de modos muy diferentes, la dificultad está en la bajada” (cita textual).

- Los y las estudiantes sugieren definir ‘horizonte valórico’, ya que *“qué es eso del horizonte valórico, es como una metáfora, y no se entiende, yo creo que podría ser un poco más explícito”* (cita textual).
- El grupo de Docentes, educadores/as y asistentes de la educación, sugiere definir ‘justicia educativa’ y ‘horizonte valórico’- incluso sugieren modificarlo por ‘expresión valórica’. Sugieren definir ‘ética del cuidado’.

(ii) Cuestionamientos y propuestas de definición

Grupo de Estudiantes

- Especificar más y mejor las definiciones, así como utilizar un lenguaje más simple y coloquial. Bajo la premisa de que *“convivencia es para todos”* proponen el uso de un lenguaje que sea comprensible incluso por niños y niñas de poca edad. En este contexto, sugieren la creación de material gráfico y videos breves.
- Se problematiza que se considera que se trata de una definición demasiado teórica, y no se explica cómo se manifiesta. Proponen la siguiente definición de Ética: *“proposición de la personificación única y valórica de varios puntos de vista, para construir relaciones sociales de cuidado mutuo en base a la inclusión e integración con la diversificación de grupos”* (cita textual).
- El grupo de estudiantes agrega que, en la definición de la dimensión ética, debería estar incluida la tolerancia.

Grupo de Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

- Señalan que la definición debería estar más enfocada a qué se espera desde la dimensión ética de los equipos educativos.
- Sugieren reducir los componentes a: participación, inclusión y diversidad de género.
- Sugieren cambiar ‘sistema educativo’ por ‘comunidad’, sobre todo, para incorporar a las familias a la definición.
- Sugieren reformular, agregando el enfoque de derecho – agregando también, los deberes-.

Grupo de integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

- Sugieren que más allá de cuidado del otro, se hable de respeto. Proponen el concepto de ‘ética del respeto’, enfatizando la vinculación afectiva, el respeto, y responsabilidad hacia el otro.
- Señalan que la política de convivencia escolar actual avala y declara su compromiso con la ética de la vinculación afectiva

Grupo de Madres, padres y/o apoderados

- Sin la explicación del facilitador, habría sido muy difícil entender. Creen que otras familias no comprenderán.

Grupo de Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

- No es comprensible para un apoderado o para otro actor.
- Falta el para qué y para quién.
- Los conceptos que se utilizan deben ser más operacionalizables para el lector.
- Agregar “apellidos” a los conceptos utilizados. Además, creen necesario visibilizar a los integrantes de las comunidades educativas, para que la ética – y convivencia en general- no quede reducida al estamento estudiantil.
- Agregar cuidado y autocuidado, y acogida
- Propuesta de redefinición “*Es entendida como un horizonte valórico para todos los actores del sistema de educativo. La política de convivencia escolar vigente declara su compromiso con la ética del cuidado y autocuidado como visión para llegar a construir comunidades educativas de bienestar, considerando los fundamentos de los principios de justicia educativa, de participación, de inclusión, género, cuidado y autocuidado*” (cita textual).

2.2. MACRO-CATEGORÍA 2. DIMENSIÓN FORMATIVA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

De la dimensión formativa se desprenden 5 subcategorías, las cuales poseen diferentes niveles de densidad, medidos éstos como número de citas. La Tabla 3 representa la densidad de cada subcategoría.

Tabla 3. Densidad subcategorías de la dimensión formativa.

Subcategoría	Número de citas
Enseñar/aprender la convivencia como tarea comunitarista	44
Formación en convivencia como inclusión educativa	32
Condiciones para la existencia de normas formativas e inclusivas	29
El profesorado como sujeto aprendiz y enseñante de convivencia	16
Tensión punitiva/formativa del RI y normas escolares	15

Subcategoría 1. Enseñar/aprender la convivencia como tarea comunitarista

Esta categoría posee concepciones orientadas a sostener que la dimensión formativa es transversal, y, por lo tanto, se expresa en diferentes niveles de la cotidianidad educativa, así como en diferentes niveles de formación – desde el nivel inicial, en adelante. En este sentido, se considera como continua. Con la transversalidad, también aparecen concepciones que se dirigen a pensar que cada vez que se actúa, se enseña sobre convivencia.

Se debe deconstruir la educación para que sea más libre, tolerante e inclusiva, siendo capacitados desde la transversalidad y desde la cabeza para que todos tengan la misma formación y conocimiento.
 DOCENTES ZONA NORTE

Hay interacciones en este nivel, o sea, también hay convivencia en materia de relaciones en la educación parvularia, y se puede perfeccionar a los profesionales que trabajan en este nivel, y que esa capacitación después sea transversal en educación básica.
 NIVELES INTERMEDIOS ZONA NORTE

La tarea de enseñar y aprender sobre convivencia escolar se considera comunitarista, ya que el foco se pone sobre la comunidad educativa en su conjunto. En este sentido, las familias son consideradas con un rol primordial, por lo que su participación en la elaboración del reglamento interno se concibe como una forma de aprendizaje en convivencia. Junto con la integralidad de la formación, con esto se estaría promoviendo un sentido de pertenencia e identidad institucional.

Cobra un rol importante el centro de padres y las directivas de curso. Es importante que nos hagan partícipes de las reuniones.
FAMILIAS ZONA NORTE

Y; así también, concluimos que la ética es un pilar fundamental que va de la mano con la dimensión formativa, que esto involucra a toda la comunidad educativa, a los padres, a todos los que trabajamos y que pertenecemos a esta comunidad e; incluirnos a todos es lo primordial en las decisiones, en las cosas, porque creo que entre todos aunamos criterios, y tomamos mejores decisiones, que son más justas.
FAMILIAS ZONA CENTRO SUR/REGISTRO PLENARIO

(...) había un par de estudiantes que conocían la Política de Reactivación Educativa integral. Conocían el eje 1, y presentaron comentarios críticos sobre el eje, como política pública, señalando que falta un enfoque de trabajo hacia las familias, en desarrollo a la convivencia escolar.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO SUR

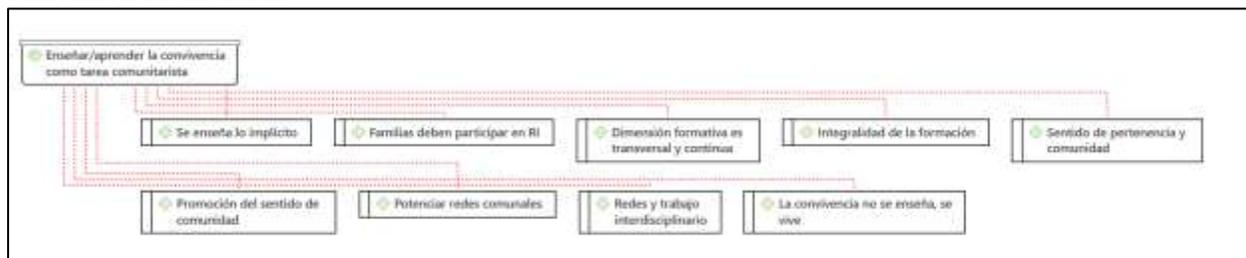
Este ámbito formativo también debe incluir a las familias, padres y apoderados, ellos son actores claves de este proceso. Las escuelas pueden hacer muchos esfuerzos, pero sin la participación de la familia se hace difícil o puedes perder todo el esfuerzo
DIRECTIVOS ZONA CENTRO SUR

Finalmente, para el aprendizaje y enseñanza de la convivencia escolar, se exigiría el fortalecimiento de redes con otros establecimientos educativos, ya que, al compartir experiencias, se potencia el sentido de comunidad y se aprende de los otros y otras.

Igual es importante decir que muchos establecimientos educacionales están dispuestos a apoyarse, a hacer redes comunes entre el mundo de los Servicios Locales de la Educación Pública y los particulares subvencionados
DIRECTIVOS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 5 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 5. Códigos de la subcategoría ‘Enseñar/aprender la convivencia como tarea comunitarista’, dimensión formación.



Subcategoría 2. Formación en convivencia como inclusión educativa

En esta subcategoría, aparecen concepciones que muestran que se rechazan las formas de discriminación sobre las diferencias, y que las diversidades son valoradas. En este sentido, las diferencias se consideran importantes por representar las múltiples identidades, y se enfrenta la discriminación como un antivisor. Este grupo de valores orientados a la inclusión educativa aparecen como deseables de ser promovidos por el contexto escolar, potenciando la integridad de la formación a través de la garantía de un aprendizaje para todos y todas. En este punto, aparecen concepciones implícitas de derecho en educación.

Así que yo agradezco mucho a estos jóvenes que nos dan luz y nos ayudan a nosotros a tener un corazón más abierto en relación a la diversidad; sobre todo en la diversidad de género, por ejemplo, en estos tiempos y así muchas otras cosas más.
FAMILIAS ZONA CENTRO SUR

Entre compañeros y compañeras no existe discriminación en cuanto a la diversidad de género, maquillaje, color de pelo, vestimenta, tatuajes, piercing, etc.
ESTUDIANTES ZONA NORTE

En el contexto de la pandemia provocada por el coronavirus, aparecen voces que muestran que esta experiencia y sus consecuencias, habrían permitido problematizar algunas prácticas educativas tradicionales y conservadoras, colocando esta experiencia en el centro, como un aprendizaje colectivo. En ese contexto, se evidencian concepciones que enfrentan tradiciones en Chile, como el uso del uniforme o la prohibición de códigos culturales identitarios, señalando que poco o nada tienen que ver con los aprendizajes académicos del estudiantado.

El tema del uniforme escolar es un tremendo tema, pues no influye en el aprendizaje
ESTUDIANTES ZONA CENTRO SUR

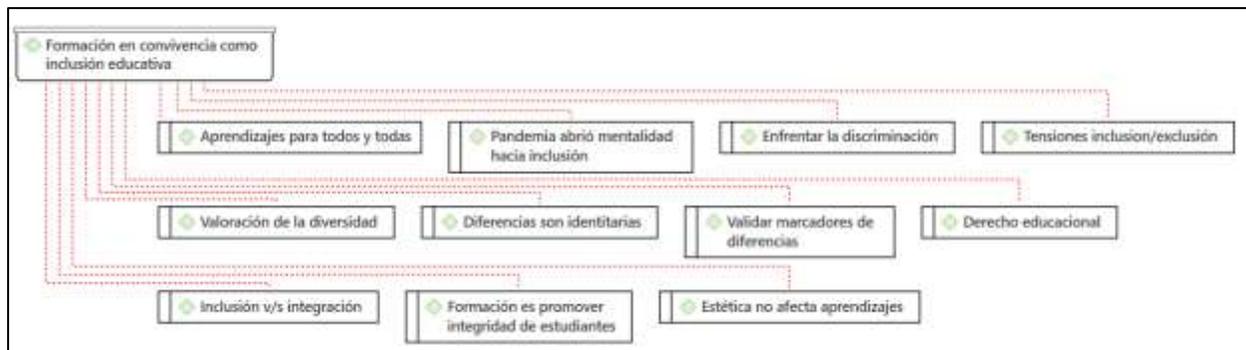
Este año se les ha dado un poco más de libertad. Los niños van con el pelo rojo, azul. No va a influir en que, que los van a dejar entrar igual al colegio. Y ellos van a hacer sus clases igual; yo lo veo en el colegio ahora, está un poquito más abierta la mentalidad
FAMILIAS ZONA CENTRO SUR

De todos modos, se presentan algunas tensiones respecto de la inclusión educativa, ya que se considera un problema estar “obligados” a “recibir” a estudiantes que han sido expulsados de otros establecimientos. Con ello, lo que se tensiona es la dualidad inclusión/exclusión.

Desde que asumí como directora he tenido que leer, buscar información de estudiantes que nos “obligan” a recibir porque hay normativas que debemos respetar.
DIRECTIVOS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 6 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 6. Códigos de la subcategoría ‘Formación en convivencia como inclusión educativa’, dimensión formación.



Subcategoría 3. Condiciones para la existencia de normas formativas e inclusivas

En esta subcategoría aparece con mucha fuerza (17 citas en total) el adultocentrismo y los conflictos generacionales respecto de la inclusión y para aquello que es identificado como relevante de aprender y enseñar en convivencia escolar. Este hallazgo es llamativo porque existe diversidad de representación en los actores sociales que se refieren a este aspecto, por lo que se trata de una problematización compartida. Una conclusión posible, es que una de las condiciones para que existan normas formativas e inclusivas, es la cultura y sus necesarios cambios para adaptarse a los ‘nuevos tiempos’.

Ellos nos enseñan a cada rato a los adultos a cómo tenemos que enfrentarnos con nuestros pares. Como ellos ven la diversidad de los alumnos, ellos nos enseñan que todos somos iguales y sacarnos un poco los prejuicios que tenemos por nuestra formación, nuestra generación, hemos sido educados. Y que nosotros, a través del tiempo, hemos tenido que también ir cambiando nuestra forma de ser, tanto como padre, como apoderados, como adultos.
FAMILIAS ZONA CENTRO SUR

En nuestra actualidad y cultura, problematizamos el choque generacional entre profesionales y educadores frente a la identidad género y el nombre social. Nos ha pasado que no es problema para los estudiantes, la resistencia viene del mundo adulto.
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO SUR

Es necesario que los docentes y las escuelas comprendan que deben tener siempre en mente y en la práctica de la adaptabilidad. Nosotros no somos como nuestros papas, somos otra generación, con otras ideas y, de hecho, nosotros aprendemos a convivir mejor que los propios adultos.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO SUR

Otra condición que aparece como necesaria, es la gestión; ya sea por la necesidad de la articulación de los instrumentos de gestión, ya sea por las tensiones que aparecen asociadas a los equipos directivos como nudos críticos para la inclusión. En este sentido, se tensionan concepciones de autoritarismo e inclusión.

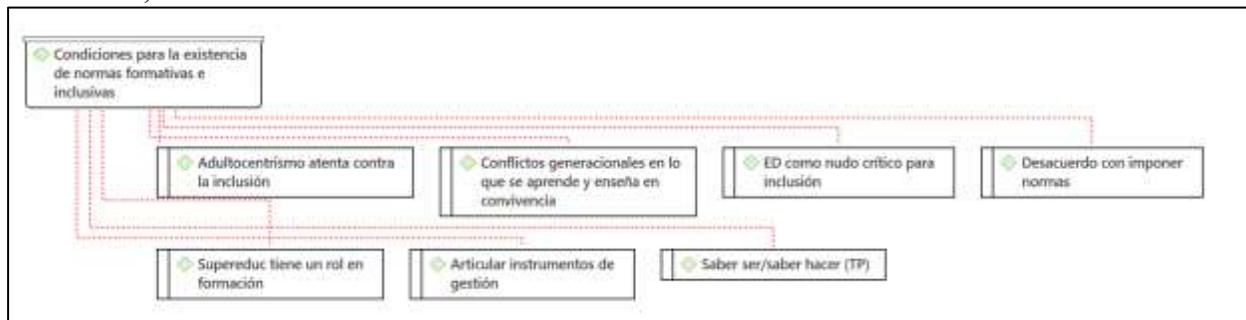
Finalmente, se le arroja un necesario rol formativo, y no tan solo fiscalizador, a la Superintendencia de Educación. Con esto, se espera que el rol formativo se encuentre presente desde la propia política pública, y así, evitar los múltiples mensajes contradictorios de la misma.

Existe incongruencia en las acciones que se desarrollan dentro del EE; ejemplo: Se realizan talleres en donde se inculca la individualidad y la libre expresión, pero no se condice con el reglamento interno, ya que los y las profesoras, inspectores generales, inspectores de patio y directivos les llaman la atención por venir maquilladas, con el pelo de diferente color, con tatuajes, etc.
ESTUDIANTES ZONA NORTE

Ponen de manifiesto el importante papel que tienen los directores de las instituciones educativas, como verdaderos Líderes Pedagógicos y a los diferentes rasgos constitutivos de la misma
NIVELES INTERMEDIOS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 7 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 7. Códigos de la subcategoría ‘Condiciones para la existencia de normas formativas e inclusivas’, dimensión formación.



Subcategoría 4. El profesorado como sujeto aprendiz y enseñante de convivencia.

En esta subcategoría, se sugiere la necesidad de aumentar y mejorar los procesos de formación continua del profesorado en materia de convivencia escolar. En este sentido, la dimensión formativa no sólo estaría orientada hacia el estudiantado, sino también, hacia el profesorado. El código ‘ausencia del profesorado en dimensión formativa’ se vuelve especialmente relevante por estar representado en los discursos de todos los actores educativos que participaron de los grupos focales, y abordar temáticas como la necesidad de capacitarse como docentes en torno a la ‘realidad actual’ del estudiantado, un mayor involucramiento de las universidades en la formación continua en convivencia escolar, la definición del profesorado como sujeto de la política de convivencia escolar, entre otros.

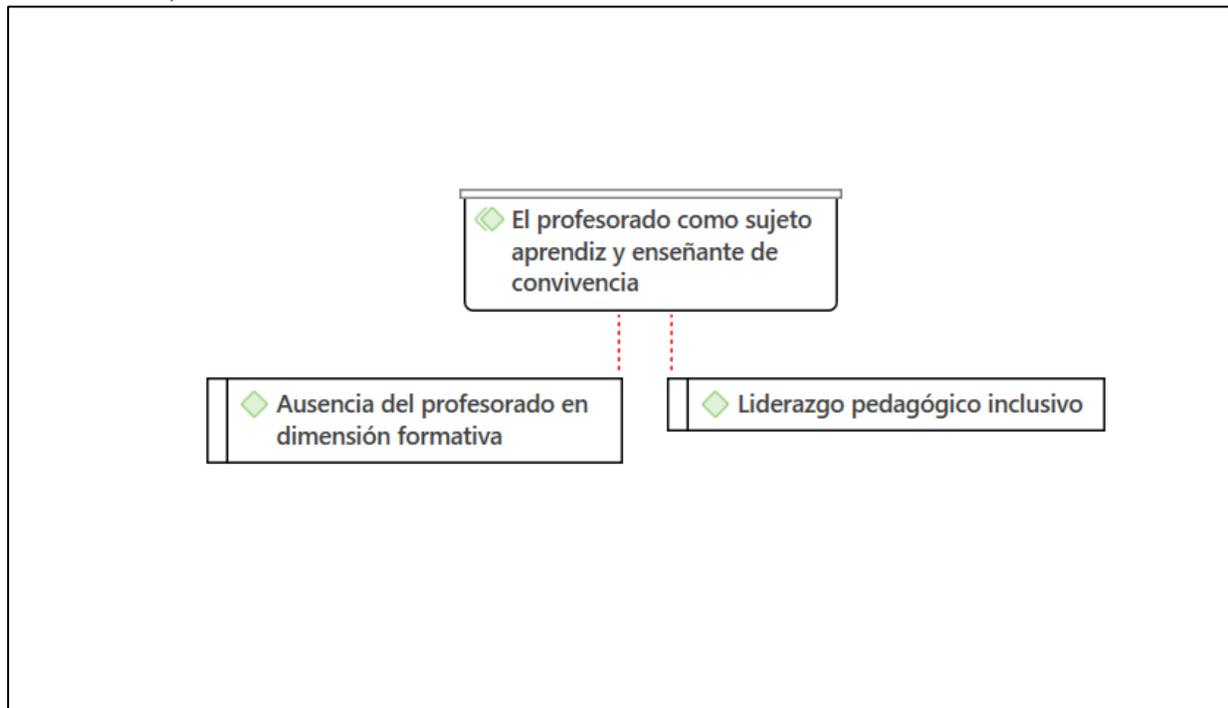
La política no considera al profesor, los docentes tenemos riesgos y eso, esperamos pueda llegar a una cosa buena para nosotros, más integradora.
DIRECTIVOS ZONA NORTE

Asimismo, el código ‘liderazgo pedagógico inclusivo’ explicita una función social de la pedagogía como inclusiva, y, por lo tanto, el deseo de que el liderazgo pedagógico busque enfrentar y contrarrestar la exclusión social. Llama la atención que ninguna de las citas de este código provenga del grupo de Docentes, educadores/as y asistentes de la educación.

“Expulsión”; “Excluye”; “Formación Educativas”. Se analiza que es súper importante diferenciar bien estos conceptos y determinar cuál es límite para pasar de la “formación educativa” del establecimiento educacional a la “exclusión”, de tal forma de no traspasar el problema a otro establecimiento educacional.
NIVELES INTERMEDIOS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 8 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 8. Códigos de la subcategoría ‘El profesorado como sujeto aprendiz y enseñante de convivencia’, dimensión formación.



