

# REDCREANDO *Convivencia*

## SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR

*Red Provincial Valparaíso de Encargados Comunales de Convivencia Escolar  
Proyecto C.A.T.I: Centro de Atención Tutorial Integral de Recoleta  
Septiembre, 2017*

Esta sistematización de experiencias en Convivencia Escolar fue desarrollada por el Programa RedCreando Convivencia, implementado en el marco del convenio de colaboración entre la Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación y el Programa de Educación Continua para el Magisterio, PEC, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; entre los meses de enero y julio de 2017.

**Contraparte técnica:**

Unidad de Transversalidad Educativa del  
Ministerio de Educación de Chile

**Equipo PEC:**

**Coordinadora general del programa  
RedCreando Convivencia**

**PEC Universidad de Chile:**

Carmen Ponce Pulido

**Coordinadora Componente Gestión  
de Redes Territoriales**

Verónica Fuentes Guarda

**Profesionales equipo Gestión de  
Redes Territoriales**

Manuel Lefian Hualme

Marcela Peña Ruz

Marcelo Pérez Pérez

Iván Salazar Aguayo

Santiago, septiembre de 2017.

## Tabla de contenido

<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>I. PRESENTACIÓN</b> .....	5
1.1 Contexto institucional desde el cual surge este documento .....	6
1.2 Participantes en la construcción de este proceso de aprendizaje .....	8
1.3 Objetivos específicos de los talleres de reflexión y su fundamentación .....	10
1.4 Metodología empleada .....	11
1.5 Alcance del informe .....	13
<b>2. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS</b> .....	14
2.1 Red de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar de la Provincia de Valparaíso (RSECCE).....	14
2.1.1 Identificación de la experiencia .....	14
2.1.2 Breve reseña de la experiencia .....	14
2.1.3 Estructura y composición de la red .....	15
2.1.4 Antecedentes históricos de la red y etapas de desarrollo.....	16
2.1.5 Etapas de desarrollo de la RSECCE de la Provincia de Valparaíso .....	18
2.1.6 Condiciones que han favorecido el desarrollo de la RSECCE de Valparaíso .....	26
2.2 Centro de Atención Tutorial Integral de Recoleta.....	28
2.2.1 Identificación de la experiencia .....	28
2.2.2 Breve reseña de la experiencia .....	28
2.2.3 Estructura y composición del Programa CATI .....	29
2.2.4 Origen del programa y sus fundamentos conceptuales .....	30
2.2.5 Etapas de la experiencia del programa CATI.....	33
2.2.6 Condiciones que han favorecido el desarrollo del Programa CATI.....	38
<b>3. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS</b> .....	41
<b>Construyendo Aprendizajes</b> .....	41
3.1. Hallazgos.....	41
3.2. Aprendizajes a partir de las experiencias.....	43
La incertidumbre .....	43
Develar el alcance del cambio: Corresponsabilidad .....	43
Aprender a trabajar en red .....	44

Oportunidad para la creatividad y re-conocerse.....	44
3.3 Recomendaciones.....	45
Valor de la evaluación de proceso y resultados .....	45
Sustentabilidad.....	45
Vínculos internos y externos .....	46
Resguardos metodológicos .....	46
<b>CONCLUSIONES</b> .....	48
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	50
<b>ANEXOS</b> .....	51
Anexo 1 Lista de participantes Talleres Red Valparaíso.....	51
Anexo 2 Lista de participantes Programa CATI, comuna Recoleta .....	52

Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.

**Antonio Machado 1875-1939**



## RESUMEN

Esta publicación contiene los resultados del proceso de reflexión colectiva de dos experiencias territoriales de implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018), a decir, la gestión de la Red de Supervisores y Encargados<sup>1</sup> Comunales de Convivencia Escolar de la Provincia de Valparaíso, que ha sido impulsada por el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) de Valparaíso e Isla de Pascua. Como también de la experiencia del Centro de Atención Tutorial Integral, implementada por la I. Municipalidad de Recoleta.

El Ministerio de Educación propone como estrategia, los sistemas territoriales y conformación de redes para alcanzar un modelo más integral y ordenado de acciones en materia de convivencia escolar, y explicita que el objetivo central de la Política vigente es *orientar* tales acciones, lo cual brinda la oportunidad a los territorios para desplegar su creatividad y capacidades en búsqueda de respuesta a sus necesidades. Así, el presente documento tiene por objetivo socializar el proceso inicial y los aprendizajes construidos por ambos equipos territoriales, respecto de la primera fase de puesta en marcha de la Política indicada, tanto en el nivel territorial provincial como en el comunal.

Los resultados expuestos son parte del trabajo de talleres llevados a cabo entre enero y junio del año 2017 y que forman parte del proyecto RedCreando Convivencia, que ejecuta en una segunda fase el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC), de la Universidad de Chile, a través de un convenio de colaboración con MINEDUC de apoyo a la implementación de la Política mencionada.

El documento contiene cuatro acápites principales. En primer lugar, se da cuenta del contexto desde el cual surge este informe. Luego, se describe cada iniciativa, su contexto y las estrategias que han seguido. El tercer apartado, incluye el análisis de las experiencias desde el equipo PEC, con especial énfasis en los aprendizajes logrados y en las consideraciones metodológicas que un proceso participativo y de reflexión como el desarrollado, debe tener presente. El último capítulo comparte las conclusiones, las cuales señalan que la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 se ha desplegado territorialmente de manera heterogénea, en función de las condiciones específicas del territorio y de experiencias previas de trabajo colaborativo, resultando clave el rol de impulsores que han jugado los actores institucionales involucrados. Por su parte, los desafíos

---

<sup>1</sup>El presente informe utiliza de manera inclusiva términos como “el encargado”, “el coordinador” y sus respectivos plurales, así como otras palabras similares para denotar a mujeres y hombres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo de cómo aludir simultáneamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “el/la” y otras de similar naturaleza, que conlleva una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

apuntan a fortalecer el espacio de las redes territoriales como una comunidad de aprendizaje y en la consolidación de los vínculos y autonomías respectivas, que den mayor sustentabilidad a las acciones.

**Palabras clave**

Convivencia escolar; experiencias de gestión territorial de la convivencia escolar; redes de apoyo a la convivencia escolar; comunidades de aprendizaje.

## I. PRESENTACIÓN

### ¿Qué es la convivencia escolar?

"La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa.

Tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Objetivos Fundamentales Transversales, en los Objetivos Fundamentales Verticales, y en los Instrumentos Curriculares de Educación Parvularia, Básica y Media”.

**Ministerio de Educación  
(2017)**

El siguiente informe presenta la reflexión por parte de los actores de dos experiencias territoriales de ejecución de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018, en su primera fase de implementación, vale decir, desde su lanzamiento hasta la actualidad, en dos niveles distintos de la estructura de gestión territorial: provincial y comunal.

Por un lado, se presenta el proceso de la Red de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar (RSECCE en adelante) de la Provincia de Valparaíso, cuyo quehacer se despliega en el nivel provincial que propone el MINEDUC y, por otro lado, la iniciativa a nivel comunal impulsada por la Ilustre Municipalidad de Recoleta, denominada Centro de Atención Tutorial Integral (CATI en lo que sigue).

El MINEDUC promueve la construcción de una estructura de gestión territorial de la convivencia escolar, en la cual se establezcan y fortalezcan vínculos de colaboración entre los diferentes niveles y actores del sistema educativo, que además incluya a los distintos servicios del Estado, de modo de favorecer la circulación articulación e intercambio de conocimientos y experiencias. La estructura territorial propuesta involucra los siguientes niveles y actores, como se muestra en la Imagen 1:

## Imagen 1. Esquema sistemas de gestión territorial de la convivencia escolar



Fuente: Adaptación con base en Ministerio de Educación (2015)

A la base del modelo se halla el Enfoque de Gestión Territorial, el cual se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad de realidades y dinámicas sociales: “establecer y fortalecer vínculos de trabajo colaborativo entre diferentes niveles y actores del sistema educativo, además de los distintos servicios del Estado presentes en el territorio, con el fin de lograr un alcance más integral, sistémico y ordenado de las acciones en convivencia escolar y los temas relacionados con ella” (Ministerio de Educación, 2015, noviembre, pág. 48).

### 1.1 Contexto institucional desde el cual surge este documento

Los desafíos que involucran el proceso de Reforma de la Educación en Chile, sitúan a la convivencia escolar como un horizonte ético, capaz de orientar el quehacer de las comunidades educativas en su tarea de enseñanza-aprendizaje y mejoramiento continuo y, por tanto, superando la mirada centrada en la disciplina (Ministerio de Educación, 2016).

La actual Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 aspira a robustecer el carácter participativo, inclusivo y democrático de la convivencia, lo cual implica la enseñanza y el aprendizaje para interactuar y construir vínculos con los otros. Para ello, la propia experiencia de los distintos actores es clave.

Así, el *aprender a vivir juntos* requiere que el sistema educativo en su conjunto sea capaz de interactuar con realidades heterogéneas y que los distintos sujetos se constituyan como

actores activos y corresponsables en la gestión del mismo, procurando y facilitando que las políticas públicas adquieran pertinencia territorial y se reconozca y valore la diversidad. Lo señalado ha desafiado a la búsqueda de estrategias que permitan avanzar en tal dirección. En esta línea, los Encargados Comunales y los Equipos de Convivencia de los establecimientos a lo largo del país, han desplegado distintas acciones para afrontar la tarea; no siempre contando con la posibilidad de reflexionar con otros pares sobre sus propios aprendizajes.

De lo previo se deriva la importancia que los equipos generen espacios para el intercambio y reflexión, para lo cual desde el **Programa RedCreando Convivencia** diseñado e implementado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC en adelante), de la Universidad de Chile, se generó un proceso de investigación y aprendizaje, para poder validarlos saberes a partir de la práctica. Como plantea la Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP en adelante) (2010), todo proceso de apropiación social de aprendizajes y conocimientos construidos requiere la interpretación crítica de las experiencias.

Desde esta línea argumentativa, el PEC implementa una segunda fase del Proyecto RedCreando Convivencia, cuyo propósito final es apoyar la implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018, la cual plantea como uno de sus ejes estratégicos de trabajo el desarrollo de estructuras de gestión territorial de la convivencia escolar.

En coherencia con ello, se realizaron talleres para conocer e identificar aprendizajes derivados de las experiencias de la RSECCE de Valparaíso y el Proyecto CATI de Recoleta. El espacio de reflexión colectiva tuvo como objetivo general **promover el empoderamiento de los actores educativos a partir de la comprensión más profunda de sus prácticas**. La discusión se focalizó en las estrategias desarrolladas y procesos que han vivido los equipos, en la primera fase de ejecución de la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente. Preguntas acerca de qué acciones y objetivos emprender en cada territorio conforme los lineamientos generales; qué implicaciones tiene la nueva forma de conceptualizar la convivencia escolar; cómo articular esfuerzos de actores provenientes de realidades diferentes, son ejemplos de las primeras interrogantes que enfrentaron y respondieron los actores de las experiencias indicadas. No obstante, la reflexión no se clausuró sólo con la formulación de las interrogantes, pues los equipos se movilaron en los territorios para dar respuesta, desarrollando aprendizajes y saberes que se desea compartir en este informe.

Que la reflexión llevada a cabo se haya centrado en la primera etapa de implementación de la Política mencionada, no es azaroso. La ejecución de cualquier política pública supone la capacidad de apropiación de los principios y objetivos de ésta por parte de los diferentes

actores, y el desafío de ajustarla en función de las características específicas del contexto en el cual se pone en marcha. Es en este momento que aparecen no sólo los conocimientos y experiencias previas de los actores; emergen también las incertidumbres —especialmente en un inicio— y las capacidades para hacer frente a esta última. Pero no siempre este proceso iterativo resulta del todo consciente para los involucrados, lo cual dificulta su posterior socialización para el aprendizaje de otros equipos. Rescatar esa experiencia y comunicarla, es el propósito último del presente documento.

La etapa de implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente debe ser entendida como la fase en que los objetivos definidos inicialmente interactúan con acciones en pro de su consecución. Expresa el ejercicio de poder de los actores, en tanto, se confrontan y ajustan concepciones sobre la sociedad y, de modo más particular, de la convivencia escolar. Asimismo, se diseñan y ponen en juego mecanismos de convocatoria y persuasión entre actores; organización de los equipos y de los recursos disponibles y por obtener; instrumentos y medios de comunicación, de control y seguimiento, sólo por nombrar algunos ejemplos. A estas dimensiones de tipo racional, se suman otras profundamente imbricadas en la subjetividad de los participantes y no necesariamente previstas. Aspectos como el interés, motivación, resistencias, incertidumbres, negociaciones, imaginarios sobre la convivencia y la educación, prácticas y valores de los distintos agentes educativos, etc., son muestras de ellos.