Subcategoría 5. Tensión punitiva/formativa del RI y normas escolares

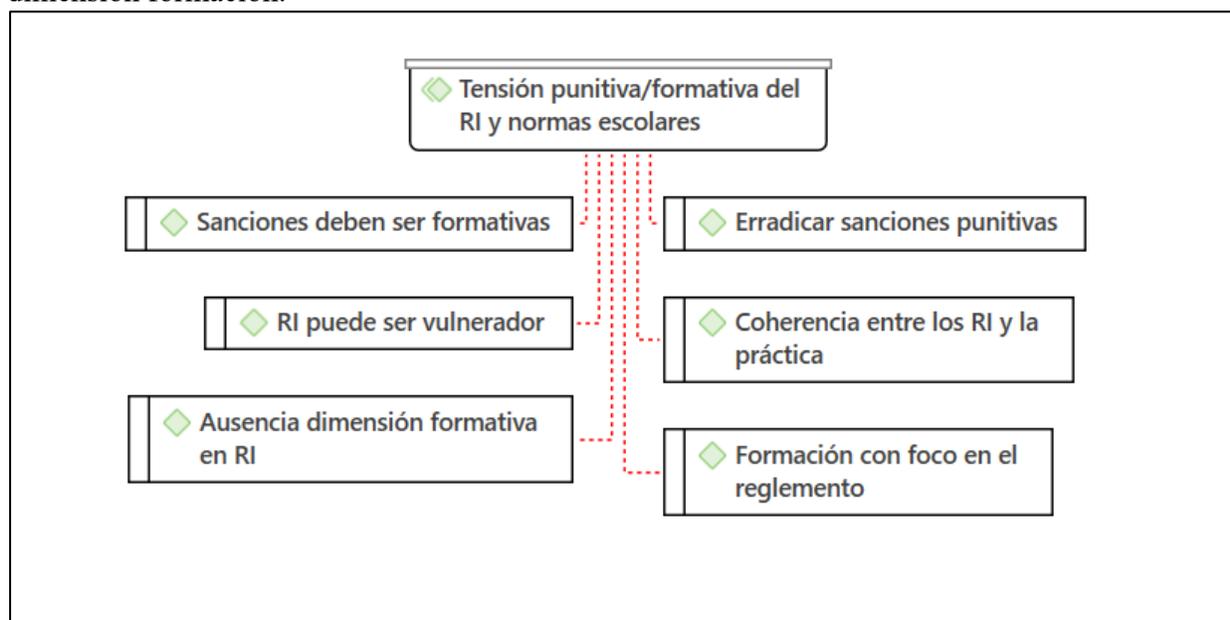
Esta subcategoría da cuenta del papel de los Reglamentos Internos de Convivencia Escolar (RI) en la dimensión formativa de la misma. En este sentido, muchas veces el RI es ubicado en oposición a la función formativa de la convivencia, y por ello, fue una temática que apareció de modo recurrente en los grupos focales, cuestionando aquello. En este sentido, el discurso de los grupos focales muestra que hay RIs que pueden ser vulneradores de derechos. Por ello, en esta subcategoría se enfatiza que las medidas o sanciones deben tener un carácter formativo, erradicando para ello, las sanciones punitivas. Como conclusión de los grupos focales, el RI no debería servir para otros fines que no sean formar.

Ahora sin olvidar que los estudiantes están en un proceso de formación y por ende las sanciones deben tener un carácter formativo, bueno para los adultos también. A no ser que sea una vulneración de derechos y ya saben, protocolos y todo eso.
DIRECTIVOS ZONA CENTRO SUR

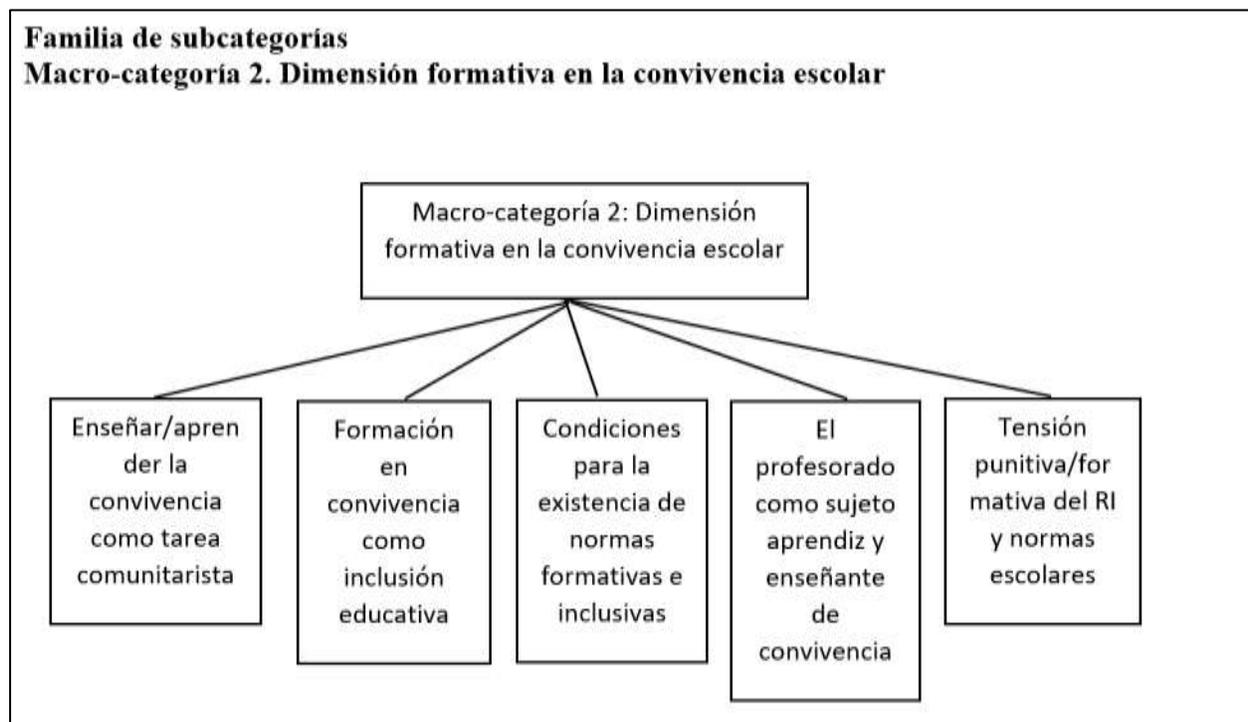
Facilitador y participantes, enfatizan en la necesidad de cómo generar proceso de aprendizaje en el convivir escolar, desde una línea no punitiva ni sancionadora.
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO SUR

A continuación, la Figura 9 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 9. Códigos de la subcategoría ‘Tensión punitiva/formativa del RI y normas escolares’, dimensión formación.



Familia de subcategorías



2.3. MACRO-CATEGORÍA 3. DIMENSIÓN MODOS DE CONVIVIR

De la dimensión modos de convivir se desprenden 5 subcategorías, las cuales poseen diferentes niveles de densidad, medidos éstos como número de citas. La Tabla 4 representa la densidad de cada subcategoría. Se trata de una dimensión que posee un alto número de códigos, pero con pocas citas, lo que significa que es una categoría de bajo consenso, al menos, en torno a temáticas que parecían ser relevantes para quienes estuvieron en las discusiones realizadas. Ello puede significar que se trata de una dimensión poco clara o poco pertinente.

Al analizar los contenidos de las discusiones, este análisis se inclina por pensar que se trata de una dimensión que aún no ha llegado a su total madurez conceptual, ya que fue muy difícil para las personas que participaron de los grupos focales, diferenciarla de la ‘inclusión educativa’ o construir definiciones que no fuesen redundantes con la dimensión formativa.

Tabla 4. Densidad subcategorías de la dimensión modos de convivir.

Subcategoría	Número de citas
Modos inclusivos de convivir	70
La contradictoria y normativa institución escolar como escenario social del convivir	38
Todos los estamentos crean relaciones entre sí	22
Contexto macro social determinante en los modos de convivir	13

Subcategoría 1. Modos inclusivos de convivir

En esta subcategoría aparece una amplia variedad y diversidad de concepciones relacionadas fundamentalmente, con el enfoque de inclusión educativa. Aceptar las diferencias aparece como algo especialmente valorado, al mismo tiempo que se menciona que niños, niñas y jóvenes tendrían una mayor capacidad para incluir(se) que las personas adultas que trabajan en los establecimientos educativos, e incluso, que sus familias.

*Si ustedes se fijan los niños se adaptan rápidamente, el problema son los adultos.
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA NORTE*

La valoración de la diversidad aparece en el centro de las definiciones de los modos de convivir, señalando que esta es un aporte en los procesos de aprendizaje y que muchas veces tiene un origen cultural o identitario, por lo que respetarla y valorarla, se basa en un enfoque de derechos. En este sentido, el respeto y la no discriminación aparecen como valores transversales, y deberían estar institucionalizados en cada práctica y normativa del establecimiento educativo.

no se acepta la identidad de cada estudiante, esto es un acto de violencia psicológica, no le puedes pedir a alguien de Cultura diferente a comportarse como la cultura propia
FAMILIAS ZONA NORTE

La normalización de conductas de vulneración de derechos
DIMENSION M. DE CONVIVIR DIRECTIVOS ZONA NORTE

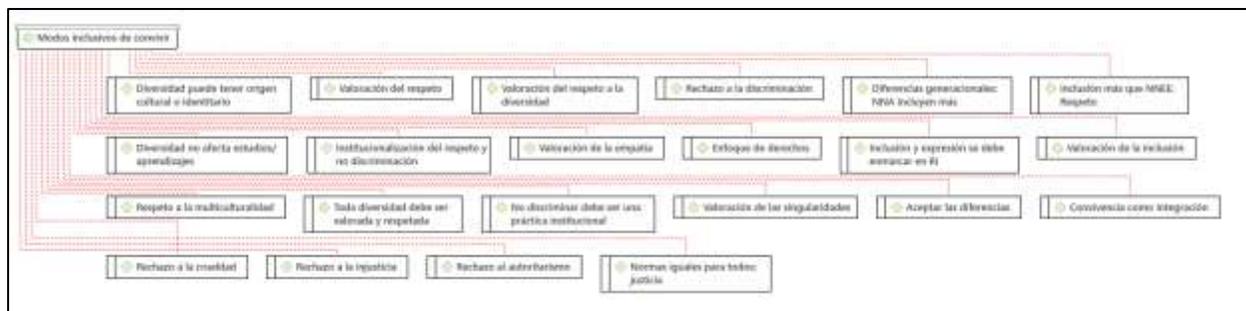
Bueno yo creo que hay que tener una política dentro del establecimiento educacional para respetar y no discriminar, para que haya conciencia de que esas cosas afectan el bienestar
DIMENSION M. DE CONVIVIR TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA SUR

Además de los sentimientos de justicia que aparecen en la inclusión como modo de vivir, destaca el rechazo a la crueldad, a la discriminación, a la injusticia, y al autoritarismo; así como la valoración de la empatía, inclusión, las singularidades, el respeto y específicamente, el respeto a la diversidad.

Nosotros una vez, como les decía denante, hicimos una delegación desde Iquique y nos fuimos a Valdivia; y al sentirnos discriminados por nuestro color de piel fue feo, acá nosotros respetamos las diversidades sexuales, y los colores de piel no son tema, convivimos entre todos, nos respetamos. Pero cuando fuimos a Valdivia nos trataban de “negros” a estudiantes y a nosotros los profesores, nos sentimos mal.
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA NORTE

A continuación, la Figura 10 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 10. Códigos de la subcategoría ‘Modos inclusivos de convivir’, dimensión modos de convivir.



Subcategoría 2. La contradictoria y normativa institución escolar, como escenario social del convivir

Esta subcategoría presenta una institución educativa llena de contradicciones que se sitúa a sí misma como un escenario favorecedor de ciertos modos de convivir que también serían contradictorios. Estas contradicciones se dan, sobre todo, en torno a lo que se espera y lo que finalmente se lleva a cabo (p.e. prácticas poco inclusivas pese a declararse como deseadas), así como a la mirada punitiva *versus* la mirada formativa de la convivencia escolar. Para resolver estas contradicciones, se levantan voces que sostienen que la comunicación sería algo fundamental, y que es necesario analizar la convivencia escolar desde un lugar que saque del centro a las normas y a los protocolos. De este modo, aparecen concepciones orientadas a defender la idea de que las sanciones deben tener un sentido formativo, promover la salud mental y el bienestar, y que, si bien es necesario que las normas estén claras para todos y todas, el Reglamento Interno debe ser siempre visto como un instrumento crítico para regular los modos de convivir.

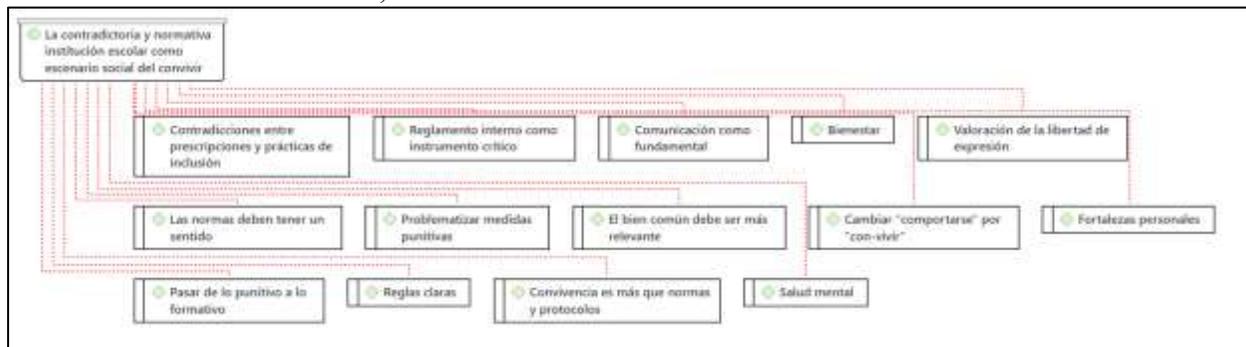
(...) se declara en la documentación la inclusión, pero en la práctica se olvida lo declarado y volvemos hacer lo que la sociedad hace cotidianamente
DIRECTIVOS ZONA SUR

También comparto que la comunicación es importante y fundamental. La comunicación es la clave para todas las relaciones, es el modo que tenemos de relacionarnos, se corta la comunicación y se corta la convivencia
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA NORTE

Evidentemente ese colegio tiene problemas con el reglamento interno, porque no se aplica para todos igual, haciendo que sea injusto.
FAMILIAS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 11 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 11. Códigos de la subcategoría ‘La contradictoria y normativa institución escolar, como escenario social del convivir’, dimensión modos de convivir.



Subcategoría 3. Todos los estamentos crean relaciones entre sí

Esta subcategoría da cuenta de las formas de interactuar que desarrollan los estamentos entre sí. En este sentido, las personas adultas que trabajan en los establecimientos educativos son definidas como personas que requieren mayor capacitación, ya que es necesario que generen mejores procesos para respetar los derechos del estudiantado. Entre los dos códigos que sostienen esta idea, se encuentra un total de sólo 4 citas, de las cuales, llama la atención que ninguna sea de estudiantes. 2 citas son de docentes, educadores/as y asistentes de la educación, y las otras dos, son de madres, padres y/o apoderados. En este mismo sentido, se destaca la figura del profesorado en su relación con el estudiantado. Para integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar, esta relación puede llegar a ser crítica; mientras que tan sólo una cita de docentes, educadores/as y asistentes de la educación, señala que el profesorado debe formar con el ejemplo.

*Pienso que la situación de los establecimientos hoy en día con los estudiantes primero que nada es respetar los derechos de los alumnos
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA SUR*

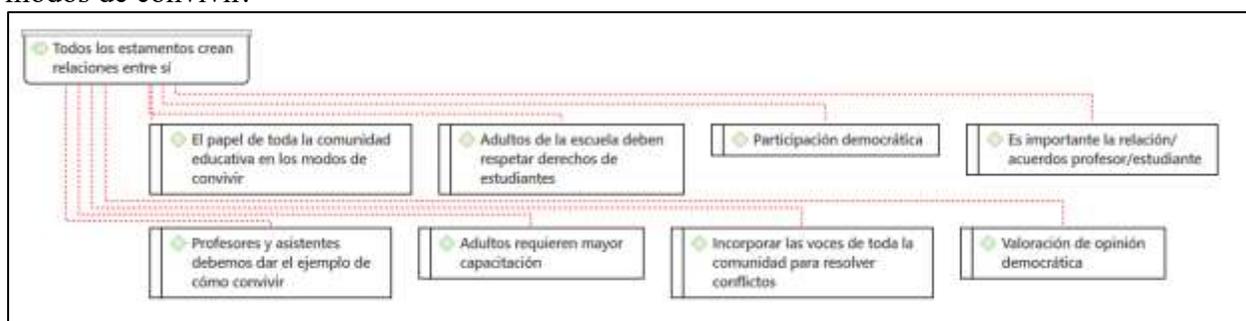
Finalmente, en los modos de convivir que destacan el vínculo de toda la comunidad educativa, la participación democrática aparece con un rol protagónico. La relevancia de la comunidad educativa se aprecia en que se trata del código con mayor densidad (11 citas), ocupando el 50% de las citas de esta subcategoría.

*(...) como escuela existen varias aristas para mejorar la convivencia escolar, desde lo pedagógico y lo formativo, a partir de que todos tengan voz, estén todos los actores, trabajando con la intención de cambiar la práctica social
DIRECTIVOS ZONA SUR*

Consejos escolares ampliados tomando en cuenta la opinión y participación de cada integrante de Comunidad Educativa.
NIVEL INTERMEDIO ZONA NORTE

A continuación, la Figura 12 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 12. Códigos de la subcategoría ‘Todos los estamentos crean relaciones entre sí’, dimensión modos de convivir.



Subcategoría 4. Contexto macro social determinante en los modos de convivir

Esta subcategoría da cuenta de los cambios macro sociales y el impacto de éstos en los modos de convivir. Al igual que en subcategorías pasadas – incluso de otras dimensiones- aparecen concepciones respecto de los cambios generacionales y la cultura juvenil, aunque se explicita que estas diferencias no debiesen justificar ninguna práctica de exclusión.

Lo más importante es conversar. Hay que estudiar la cultura juvenil, los cambios emocionales.
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

El escenario de pandemia producido por el coronavirus es recogido como un contexto de transformaciones que se suma a otros escenarios cambiantes en términos sociales, por lo que se asume que los modos de convivir se encuentran conectados con el entorno y las crisis sociales. Por ello, convivir sería aprender y enseñar a vivir en sociedad, apoyándose para ello de la comunidad y redes de apoyo. En este contexto, los modos de vida del estudiantado se vuelven relevantes a ser considerados, y así, tener a largo plazo un impacto en la formación social y ciudadana del mismo.

(...) la convivencia es en el día a día, y estamos en crisis, en crisis de retomar lo que ya habíamos avanzado, pero tiene que ver con el mundo
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA SUR

Muchos de los problemas de las escuelas se deben a los desajustes de la escuela con sus contextos sociales.

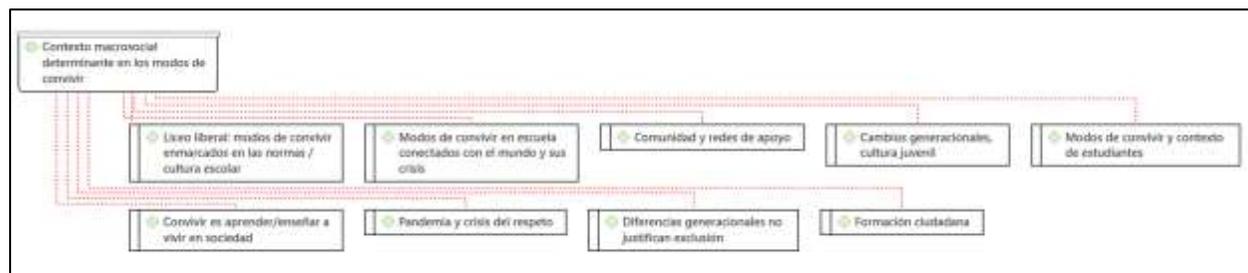
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

(...) en nuestra escuela no vemos acciones tan graves de discriminación, ya que convivimos con diferentes comunidades migrantes, bolivianos, venezolanos, chinos, hindúes; ésta ha sido una característica permanente en la región de Tarapacá, ya que la región siempre ha tenido presencia de migrantes, por lo tanto, se respeta la religión y opiniones de cada 1; en el caso de mi establecimiento por ejemplo solo hay 5 chilenos, por ende, Iquique siempre ha sido una región diversa.