De este modo, el conjunto de estos elementos configuran un escenario complejo, a la vez que desafía a los equipos involucrados para dar vida y contexto a la actual Política Nacional de Convivencia Escolar. De allí la importancia de reflexionar sobre este proceso e identificar aprendizajes, tomando en cuenta que el mismo MINEDUC expresa que:

“Se ha transitado de pensar la Convivencia Escolar únicamente como un resultado óptimo que se debe alcanzar, a situarla como un proceso, donde importa más la reflexión del quehacer pedagógico” (Ministerio de Educación, 2015, noviembre, p. 23)

## 1.2 Participantes en la construcción de este proceso de aprendizaje

En el presente informe se podrá conocer el proceso inicial que ha vivido la Red Provincial de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar de la Provincia de Valparaíso y el Proyecto CATI de Recoleta. El levantamiento, reconstrucción y reflexión participativa fue llevado a cabo mediante talleres diseñados por el equipo PEC, entre enero y junio del año 2017, en el marco del proyecto RedCreando Convivencia, como parte de un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación para la implementación de Política de Convivencia Escolar 2015-2018.

La Red provincial de Valparaíso funciona desde el año 2015 y está constituida por los Supervisores Provinciales y Encargados Comunales de Convivencia Escolar de nueve comunas: Valparaíso, Viña del Mar, Quintero, Puchuncaví, Quilpué, Casablanca, Con-Con, Isla Juan Fernández e Isla de Pascua. Sin embargo, en las actividades de análisis realizadas, estas dos últimas no estuvieron representadas por los encargados respectivos, producto de las distancias que existen entre las islas y el continente, las cuales les impiden su participación permanente. Tampoco participó el municipio de Villa Alemana.

Para el caso de la esta Red Provincial, se realizaron dos talleres, con una participación de un total de 29 profesionales<sup>2</sup>del nivel comunal, provincial y regional.

Por su parte, el Centro de Atención Tutorial Integral de Recoleta es una iniciativa diseñada e implementada por la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM, de la Ilustre Municipalidad de Recoleta, implementada desde el año 2015 para el conjunto de sus centros educativos (18 considerados en esta iniciativa)<sup>3</sup>. Es una de las primeras acciones que surgen del proceso de reflexión en torno a la convivencia escolar que se desarrolló en esta comuna durante el año 2013 – 2014 y articula el quehacer de los equipos de convivencia de los establecimientos, los cuales son apoyados y supervisados por un equipo de cuatro psicólogos y la respectiva coordinadora.

Uno de los sellos distintivos del CATI es que define y resalta el rol del profesor-tutor, quien reemplaza la figura tradicional del profesor jefe de cada curso, y pasa a cumplir funciones de acompañamiento, asesoría y descubrimiento de casos antes no detectados, entre otras, con una destinación horaria del 75% de su jornada laboral, de modo de establecer un vínculo estrecho con cada uno de los estudiantes y conocer de manera cercana el entorno de los mismos. Esta iniciativa es única en materia de convivencia escolar en el país. Por lo mismo, el valor de compartir los aprendizajes alcanzados a la fecha, de un proceso que está en pleno desarrollo.

Del Programa CATI participaron un total de 5 establecimientos, que involucraron un total de 32 profesionales<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 1, con el listado de participantes de esta Red Provincial.

<sup>3</sup> Proyecto CATI "Centro de Atención Tutorial Integral". Unidad de Convivencia Escolar. DAEM Recoleta. 2015

<sup>4</sup> Ver Anexo 2, con el listado de participantes en esta sistematización, pertenecientes al Programa CATI de Recoleta.

### 1.3 Objetivos específicos de los talleres de reflexión y su fundamentación

En lo específico, los talleres implementados por el PEC buscaron aportar a los siguientes objetivos específicos:

- a) Generar un espacio metodológico para la reflexión por parte de actores clave en torno a su experiencia en la conformación y funcionamiento como red territorial de convivencia escolar.
- b) Contribuir a la socialización y profundización sobre el trabajo en red en convivencia escolar, para su recreación en diferentes contextos institucionales y socioculturales.

La Política Nacional de Convivencia 2015-2018 propone que la gestión territorial de la convivencia escolar se apoye en la conformación y gestión de redes. Como equipo PEC, y siguiendo los planteamientos de Rovere & Tamargo (s/f), se sostiene que el cumplimiento de esta meta requiere de un proceso que permita a los distintos actores avanzar desde el reconocimiento mutuo y aceptación como interlocutores, hasta llegar a una fase de cooperación y asociación, que no sólo permita alcanzar objetivos compartidos sino también que esto se logre mediante la construcción de vínculos de solidaridad y confianza que den sustentabilidad a las acciones.

De esta forma, reconstruir y comprender críticamente la trayectoria de las redes en materia de convivencia, –preguntarse cómo han logrado avanzar, bajo qué condiciones y empleando qué estrategias– como asimismo conocer los aprendizajes de este proceso, para su posterior socialización, son propósitos del presente documento.

Asimismo, la Política destaca que el enfoque formativo de la convivencia escolar requiere la participación de todos los actores del sistema educativo en pro de generar las condiciones más apropiadas y pertinentes al contexto, al territorio y a la institución escolar. Se enfatiza así en la necesidad de políticas con significación territorial promoviendo el:

“Desarrollo de ‘sistemas territoriales de gestión de la convivencia escolar’ a través de redes que integran los encargados regionales de transversalidad educativa del Ministerio de Educación, los profesionales del apoyo técnico pedagógico (supervisores), los encargados comunales de convivencia escolar y los encargados de convivencia por establecimiento educativo, con el fin de que las acciones que se realicen en el tema de convivencia tengan un alcance más integral, sistémico y ordenado. Las redes permiten que haya un esfuerzo conjunto con un foco específico. En este espacio, se desarrollan los sentidos, se recogen herramientas y se construye una agenda de trabajo común”. (Ministerio de Educación, 2015, noviembre, p. 56)

En coherencia con lo previo, la reflexión de la experiencia de la Red Provincial de Valparaíso se fundamenta en el hecho de constituirse en una de las redes provinciales más antiguas del país –en el actual contexto de la Política– involucrando la participación de ocho encargados comunales, además de los respectivos supervisores de la DEPROV. De igual forma, su accionar ha sido reconocido por sus pares en otras regiones del país.

De igual forma, la experiencia del Programa CATI se constituye en una apuesta comunal innovadora que reconoce el rol de los equipos de los establecimientos y se aleja de la mirada tradicional de la convivencia escolar, la cual enfatiza en el *estudiante con problemas*, para situarse en el fortalecimiento de vínculos y desde esta perspectiva, todos son llamados a reconstruir los modos en que se establecen las relaciones sociales.

#### 1.4 Metodología empleada

Respecto de la metodología utilizada en los talleres y elaborada por el equipo PEC, cabe destacar en primer lugar que ésta forma parte de una propuesta mayor, que apunta a la sistematización de experiencias educativas en materia de gestión de la convivencia escolar y que ha sido plasmada en una **Guía Conceptual y Metodológica**. Este material ha quedado publicado en la plataforma del Programa RedCreando Convivencia (<http://redcreandoconvivencia.uchile.cl/>), para servir a otros equipos que deseen realizar una reflexión y socializar su quehacer.