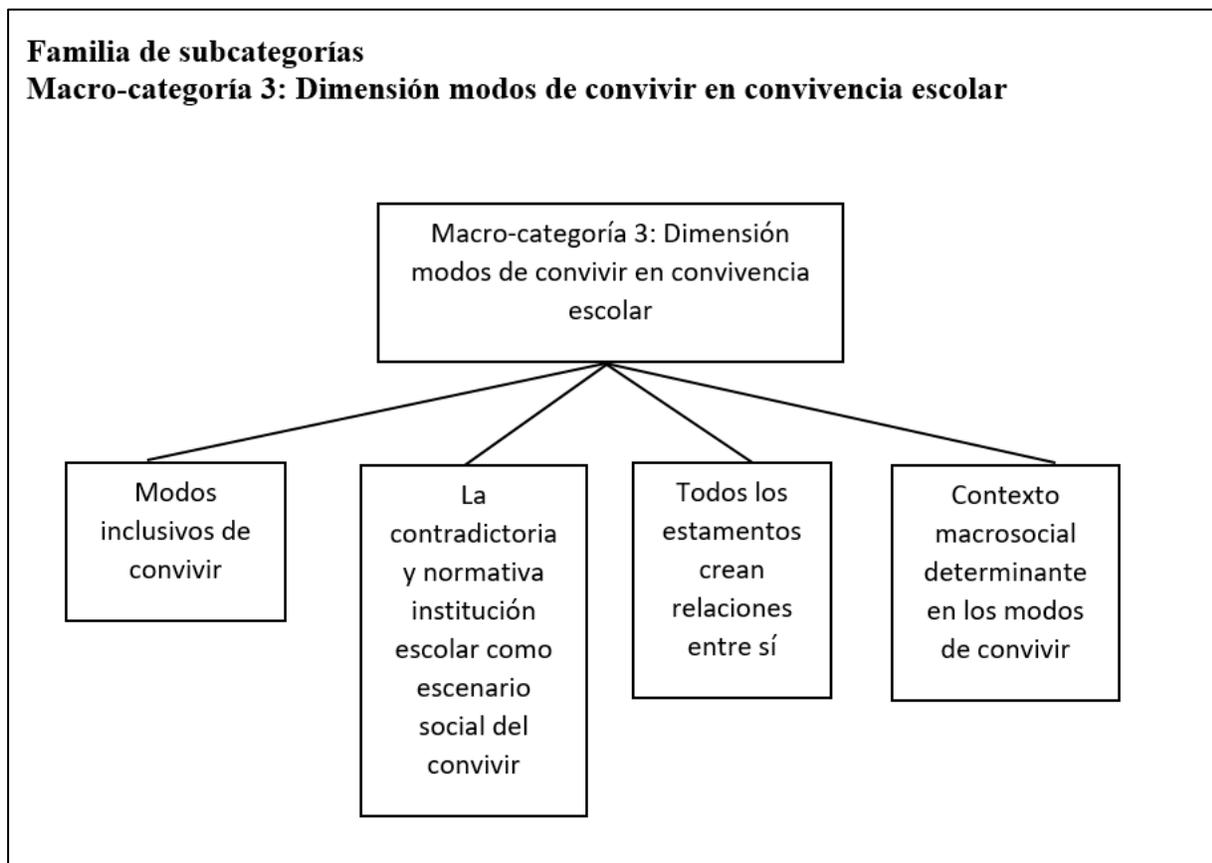
FAMILIAS ZONA NORTE

A continuación, la Figura 13 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 13. Códigos de la subcategoría ‘Contexto macro social determinante en los modos de convivir’, dimensión modos de convivir.



Familia de subcategorías



Sugerencias de modificación a la definición ministerial

En el caso de la dimensión modos de convivir, uno de los grupos compuestos por representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública, sugiere que se modifique donde se señala “es una manera práctica de comportarse” hacia una forma de “co-convivir”.

El grupo de docentes, educadores/as y asistentes de la educación coincide con el anterior en el mismo punto. En este grupo se señala que hay múltiples maneras de comportarse, y que podría interpretarse que existe una mejor que otra, estandarizada y moralmente superior.

2.4. MACRO-CATEGORÍA 4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

De la dimensión gestión de la convivencia se desprenden 4 subcategorías. La Tabla 4 representa la densidad de cada subcategoría.

Tabla 5. Densidad subcategorías de la dimensión gestión de la convivencia.

Subcategoría	Número de citas
Participación estamental en las decisiones de gestión de convivencia	72
Territorio y contexto para tomar decisiones de gestión en convivencia	63
Función de la gestión en convivencia: respeto, formación, inclusión, promoción	52
El sentido de justicia e identidad comunitaria de las normas	45

Subcategoría 1. Participación estamental en las decisiones de gestión de convivencia.

Esta subcategoría da cuenta de la manera en la cual participan y toman decisiones los diferentes estamentos al interior de los establecimientos educativos. Particularmente, se refiere a las valoraciones que existen en torno a quién es o son responsables de la gestión de la convivencia, y cuál es el nivel de participación de cada cual. En primer lugar, destaca un anhelo de participación y consenso tanto en el diseño de las normas como en la gestión de su aplicación. Para ello, se destaca la comunicación como una herramienta fundamental. De este modo, la apuesta está por una gestión de la convivencia y responsabilidad, que sea compartida por todos y todas. En estas formas de valoración se encuentra el supuesto de que las normas no deben ser creadas de manera unilateral, ya que exigen de acuerdos generales hacia la construcción de un sentido de comunidad.

Gestionar la convivencia es una responsabilidad de todos/as, no solo del equipo de convivencia, cada participante de la escuela es responsable.
DIRECTIVOS ZONA CENTRO

Pensaba un poco en las reglas del juego, pensando en la convivencia y que juntos construimos nuestros modos de convivir, parece como que las reglas del juego obviamente son unilaterales, están pensadas desde el yo, desde la profesora y desde lo que ella le parece que está bien o no está bien,
NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

Se dedicó menos tiempo al tema de la gestión de la convivencia, pero se abordó la escasa participación que tienen en la elaboración y la modificación de los reglamentos, así como en la toma de decisiones respecto a algunas sanciones disciplinarias.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO/REGISTRO DE PLENARIO

Para conseguir el sentido de comunidad en el diseño y aplicación de las normas, el liderazgo y el rol central del profesorado comienzan a aparecer como claves en los discursos de los grupos focales. Asimismo, se destaca el vínculo profesor-estudiante como un factor determinante de los modos de llevar a la práctica la convivencia escolar. El profesorado aparece en el centro, porque pareciera ser que su rol se evalúa de un modo crítico, explicitando que el estudiantado es mucho más inclusivo que sus profesores.

Quizá, siento que faltan los docentes en la definición, y nosotros somos los que estamos mayor cantidad de tiempo con los estudiantes en el aula, yo soy profesora de asignatura y siento que nos dejan fuera de muchas situaciones.
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO

El rol del encargado de convivencia escolar y de su equipo, aparecen en estos discursos como necesarios de ser incluidos en los equipos directivos, y desde allí, asegurar el poder de gestión que otorga el cargo.

(...) dentro de los EE, que los encargados de convivencia estén dentro del equipo de gestión o el equipo directivo, porque no en todos los EE pasa eso, creemos que eso es clave, la cantidad de horas acorde a la realidad de cada EE y que formen parte de los equipos directivos.
PLENARIOS. DIMENSION GESTION CONVIVENCIA ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 14 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 14. Códigos de la subcategoría ‘Participación estamental en las decisiones de gestión de convivencia’, dimensión gestión de la convivencia.



Subcategoría 2. Territorio y contexto para tomar decisiones de gestión en convivencia

Esta subcategoría da cuenta del lugar del contexto que va más allá del establecimiento educativo. Contiene códigos sobre la necesaria consideración de los cambios sociales para tomar decisiones de gestión en materia de convivencia escolar, así como la relación práctica con el territorio. Esta relación se aprecia especialmente hacia el sostenedor de los establecimientos educativos, quienes tendrían un poder de toma de decisiones que pocas veces ha sido considerado por la política pública. En este sentido, se espera de la gestión comunal, mayor apoyo y orientaciones claras. Este apoyo es esperado también de los niveles intermedios, así como de la propia política pública.

Siento que hemos cambiado mucho, pero todavía queda algo, en algunos docentes, la misma comunidad, los padres que participan, todavía se cuestionan los aspectos de los estudiantes y se quejan, se quejan de los colores de pelo, de los accesorios. Es gracioso, porque sí hay aros que son permitidos, y otros que son cuestionados, lo mismo con la vestimenta, algunas vestimentas son ideales, pero no sabemos cuál es la realidad de cada estudiante, quizá es la única ropa que tiene; siento que hemos cambiado, que hemos crecido en diversidad, mientras más se habla, mientras más chiquititos estas diferencias son menos cuestionadas, no en todos, pero en algunos estudiantes de media aún se ven estas cosas, de cuestionar, de discriminar cuando alguien no cumple el canon establecido.

TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO

si bien estoy de acuerdo con que deben existir leyes que respalden este tipo de temáticas, de hecho sí hay algunas leyes que creo sí respaldan el trabajo de convivencia escolar, como la ley de violencia escolar, como la ley de inclusión, lo que tiene que ver con el no maltrato hacia personas en situación de vulnerabilidad como niños y niñas personas mayores, sí creo que existen varias leyes pero en concreto si falta este respaldo creo, pero como digo desde ahí poder ir trabajando lo que tiene que ver con la gestión y sobre todo el reglamento interno y el plan de gestión de la convivencia escolar de los establecimientos

NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

A nivel del grupo de Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública, y a nivel del grupo de docentes, educadores/as y asistentes de la educación; aparecen las tensiones estructurales para la gestión de la convivencia escolar. Estas tensiones tienen que ver con el número de horas de contrato de los profesionales de apoyo y gestión de convivencia, el número de profesionales de apoyo, los tiempos de dedicación para estas tareas, condiciones económicas contractuales (p.e. el pago de asignación de responsabilidad sólo a los encargados de convivencia escolar de profesión docente), y la falta de definición político-ministerial del rol de quien gestiona la convivencia a nivel comunal bajo el rol de sostenedor.

Porque pasa algo y convivencia escolar no estaba, tiene pocas horas y son los encargados de estar en todo, porque es transversal. Gran parte de la responsabilidad recae en los equipos de convivencia, donde existe un agotamiento, que limita la promoción de la buena convivencia, cuando nos piden que resolvamos todo. La PNCE debe contar con tiempo de dedicación completa.

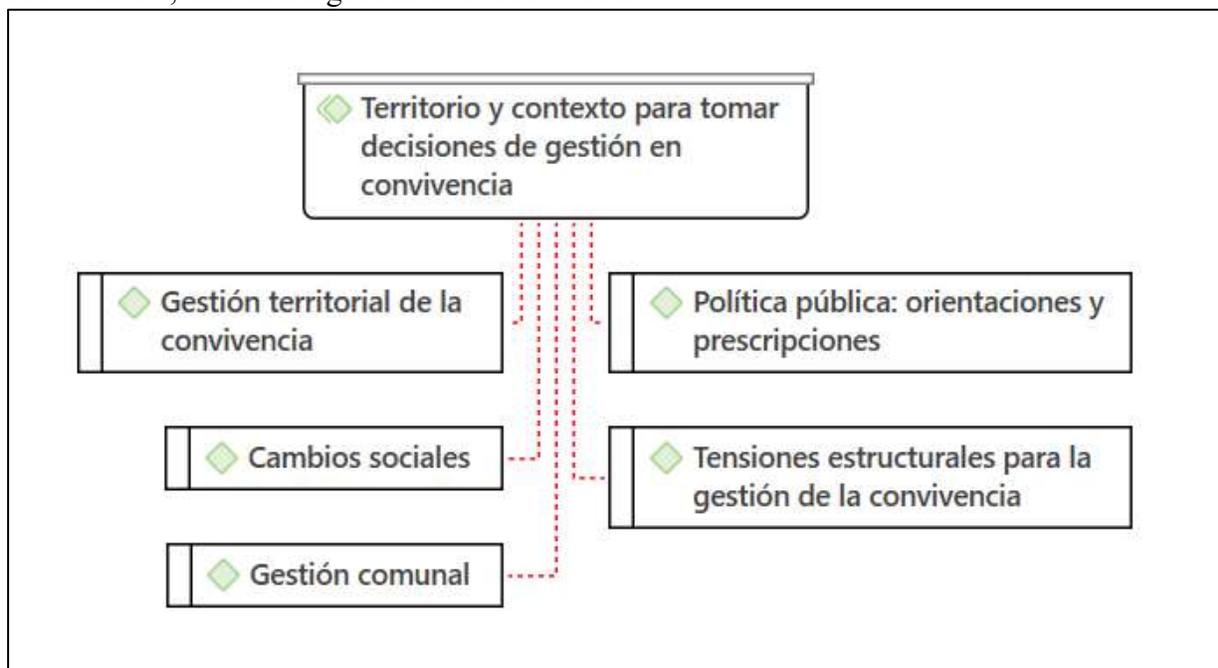
DIRECTIVOS ZONA CENTRO

(...) nosotros tenemos la fortuna -por nuestra antigua directora- tenemos equipos de convivencia escolar en cada establecimiento educativo, tenemos dupla psicosocial, tenemos orientador en el liceo o sea es un equipo súper completo, la mayoría por lo menos con más de 20 horas y en tres con horario completo, pero creo que eso debería estar establecido también porque si bien la política nacional en este momento establece la conformación de los equipos y establece como lo que idealmente debería ser, en ningún momento aparece que es obligación, tener por ejemplo,

solamente el coordinador de convivencia
NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 14 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 14. Códigos de la subcategoría ‘Territorio y contexto para tomar decisiones de gestión en convivencia’, dimensión gestión de la convivencia.



Subcategoría 3. Función de la gestión en convivencia: respeto, formación, inclusión, promoción.

En esta subcategoría, aparece el sentido último de la gestión de la convivencia escolar, es decir, las diferentes valoraciones de para qué ésta es necesaria. Asimismo, aparecen algunos desafíos percibidos para su éxito, y algunos supuestos mínimos que ésta debe resguardar.

En primer lugar, la formación continua y capacitación de quienes trabajan en los establecimientos educativos aparecen como un aspecto clave y central de intencionar. Tanto por parte del profesorado, como por parte de los y las asistentes de la educación, existe la convicción de que la capacitación en convivencia es crucial dentro de las acciones de gestión. Esta es una percepción compartida por los niveles de apoyo intermedio. En este sentido, se considera que las capacitaciones permitirán dirigir una gestión de la convivencia orientada a la ciudadanía del estudiantado, con un foco en lo formativo y no en lo punitivo, y en articulación con el curriculum y los aprendizajes escolares. Para ello, existe acuerdo respecto al enfoque de derechos en la gestión de la convivencia, que, a su vez, garantice que, de un modo cotidiano y transversal, toda la comunidad educativa gestione la convivencia para resguardar la justicia y enfrentar las desigualdades.

(...) siento que nosotros como profesores tenemos que tener un constante aprendizaje, capacitación de formas nuevas de vestirse, de expresarse, nuevos grupos sociales, movimientos sociales, conocer las nuevas formas de identificarse de los niños, de los estudiantes, los profesores nos debemos ir adaptando a estas y nuevas formas
TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO

Yo siento que no es un tema solo de libertades, quizás es también una sociedad que ha avanzado en ser más consciente de los procesos que tiene cada uno, de no invalidar el contexto, de no invalidar el sistema educativo como constitutivo de derecho
DIRECTIVOS ZONA CENTRO

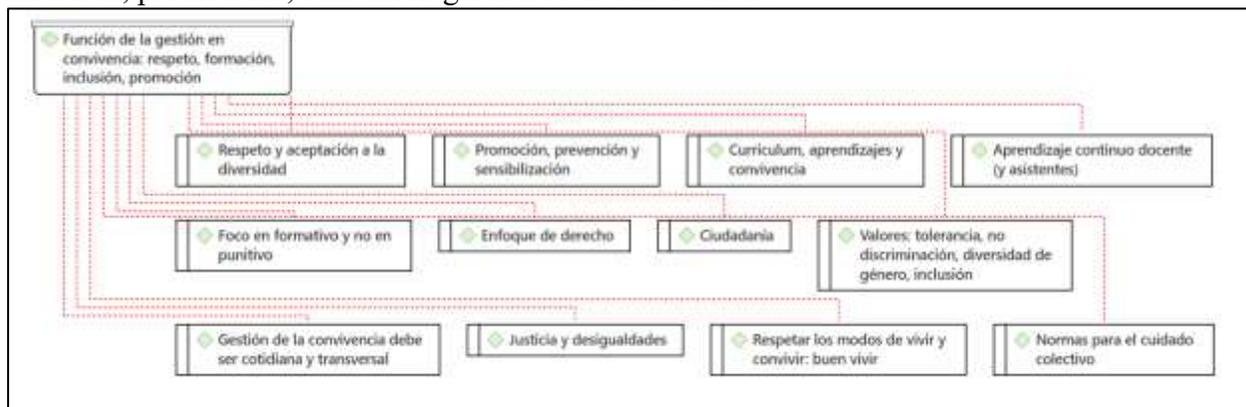
La gestión de la convivencia aparece construida como un ideario de bien común, priorizando las normas para el cuidado colectivo, la promoción, la prevención, la sensibilización y el buen vivir. Para ello, la gestión de la convivencia debe ser inclusiva, promoviendo valores como el respeto y aceptación de la diversidad, la tolerancia, la no discriminación y la diversidad de género.

Podemos agregar lo que aparece en el reglamento de educación parvularia: generar espacios bien tratantes en las comunidades Educativas, es bonito en palabra y en profundidad
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

Ella necesitaba sentirse apoyada y contenida por el adulto ya que se le presentó una situación incómoda y los estudiantes tienen que llegar felices a la escuela
FAMILIAS ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 15 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 15. Códigos de la subcategoría ‘Función de la gestión en convivencia: respeto, formación, inclusión, promoción’, dimensión gestión de la convivencia.



Subcategoría 4. El sentido de justicia e identidad comunitaria de las normas

Esta subcategoría cuestiona las prácticas arbitrarias en la gestión de la convivencia escolar, poniendo el foco en la necesidad de llegar a acuerdos comunes en las comunidades educativas. Los niveles de apoyo intermedio cuestionan los altos niveles de estigmatización que sufre el estudiantado que ‘se sale de la norma’, y coinciden con el estudiantado y con los equipos directivos, de gestión y de convivencia escolar, en que es necesario construir estrategias claras en los establecimientos educativos. Al respecto, existe consenso en que tanto las ‘reglas’ como los procedimientos, deben ser claros y conocidos.

En mi colegio no se ha dado ningún cambio. Las mujeres deben usar pantalones. El género debería visibilizarse mucho más en los colegios. Es un tema de identidad. No puede ser que yo me sienta aterrada por lo que soy. El respeto debe ser lo fundamental.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO

(...) cada centro educativo debe solucionar, y se deben conocer las reglas, los jugadores ya conocen las reglas, si va a pasar un conflicto debe estar definido para evitar problemas, deben tomar acuerdos
FAMILIAS ZONA SUR

Decidir arbitrariamente cosas como esta no es correcto; en el fondo la construcción debe ser colectiva

TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO

Los equipos de gestión identifican el desafío de asumir la flexibilidad y dinamisos de las normas de convivencia escolar, reconociendo que aquello que se desea promover no puede limitarse a la existencia de una norma. Sin embargo, también señalan que no puede relativizarse todo y que las normas permiten establecer límites, que, para ellos, son necesarios respecto de lo que está bien y lo que está mal.

Creo que a nuestra comunidad le hizo bien la pandemia, antes era todo normado, la apariencia, los aros, la vestimenta y después de la pandemia la preocupación era que los niños volvieran.

Ahora existe más flexibilidad y se respetan las características de los niños.

DIRECTIVOS ZONA CENTRO

(...) siento que a veces las políticas están en un nivel, la aplicación está en otro y lo que se termina al final haciendo en otro, donde vemos que el discurso que se le da a los jóvenes no importa los valores, nada es malo, todo puede estar bien y todo se puede acomodar a lo que me pasa.

DIRECTIVOS ZONA CENTRO

En relación con lo anterior, existe bastante variabilidad de voces a favor de creer que las normas deben tener un sentido y que jamás deberían prohibir las expresiones identitarias. Con el fin de promover una identidad colectiva cohesionada, aparece una vinculación de gestión entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento Interno (RI) de los colegios, que, si bien considera que los reglamentos deben estar al centro de la toma de decisiones, reconoce que éstos no resuelven todos los problemas educativos.