Por tanto, los resultados aquí compartidos corresponden sólo a dos talleres realizados con la RSECCE de Valparaíso y tres talleres efectuados con el Programa CATI de Recoleta. La metodología de los talleres forma parte de la guía mencionada, que contempla un proceso de mayor aliento.

En particular, los talleres diseñados por el equipo PEC para reflexionar sobre la primera fase de implementación de la estrategia territorial de convivencia escolar, fueron ajustados conforme los mismos fueron realizados con la Red Provincial de Valparaíso y con la experiencia del Centro de Atención Tutorial Integral (CATI) de la comuna de Recoleta. Por lo tanto, la guía indicada fue nutrida y reformulada conforme se avanzó en sistematización de las dos experiencias indicadas, en congruencia con el principio de que la sistematización, como construcción social de conocimiento, encuentra su validez en la praxis y en la participación de los actores (CEPEP, 2010).

La guía desarrollada constituye un dispositivo metodológico con valor en sí mismo, ya que permite orientar otro tipo de procesos participativos, relativos a la sistematización de prácticas, con miras al aprendizaje y fortalecimiento de sus actores y experiencias.

Respecto de los talleres y la reflexión aquí expuesta, el proceso general seguido contempló cuatro etapas principales:

1. Fase de coordinación y presentación: El objetivo de esta etapa fue dar a conocer por parte del PEC el propósito de los talleres y su metodología motivando la participación en el proceso. Asimismo, se aclararon dudas y se estableció un calendario de trabajo, de acuerdo a la disponibilidad de los actores. Esto ocurrió en el mes de enero del año 2017.
2. Talleres<sup>5</sup>. Se realizaron dos talleres, con actores clave que participan en cada red territorial, que fueron diseñados y facilitados por el equipo PEC. El primero en el mes de marzo del año 2017, cuyo objetivo fue reconstruir históricamente la experiencia y analizar el proceso, en tanto sus etapas de desarrollo y actores más relevantes. El segundo taller se ejecutó en abril del mismo año y su objetivo fue examinar el funcionamiento de la red internamente y su relación con el entorno identificando aprendizajes y recomendaciones para otros equipos interesados en realizar un proceso de sistematización de su experiencia en convivencia escolar.
3. En una tercera fase, se procedió a analizar los antecedentes producidos en ambos talleres. Cabe destacar que el análisis no fue de carácter lineal, ya que éste se inició con posterioridad al primer taller obteniéndose una síntesis de esas conclusiones que fue revisada y discutida en el segundo taller, como medio de validación de las mismas y para dar continuidad y profundidad al proceso de reflexión.
4. Por último, se elaboró el informe y se entregó a los equipos de ambas experiencias siendo, además, publicado en la plataforma del Programa RedCreando.

---

<sup>5</sup>El detalle de la metodología de los talleres puede ser revisada en la Guía Conceptual y Metodológica para la sistematización, creada por el equipo PEC y publicada en el portal <http://redcreandoconvivencia.uchile.cl/>.

El proceso general seguido queda expresado en el siguiente diagrama:

**Diagrama I.1 Ruta metodológica de los talleres**



Fuente: Elaboración propia

### 1.5 Alcance del informe

Cabe tener presente que como todo proceso de construcción de conocimiento y de aprendizaje, el presente informe se enfocó en aspectos delimitados y que, por tanto, éste no da cuenta de todas las dimensiones que conlleva la Convivencia Escolar. En concreto, se abordó el **proceso de conformación y organización en tanto experiencia territorial de convivencia**. Esto implica que los énfasis estuvieron en reflexionar en:

- Etapas por las que fueron avanzando los actores y las estrategias utilizadas.
- Participación de los actores.
- Condiciones internas y externas, y su efecto en el funcionamiento de la red.
- Proyecciones del trabajo.
- Análisis de los aprendizajes alcanzados.
- Recomendaciones para otros contextos territoriales de la convivencia escolar.

Por tanto, se propone que este documento sea revisado como parte de un proceso que se prolongue y repita en el tiempo, de forma que nuevas preguntas puedan ser respondidas colectivamente, pues a través del aprendizaje y desarrollo continuo de las habilidades de todos los actores de las comunidades educativas, se espera construir estilos de relación más inclusivos y democráticos.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

No te rindas que la vida es eso,  
Continuar el viaje,  
Perseguir tus sueños,  
Destabar el tiempo,  
Correr los escombros,  
Y destapar el cielo.

**Mario Benedetti, 1920-2009**

Este capítulo permitirá al lector conocer aspectos relativos a las etapas que transitaron las dos experiencias, las tareas desarrolladas, el contexto que favoreció a las mismas y las proyecciones del trabajo.

### 2.1 Red de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar de la Provincia de Valparaíso (RSECCE)

#### 2.1.1 Identificación de la experiencia

<i>Nombre de la Red</i>	Red Provincial de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia de la Provincia de Valparaíso
<i>Región, provincia y comuna</i>	De Valparaíso, Valparaíso
<i>Persona responsable y de contacto</i>	Sergio Salomó, Supervisor Técnico Pedagógico Departamento Provincial de Educación de Valparaíso
<i>E mail de contacto</i>	<a href="mailto:sergio.salomo@mineduc.cl">sergio.salomo@mineduc.cl</a>
<i>Dirección de funcionamiento</i>	Arlegui N° 852, Viña del Mar
<i>Teléfono de contacto</i>	56-32-2182640

#### 2.1.2 Breve reseña de la experiencia

Ubicada en la Región de Valparaíso y en la provincia del mismo nombre, la Red de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar se conforma durante el

segundo semestre del 2015 en el marco de la implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. No obstante, ya contaban con una experiencia previa y pionera: el Programa de Convivencia Escolar Democrática (2008-2010) que en su ejecución articuló el trabajo de organismos nacionales (Fundación Paz Ciudadana y Programa Valoras) e internacionales (UNESCO y UNICEF). En la actualidad, está integrada por las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Quintero, Puchuncaví, Quilpué, Casablanca, Con-Con, con una cobertura estimada de 183 establecimientos de educación parvularia, básica y media.

Los Encargados Comunales de Convivencia Escolar conforman el actor principal de esta Red y, en razón de ello, su objetivo es consistente con el trabajo colaborativo y el apoyo técnico/metodológico necesario para la formulación de Planes de Gestión de la Convivencia vinculados con los PEI, los PME, entre otros. Realizan reuniones periódicas de trabajo (planificación y evaluación); reflexión y construcción conceptual de redes y comunidades de aprendizaje; definición de los perfiles de cargo para los Encargados Comunales de Convivencia; despliegue estratégico de los sistemas territoriales con orientación provincial; entre las más relevantes.