Reglamento interno debiera basarse en visión del PEI, y de ahí se construye la normativa, los planes normativos en base a definiciones del PEI, quizás hay que remirar el PEI

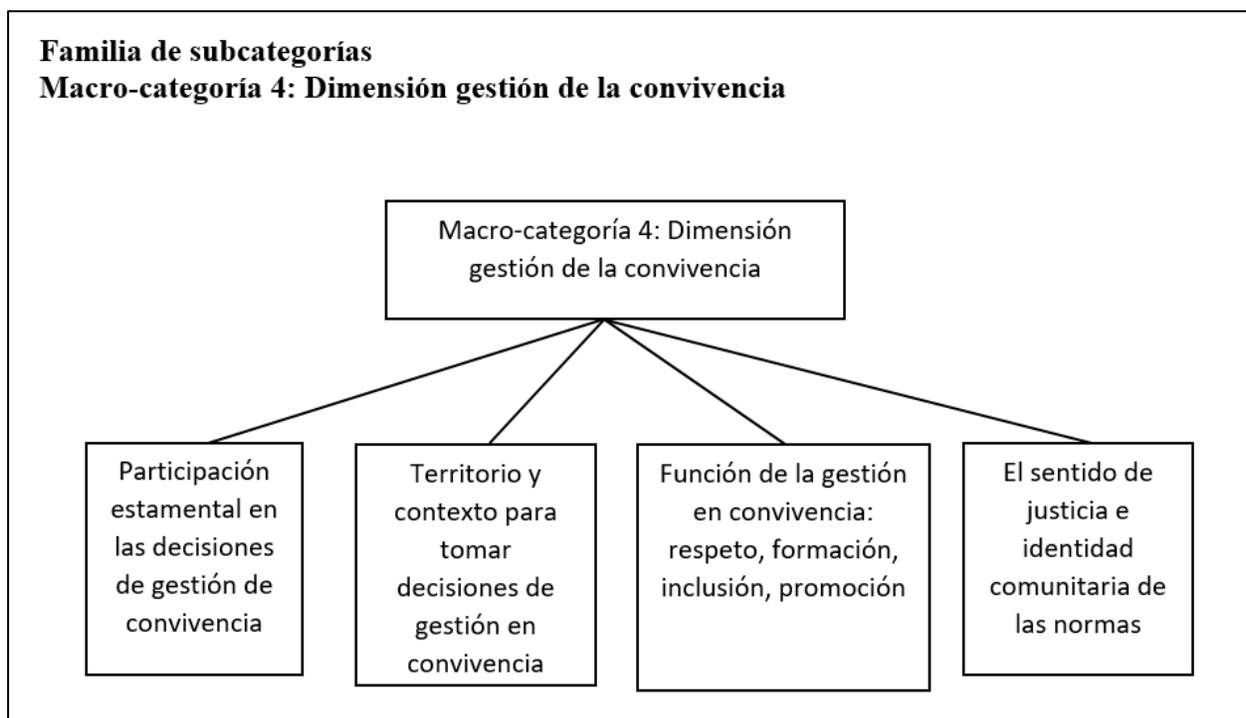
NIVEL INTERMEDIO ZONA SUR

A continuación, la Figura 16 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 16. Códigos de la subcategoría ‘El sentido de justicia e identidad comunitaria de las normas’, dimensión gestión de la convivencia.



Familia de subcategorías



Sugerencias de modificación a la definición ministerial

En relación con la dimensión gestión de la convivencia, uno de los grupos compuestos por representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia y encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública, ofreció la siguiente re-definición de la dimensión:

‘Es entendida como proceso colaborativo e intencionado de las estrategias de aprender a convivir: de forma participativa, bien tratante, que aporte a la construcción de una ciudadanía responsable, que responda a las necesidades de los tiempos. Equipo directivo responsable y conductor junto con equipo de convivencia, en que se involucra y compromete a toda la comunidad educativa y donde los estudiantes son sujetos de derecho y participan de forma activa y resolutive’.

2.5. MACRO-CATEGORÍA 5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN CONVIVENCIA ESCOLAR

De la dimensión contextos de aprendizaje se desprenden 5 subcategorías. La Tabla 6 representa la densidad de cada subcategoría.

Tabla 6. Densidad subcategorías de la dimensión contextos de aprendizaje.

Subcategoría	Número de citas
Contexto escolar inclusivo	84
Riesgos de un contexto escolar autoritario y excluyente	62
Las normas como contexto de aprendizaje	20
"Arriba a abajo": expectativas de gestión jerárquica (política y escuela)	19
Adultocentrismo a la base de la exclusión	12

Subcategoría 1. Contexto escolar inclusivo.

Uno de los primeros elementos que aparece en esta subcategoría es la consideración de que las generaciones adultas deben contar con una apertura al cambio, considerando los cambios sociales que enfrentamos como sociedad. Para ello, se espera que el establecimiento educativo constituya un contexto inclusivo de aprendizaje, enseñando a valorar y respetar la diversidad, así como formas pacíficas de resolver los conflictos. El contexto escolar aparece en el ideario educativo como un lugar que debiese promover el sentido de comunidad a través del diálogo, la participación, los consensos, y el sentimiento de colectividad.

En los EE las prácticas las hacen los adultos, debemos centrarnos en las prácticas de los docentes en el contexto pedagógico. Las situaciones de discriminación se dan porque no está muy comprendida, hay ausencia de reflexión respecto a los prejuicios, a la discriminación.

NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

Hay que ir adaptándose, seguir preparándonos, el contexto va cambiando. Antiguamente el profesor de matemáticas solo se dedicaba a enseñar, pero ahora hay muchos más aspectos a considerar.

NIVEL INTERMEDIO ZONA EXTREMA SUR

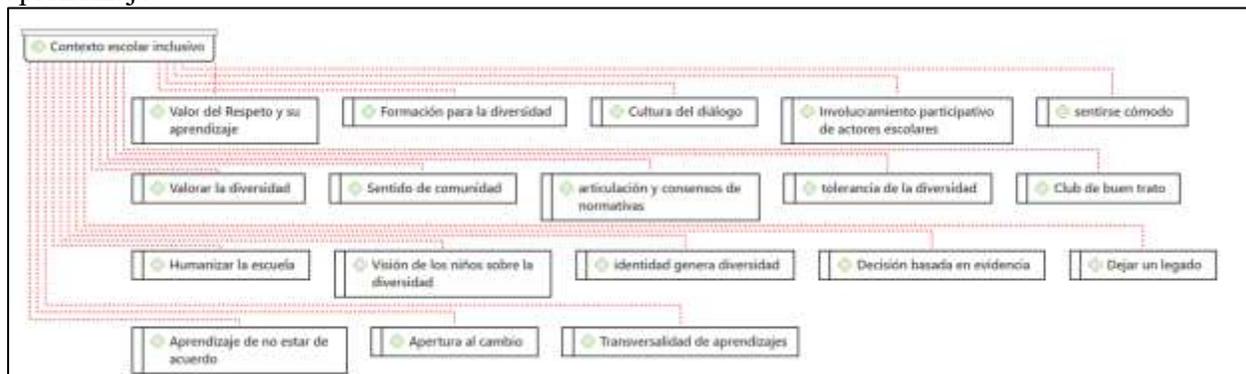
(...) por eso es importante una reunión con estudiantes, escuchar la opinión de los estudiantes. Lo que piensan, si está de acuerdo o no, aunque nunca se sabe, no son todos iguales, pero puede ser que alguno esté de acuerdo en esto, de cómo seguir esa imagen, pero otros no, por eso es importante escuchar, puede ser que no esté de acuerdo con esto y ya, es escuchar.

ESTUDIANTES ZONA CENTRO

*El aprendizaje institucional no debe pasar por el aspecto personal, demos transitar “del yo creo al nosotros creemos” debemos consensuar.
NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO*

A continuación, la Figura 17 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 17. Códigos de la subcategoría ‘Contexto escolar inclusivo’, dimensión contextos de aprendizaje.



Subcategoría 2. Riesgos de un contexto escolar autoritario y excluyente

En contraposición a la subcategoría anterior, esta subcategoría expresa los riesgos que se corren en el sistema educativo si la escuela se convierte en – o se mantiene como - un contexto autoritario que, en vez de promover la inclusión, sostenga la exclusión.

En primer lugar, el estudiantado es especialmente crítico con la idea del autoritarismo y de las asimetrías de poder que se dan en las escuelas entre docentes o directivos, con estudiantes. El código aprendizaje de la asimetría-imposición posee 8 citas, todas de estudiantes. Asimismo, cuestionan las prácticas docentes en las que sus profesores gritan para conseguir lo que esperan de ellos. En este sentido, el estudiantado señala que les da rabia e impotencia que muchas veces no puedan sentirse auténticos (o ‘ellos mismos’), y que eso afecta sus aprendizajes.

*(...) la autoridad tiene un sentido personal con eso, no es porque realmente esté en el reglamento sino porque la propia autoridad vio esa cuestión y no le gustó, es algo que hay que aceptar.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO*

En segundo lugar, los niveles de apoyo intermedio, así como los equipos de gestión, docentes y asistentes de la educación, coinciden en que muchas veces existen contradicciones entre lo que se espera desde las políticas de convivencia escolar y las prácticas al interior de los colegios, lo que genera un contexto contradictorio para todos y todas. Asimismo, los grupos focales cuestionan la manera en que los reglamentos internos excluyen muchas veces las diversidades – al ser estandarizados-, y cuestionan una ‘educación de inclusión excluyente’. A propósito del video revisado como actividad motivadora para la conversación de los grupos focales, critican que muchas veces existen políticas de inclusión que sólo facilitan el acceso de ciertos estudiantes, pero no, su verdadera inclusión o participación escolar.

La ley tiene un sinfín de buenas intenciones, pero en la práctica no lo es, esto implica un cambio de paradigma.

NIVEL INTERMEDIO ZONA CENTRO

Explicando la normativa del colegio, pero en la práctica no era así. Adaptarse a una nueva realidad al colegio.

TRABAJADORES ESCOLARES. ZONA CENTRO

(...) el inspector poh, una vez fue a nuestra clase y dijo: “aquí está catalogado como la alcantarilla” así dijo, que todo lo malo llega pa’ acá.

ESTUDIANTES ZONA CENTRO

Esto vendría siendo una inclusión que excluye. En cada proceso de inclusión existe riesgo de exclusión.

NIVEL INTERMEDIO ZONA EXTREMA SUR

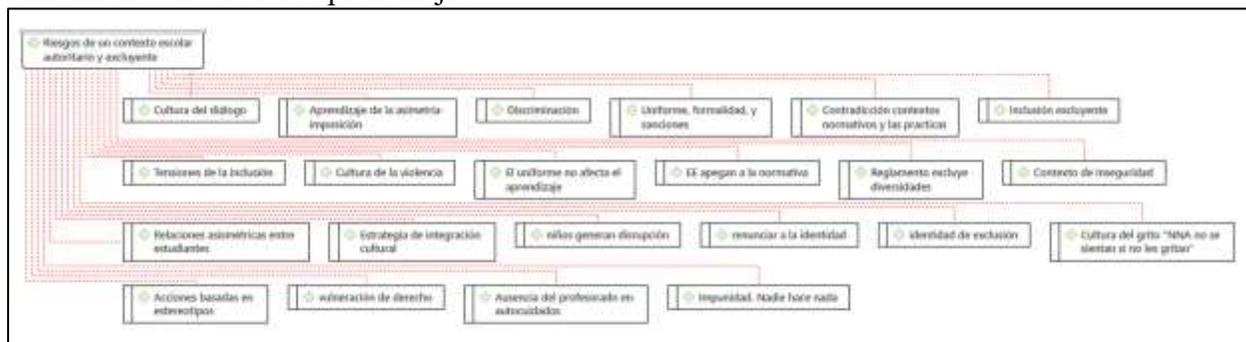
En síntesis, esta subcategoría señala que los riesgos de una cultura de exclusión en la escuela son la generación de un contexto de violencia, discriminación, apego a la normativa sin sentido, impunidad, relaciones asimétricas y vulneraciones de derecho.

(...) igual en el tema del acoso se demoran años, ni siquiera días o meses, años en resolver un problema, yo me acuerdo que tuve que amenazar al liceo con que iba a denunciar al liceo e iba a llamar a los pacos, iba a llamar incluso a este niño y recién ahí empezaron, después de 3, 4 años que llevaba con ese problema, recién ahí empezaron a hacer algo y en general a la persona le molesta, le duele tener al compañero ahí, o al profesor o al inspector, le duele tener a esa persona ahí sabiendo que no han hecho nada y no hay nada para eso y cuando uno va a hacer alguna sugerencia no te hacen caso.

ESTUDIANTES ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 18 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 18. Códigos de la subcategoría ‘Riesgos de un contexto escolar autoritario y excluyente’, dimensión contextos de aprendizaje.



Subcategoría 3. Las normas como contexto de aprendizaje

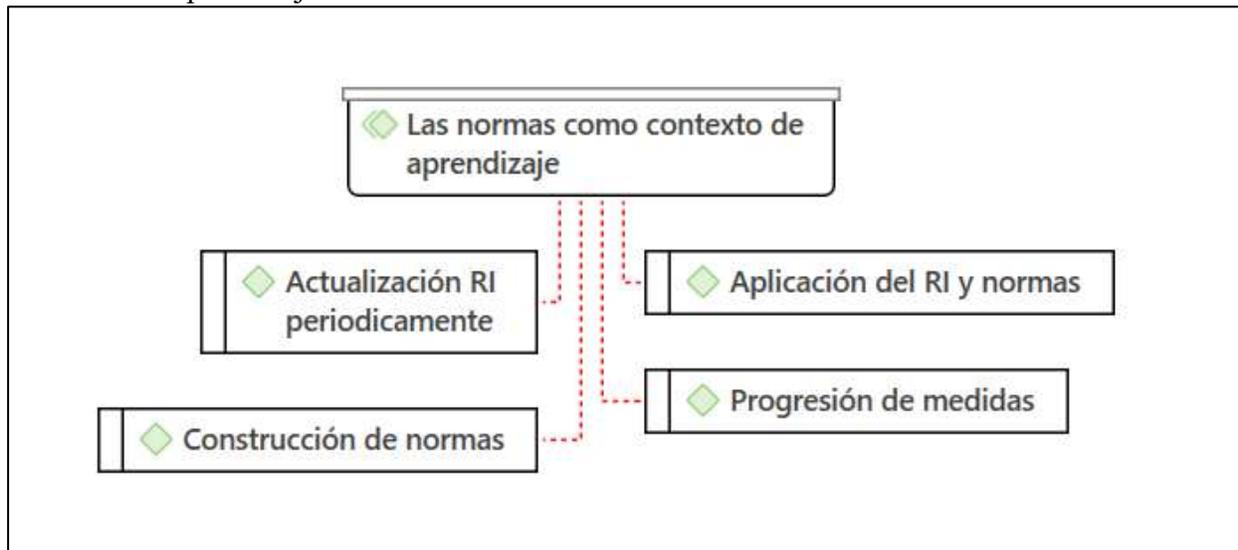
En esta subcategoría aparece el Reglamento Interno como un escenario de actuación. La mayoría de las citas se encuentran en torno al código “Aplicación del RI y normas” (13) que sostiene que muchas veces, lo que puede hacer o no el estudiantado, depende de lo que se pueda hacer en virtud de las normas establecidas. Existe un cierto temor por parte del estudiantado a las consecuencias normativas de sus actos – especialmente a aquellas consideradas injustas-, y existe cierta conciencia de los otros grupos, de la necesidad de relativizar las normas para relativizar el contexto.

(...) totalmente, porque en ningún momento, ni del manual de convivencia escolar ni del manual de lo que sea, jamás sale que no puedes transitar por los pasillos, yo creo q es algo súper público o sea estai en el liceo, hay una inspectora que se lo toma muy personal y es su pega y es su pasillo y que nadie pase por su pasillo, de verdad que es netamente de ella, me pasa que toman algo que es del liceo como algo tan suyo y llegan a faltar demasiado, demasiado, demasiado el respeto.

(..) una niña de 1° que la otra vez me habló, el tema de que a ella la violentaban y fue acá a la inspectoría y la suspendieron a ella.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 19 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 19. Códigos de la subcategoría ‘Las normas como contexto de aprendizaje’, dimensión contextos de aprendizaje.



Subcategoría 4. "Arriba a abajo": expectativas de gestión jerárquica (política y escuela)

En esta subcategoría se hace mención al contexto macro político y su relación con las expectativas que se generan desde las comunidades educativas. En primer lugar, existe la necesidad de acercar la política al estudiantado a través de lenguajes más accesibles a sus realidades, así como de incluir a las familias en los diferentes componentes de la política. En este sentido, se espera que sea la política pública la que intencione esta relación.

(...) es aquí en donde los y las estudiantes mencionan la bajada de la política de manera más didáctica e innovadora, con el empleo de las tics y otros medios necesarios según las edades y los procesos de desarrollo cognitivo
 ESTUDIANTES ZONA EXTREMA SUR

En segundo lugar, si bien se cuestiona el doble rol que muchas veces adquieren los encargados de convivencia escolar – orientación, equipo psicosocial, etc.-, y se reconoce la necesidad de que participen en la gestión pedagógica de los establecimientos educativos; se cuestiona, sobre todo, el rol de los equipos directivos. En los grupos focales se construye una imagen de los directivos en los que éstos tienen un especial poder de toma de decisiones respecto de lo que ocurre en lo cotidiano, y por ello, serían señalados como un grupo capaz de generar diferentes contextos de aprendizaje.

Hay un aprendizaje institucional: por ejemplo, dónde se considera que las duplas psicosociales están en otra categoría, diferente a los docentes. Por ejemplo, no pueden participar de consejos de profesores de manera semanal, o que los encargados de convivencia tengan que ser solo docentes y eso no está en la política de convivencia escolar.

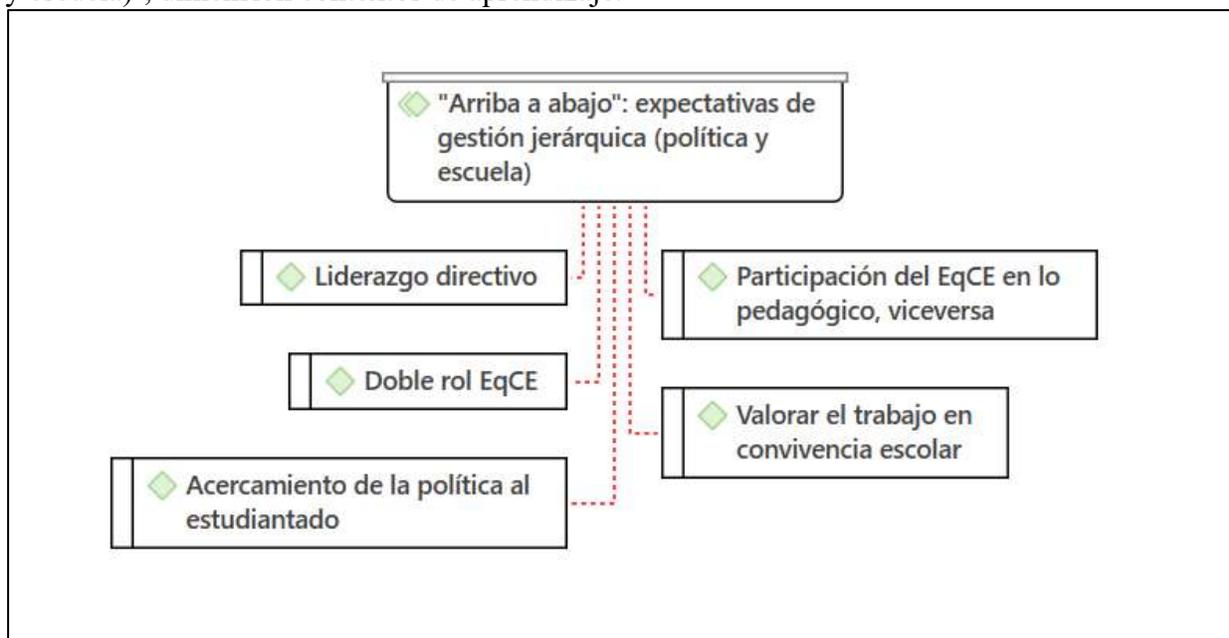
DIRECTIVOS ZONA EXTREMA SUR

Tiene que haber educación, gestión directiva que sea capaz de abordar estos temas, que demuestre en su conducta que está de acuerdo con los principios éticos.

NIVEL INTERMEDIO ZONA EXTREMA SUR

A continuación, la Figura 20 grafica los códigos de la subcategoría.

Figura 20. Códigos de la subcategoría “Arriba a abajo”: expectativas de gestión jerárquica (política y escuela)’, dimensión contextos de aprendizaje.



Subcategoría 5. Adultocentrismo a la base de la exclusión

Si bien esta fue la subcategoría más débil en términos de densidad, agregarla fue una decisión estratégica, ya que se encarga de delimitar el conflicto generacional al cual se hace referencia en diferentes subcategorías de las dimensiones analizadas. En este sentido, el adultocentrismo sería un contexto en el cual se dan los aprendizajes sobre lo que es convivencia escolar. Al tratarse de una temática recurrente en los discursos de los diferentes grupos focales, su lugar en esta subcategoría se orienta a sostener la idea de que el adultocentrismo no se encuentra naturalizado,

y que los reglamentos internos muchas veces contienen procedimientos, acuerdos y normas, acordadas con base en el adultocentrismo.

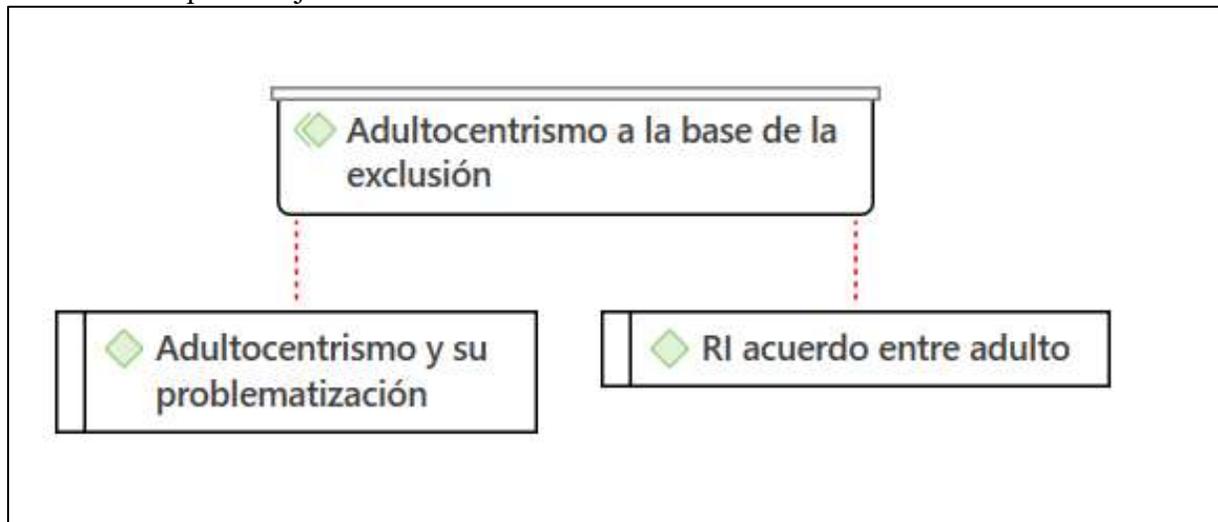
Es en esta instancia en donde se reflejan prácticas adultocentristas que están arraigadas en nuestra sociedad
ESTUDIANTES ZONA EXTREMA SUR

Hoy los jóvenes no están renunciando a sus derechos, pero cuesta a los adultos aceptarlo. En el Liceo se realizó una jornada no sexista, tienen 6 estudiantes trans, le ha costado mucho a los adultos enfrentar la situación
DIRECTIVOS ZONA CENTRO

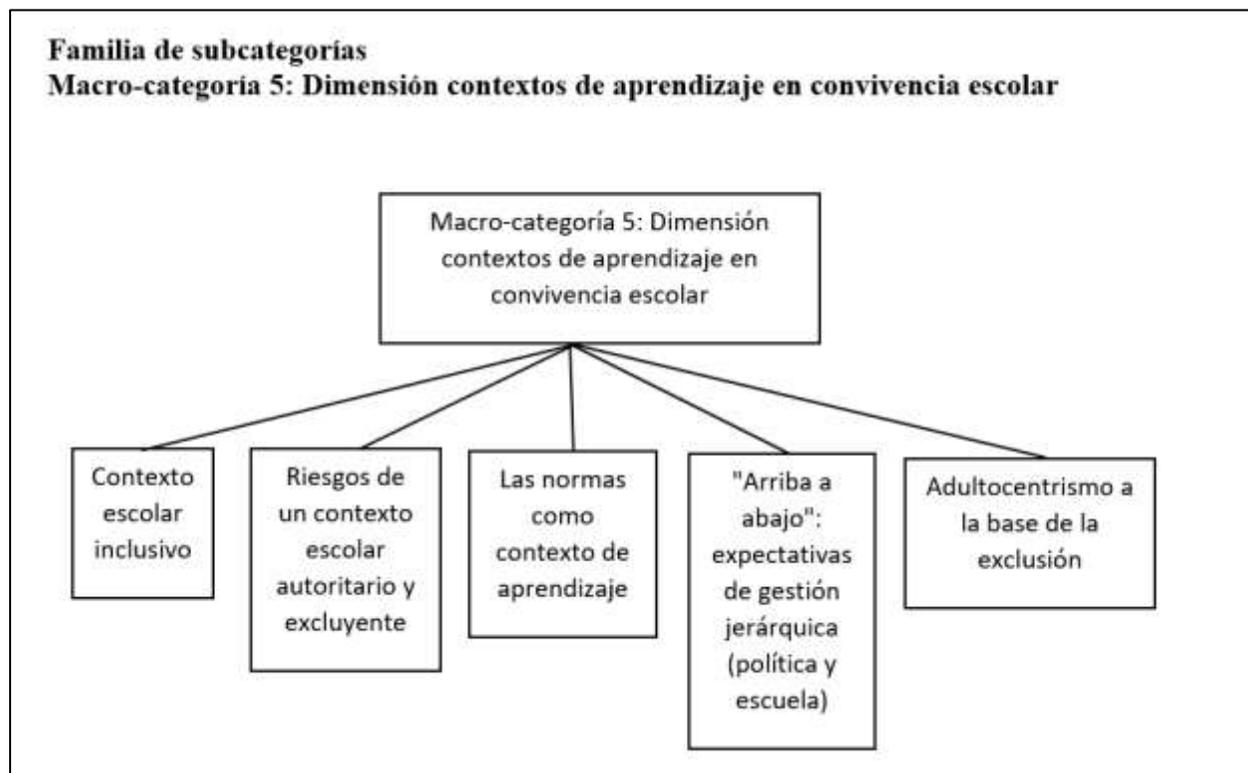
(...) el tema es que, nosotros al fin y al cabo estamos respetando una cuestión en un papel.
ESTUDIANTES ZONA CENTRO

A continuación, la Figura 21 grafica los códigos de la subcategoría.

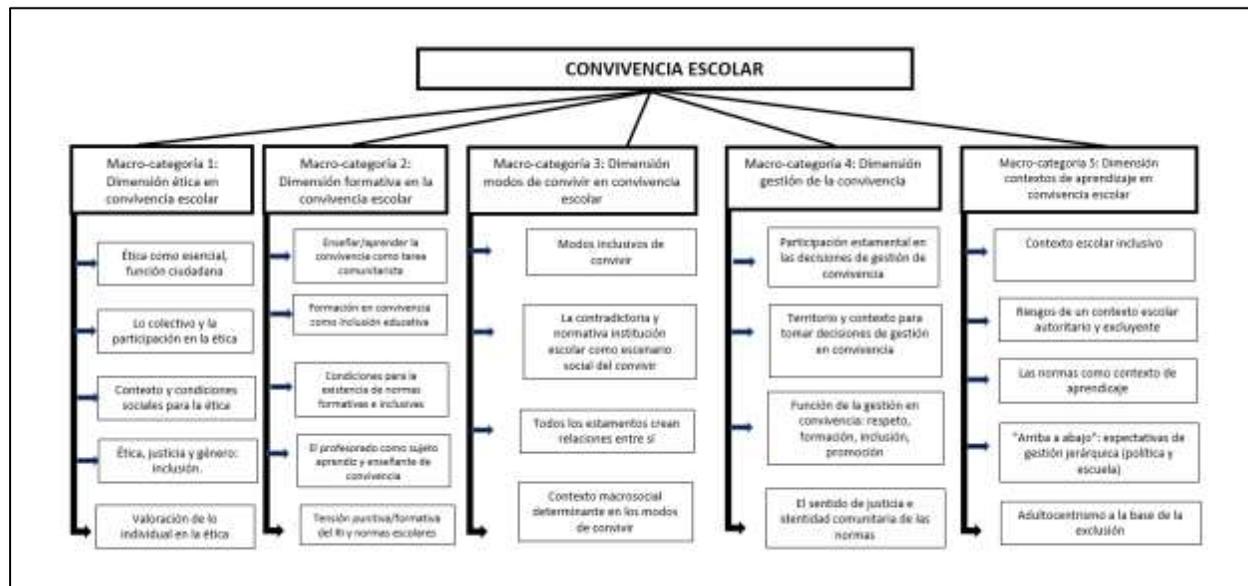
Figura 21. Códigos de la subcategoría ‘Adultocentrismo a la base de la exclusión’, dimensión contextos de aprendizaje.



Familia de subcategorías



2.6. FAMILIA DE CATEGORÍAS: ÁRBOL O FIGURA CATEGORIAL



3. FRECUENCIA DE MENCIONES

Si bien en la propuesta metodológica inicial se planteó que, a partir de las definiciones de las 5 dimensiones teóricas se establecería un breve glosario de los conceptos más relevantes en cada una de ellas, y se contabilizaría las menciones de cada una; las pautas de registro de los grupos focales revistieron un nivel de complejidad y riqueza de información que exigió realizar un análisis de frecuencia de menciones emergentes. Sólo en la dimensión ética se abordó de forma directa y explícita la definición de la respectiva dimensión en la pauta de registro, y por ello, la información que proviene de las menciones recurrentes de forma emergente puede resultar crucial para el análisis de los aportes realizados por los diferentes grupos.

La metodología realizada fue la siguiente: para el análisis de las menciones frecuentes, se utilizó el Software para Análisis de Datos Cualitativos MAXQDA. Los grupos focales se organizaron en función de las 5 dimensiones propuestas en la actualización de la Política de Convivencia Escolar. Lo primero que se realizó fue la preparación del material. Para ello, se separó el registro de la dimensión “ética” de cada pauta de registro, generando un nuevo corpus de datos que contuviera sólo a esta dimensión para poder analizar la frecuencia de menciones de forma apropiada. Luego, se eliminaron las instrucciones y palabras en cada pauta de registro, en relación con las otras 4 dimensiones, con el fin de eliminar aquello que pudiera ser contabilizado alterando el sentido de la medición. Esto se realizó en cada una de las pautas, cuidando la lectura para evitar dejar palabras que aludieran a las instrucciones o al papel e intervención de los/as facilitadores/as. Luego, se excluyeron palabras vinculadas con: pronombres personales, artículos, conjunciones, adverbios de cantidad, muletillas del uso conceptual coloquial y referencias no relevantes en el sentido conceptual de la referencia o cita. Se excluyeron 189 palabras.

Posteriormente, se ingresaron estos resultados como textos cualitativos al software de análisis MAXQDA. Con esto, se buscó determinar cuáles eran las 20 palabras más utilizadas por cada uno de los estamentos en la dimensión de análisis respectiva. El análisis se llevó a cabo dimensión por dimensión, distinguiendo entre los diferentes grupos/estamentos, obteniendo una tabla de frecuencia para alrededor de 20 palabras y una nube de representación o diagrama visual que ayudará visualmente a acceder a la información de un modo ameno.

Cada gráfico se construyó con un número que va entre 16 a 25 palabras, dependiendo de si la palabra o reactivo siguiente tenía una frecuencia mayor a 10 apariciones. En cada caso, se identificaron las palabras utilizadas, las nubes de palabras y la cantidad de palabras con la que se realizó el diagrama visual. Hay palabras que el software identifica de un modo condensatorio y que interpreta como significado común. Por ejemplo, palabras como ‘todos’, ‘todas’, ‘toda la comunidad’, son identificadas como ‘todo’; o ‘apoderado’, ‘apoderadas’, ‘apoderados’, es identificada como ‘apoderar’. Para asegurar, entonces, que el conteo de palabras fuese apropiado, y que el sentido de las menciones correspondiera al análisis que se buscaba, se revisaron las palabras frecuentes en al menos 5 pautas de registros, y así, se aseguró que la interpretación de las frecuencias fuese plausible. Por ello se inicia cada dimensión con una breve síntesis del sentido de las frecuencias de menciones, a partir de un análisis descriptivo de las mismas.

3.1. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

A continuación, se presenta el análisis de las menciones en la dimensión global, y luego, se presentará al interior de cada grupo/estamento.

En el análisis global de la dimensión, la nube de palabras se vinculó con el **deber** de todos los integrantes de la comunidad educativa (**todo**) asociado a la consideración de la **convivencia escolar**.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 7. Dimensión Ética todos los grupos

Palabra	Frecuencia	%
deber	488	1,87
todo	436	1,67
convivencia	414	1,59
ético	400	1,53
hacer	320	1,23
educativo	282	1,08
estudiante	274	1,05
comunidad	224	0,86
cuidar	224	0,86
escuela	218	0,84
escolar	212	0,81
otro	204	0,78
hablar	202	0,77
niño	186	0,71
trabajar	184	0,71
desde	172	0,66
crear	166	0,64
político	160	0,61
sentir	160	0,61
apoderar	156	0,60

Dimensión ética, grupo estudiantes

La nube de palabras de la dimensión ética, en el grupo de estudiantes, se vincula con una acción continua (**hacer**) entre **estudiantes** para la convivencia escolar, como parte de un **deber** y orientado hacia la resolución de **problemas** con los **compañeros**.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 8. Dimensión ética estudiantes

Palabra	Frecuencia	%
hacer	42	1,00
deber	28	0,67
estudiante	27	0,64
convivencia	23	0,55
problema	21	0,50
compañero	20	0,48
sentir	19	0,45
todo	19	0,45
ético	18	0,43
hablar	18	0,43
profesor	18	0,43
entender	16	0,38
niño	16	0,38
respetar	16	0,38
unir	16	0,38
alumno	14	0,33
dar	14	0,33
ellos	14	0,33
igual	14	0,33

Dimensión ética, grupo Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

La nube de palabras de la dimensión ética para este grupo se vincula con toda la comunidad educativa (**todo**), con un **deber** sobre la **convivencia** escolar. Ésta coloca lo **educativo** en el centro, y se orienta hacia sus **estudiantes** con un foco en el **hacer**.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 9. Dimensión ética Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

Palabra	Frecuencia	%
todo	64	2,42
deber	57	2,15
convivencia	54	2,04
ético	46	1,74
educativo	40	1,51
estudiante	34	1,28
hacer	34	1,28
hablar	32	1,21
comunidad	31	1,17
sentir	25	0,94
valorar	23	0,87
apoderar	22	0,83
escolar	21	0,79
importante	21	0,79
familia	20	0,76
nuestro	20	0,76
otro	20	0,76
trabajar	20	0,76
cuidar	16	0,60
creer	15	0,57

Dimensión ética, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

La nube de palabras de la dimensión ética para este grupo se vincula con un **deber ético** para la **convivencia** escolar, que involucre a **toda** la **escuela** (todo + escuela).



Palabras seleccionadas: 22 palabras

Tabla 10. Dimensión ética Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

Palabra	Frecuencia	%
deber	60	1,85
ético	59	1,82
convivencia	47	1,45
escuela	47	1,45
todo	47	1,45
educativo	38	1,17
estudiante	36	1,11
familia	32	0,99
comunidad	31	0,96
otro	31	0,96
escolar	30	0,93
hacer	29	0,90
trabajar	28	0,87
importante	24	0,74
dimensión	23	0,71
apoderar	20	0,62
dar	20	0,62
político	20	0,62
valorar	20	0,62
cuidar	19	0,59
justicia	19	0,59
sobrar	19	0,59

Dimensión ética, grupo madres, padres y/o apoderados

La nube de palabras de la dimensión ética para las familias se centra en la experiencia de los **niños**, a propósito de la relación filial y el **deber** de los **padres** de apoyar a los **hijos/as**.



Palabras seleccionadas: 23 palabras

Tabla 11. Dimensión ética Madres, padres y/o apoderados

Palabra	Frecuencia	%
niño	51	2,33
padre	51	2,33
deber	35	1,60
hijo	33	1,51
todo	31	1,41
apoderar	29	1,32
escuela	27	1,23
convivencia	24	1,10
ético	22	1,00
hacer	22	1,00
establecimiento	20	0,91
profesor	19	0,87
valorar	19	0,87
estudiante	18	0,82
otro	15	0,68
nuestro	14	0,64
dar	13	0,59
desde	13	0,59
él	13	0,59
hablar	13	0,59
respetar	13	0,59
temer	13	0,59
trabajar	13	0,59

Dimensión ética, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública

La nube de palabras de la dimensión ética para los niveles de apoyos intermedios se asocia con la propia **convivencia** escolar, con un **deber ético** para la acción (**hacer**).



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 12. Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

Palabra	Frecuencia	%
convivencia	414	1,46
ético	400	1,41
deber	326	1,15
hacer	320	1,13
poder	286	1,01
educativo	282	1,00
estudiante	274	0,97
comunidad	224	0,79
cuidar	224	0,79
escuela	218	0,77
escolar	212	0,75
otro	204	0,72
hablar	202	0,71
ver	194	0,69
niño	186	0,66
trabajar	184	0,65
decir	180	0,64
haber	172	0,61
nosotros	170	0,60
político	160	0,57

3.2. DIMENSIÓN FORMATIVA EN CONVIVENCIA ESCOLAR

A continuación, se presenta el análisis de las menciones en la dimensión global, y luego, se presentará al interior de cada grupo/estamento.

En el análisis global de la dimensión, la nube de palabras se vinculó con todas las acciones educativas (**todo**), vale decir, toda acción guarda un componente formativo (**hacer**). Esta acción se focaliza en el **deber** del **estudiantado**.



Palabras seleccionadas: 23 palabras

Tabla 13. Dimensión formativa, general

Palabra	Frecuencia	%
todo	70	2,09
deber	58	1,73
estudiante	43	1,29
hacer	37	1,11
ellos	33	0,99
niño	33	0,99
convivencia	30	0,90
crear	30	0,90
entrar	24	0,72
escuela	24	0,72
nuestro	24	0,72
escolar	22	0,66
otro	22	0,66
formación	20	0,60
formar	20	0,60
profesor	20	0,60
dar	19	0,57
temer	19	0,57
enseñar	18	0,54
formativo	18	0,54
reglamentar	18	0,54
trabajar	18	0,54
video	18	0,54

Dimensión formativa, grupo estudiantes

La nube de palabras de la dimensión formativa para el estudiantado se vincula con ellos mismos (**estudiante**). Cabe mencionar, que el **video** y lo que ahí emergió, impactó en las palabras claves utilizadas por los estudiantes para referir a la dimensión formativa de la política de convivencia escolar.



Palabras seleccionadas: 25 palabras

Tabla 14. Dimensión formativa estudiantes

Palabra	Frecuencia	%
estudiante	15	2,86
todo	9	1,72
video	9	1,72
pelar	7	1,34
convivencia	7	1,34
otro	6	1,15
compañero	6	1,15
discriminación	6	1,15
aprender	6	1,15
formativo	5	0,95
escolar	5	0,95
enseñar	5	0,95
trabajar	4	0,76
reglamentar	4	0,76
querer	4	0,76
profesor	4	0,76
piercing	4	0,76
niño	4	0,76
hacer	4	0,76
formación	4	0,76
existir	4	0,76
escuela	4	0,76
docente	4	0,76
color	4	0,76
adulto	4	0,76

Dimensión formativa, docentes, educadores/as y asistentes de la educación

La nube de palabras de la dimensión formativa para este grupo, se vincula con el **deber** del **estudiantado**, que deben **desarrollar** a lo largo de su proceso formativo.



Palabras seleccionadas: 24 palabras

Tabla 15. Dimensión formativa, Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

Palabra	Frecuencia	%
deber	11	3,25
estudiante	8	2,37
desarrollar	7	2,07
generar	5	1,48
necesidad	5	1,48
poner	5	1,48
todo	5	1,48
aceptación	4	1,18
considerar	4	1,18
convivencia	4	1,18
educativo	4	1,18
realidad	4	1,18
señalar	4	1,18
terminar	4	1,18
cultura	3	0,89
formación	3	0,89
formar	3	0,89
formativo	3	0,89
identidad	3	0,89
procesar	3	0,89
profesional	3	0,89
real	3	0,89
valor	3	0,89
valorar	3	0,89

Dimensión formativa, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

La nube de palabras de la dimensión formativa para este grupo se vincula con un **deber** hacia el **estudiantado**, e involucra todas las acciones (**todo** + **hacer**) que se realizan en las instituciones escolares (**escuela**).



Palabras seleccionadas: 16 palabras

Tabla 16. Dimensión formativa Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

Palabra	Frecuencia	%
deber	18	2,89
estudiante	11	1,77
todo	11	1,77
hacer	10	1,61
escuela	9	1,45
formativo	8	1,29
educación	7	1,13
formación	6	0,96
cada	5	0,80
dar	5	0,80
distinto	5	0,80
formar	5	0,80
importante	5	0,80
problema	5	0,80
sancionar	5	0,80
temer	5	0,80

Dimensión formativa madres, padres y/o apoderados

La nube de palabras de la dimensión formativa para este grupo se vincula con que **todos** estamos involucrados en relación a la experiencia de **ellos** -asociado a los estudiantes-. Se indica **creer** en los **niños** como un requerimiento para la formación.