### 2.1.3 Estructura y composición de la red

La RSECCE está compuesta por funcionarios públicos correspondiente a los supervisores provinciales, dependientes de la Departamento Provincial del Ministerio de Educación, quienes cumplen un rol de acompañamiento de los Encargados Comunales de Convivencia Escolar, nombrados por los municipios respectivos. Así, en la red participan permanentemente los siguientes actores:

**Diagrama 2.1. Conformación de la RSECCE**



Fuente: Elaboración propia

Considerando la calidad funcionaria de los miembros de la red y la formalidad administrativa de los organismos del Estado, la DEPROV de Valparaíso convoca a las reuniones de red, porque cuenta con el nivel jerárquico para hacerlo. Sin embargo, en términos de

conducción, la Red de Equipos Comunales de Convivencia Escolar es liderada por una Directiva o Comité compuesto por el Profesional/Coordinador de Apoyo Escuelas, DEPROV y Gestión Institucional (MINEDUC) y los Encargados Comunales de Convivencia.

De acuerdo a los resultados del Estudio de Línea Base de Redes Provinciales de Convivencia Escolar<sup>6</sup> del país, realizado por el PEC durante este año en curso, esta Red se encuentra formalmente constituida y reconocida tanto en la provincia como en la región, reuniéndose a intervalos planificados (frecuencia mensual), con una asistencia promedio de un 75% o más de sus miembros. La misma fuente citada concluye que en materia de procesos estratégicos, cuentan con un plan de trabajo anual decidido y confeccionado por ellos, el cual designa personas y/o equipos responsables de las acciones, y que es monitoreado/evaluado en su ejecución.

El quehacer de la RSECCE ha permitido participar de la Red Intersectorial de Educación que reúne 9 organismos públicos y 3 Universidades. Entre los organismos públicos se cuenta a SENAME, SERNAM, INJUV, SENDA y JUNAEB. En cuanto a los organismos académicos y/o de investigación educativa, se cuenta al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Playa Ancha y el Centro de Investigación Avanzada (CIAE) de la Universidad de Chile.

#### 2.1.4 Antecedentes históricos de la red y etapas de desarrollo

Referirse a la RSCCE de la Provincia de Valparaíso comporta una historia, que ciertamente no comienza sólo con la publicación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Existían antecedentes institucionales anteriores, que generaron un contexto propicio para promover luego la constitución de ésta.

Uno de los primeros aspectos que se destaca por los participantes corresponde a un conjunto de antecedentes de carácter institucional y de orden nacional, que facilitaron y/o motivaron el surgimiento de esta Red Provincial, entre ellos:

- a. Durante el 2015, el MINEDUC comunica a las SEREMI y DEPROV los nuevos lineamientos para la implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Estas orientaciones establecen no sólo un nuevo marco conceptual acerca de cómo entender y gestionar la convivencia escolar en el sistema educativo, sino que, además, propone seis ejes estratégicos de trabajo, entre los cuales se encuentran las Estructuras de Gestión Territorial de la Convivencia Escolar: sistemas territoriales y redes de apoyo.

---

<sup>6</sup>Primer estudio de Línea Base sobre conformación y funcionamiento de redes territoriales provinciales. Programa RedCreando 2017.

Se reconoce que esta nueva Política Nacional es parte de una respuesta frente a un escenario de crisis nacional de la educación pública y como parte de una reforma impulsada desde el Estado, a partir de demandas ciudadanas que exigen reconocer a la educación como un derecho social que se debe garantizar. La constatación que la propuesta formativa del sistema escolar posee un déficit en la integración de los elementos cognitivos, emocionales y relacionales.

Por lo tanto, las nuevas políticas del MINEDUC apuntan a un reenfoque del proceso educativo, donde se integran los intangibles de la educación, como lo emocional, espiritual, relacional, avanzando un paso más de lo estrictamente pedagógico y curricular. Todo lo cual se encuentra imbricado en una visión de sociedad que se pregunta por la integralidad de la formación de las personas.

- b.** En otro ámbito, la Ley de Violencia Escolar<sup>7</sup>, centrada en lo punitivo y procedimental, incorpora a los actores locales en las tareas de prevención y sanción de la violencia. En ese marco, la Superintendencia de Educación comenzó a multar a los establecimientos educacionales que no estaban implementando la normativa o no gestionaban los conflictos al interior de las escuelas. Esto posicionó conceptualmente la buena convivencia, pero entendida desde el buen clima entre los miembros de la comunidad educativa; y al mismo tiempo sensibilizó a los municipios, los cuales comprendieron que debían coordinarse y colaborar con otros actores locales (CENDA, OPD, Tribunales de Justicia, Consultorios de Salud, JUNJI, entre otros).
- c.** En un nivel regional, otro antecedente que permite comprender el esfuerzo por conformar y mantener en funcionamiento la red, es la decisión de la DEPROV de elegir el ámbito de la convivencia escolar como sello del trabajo provincial. A nivel conceptual, la decisión se fundamenta en la comprensión que la convivencia es un factor determinante y explicativo de la calidad de los aprendizajes; mientras que, a nivel de resultados, se apoya en la consideración de los bajos desempeños de los establecimientos educacionales en las pruebas SIMCE y se apuesta a crear los ambientes de clima escolar y de convivencia que fuesen propicios para el aprendizaje.

La convivencia como foco de atención del nivel provincial del Ministerio se venía trabajando desde 2008, con programas pilotos de convivencia escolar y una estrategia que apunta a la colaboración entre actores territoriales. Por lo tanto, los desafíos para periodo 2015-2018 se sustentan en una experiencia social acumulada.

Desde la perspectiva de los actores, los avances de esta red no podrían entenderse desconectados de las experiencias previas de trabajo cooperativo, ya sea individuales o colectivas. En ambos casos se construyeron progresivamente lazos de confianza,

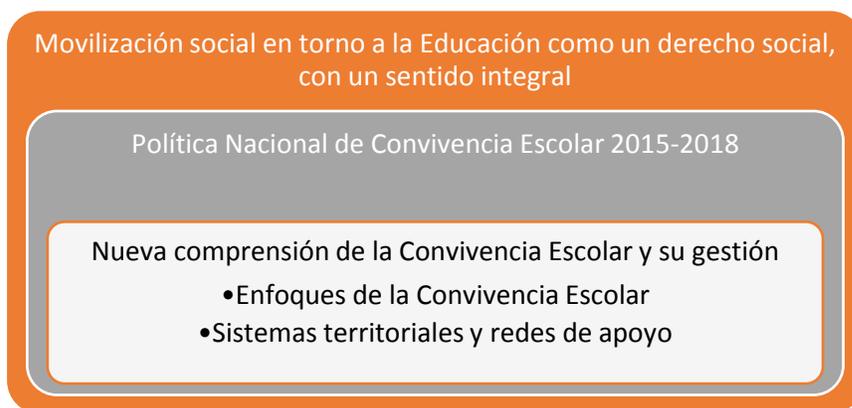
---

<sup>7</sup>Ley de Violencia Escolar, promulgada el 17 de septiembre de 2011.

que han permitido avanzar al estado actual del proceso, especialmente en la primera etapa, en donde reconocen no haber tenido plena claridad de sus roles y de cómo implementar la Política vigente.

Esquemáticamente, este acervo y sus implicaciones se pueden sintetizar en el siguiente diagrama:

### Diagrama 2.2. Facilitadores para la conformación de la Red

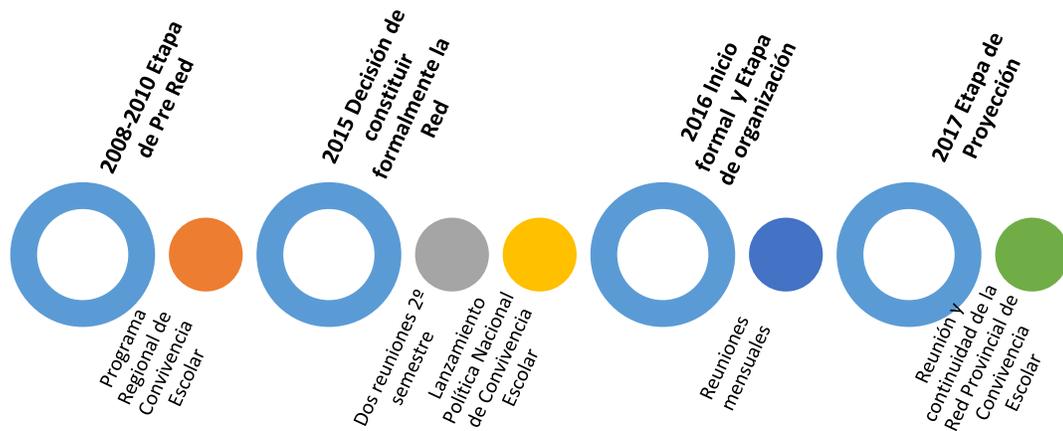


Fuente: Elaboración propia

#### 2.1.5 Etapas de desarrollo de la RSECCE de la Provincia de Valparaíso

El contexto descrito previamente facilitó la emergencia de esta red, proceso en el cual es posible identificar ciertas etapas, que involucraron necesidades, objetivos, tareas, y clima diferenciados. Esquemáticamente, las etapas e hitos cronológicos más relevantes, a decir de los participantes son:

**Diagrama 2.3. Etapas e hitos históricos de la RSECCE de Valparaíso**



Fuente: Elaboración propia

#### *Etapa de “pre-red” (2008-2010)*

Durante este período se desarrolla un trabajo basado en el contacto y la coordinación principalmente, que cimientan las relaciones de confianza indispensables para la configuración posterior de esta red.

*“Equipos de trabajo no era igual a redes” (Entrevista, Nota 029)*

En esta fase se realiza la primera experiencia de trabajo colaborativo, posibilitada por la ejecución del Programa Regional de Convivencia Escolar, en alianza con organismos internacionales y nacionales (UNICEF, Programa Valores-UC, Fundación Paz Ciudadana, entre otros). Esta iniciativa se basó en el trabajo mancomunado de los Coordinadores Comunales de Extraescolar y los Establecimientos Educativos, ya que había que administrar recursos, compartir esfuerzos, presupuestos, etc. Fue una experiencia similar y cercana a lo que el MINEDUC definió como prioridad, siete años después, con el trabajo territorial en convivencia escolar.

Entre los resultados de esta etapa se destacan: i) la construcción de confianzas entre los actores comunales, lo que finalmente sirvió como base para la construcción de la red de Encargados Comunales de Convivencia Escolar y ii) el reconocimiento profesional y legitimación, en el ámbito de la convivencia escolar de los supervisores de la DEPROV (en escuelas y comunas).

#### *Decisión de dar inicio formal de la red (2015)*

A partir del segundo semestre del año 2015, se realizan las dos primeras reuniones de trabajo de la RSECCE. En la primera, se compartieron experiencias de buenas prácticas entre los integrantes, mientras que en la segunda, cada comuna realizó una exposición de aquello que estaba haciendo en materia de convivencia escolar. No fue sino en esta segunda sesión, que los asistentes decidieron funcionar como una red, y constituirse como una comunidad de aprendizaje para el año siguiente.

Al revisar el surgimiento de la Red propiamente tal, se identifica el año 2015 como fecha clave, ya que desde el Ministerio surgieron orientaciones respecto del trabajo territorial en convivencia escolar, privilegiando la conformación de redes colaborativas, orientadas a transformarse en comunidades de aprendizaje, conforme el enfoque territorial del cuarto eje estratégico de la Política Nacional de Convivencia Escolar denominado “Estructuras de Gestión Territorial de la Convivencia Escolar”.

“Convivencia innova al incorporar la idea de sistemas territoriales (...) esto se implementa (...) con una fuerte relación con los Encargados Comunales de Convivencia Escolar (...) Este es el camino formal de constitución de redes desde el ámbito de la Política de Convivencia Escolar (...)” (Entrevista, Nota 028)

“Inicialmente era sólo una coordinación (...) no era propiamente una red (...) nuestro auto-concepto no era de red” (Entrevista, Nota 029)

“Antes red era reunir establecimientos educativos para bajar la política...Asesorías a establecimientos educativos en torno al currículum, los PME... El concepto de red actual está orientado a constituir comunidades de aprendizaje” (Entrevista, Nota 028)

Paralelamente, los municipios designaron profesionales en calidad de Encargados Comunes de Convivencia Escolar, proceso que no estuvo exento de interrogantes respecto de sus perfiles profesionales, roles y atribuciones. De hecho, esta fase se caracteriza por una profunda incertidumbre respecto de tales características.

Conceptualmente, si bien en aquel entonces no se disponía de una definición explícita respecto del significado e implicaciones de una “Red”, sí se evidenció una noción implícita desde la

ausencia o negación, es decir, desde aquello no deseado. En este sentido, el concepto de red aparece desde la experiencia práctica iniciada el 2008, momento en el cual se reconoce más bien como un intento de coordinación o un equipo de trabajo.