Palabras seleccionadas: 19 palabras

Tabla 17. Dimensión formativa Madres, padres y/o apoderados

Palabra	Frecuencia	%
todo	34	2,50
ellos	28	2,06
crear	27	1,99
niño	25	1,84
hacer	22	1,62
nuestro	18	1,32
deber	17	1,25
profesor	14	1,03
participar	14	1,03
hijo	13	0,96
padre	11	0,81
temer	10	0,74
otro	10	0,74
venir	9	0,66
pasar	9	0,66
tratar	9	0,66
escolar	9	0,66
convivencia	9	0,66
alumno	9	0,66

Dimensión formativa, grupo representantes de SECREDCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública

La nube de palabras de la dimensión formativa para este grupo se asocia a un **deber de todo** en pro de la **convivencia** escolar. Es interesante que la palabra siguiente se asocie con **entrar**, en tanto alude a las tensiones que generan los procesos de ingreso del actual sistema de admisión escolar para la convivencia escolar.



Palabras seleccionadas: 18 palabras

Tabla 18. Dimensión formativa, Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

Palabra	Frecuencia	%
todo	11	2,78
deber	9	2,27
convivencia	8	2,02
entrar	7	1,77
educativo	6	1,52
enseñar	6	1,52
educación	5	1,26
escuela	5	1,26
líder	5	1,26
aprendizaje	4	1,01
dar	4	1,01
docente	4	1,01
educar	4	1,01
escolar	4	1,01
formación	4	1,01
importante	4	1,01
nivel	4	1,01
sentir	4	1,01

3.3. DIMENSIÓN DE MODOS DE CONVIVIR

A continuación, se presenta el análisis de las menciones en la dimensión global, y luego, se presentará al interior de cada grupo/estamento.

En el análisis global de la dimensión, la nube de palabras se vinculó con una orientación hacia toda la comunidad educativa (**todo**) asociada a una **convivencia** respetuosa (**respetar**), con el foco puesto sobre los **estudiantes**. Cabe mencionar que el **video** puede ser relevante a la hora de comprender las asociaciones de palabras realizadas.



Palabras seleccionadas: 21 palabras

Tabla 19. Dimensión modos de convivir global

Palabra	Frecuencia	%
todo	72	2,09
convivencia	53	1,54
respetar	52	1,51
estudiante	46	1,33
niño	42	1,22
convivir	40	1,16
hacer	40	1,16
modo	33	0,96
nuestro	32	0,93
video	32	0,93
escuela	30	0,87
otro	30	0,87
deber	29	0,84
sentir	27	0,78
comunidad	25	0,73
cultura	24	0,70
escolar	21	0,61
creer	20	0,58
establecimiento	19	0,55
hablar	19	0,55
religión	19	0,55

Dimensión modos de convivir, grupo estudiantes

La nube de palabras de la dimensión modos de convivir para el estudiantado se vincula con un **hacer** o acción de respeto (**respetar**) hacia **otro**, particularmente asociado al respeto a la **cultura** de origen. Cabe mencionar que el **video** puede ser relevante a la hora de comprender las asociaciones de palabras realizadas.



Palabras seleccionadas: 16 palabras

Tabla 20. Modos de convivir estudiantes

Palabra	Frecuencia	%
hacer	10	2,85
respetar	9	2,56
otro	9	2,56
cultura	9	2,56
nuestro	8	2,28
liceo	7	1,99
estudiante	7	1,99
todo	6	1,71
uniformar	4	1,14
situación	4	1,14
religión	4	1,14
pelar	4	1,14
nadar	4	1,14
expresión	4	1,14
dejar	4	1,14
deber	4	1,14

Dimensión modos de convivir, grupo Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

La nube de palabras de la dimensión modos de convivir para este grupo se vincula con una el valor del respeto (**respetar**), asociado a un compromiso de todos/as (**todo**) y particularmente de los **niños**.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 21. Dimensión modos de convivir Docentes, educadores/as y asistentes de la educación

Palabra	Frecuencia	%
respetar	29	2,46
Todo	28	2,37
Niño	26	2,21
convivir	18	1,53
Modo	15	1,27
convivencia	14	1,19
Creer	14	1,19
Hacer	14	1,19
Nuestro	14	1,19
estudiante	12	1,02
Video	12	1,02
Deber	11	0,93
Día	11	0,93
Hablar	10	0,85
Manera	10	0,85
comunidad	9	0,76
entonces	9	0,76
establecimiento	9	0,76
Pensar	9	0,76
Valorar	9	0,76

Dimensión modos de convivir, grupo Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

La nube de palabras de la dimensión modos de convivir para este grupo, se vincula con la **convivencia** escolar, asociada al **estudiante** y al compromiso de la totalidad (**todo**) de actores escolares.



Palabras seleccionadas: 17 palabras

Tabla 22. Dimensión modos de convivir Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

Palabra	Frecuencia	%
convivencia	16	2,10
estudiante	15	1,97
Todo	14	1,84
Escuela	13	1,71
Escolar	10	1,31
personal	9	1,18
video	9	1,18
hacer	8	1,05
otro	8	1,05
religión	8	1,05
práctico	7	0,92
realidad	7	0,92
religioso	7	0,92
convivir	6	0,79
importante	6	0,79
mayor	6	0,79
modo	6	0,79

Dimensión modos de convivir, grupo madres, padres y/o apoderados

La nube de palabras de la dimensión modos de convivir para este grupo, se asocia con la convivencia (**convivir**) de todos y todas (**todo**); particularmente con el actor **estudiante** o **niño**.



Palabras seleccionadas: 22 palabras

Tabla 23. Dimensión modos de convivir Madres, padres y/o apoderados

Palabra	Frecuencia	%
todo	13	2,62
convivir	7	1,41
estudiante	6	1,21
niño	6	1,21
actividad	5	1,01
casa	5	1,01
convivencia	5	1,01
establecimiento	5	1,01
hijo	5	1,01
profesor	5	1,01
video	5	1,01
adulto	4	0,80
apoderar	4	0,80
deber	4	0,80
hacer	4	0,80
inclusión	4	0,80
modo	4	0,80
nuestro	4	0,80
padre	4	0,80
reglamentar	4	0,80
relacionar	4	0,80
sentir	4	0,80

Dimensión modos de convivir, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

La nube de palabras de la dimensión modos de convivir para este grupo, se asocia con la propia convivencia escolar (**convivencia – convivir**), la cual se vincula con un modo grupal de convivir (**grupo – modo**).



Palabras seleccionadas: 21 palabras

Tabla 24. Dimensión modos de convivir representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública

Palabra	Frecuencia	%
convivencia	13	2,16
convivir	11	1,82
grupo	10	1,66
modo	9	1,49
todo	8	1,33
comunidad	7	1,16
escuela	7	1,16
importante	7	1,16
sentir	7	1,16
bienestar	6	1,00
niño	6	1,00
aprendizaje	5	0,83
deber	5	0,83
estudiante	5	0,83
norma	5	0,83
respetar	5	0,83
bueno	4	0,66
entornar	4	0,66
hacer	4	0,66
otro	4	0,66
personar	4	0,66

3.4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

A continuación, se presenta el análisis de las menciones en la dimensión global, y luego, se presentará al interior de cada grupo/estamento.

En el análisis global de la dimensión, la nube de palabras se vinculó con un **deber** asociado a una **convivencia** de todos/as) (**todo**). Es una acción (**hacer**) hacia **otro**, siendo éste el **estudiante** o **niño**.



Palabras seleccionadas: 21 palabras

Palabras seleccionadas: 21 palabras

Tabla 24. Dimensión gestión de la convivencia global

Palabra	Frecuencia	%
Deber	107	1,59
convivencia	104	1,55
Todo	93	1,38
Hacer	80	1,19
Otro	75	1,11
estudiante	63	0,94
Niño	60	0,89
Sentir	57	0,85
Crear	54	0,80
trabajar	52	0,77
Escolar	52	0,77
Temer	47	0,70
docente	43	0,64
Hablar	42	0,62
comunidad	41	0,61
Equipar	38	0,56
profesor	37	0,55
Dar	36	0,53
Formar	35	0,52
establecimiento	35	0,52
Escuela	35	0,52

Dimensión gestión de la convivencia, grupo estudiantes

La nube de palabras de la dimensión gestión de la convivencia escolar para el estudiantado se vincula con un **deber** de las **personas** hacia otras (**otro**), una acción (**hacer**) de respeto (**respetar**) del estudiantado y su convivencia.



Palabras seleccionadas: 16 palabras

Tabla 25. Dimensión gestión de la convivencia estudiantes

Palabra	Frecuencia	%
Deber	14	2,10
personas	12	1,80
Otro	11	1,65
Hacer	11	1,65
respetar	10	1,50
estudiante	10	1,50
convivencia	9	1,35
Sentir	7	1,05
reglamentar	7	1,05
Pelar	7	1,05
Formar	7	1,05
Género	6	0,90
Cambiar	6	0,90
Alguno	6	0,90
participar	5	0,75
Hablar	5	0,75

Dimensión gestión de la convivencia, grupo docentes, educadores/as y asistentes de la educación

La nube de palabras de la dimensión gestión de la convivencia escolar para este grupo se vincula con un **sentir** y **deber**. Asimismo, todas las acciones escolares (**todo**) propenden a la **convivencia** escolar.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 26. Dimensión gestión de la convivencia docentes, educadores/as y asistentes de la educación

Palabra	Frecuencia	%
Sentir	23	2,47
Deber	22	2,36
Todo	18	1,93
convivencia	17	1,82
realidad	16	1,72
profesor	13	1,39
comunidad	13	1,39
Ético	10	1,07
estudiante	10	1,07
establecimiento	10	1,07
Niño	9	0,97
Hacer	9	0,97
situación	8	0,86
Otro	8	0,86
Gestión	8	0,86
docente	8	0,86
diversidad	8	0,86
Dar	8	0,86
Hablar	7	0,75
educativo	7	0,75

Dimensión gestión de la convivencia, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

La nube de palabras de la dimensión gestión de la convivencia escolar para este grupo se vincula con una totalidad (**todo**). Es además un **deber** la promoción de la **convivencia** en la **escuela**, precisamente por eso se entiende como un trabajo (**trabajar**), un **hacer**. Este hacer se asocia con el estudiantado (**estudiante**) con **problemas**.



Palabras seleccionadas: 20 palabras

Tabla 27. Dimensión gestión de la convivencia integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

Palabra	Frecuencia	%
Todo	34	2,54
Deber	30	2,24
convivencia	23	1,72
Escuela	21	1,57
trabajar	16	1,20
Hacer	15	1,12
estudiante	14	1,05
problema	14	1,05
Niño	13	0,97
Otro	12	0,90
responsabilidad	11	0,82
Sentir	11	0,82
Ahora	10	0,75
Escolar	10	0,75
normativo	9	0,67
Temer	9	0,67
Casa	8	0,60
Dentro	8	0,60
Existir	8	0,60
Red	8	0,60

Dimensión gestión de la convivencia, grupo madres, padres y/o apoderados

La nube de palabras de la dimensión gestión de la convivencia escolar para las familias se asocia con ellos mismos (**apoderado**), y la relación que establecen con los niños (**niño**). Para ellos/as es un **deber** que implica una acción (**hacer**) centrada en los hijos. La palabra “apoderar” es apoderado.



Palabras seleccionadas: 16 palabras

Tabla 28. Dimensión gestión de la convivencia escolar Madres, padres y/o apoderados

Palabra	Frecuencia	%
apoderado	20	2,68
Niño	19	2,55
Deber	18	2,41
Hacer	13	1,74
Hijo	9	1,21
Centrar	8	1,07
convivencia	8	1,07
Otro	8	1,07
estudiante	8	1,07
profesor	8	1,07
directivo	7	0,94
Equipar	7	0,94
Escolar	7	0,94
trabajar	7	0,94
Cada	6	0,80
Hablar	6	0,80

Dimensión gestión de la convivencia escolar grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

La nube de palabras de la dimensión gestión de la convivencia escolar para este grupo, se vincula con la **convivencia** escolar, asociada a una creencia (**creer**) de que es posible la gestión. Esta gestión está asociada a otros (**otro**) y al compromiso de todos/as (**todo**) por el cambio en las formas de **hacer** en las escuelas (**escolar**).



Palabras seleccionadas: 21 palabras

Tabla 29. Dimensión gestión de la convivencia escolar representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

Palabra	Frecuencia	%
convivencia	51	1,67
Creer	39	1,28
Otro	36	1,18
Todo	35	1,14
Hacer	32	1,05
Escolar	30	0,98
Temer	28	0,92
trabajar	26	0,85
docente	25	0,82
Deber	23	0,75
Existir	22	0,72
Equipar	22	0,72
estudiante	21	0,69
comunidad	21	0,69
Querer	20	0,65
Hablar	19	0,62
Niño	18	0,59
Mismo	18	0,59
Gestión	18	0,59
Formar	18	0,59
Equipo	18	0,59

3.5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN CONVIVENCIA ESCOLAR

A continuación, se presenta el análisis de las menciones en la dimensión global, y luego, se presentará al interior de cada grupo/estamento.

En el análisis global de la dimensión, la nube de palabras se vinculó con una comprensión de totalidad (**todo**), que involucra un **hacer** y un **deber** en los documentos analizados. Vale decir, el contexto de aprendizaje para la convivencia escolar son todos.



Palabras seleccionadas: 19 palabras

Tabla 30. Dimensión contexto de aprendizaje global

Palabra	Frecuencia	%
Todo	96	1,78
hacer	88	1,63
deber	56	1,04
estudiante	46	0,85
convivencia	44	0,82
otro	44	0,82
liceo	43	0,80
venir	39	0,72
sentir	38	0,71
entrar	37	0,69
niño	36	0,67
escolar	32	0,59
personar	32	0,59
formar	31	0,58
creer	30	0,56
querer	30	0,56
saber	30	0,56
trabajar	30	0,56
hablar	29	0,54

Dimensión contextos de aprendizaje, grupo estudiantes

La nube de palabras contextos de aprendizaje para el estudiantado se vincula con una práctica (**hacer**) que se implementa en la totalidad (**todo**) del proceso educativo (**liceo**).



Palabras seleccionadas: 18 palabras

Tabla 31. Dimensión contextos de aprendizaje estudiantes

Palabra	Frecuencia	%
hacer	64	2,17
todo	61	2,07
liceo	38	1,29
venir	36	1,22
entrar	30	1,02
sentir	30	1,02
personar	24	0,81
tu	24	0,81
saber	23	0,78
mí	22	0,75
aquí	21	0,71
estudiante	21	0,71
formar	21	0,71
hablar	21	0,71
otro	20	0,68
creer	18	0,61
entender	18	0,61
problema	18	0,61

Dimensión contextos de aprendizaje, grupo docentes, educadores/as y asistentes de la educación

La nube de palabras contextos de aprendizaje para este grupo se vincula con la idea de que todos (**todo**) los contextos escolares son para aprender la convivencia escolar, sería un **deber** y una acción (**hacer**) que se debe implementar en pos del estudiantado (**estudiante**).



Palabras seleccionadas: 22 palabras

Tabla 32. Dimensión contextos de aprendizaje docentes, educadores/as y asistentes de la educación

Palabra	Frecuencia	%
todo	14	2,15
deber	13	2,00
hacer	10	1,54
estudiante	10	1,54
trabajar	9	1,38
profesor	9	1,38
niño	9	1,38
cultura	9	1,38
otro	7	1,08
ellos	6	0,92
diferente	6	0,92
dentro	6	0,92
clase	6	0,92
aprendizaje	6	0,92
sala	5	0,77
querer	5	0,77
nuevo	5	0,77
importante	5	0,77
creer	5	0,77
contexto	5	0,77
Chico	5	0,77
apoderado	5	0,77

Dimensión contextos de aprendizaje, grupo integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

La nube de palabras contextos de aprendizaje para este grupo se vincula con la propia idea de **convivencia** escolar, que centralizaría en la acción (**hacer**) sobre los niños (**niño**) en el **establecimiento** educativo.



Palabras seleccionadas: 21 palabras

Tabla 33. Dimensión contextos de aprendizaje integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar

Palabra	Frecuencia	%
convivencia	23	2,67
escolar	12	1,39
niño	10	1,16
hacer	10	1,16
establecimiento	10	1,16
adulto	9	1,05
joven	8	0,93
estudiante	8	0,93
escuela	8	0,93
distinto	8	0,93
aprendizaje	8	0,93
otro	7	0,81
todo	7	0,81
docente	7	0,81
cultura	7	0,81
video	6	0,70
respetar	6	0,70
realizar	6	0,70
comunidad	6	0,70
aprender	6	0,70
año	6	0,70

Dimensión contextos de aprendizaje, grupo madres, padres y/o apoderados

La nube de palabras contextos de aprendizaje para este grupo se vincula con los niños (**niño**), y un **deber** de los adultos de enseñar.



Palabras seleccionadas: 22 palabras

Tabla 34. Dimensión contextos de aprendizaje madres, padres y/o apoderados

Palabra	Frecuencia	%
niño	11	2,89
todo	10	2,62
deber	7	1,84
padre	6	1,57
cultura	6	1,57
apoderado	6	1,57
religión	5	1,31
respetar	4	1,05
realidad	4	1,05
hoy	4	1,05
video	3	0,79
usar	3	0,79
uniformar	3	0,79
pasar	3	0,79
pandemia	3	0,79
otro	3	0,79
familia	3	0,79
estudiante	3	0,79
establecimiento	3	0,79
escolar	3	0,79
discriminar	3	0,79
antes	3	0,79

Dimensión contextos de aprendizaje, grupo representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

La nube de palabras contextos de aprendizaje para este grupo se vincula con un **deber** de las **escuelas** en la garantía de la **inclusión**.



Palabras seleccionadas: 24 palabras

Tabla 35. Dimensión contextos de aprendizaje representantes de SECREDUCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.

Palabra	Frecuencia	%
deber	21	4,08
escuela	10	1,94
inclusión	8	1,55
contexto	8	1,55
formar	7	1,36
adulto	7	1,36
otro	6	1,17
práctico	5	0,97
Persona	5	0,97
directivo	5	0,97
Sistema	4	0,78
Quien	4	0,78
Querer	4	0,78
Ley	4	0,78
humanizar	4	0,78
Existir	4	0,78
estudiante	4	0,78
entender	4	0,78
educación	4	0,78
Creer	4	0,78
convivencia	4	0,78
considerar	4	0,78
Bueno	4	0,78

4. SENTIDO DEL TEXTO

A continuación, se presenta una primera aproximación al análisis del contenido latente de las subcategorías presentadas en el apartado anterior. Estas primeras conceptualizaciones ponen en diálogo la codificación con las definiciones teóricas propuestas por el Ministerio de Educación para cada Dimensión. Para ello, este informe integra las subcategorías al interior de cada dimensión, y así como las 5 dimensiones o macro-categorías en un análisis interpretativo global.

A continuación, se muestran las definiciones conceptuales desarrolladas por el Mineduc en el trabajo de los Talleres de actualización para la Política Nacional de Convivencia Escolar. Estas sirven de referente para tener en consideración sobre qué aspectos se debatió al interior de cada grupo focal.

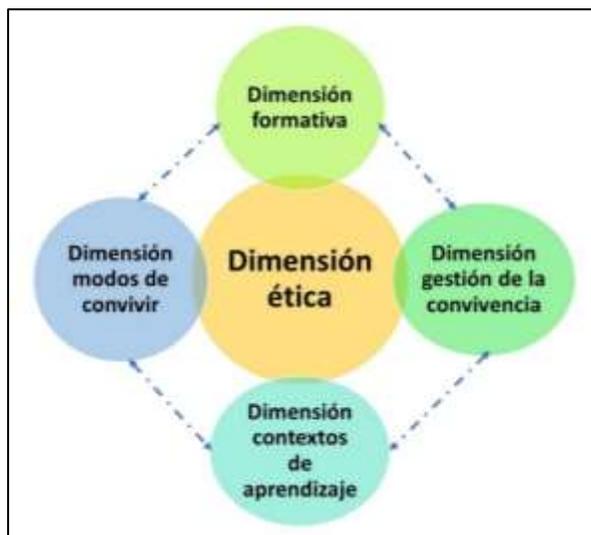
Dimensión ética, entendida como un horizonte valórico para todos los actores del sistema educativo. La política vigente declara su compromiso con la ética del cuidado como visión para llegar a construir comunidades educativas de cuidado mutuo, considerando los fundamentos de los principios de justicia educativa, de participación, de inclusión y de género.

Dimensión formativa, entendida como el proceso de enseñanza de la convivencia y su consecuente proceso de aprendizaje. Este es un eje vertebrador de todas las políticas de convivencia desde el año 2002. Sin embargo, lo formativo ha ido adquiriendo interpretaciones distintas durante este período según se expresa lo que se ha querido enseñar o aprender durante estos años. No siempre han predominado los mismos criterios respecto a qué enseñar y cómo se entiende el proceso de aprendizaje de la convivencia en el espacio educativo.

Dimensión de modos de convivir es entendida como las diversas maneras que los integrantes de la comunidad educativa tienen de relacionarse entre sí. Lo que se quiere enseñar y aprender es una manera práctica de comportarse, modos experienciales de convivir; lo que difiere de un aprendizaje sólo conceptual sobre lo que significa la convivencia escolar. Lo que se busca es un aprendizaje situado que transforme las prácticas cotidianas de convivencia.

Dimensión de gestión de la convivencia es entendida como el proceso colaborativo e intencionado de las estrategias para aprender a convivir mejor y prevenir la violencia, que conduce el equipo de convivencia escolar con la colaboración y el respaldo del equipo directivo. La gestión se realiza involucrando a los actores de la comunidad educativa y sus redes territoriales.

Dimensión de contextos de aprendizaje es entendida como los elementos del acontecer cotidiano de la comunidad educativa que inciden de manera directa en los modos de convivir. Si se quieren modificar las prácticas de convivencia y que estas sean sostenibles en el tiempo, es necesario modificar los contextos que las hacen posible. La PNCE distingue los contextos de aprendizaje institucionales, que son los relativos a la atmósfera que crea la cultura escolar, y los contextos de aprendizaje pedagógicos, relacionados con los contenidos que se enseñan para convivir mejor y los modos en que lo hacen.



4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO POR MACRO-CATEGORÍA

A continuación, se presenta el análisis de latencias al interior de cada macro categoría. Este análisis integra las subcategorías de cada dimensión.

4.1.1. Dimensión ética en convivencia escolar

De la dimensión ética se desprenden 5 subcategorías: (i) Ética como esencial, función ciudadana, (ii) Lo colectivo y la participación en la ética, (iii) Contexto y condiciones sociales para la ética, (iv) Ética, justicia y género: inclusión, (v) Valoración de lo individual en la ética.

La definición propuesta por el Mineduc define a la ética como un horizonte valórico, lo que la sitúa como una meta o resultado final. Un horizonte es algo que se proyecta, que se ve a la distancia, y hacia lo cual, se puede avanzar. Sin embargo, uno de los significados más recurrentes en los grupos focales fue la ética como un punto de partida más que como una meta final. En este sentido, pareciera ser que existe una distancia conceptual esencial entre la propuesta ministerial y las formas de entender la ética desde las comunidades educativas. Al respecto, cuando en los grupos focales se proyecta en futuro desde esta dimensión, lo que aparece es la función de la ética como formación ciudadana, es decir, la ética para formar a quienes construyan la sociedad del futuro. Es en ese sentido que se interpretan los valores de justicia educativa, participación, inclusión y género – incorporando “diversidad y disidencia de género” en el concepto-.

Es a partir de la función social de la ética en la convivencia escolar que aparece lo colectivo como foco de atención necesario para que ésta se dé. En este sentido, se comparte el enfoque de la ética del cuidado, así como la idea de construir comunidades educativas de cuidado mutuo; pero se agrega que las comunidades educativas se encuentran ancladas en condiciones institucionales, sociales-territoriales, políticas y macrosociales.

Finalmente, si bien el foco está puesto en lo colectivo, existen significados orientados a explicitar la relación de lo colectivo con lo individual, y a incorporar el papel del autocuidado en la ética del cuidado, sobre todo, en relación con la identidad, subjetividad y trabajo docente.

4.1.2. Dimensión formativa en convivencia escolar

De la dimensión formativa se desprenden 5 subcategorías: (i) Enseñar/aprender la convivencia como tarea comunitarista, (ii) Formación en convivencia como inclusión educativa, (iii) Condiciones para la existencia de normas formativas e inclusivas, (iv) El profesorado como sujeto aprendiz y enseñante de convivencia, (v) Tensión punitiva/formativa del RI y normas escolares.

En estas subcategorías llama especialmente la atención el hecho de que pareciera ser que toda la comunidad educativa se sitúa en el lugar de aprendices, más que de enseñantes. Tal vez por ello sea que la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia se asume como una tarea comunitaria y transversal. De algún modo, si se considera que todos y todas son enseñantes y aprendices a la vez, el propio profesorado estaría actuando como sujeto de aprendizaje para la convivencia escolar.

Otro aspecto que llama la atención es la valoración que aparece en los grupos focales respecto del rol del trabajo en red en esta dimensión en particular. Tal vez, el hecho de que la comunidad educativa se considere enseñante y aprendiz a la vez, exige que haya otros que sean enseñantes, y en ese rol se coloca a las redes extra-escuela.

En cualquier caso, no existe ni claridad ni consenso de qué se entiende por “lo formativo”, aunque existe evidencia que se inclina a definir el “formar en convivencia” como “formar en inclusión educativa”. Al entender lo formativo como directamente relacionado con lo inclusivo, los Reglamentos Internos son vistos en oposición a lo formativo, apareciendo entre líneas la tensión entre lo punitivo y lo formativo.

Los Reglamentos Internos son percibidos como una oportunidad para formar que es muchas veces desaprovechada para ello, ya que muchas veces son poco inclusivos, presentando finalmente la paradoja del adultocentrismo. Éste es una paradoja porque es visto como una barrera para el rol formativo en convivencia escolar, como si implícitamente se estuviera cuestionando la idoneidad de quienes trabajan en los establecimientos educativos para poder enseñar convivencia escolar. En términos simples: si el adultocentrismo – barrera para enseñar sobre convivencia - es propio de las personas adultas, y profesores, directivos, asistentes de la educación, son personas adultas, ¿cómo podrían enseñar convivencia escolar? De aquí se deriva que se perciban a sí mismos como “también, aprendices”.

Colocar al profesorado como sujeto de la política – y no, como ejecutor de la misma-, es uno de los aportes más novedosos de este análisis.

4.1.3. Dimensión modos de convivir

De la dimensión modos de convivirse desprenden 5 subcategorías: (i) Modos inclusivos de convivir, (ii) La contradictoria y normativa institución escolar como escenario social del convivir, (iii) Todos los estamentos crean relaciones entre sí, (iv) Contexto macrosocial determinante en los modos de convivir.

Esta se trata de una de las dimensiones de más bajo consenso. Pareciera ser que no hay una identificación clara de lo que quiere decir, y se confunde o entremezcla fácilmente con inclusión. Específicamente, el foco estaría puesto en la aceptación y valoración de las expresiones culturales e identitarias de los grupos y personas en las interacciones educativas cotidianas; pero más allá de declararse como un principio, no pareciera ser que, en los grupos focales, se definan o identifiquen formas de relacionarse entre sí, ni propuestas o experiencias que transformen las prácticas cotidianas de convivencia. De hecho, cuando se hace referencia a las prácticas, éstas parecerían depender bastante de la necesidad de una reglamentación que las sustente o regule.

4.1.4. Dimensión gestión de la convivencia

De la dimensión gestión de la convivencia se desprenden 4 subcategorías: (i) Participación estamental en las decisiones de gestión de convivencia, (ii) Territorio y contexto para tomar decisiones de gestión en convivencia, (iii) Función de la gestión en convivencia: respeto, formación, inclusión, promoción, (iv) El sentido de justicia e identidad comunitaria de las normas.

En esta dimensión, la convivencia escolar se entiende como un proceso necesario de ser gestionado, y se espera que los diferentes estamentos acepten un rol en esa gestión. Con ello, se comparte la idea de la construcción conjunta y colaborativa de estrategias para convivir, aunque se identifica al equipo directivo con mucho más poder de toma de decisiones que el equipo – o encargado/a - de convivencia escolar. Resulta interesante que la idea de colaboración aparece vinculada con la de “sentido de comunidad”, que estaría en un nivel aún más profundo. También llama la atención el rol del profesorado como clave, incluso siendo más recurrente su mención que la del encargado/a o equipo de convivencia escolar.

Lo anterior, podría estar dando cuenta de dos formas de concebir la gestión de la convivencia: la gestión de las decisiones institucionales y normas que las regulan (equipo directivo y equipo de convivencia escolar); y la gestión de las interacciones cotidianas (el profesorado). Asimismo, el territorio aparece fundamentalmente instrumentalizado, es decir, fundamentalmente como un actor al cual recurrir de modo práctico. De todos modos la comunidad, más allá de la escuela, aparece en relación con el contexto macrosocial, sobre todo cuando se refieren a los cambios sociales.

Por otro lado, si bien la definición del Mineduc se refiere a la gestión de la convivencia como una manera para convivir mejor y prevenir la violencia, esto último es casi inexistente en los discursos de los grupos focales. Los grandes objetivos de la gestión serían instalar el cuidado colectivo, la promoción, la prevención, la sensibilización y el buen vivir, con un foco en la inclusión, promoviendo valores como el respeto y aceptación de la diversidad, la tolerancia, la no discriminación y la diversidad de género.

4.1.5. Dimensión contextos de aprendizaje

De la dimensión contextos de aprendizaje se desprenden 5 subcategorías: (i) Contexto escolar inclusivo, (ii) Riesgos de un contexto escolar autoritario y excluyente, (iii) Las normas como contexto de aprendizaje, (iv) "Arriba a abajo": expectativas de gestión jerárquica (política y escuela), (v) Adultocentrismo a la base de la exclusión.

Posiblemente, la ambigüedad de muchos de los significados presentes en esta dimensión se deba a su relación con la dimensión modos de convivir. La distinción que presenta la definición ministerial, casi no se aprecia en los discursos de los grupos focales, en cuanto pareciera ser que en vez de identificar contextos de aprendizaje institucionales y contextos de aprendizaje pedagógicos, se identifican **contextos escolares** -inclusivos o autoritarios y excluyentes, todos basados en normas- y **contextos macropolíticos** – que incorporan el contexto social de origen del estudiantado y la política pública. Los equipos de gestión de los establecimientos educativos aparecen en un nivel intermedio, como mediadores de la política pública, aunque con un especial poder de toma de decisiones. El contexto pedagógico prácticamente no existe en los discursos, y en su lugar, el contexto institucional aparece fortalecido con un análisis dialéctico de su definición (lo escolar con lo macro político).

Que el contexto pedagógico no aparezca en los grupos focales, puede ser indicador de un débil vínculo entre lo pedagógico-curricular y la convivencia escolar, así como de la diversidad de formas de interpretación y significados en torno a la función de la educación (social-asistencial v/s pedagógica).

4.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO GLOBAL

Para la propuesta ministerial, la dimensión ética aparece en el centro de la actualización de la política de convivencia escolar. Al analizar los grupos focales, la ética sería tanto un horizonte valórico, como un punto de partida. Como horizonte futuro, lo valórico estaría relacionado con la formación ciudadana bajo valores de justicia educativa, participación, inclusión, así como valoración y aceptación de la diversidad y disidencia género.

Lo colectivo aparece como foco de atención para todas las dimensiones, compartiendo el supuesto necesario de la ética del cuidado. Así, en la dimensión ética, lo colectivo se asocia a la participación. Por su parte, en la dimensión formativa en convivencia escolar, el papel de lo colectivo se aprecia en el reconocimiento y valoración del trabajo en red, así como en la necesidad de considerar a toda la comunidad educativa como aprendices más que enseñantes. A su vez, en la dimensión gestión de la convivencia, lo colectivo se vincula nuevamente con el cuidado de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Un aspecto que apareció mencionado en diferentes dimensiones, fueron los reglamentos de convivencia escolar. Estos parecen tener un rol prescriptivo para las comunidades educativas, generando diferentes tensiones a su alrededor. En la dimensión formativa en la convivencia escolar se cuestionó su potencial como herramientas para la inclusión, se insistió en la necesidad de que la comunidad educativa participe en su elaboración y se insistió en el necesario carácter formativo del mismo (versus el carácter punitivo). En la dimensión modos de convivir, el RI fue descrito con un rol determinante respecto de aquello considerado válido o no en las comunidades. Asimismo, el reglamento era considerado crucial como herramienta de gestión de la convivencia e incluso, constituía un escenario de actuación dentro de los diferentes contextos de aprendizaje de la convivencia escolar.

Otro aspecto crítico fue el adultocentrismo, el que apareció cuestionado al menos en dos dimensiones. En la dimensión formativa, el adultocentrismo aparece como expresión de los conflictos generacionales para la inclusión escolar; mientras que en la dimensión contextos de aprendizaje, se refuerza la idea del sentido de la misma orientado hacia la exclusión social. Así, el adultocentrismo es considerado como una barrera para el aprendizaje y la participación.

En relación con lo anterior, existen algunas figuras claves dentro de las personas adultas que trabajan en los establecimientos educativos. El profesorado se dibuja como un actor con necesidades de apoyo y formación. Por ello, resulta interesante cómo en la dimensión formativa se aspira a que el profesorado sea considerado como sujeto de aprendizaje por la política de convivencia escolar. Otro actor clave, es el equipo directivo. Pese a que no aparece como una figura cuestionada en la dimensión de gestión de la convivencia, en la dimensión ética su rol comienza a destacar como promotor o entorpecedor de la participación colectiva. En la dimensión formativa, el equipo directivo aparece construido a partir de las tensiones que los directivos generarían para la inclusión, oponiéndose el autoritarismo y la inclusión. En la dimensión contextos de aprendizaje, su rol aparece desde la relación con el estudiantado, y se les atribuye un poder superior en la toma de decisiones sobre lo cotidiano, en comparación con otros actores. Así, existe acuerdo respecto de

que el encargado de convivencia escolar debe ser parte del equipo directivo, y que la política pública debe garantizarlo.

Por su parte, el territorio como un actor aparece en relación con los niveles intermedios desde el Mineduc o sostenedores. Débilmente, el trabajo en red se asocia a un actor. Las familias aparecen como actor clave sólo en materia de participación, y el estudiantado siempre es puesto al centro cuando se habla de convivencia escolar.

Por otro lado, los grandes objetivos de la gestión de la convivencia serían instalar el cuidado colectivo, la promoción, la prevención, la sensibilización y el buen vivir, con un foco en la inclusión, promoviendo valores como el respeto y aceptación de la diversidad, la tolerancia, la no discriminación y la diversidad de género.

Finalmente, los contextos de aprendizaje de la convivencia escolar más relevantes para los grupos focales son el nivel institucional – en el continuo inclusivos/autoritarios y excluyentes-, y el nivel macrosocial o macro político.

5. CONSENSOS Y DISENSOS EN TORNO AL VALOR OTORGADO A CADA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo que permite ofrecer una mirada general sobre cómo se desarrolló cada dimensión al interior de los grupos focales. De este análisis, se podrá concluir qué dimensiones han sido consideradas como más pertinentes, cuáles han quedado más claras, cuáles han generado más confusión, o han sido consideradas menos delimitadas.

En el Informe 1 se había propuesto definir 3 puntos: (i) Acuerdos explícitos y latentes por macro-categoría, (ii) Desacuerdos explícitos y latentes por macro-categoría, y (iii) Un cuadro resumen acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, ni la conducción de los grupos focales, ni las fichas de registros, ofrecen información suficiente para ello. La proporción de citas y códigos es radicalmente diferente, no sólo al interior de cada dimensión, sino también, al interior de las subcategorías. Tampoco se intencionó que emergieran los valores otorgados a cada dimensión de análisis, sino más bien, las opiniones al respecto. Por ello, sólo es posible deducir el valor otorgado, a partir de cuánto y cómo habló cada grupo en torno a las diferentes temáticas. Si bien no es del todo correcto aplicar una lógica cuantitativa a un análisis que debió ser cualitativo, el análisis del número de códigos entrega información que puede ser útil para dimensionar la proporcionalidad de ciertas conversaciones.

En este análisis, se distinguen elementos por dimensión y grupo, con el fin de dar cuenta de si existen disensos en su interior.

5.1. DIMENSIÓN ÉTICA

Tabla 36. Comparativo dimensión ética

	Grupo	Citas	Propone ajustes a la definición
1	Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	91	Sí
2	Estudiantes	53	Sí
3	Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	47	Sí
4	Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	43	Sí
5	Madres, padres y/o apoderados	26	Sí

En primer lugar, el estamento que más habla respecto a esta dimensión, es decir, expresa una mayor relevancia discursiva, son los niveles intermedios, casi duplicando al estudiantado. Le siguen los docentes, educadores/as y asistentes de la educación, y luego, siguen los directivos. Quienes menos se refieren al tema son las familias. Pese a ello, todos los estamentos proponen modificaciones para la definición entregada por el Mineduc, demostrando compromiso con la dimensión, y una alta valoración de la misma.

5.2. DIMENSIÓN FORMATIVA

Tabla 37. Comparativa dimensión formativa

	Grupo	Citas	Propone ajustes a la definición
1	Madres, padres y/o apoderados	46	No
2	Estudiantes	28	No
3	Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	28	No
4	Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	21	No
5	Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	19	No

En primer lugar, el estamento que más habla respecto a esta dimensión, es decir, expresa una mayor relevancia discursiva, son las familias, seguidas por el estudiantado y los directivos. A estos, le siguen los niveles intermedios. Quienes menos se refieren al tema son los docentes, educadores/as y asistentes de la educación. Ningún estamento propone modificaciones a la definición otorgada por el Mineduc.

En esta categoría, vemos que la mayor relevancia discursiva la otorga las familias, en contraposición con el profesorado y trabajadores educativos. Esto resulta paradójico, y expresa una expectativa de las familias sobre la escuela y la educación. En los otros tres estamentos, la distribución es similar, lo que lleva a pensar que habría acuerdo general.

5.3. DIMENSIÓN MODOS DE CONVIVIR

Tabla 38. Comparativa dimensión modos de convivir

	Grupo	Citas	Propone ajustes a la definición
1	Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	57	Sí
2	Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	26	No
3	Madres, padres y/o apoderados	22	No
4	Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	20	Sí
5	Estudiantes	19	No

En primer lugar, es necesario recordar que esta dimensión obtuvo un elevado número de códigos, y por ello, es plausible concluir que no se alcanzó un buen consenso respecto de los significados en torno a la dimensión y su definición. De todos modos, sí es posible decir que quienes más se refieren a esta dimensión, y por ello, les resulta de mayor relevancia discursiva, es el profesorado

y trabajadores de las escuelas, en oposición al estudiantado. Asimismo, solo el primer estamento y los niveles intermedios realizan propuestas de modificación a la definición entregada por el Mineduc.

5.4. DIMENSIÓN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

Tabla 39. Comparativa gestión de la convivencia

Grupo	Citas	Propone ajustes a la definición
1 Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	103	Sí
2 Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	54	No
3 Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	30	No
4 Estudiantes	19	No
5 Madres, padres y/o apoderados	16	No

En primer lugar, el estamento que más habla respecto a esta dimensión, es el nivel intermedio, seguido a mucha distancia de los equipos directivos. Luego, muy por debajo se encuentran los otros estamentos. Quienes menos se refieren al tema son las familias, dando cuenta de que esta dimensión representa una menor relevancia discursiva para ellas.

Asimismo, sólo el nivel intermedio hace una propuesta de modificación de la definición otorgada por el Mineduc. De todos modos, era de esperarse que, tanto para las familias como para el estudiantado, esta dimensión tuviese un menor valor, ya que socialmente se atribuye que se trata de un ámbito que compete más bien a los equipos de gestión directivos y/o a los equipos de convivencia escolar.

5.5. DIMENSIÓN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Tabla 40. Comparativa contextos de aprendizaje

Grupo	Citas	Propone ajustes a la definición
Estudiantes	100	No
Integrantes de equipos directivos, equipos de gestión, y equipos de convivencia escolar	51	No
Representantes de SECREDOCs y DEPROVs, encargados comunales de convivencia, encargados de convivencia en Servicios Locales de Educación Pública.	39	No
Madres, padres y/o apoderados	29	No
Docentes, educadores/as y asistentes de la educación	28	No

En primer lugar, es necesario recordar que esta dimensión obtuvo un elevado número de códigos, y por ello, es plausible concluir que no se alcanzó un buen consenso, tratándose de la dimensión con el mayor número de códigos. Sin embargo, es necesario mencionar que, en términos del contenido, muchos elementos mencionados por la definición entregada por el Mineduc fueron abordados en la dimensión formativa de la convivencia escolar – especialmente, lo relativo al contexto pedagógico. Por ello, es posible que estas dos dimensiones tengan contenidos que las hagan difíciles de diferenciar.