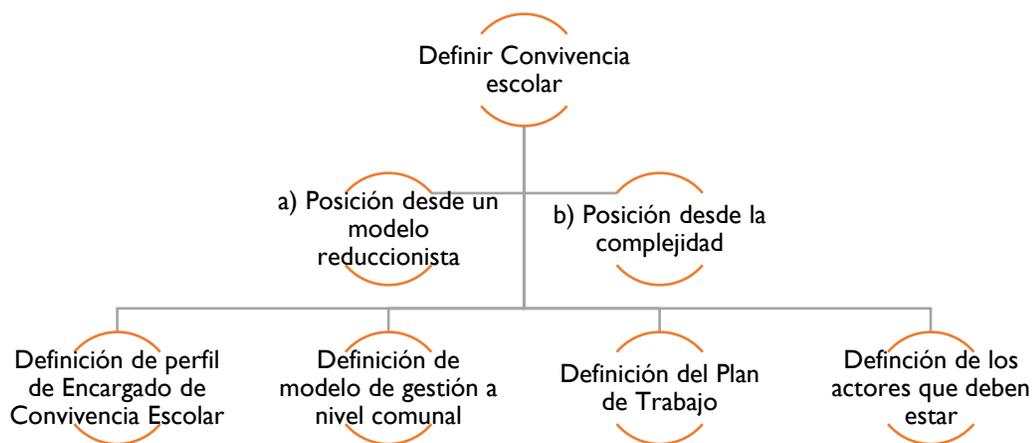
Por lo tanto, una red establecida planteaba un desafío más allá de un concepto de coordinación o un equipo de trabajo; más complejo y relacionado con la conformación de comunidades de aprendizaje.

De manera complementaria, otro aspecto inicial y fundamental que realizó la red, fue definir “qué se entiende por convivencia”. La pregunta por la convivencia fue crucial, pues desde ahí se adoptaron enfoques que tienen consecuencias respecto a la definición del perfil necesario de los encargados de Convivencia Escolar, definición del Modelo de Gestión de la Convivencia Escolar a nivel comunal, definición del Plan de Trabajo Anual y definición de los actores que deben estar en estos procesos.

El camino se bifurca en una conceptualización reduccionista de la convivencia escolar, es decir, asociarla a la violencia, a los reglamentos, a los protocolos; o adoptar una posición que dé cuenta de un enfoque que abarca la complejidad del fenómeno de la convivencia y su relación con el aprendizaje.

En este sentido, la adopción de un enfoque conceptual tiene las siguientes consecuencias:

**Diagrama 2.4. Proceso de conceptualización de la Convivencia Escolar**



Fuente: Elaboración propia

#### *Inicio de la Red y Etapa de organización (2016)*

Durante el año 2016 se establece la regularidad en las sesiones de trabajo de carácter mensual, en las cuales se abordó una diversidad de temáticas, muchas de ellas concordantes con requerimientos coyunturales del MINEDUC. Entre las principales materias tratadas se cuentan:

- i) La organización de los sistemas territoriales y de un modelo de Gestión de la Convivencia Escolar: funcionamiento, temas a tratar y programación.
- ii) La definición del perfil del Encargado Comunal de Convivencia Escolar (ECCE), lo cual fue insistido por los participantes, por cuanto la incertidumbre respecto de este rol y sus atribuciones, fue de las preocupaciones más importantes durante este período. No sólo porque la Política vigente no establece orientaciones estrictas al respecto, sino además, por cuanto es de resorte de la autoridad municipal la selección y reemplazo del Encargado, lo que a su vez, se agrega inseguridad desde el punto de vista laboral y el riesgo en la continuidad de los objetivos y acciones.
- iii) La realización de jornadas de capacitación para los establecimientos de las comunas integrantes de la red, en torno a los enfoques de la Política Nacional de Convivencia 2015-2018.
- iv) El CIADE expuso el estudio: “Quien dijo que no se puede, nadie dijo que era fácil”.
- v) A través del CIDPA se profundizó el trabajo con los Centros de Alumnos.
- vi) Capacitación en Formación Integral Mediante Lenguajes Creativos.

- vii) Presentación de Tesis: Perfil de los Encargados de Convivencia Escolar de los establecimientos educacionales. Debate del rol y funciones. Es importante señalar que esta discusión se mantuvo en todas las jornadas de la red durante el 2016, en las que se presentaron los perfiles, roles y funciones por cada comuna.
- viii) Capacitación con el Señor Enrique Chaux, sobre Formación Ciudadana y Convivencia Escolar.
- ix) Se ejecuta el proceso nacional “Yo Opino 2016, es mi derecho”.
- x) Se realiza taller sobre cómo construir un “Plan de Formación Ciudadana”.

En la constitución y desarrollo de la red, aparece un actor relevante en la figura del Supervisor Técnico Pedagógico Provincial de Encargados Comunes de Convivencia. Este profesional realiza labores de acompañamiento, facilitación y orientación especializada para el trabajo en red. Al respecto, la literatura disponible señala que “...para instalar y desarrollar el trabajo en red es necesario que éstas sean apoyadas y acompañadas por un facilitador externo (Hadfield & Chapman, 2009; Rincón-Gallardo & Fullan, 2015). La forma como éste se desempeñe podría variar en consideración de las características y el momento en que se encuentra cada red y los establecimientos participantes.” (Ahumada, González, & Pino, 2016, pág. 11).

En este sentido, el trabajo del Encargado del Departamento Provincial es clave. Esta persona es reconocida en su liderazgo y en el proceso de encabezamiento de la constitución de la red. Él impulsa la Red y su liderazgo es relevante, pues tiene una experiencia de años en la temática de Convivencia Escolar y en el trabajo colaborativo.

“(...) en red...  
Sergio traza un camino”  
(Audio Taller I)

Asimismo, en esta fase hubo un trabajo de indagación teórica conceptual por parte del equipo provincial, en la medida que se investigó y consultó bibliografía, material y documentos, emitidos por el Ministerio de Educación y desde otras fuentes. Este material sirvió para sustentar conceptualmente a la red, al proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje, así como en las discusiones y reflexiones.

#### *Etapa de proyección (2017)*

Durante enero del año en curso, se realizó una nueva sesión de la red donde se abordaron los siguientes temas:

- i) Cumplimiento de las metas PADEM en materia de convivencia escolar.
- ii) Análisis del funcionamiento de la plataforma SIGE.
- iii) Evaluación del avance de la red y proyecciones para el presente año.