De todos modos, sí es posible decir que quienes más se refieren a esta dimensión, y por ello, les resulta de mayor relevancia discursiva, es el estudiantado. El número de citas referidas en esta dimensión duplica y casi triplica al de otros estamentos. En este sentido, las familias, así como profesores y trabajadores educativos, se encuentran en el polo opuesto. Llama la atención que la dimensión contextos de aprendizaje de la convivencia escolar se encuentre con menos menciones en el estamento docente, lo que habría que valorar a la luz del hecho de que el contexto pedagógico de la convivencia escolar sea inexistente en esta dimensión. De todos modos, lo relativo a los aprendizajes de la convivencia, aparecen con mayor fuerza en la dimensión formativa.

6. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES GENERALES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

6.1. Síntesis y conclusiones globales

Los grupos focales muestran una clara asociación entre inclusión educativa y convivencia escolar. Si bien aparecen algunas nociones de justicia social, existe un débil lugar del enfoque de derechos a la base de las mismas. El derecho a la educación no puede reducirse a su acceso o cobertura, pero para ello, requiere de una problematización mayor en términos sociales. El problema es que sin una noción comunitarista de los derechos, difícilmente se avanzará en una educación menos excluyente.

Para que el enfoque de derecho pueda vincularse con mayor claridad con la inclusión educativa, no basta con referirse a la tensión inclusión/exclusión, es necesario problematizar lo que se entenderá por ética en convivencia escolar; y específicamente, con la función social de la ética (¿para qué?). La idea de que a la base de la ética se encuentra un proyecto social, fue compartida en los grupos focales, y se trata de uno de los hallazgos más relevantes de este análisis. Ese hallazgo debe ser sostenido con fuerza y permitir que en esta función social no se desdibuje el enfoque de derechos.

Este informe puede concluir algo que finalmente es bastante sencillo en materia de gestión de la convivencia escolar: con dos estrategias simples, se avanzaría de forma considerable en los modos de convivir. La escucha activa y la priorización de valores se vuelven dos estrategias claves para ser impulsadas en la actualización de esta política. La voz del estudiantado se pronunció con fuerza en los grupos focales. Ellos y ellas tenían mucha claridad no sólo de la propia política, sino de sus experiencias y el sentido de las mismas en el contexto escolar. Esto lleva a la pregunta por la consideración de estas experiencias en las formas en que la propia política ha tenido para redactarse y construirse hasta ahora. Por ello, esta actualización constituye una oportunidad para reivindicar el lugar del estudiantado, y darle continuidad al ejercicio iniciado con estos grupos focales. La escucha activa puede permitir que el profesorado, así como la comunidad educativa en su conjunto, abran al diálogo las situaciones conflictivas y permitan que el estudiantado pueda explicar, comprender, y orientar incluso, muchas de las decisiones de convivencia escolar que se toman en las escuelas.

Por otro lado, si bien en la dimensión ética hubo consenso del horizonte valorativo, y hubo cierto acuerdo respecto de los valores más relevantes, podría favorecerse que sean las propias comunidades educativas las que seleccionen, identifiquen y definan sus valores institucionales. Lamentablemente, por la estructura del sistema de gestión escolar actual, muchas veces no conversa el sello educativo de una escuela con los principios declarados en los reglamentos internos. Esto implica que es necesario hacer una invitación constante desde la política pública para sostener la idea de los sellos en los PEI, y articularlos con todo aquello que se desarrolle en materia de convivencia escolar, así como articular los paneles de valores y los Planes de Mejoramiento Escolar.

Finalmente, las nubes de palabras hacen pensar que en muchos casos la ética se asocia a un deber, y un deber se asocia a un valor. Ello implica una reducción de la perspectiva ética, lo que debe ser problematizado a la luz del enfoque de derechos.

6.2. Sugerencias teóricas

En términos teóricos, se vuelve necesario aclarar algunas definiciones de las 5 dimensiones de la Política de Convivencia Escolar, así como complejizar otras.

A lo largo de los grupos focales, uno de los elementos que más destacó fue la consideración de la convivencia escolar como inclusión educativa. Los márgenes entre una definición y otra fueron débiles, y por ello, es necesario que la política pública se haga cargo de esta distinción. Si bien cada momento epocal va marcando los significados en torno al significante de “convivencia escolar”, esto no significa que los énfasis epistemológicos del diseño de la política pública se desdibujen. **Por ello, es necesaria una reflexión al interior del Ministerio de Educación que permita definir si en este momento histórico, es la inclusión y el enfoque de derechos lo que estará sosteniendo los significados que se pretenden promover en materia de convivencia escolar.** Por ejemplo, en la década de 1990, las orientaciones en materia de convivencia fueron desarrollándose en torno a la formación y participación ciudadana, ya que algunos objetivos fundamentales transversales que protagonizaron la reforma curricular de la época buscaban recomponer el tejido social. Entonces, asociar convivencia escolar – vivir con otros/as- a ciudadanía, era necesario debido al periodo de adaptación social post dictadura. Luego, en la década de 2000, el enfoque de mejoramiento escolar, marco lógico en la planificación de proyectos sociales, la declaración de UNESCO de la década de 2000 como década de la no violencia, y los primeros resultados de la formación ciudadana impulsada en la década anterior, llevaron a la política pública a focalizarse en participación, resolución de conflictos y no violencia. Esto fue monitoreado con la aplicación de la Encuesta Nacional de Violencia Escolar (ENVAE) en al menos dos aplicaciones, tratándose de una política pública que puso de relieve a los reglamentos internos como mecanismos de resguardo del enfoque de derechos, así como en articulación con los Proyectos Educativos Institucionales de la época.

Años después, la instalación de una discusión educativa en el nivel de las normas legales, trasladó lo que había sido competencia del Ministerio de Educación hacia el Congreso de Chile. El movimiento de construcción de leyes sobre violencia y convivencia escolar que estuvo presente en gran parte de América Latina en la década de 2010, también estuvo presente en Chile; y con ello, se instaló una tensión que ha sido reportada en la literatura como la tensión de la lógica punitiva y formativa. Las ambivalencias y contradicciones generadas a partir de un marco legal – y por ello, castigador, aunque no solo castigador- y de un marco pedagógico, generaron tres políticas actualizadas y revisadas para ofrecer orientaciones a las comunidades educativas respecto de cómo actuar en esta materia. Estas políticas contienen significados que asocian convivencia escolar a lo reglamentario y disciplinar, al mismo tiempo que lo asocian a lo formativo, territorial, entre otros. Esta amplia diversidad de enfoques y miradas dificulta que las comunidades educativas tengan un marco epistemológico común, o al menos, claro respecto de lo que la política pública espera de ellos. Sin esta claridad, el poder de negociación de significados se vuelve confuso, tensionando la responsabilidad civil, el sentido de pertenencia a la vida comunitaria, y un enfoque de auténtica

gobernanza mediante redes comunitarias. Para ello, es necesario que exista un mensaje claro con el cual discutir aquellas definiciones emergentes que sean resultado de las formas de interactuar de las comunidades educativas con la política pública.

Sin duda para ello, es un acierto definir dimensiones que derivan del trabajo desarrollado en las actualizaciones previas de la política de convivencia escolar, pero esto exige recoger los significados que aparecen en el trabajo de estos grupos focales.

En la dimensión ética, la ética como horizonte debiese conversar con una definición de la ética como punto de partida al mismo tiempo, y con el enfoque de derechos. Asimismo, la finalidad de la ética como proyecto social –ciudadanía- parece algo necesario de explicitar.

En la dimensión formativa, es necesaria una definición de lo que se entenderá por “formación”, ampliando a qué se refiere con la enseñanza y aprendizaje de la convivencia. Hasta el momento, lo pedagógico curricular se suele confundir con lo formativo, incluso al punto que el contexto pedagógico aparece casi exclusivamente en esta dimensión. Sin embargo, esto no significa que lo curricular deba quedar oculto en la definición. La definición elaborada por el Ministerio de Educación ocupa mucho espacio explicitando que lo formativo ha adquirido diferentes interpretaciones, el que se podría utilizar explicitando qué se debería enseñar y cómo se entiende el proceso de aprendizaje de la convivencia. Este informe demuestra que la aceptación y valoración de la diversidad, así como la construcción conjunta y colectiva de un proyecto social, debiesen ser los focos de aquello que se debe enseñar y aprender en convivencia. A esto, es necesario agregar el enfoque de derecho, porque su ausencia y débil presencia a lo largo de los grupos focales puede ser un indicador preocupante para un proyecto social y educativo auténticamente democrático, al servicio de las infancias y juventudes.

En la dimensión de modos de convivir existe una evidente confusión a nivel de significados. Es decir, la definición entregada por el Ministerio de Educación parece ser insuficiente a la luz de las conversaciones y comprensiones colectivas que circulan en torno a cómo se debe convivir en el espacio escolar. Resulta preocupante el peso de los Reglamentos Internos en esta dimensión, y por ello, pareciera ser que aún no existe claridad respecto de cómo debiésemos relacionarnos como sociedad. Si bien esta puede ser una consecuencia del confinamiento derivado de la pandemia por Covid, se trata de un aspecto muy importante a revisar para la construcción de un proyecto verdaderamente democrático. Asimismo, es necesario evitar conceptualizaciones que puedan inducir concepciones que tienen una carga simbólica difícil de confrontar. La tradición del conductismo ha sido fuertemente cuestionada en el mundo educativo por su función social como transmisora de una cultura dominante. Por ello, hay palabras que debiesen evitarse con el fin de no asociar nociones que se alejan de aquello que se quiere transmitir. En esta dimensión, se da el caso al definir ‘aprender’ como ‘una manera práctica de comportarse’.

En la dimensión de gestión de la convivencia, existe acuerdo en el rol protagónico del equipo de convivencia escolar y del equipo directivo, pero la definición debiese avanzar en alguna señal que permita que las comunidades educativas puedan colocar a ambos grupos en igualdad de condiciones respecto del poder de toma de decisiones; o al menos, destacar el lugar del encargado

de convivencia escolar como cargo directivo. Asimismo, tanto la colaboración como las estrategias para aprender a convivir mejor son reconocidas como ámbitos de esta dimensión; pero la idea de prevenir la violencia, no aparece. Tal vez, se debiese hacer énfasis en la cultura de la paz, así como en la cultura de derechos. Finalmente, más que ‘involucrando a los actores de la comunidad educativa y sus redes territoriales’, pareciera ser que existe un ímpetu por definir gestión desde un enfoque más horizontal, en el cual, se haga un llamado a las comunidades educativas a empoderarse y participar colectivamente de la construcción e implementación de las normas y mecanismos de convivencia escolar. No es lo mismo involucrar que participar.

En la dimensión de contextos de aprendizaje, la discusión teórica, y por tanto, su definición, podría reducirse para permitir incorporar aspectos como los cambios sociales provocados a partir de los contextos de crisis, y la necesaria articulación territorial que supere los objetivos instrumentales. **El adultocentrismo** aparece fuertemente cuestionado en este informe, y por ello, merece un lugar en las definiciones de las dimensiones.

6.3. Sugerencias técnicas (síntesis y conclusiones)

Uno de los elementos que resultan interesantes para las sugerencias de este tipo, es la necesidad expresada en los grupos focales, de recibir orientaciones específicas de parte del Ministerio de Educación. Esto es llamativo porque hubo grupos focales en los cuales, los niveles intermedios – específicamente aquellos de DEPROV- señalaban reiteradamente cuáles eran las orientaciones ya existentes, y, aun así, existía la sensación de un escaso apoyo marco que guiara la toma de decisiones de las comunidades educativas. Por un lado, esto puede significar que hay un débil empoderamiento de las comunidades respecto de sus propias autonomías, sin embargo, también es posible inclinarse por otro tipo de interpretación. Es posible que las confusiones, ambivalencias y contradicciones presentadas a partir del doble enfoque punitivo/formativo de las iniciativas en torno a violencia y convivencia escolar impulsadas en la década de 2010, hayan causado inestabilidad respecto de los roles, funciones, expectativas, etc., en materia de convivencia escolar.

Esto exige un ejercicio de mediación en la propia política, es decir, la combinación de apartados que permitan que las comunidades educativas mantengan su autonomía, pero de otros que ofrezcan ejemplos y cartillas de trabajo. Los elementos más críticos tienen que ver con el encargado de convivencia escolar – su rol y funciones, pero también, su estatus directivo-, el rol de los equipos directivos en la gestión de la convivencia, el rol y funciones de los coordinadores de convivencia escolar en los niveles intermedios en los casos de sostenedores públicos – actor inexistente en las orientaciones actuales.

Asimismo, el enfoque de derechos no puede desdibujarse. La justicia social es un marco general que engloba a la dimensión ética, pero sin un claro enfoque de derechos, éste se puede perder. El contexto neoliberal que atraviesa la sociedad en su conjunto lo facilita. En este sentido, las declaraciones teóricas son relevantes, y luego, las orientaciones técnicas y prácticas, también lo son. En este sentido, es posible que una política de convivencia escolar cercana y adecuada para lo que en los grupos focales es denominado como ‘los nuevos tiempos’, requiere de cartillas, materiales de trabajo, animaciones cortas, *gammificaciones*, ejemplos de prácticas inspiradoras –

no exitosas, ya que no es posible trasladar lo que funciona en un contexto a otro diferente, pero sí es posible inspirar con estas experiencias-, y dirigido a diferentes públicos: estudiantes, familias, trabajadores, etc.

6.4. Sugerencias estratégicas (meta-análisis)

La actualización de la política de convivencia escolar debería aprovechar la actual oportunidad que se ha generado luego del confinamiento producido por la pandemia por el coronavirus. Este informe deja en evidencia que ha sido la **'flexibilidad obligada'** en las comunidades educativas, la que ha permitido **problematizar el adultocentrismo**, y algunas prácticas tradicionales y conservadoras que dejaban fuera la cultura infanto-juvenil. De este modo, es necesario que la política "le hable" al estudiantado y a las familias, y no restrinja al profesorado y asistentes de la educación como público objetivo de la misma. Asimismo, esta actualización debiese enfatizar el rol de las universidades y centros de formación como aliados en la construcción de un profesorado que sea "sujeto de la política" y no tan solo, su ejecutor. La política no debiese redactarse en términos prescriptivos, indicándole al docente lo que debe hacer. Debiese ser capaz de empatizar con este actor, y desde su propia realidad, asegurar que la sociedad en su conjunto se estará haciendo cargo de fortalecerlo para que cumpla su rol.

Aunque no fue materia de este informe, es necesario evitar contradicciones y paradojas en la política de convivencia escolar. Por ello, es necesario dirigirse a un público diverso. No hay que olvidar que el principal aprendizaje y conclusión del análisis de estos grupos **focales es que existe una fuerte asociación entre inclusión educativa y convivencia escolar**. Por ello, la política debe ser inclusiva y considerar que en el centro siempre estarán los grupos marginados. Por ello, es necesario observar las formas de participación social de estos grupos en educación: personas con necesidades educativas especiales en materia de acceso educativo (lengua de señas en videos, cartillas en braille con los aspectos centrales de la política, audio libros con la política, entre otros), así como asegurar orientaciones dirigidas a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en medio libre y en contextos de encierro, establecimientos educativos especiales y diferenciales, jardines infantiles, aulas hospitalarias, entre otras modalidades menos atendidas por la actual política de convivencia escolar.

Asimismo, la nueva sociedad de la información y comunicación exige un mundo adecuado a estos cambios, por lo que la política no puede reducirse a un documento único y debe estar cargada de mensajes en diferentes medios de comunicación asociados a redes sociales (tiktok, Snapchat, Instagram, otras).

Finalmente, esta política de convivencia escolar requiere otorgar seguridad y contención a las comunidades educativas. Más allá de que en su contenido se declare un interés o énfasis por la salud mental, el propio documento debe ser una fuente de salud mental. Una de las mayores dificultades de los periodos post crisis es recuperar la confianza en las instituciones públicas, y creer que gracias a ellas podemos avanzar en el tejido social. Hemos vivido una gran crisis, el confinamiento producido en tiempos de pandemia nos invita a mirar todas nuestras acciones con ojo crítico. Por ello, para que la propia política de convivencia escolar sea fuente de salud mental,

es necesario que ofrezca certezas, seguridades y claridades. En síntesis, esta política debería explicitar el compromiso a ser evaluada en un ciclo de mejoramiento escolar. No se trata de evaluar establecimientos educativos, encargados de convivencia escolar, o a otro actor escolar; sino de evaluar el impacto a corto, mediano y largo plazo de la propia política. Con ello, se asegura que existe un interés serio de parte de las autoridades por invertir tiempo, energía y recursos, en acciones que permitan retroalimentar no sólo al Ministerio de Educación, sino a las propias comunidades educativas. Este fue uno de los mejores aciertos de la primera política de convivencia escolar, y permitió que las comunidades educativas supieran qué esperar y en cuánto tiempo esperarlo. La sobre responsabilización de los actores educativos en materia de convivencia escolar, ha llevado a una tecnificación de sus actuaciones. Por ello, una evaluación/retroalimentación permitiría empoderar a quienes constantemente han estado siendo evaluados en los últimos 35 años.

Referencias

- Arias, R. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo. *Trabajo Social* 9(1), 25-36.
- Arias-Castañeda, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura educación y sociedad*, 9(1), 59-68.
- Arancibia, M. L., (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3),1-18
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P. y López, V. (2019). *Una década de investigación en Convivencia Escolar*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Ávalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Bustamante, I. M., y Taboada, H. M. (2022). Convivencia escolar: una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579
- Campos, J., Montecinos, C. y González, A. (2011). *Mejoramiento escolar en acción*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas, *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carrasco, C. y Villalobos, B. (2019). Editorial: Educación, Inclusión y Justicia Social. *Revista F@ro*, 1(29), 1-4 <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/605/531>
- Carrasco, C., Zamora, C. y Castillo, A. (2015) El lugar del barrio en los discursos de escuelas municipales de Playa Ancha. *Estudios Cotidianos*. 3(2) 312-337 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292927>
- Cortez, M., Zoro, B., y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-32.
- Díaz, S. P., y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49),125-145
- Díaz, E. (2021). La pandemia, un agujero en el lazo social. El trabajo en red, una respuesta. *Psicopedagogia i Orientació*, 54, 26-31, <https://doi.org/10.32093/ambits.vi54.5004>
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge
- Fernández-Santillán, J. (2019). Valor público, gobernanza y Tercera Vía. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 78, 175-193. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/10373>

- Fierro-Evans, M. C., (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40),1-18
- Fierro-Evans, M. C., Tapia, G., Fortoul, M., Martínez, R., Macouzet, M., Jimenez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 2013, 103-124
- Fierro-Evans, M.C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Lay-Lisboa, S.; Armijo-Rodríguez, F.; Calderón-Olivares, C.; Flores-Acuña, J.; y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P, Núñez, L., Litichever, y D. Fridman (Eds.). *Escuela secundaria, convivencia y participación* (145-168). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco-Aguilar, C., Morales, M., Villalobos, B., y Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- López, V., Díaz, H. y Carrasco, C. (2015). *Nosotros sí podemos: aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Centro de Investigación para la Educación inclusiva, Pontificia Universidad católica de Valparaíso.
- López, V.; Ramírez, L.; Valdés, R.; Ascorra, P.; y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ...Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 2, 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Magendzo, A., y Bermúdez, Á. (2018). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 28(2), 17-34. <https://doi.org/10.15359/rldh.28-2.1>
- Mata, N. (2016). La educación en la ética de los derechos humanos. *Justicia*, 30, 169-185. <http://dx.doi.org/10.17081/just.21.30.1357>
- Montero, P., Jaimes, J., y Martelo, R. (2022). Efectos de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico. *Revista de filosofía* 39(3), 585-601.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. análisis crítico del estado del arte. *Revista Calidad en la Educación* 46 (2), 222-247.
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educaré*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>

- Rodríguez, P., García, E., Sánchez, C., López, P., y Martínez, A. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(3), 1-12. doi: <https://dx.doi.org/10.35362/rie5531599>.
- Schildkamp, K. y Ehren, M. (2013). From “Intuition”-to “Data”-based Decision Making in Dutch Secondary Schools?. En K. Schildkamp, M. Lai y L. Earl (eds.), *Data-based Decision Making in Education* (pp. 49-67). Dordrecht: Springer
- Sepúlveda, C. y Lagomarsino, M. (2007). Estilos de Gestión en Educación Municipalizada Chilena y Formación Continua del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1),153-163
- Urbina, C., Ipinza, R. y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>
- Uvalle, R. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios políticos*, (32), 59-81. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162014000200004&lng=es&tlng=es.
- Valoras, (2008). Convivencia escolar. Documento Valoras UC. Disponible en <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras UC Convivencia Escolar.pdf>
- Zurbriggen, C. y González, M. (2015). Co-creando valor público. Desafíos pendientes para América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10 (30),143-171 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441742006>