“Hay frustración cuando se dan cuenta lo difícil que es que perdure en el tiempo el trabajo realizado, sobre todo cuando cambian las personas en los cargos institucionales, dificultando el proceso de avance. No sirve que participen personas en momentos claves y luego no sigan.” (Entrevista, Nota 33)

Si bien es cierto, el liderazgo es clave para el desarrollo de estos procesos, no sólo a nivel de red, sino que también de establecimientos educativos, existe el peligro de la discontinuidad frente a la rotación de los equipos. Aquí radica la fragilidad de la red, en el riesgo del denominado personalismo, es decir, cuando existe una marcada dependencia de la persona que encabeza o lidera la red, en vez

de generar trascendencia y autonomía, que brinde sustentabilidad a las acciones emprendidas.

Pese a esta potencial dificultad, existen acciones a nivel de la red orientados a fortalecer procesos de co-construcción, de generación de acuerdos, de deliberación. Y lo que es más importante, de surgimiento del deseo de autonomía, caracterizado por un liderazgo más distribuido. Aunque existe un reconocimiento de que falta saber cómo hacerlo.

Uno de los tres principios que toda red debiese tener son las **proyecciones** (Ahumada, González, & Pino, 2016, pág. 6). En este sentido, desde el discurso se pueden distinguir dos grandes desafíos necesarios para la real subsistencia y despliegue temporal de las redes, a saber:

- i) *Adquirir profundidad*: “La profundidad tiene que ver con el alcance de la red, es decir, en qué medida se transfieren los conocimientos generados en la red a sus respectivos agentes o a las escuelas y liceos que la conforman. Una red que no profundiza en lo que acontece cotidianamente en la escuela o el liceo es una red de mejoramiento escolar carente de contenido” (Ahumada, González, & Pino, 2016, pág. 15).

En este sentido, los participantes plantean ciertas dudas respecto a la trascendencia e impacto de la red y su real capacidad de permear efectivamente la cultura escolar de cada institución educativa de las comunas que conforman la red, tal como queda de manifiesto cuando se analizan los reduccionismos y tensiones respecto del enfoque de la convivencia escolar y su visión predominante a superar.

Estrechamente vinculado con lo previo, los participantes reconocieron que es necesario fortalecer los vínculos entre los propios participantes, pues si bien operan como red, fuera de este espacio se dan escasos contactos y trabajo mancomunado. Es decir, los nodos de la red aún se encuentran circunscritos a la convocatoria que se realiza desde la DEPROV, lo cual, si bien significó una fuerte necesidad de

acompañamiento por parte de los ECCE en la primera fase, en la actualidad se requiere diversificar y profundizar para brindar mayor sustentabilidad a la red.

Algo similar ocurre respecto de los vínculos de la red con el entorno, pues salvo algunos Centros Académicos o especialistas que han sido invitados a algunas reuniones, no existen relaciones de colaboración, ni menos de manera permanente, con organizaciones sociales ni otras instituciones públicas o privadas.

Ambos hechos sitúan las proyecciones de esta red a nivel del fortalecimiento de los lazos internos y externos, de modo de avanzar en su consolidación.

- ii) *Adquirir grados de autonomía.* El enfoque territorial de gestión “reconoce la diversidad las realidades y dinámicas de interrelación de lo social, lo cultural y lo político institucional que existe en el territorio, valorando y movilizandando los recursos territoriales. Es decir, el capital humano (capacidad de las personas), capital económico y capital social (relaciones y redes que facilitan y potencian la gestión)” (*Ministerio de Educación, 2015, noviembre, p.30*).

“No quieren que el Ministerio  
entre a hacer lo que quiere  
sino, lo que la comuna desea”  
(Audio taller)

Por lo tanto, desde aquí y desde la experiencia acumulada en el trabajo en red, se levanta la exigencia/necesidad de autonomía, relevando la pertinencia de la deliberación y de la decisión a nivel local, más allá de los centralismos. Esta petición emerge pese la existencia de un comité compuesto por el Profesional Coordinador de Apoyo a Escuelas y los Encargados Comunales de Convivencia, que asumen una toma de decisiones de carácter colectivo, expresada en que tanto el calendario de reuniones, el plan de trabajo anual y así como la agenda de temáticas a tratar, son decididas conjuntamente.

Para el 2017 el Plan Provincial se ha elaborado conjuntamente con los Encargados Comunales, con un horizonte estratégico que busca robustecer y estimular la autonomía en los Equipos de Gestión Comunal de Convivencia (Encargado Comunal y el Encargado de Convivencia del Establecimientos educativos) para la toma de decisiones y un involucramiento más activo en el proceso de implementación de la política en el nivel comunal.

“Hasta ahora, más que nada, hay una intención de compartir. A primera vista no hay tanta diferencia, lo principal es la intención efectiva en la toma de acuerdo en conjunto. Por ejemplo, se entrega la oferta ministerial a los encargados comunales. Si hay comunas que no le encuentran sentido a las estrategias propuestas, hay libertad de no ejecutarlo, dialogando el porqué del sin sentido. Han podido tomar decisiones por nosotros, no pasando directo a la escuela. Filtramos y tomamos decisiones con ellos [los encargados comunales], entregando material para discutir.” (Entrevista, Nota 33)

Los participantes definen la Red como una instancia donde se comparte, se toman acuerdos en conjunto, se delibera. En este sentido, los miembros de la Red entienden que lo central es constituir un espacio de trabajo profesional desde las experiencias territoriales de sus integrantes. Con ellos, se comparte, se discute y construyen nuevos conocimientos, combinando elementos teóricos y prácticos orientados al mejoramiento de la Convivencia Escolar.

#### 2.1.6 Condiciones que han favorecido el desarrollo de la RSECCE de Valparaíso

La trayectoria descrita ha sido producto de condiciones sociales y personales que han brindado soporte al trabajo colectivo. Al examinar el proceso, los participantes coinciden en valorar algunos factores de apoyo, destacándose:

- i) El rol de liderazgo y articulación que desempeña el Sr. Sergio Salomó (Supervisor DEPROV), quien ha trabajado la temática de la convivencia escolar y experiencias de trabajo colaborativo, desde la educación extraescolar hasta la actualidad.
- ii) La relación de confianza establecida entre los Supervisores de la DEPROV y los Encargados Comunales de Convivencia Escolar, derivado del trabajo de supervisión en terreno.
- iii) El reconocimiento entre los actores comunales y provinciales que la convivencia escolar es una temática importante de trabajar, interés que se evidencia en el trabajo desarrollado en el período 2008-2010;
- iv) La implementación de dinámicas colaborativas, es evidenciada en la modificación de las sesiones, desde la coordinación de acciones operativas hacia conversaciones de reflexión, acuerdos, planificaciones conjuntas y capacitaciones en temas de interés grupal.
- v) El proceso ha permitido la maduración conceptual, facilitada por la discusión y análisis teóricos sobre las redes y la convivencia escolar, en el marco de la reforma a la educación pública realizada por los profesionales de la DEPROV.

Así, en virtud de los antecedentes conocidos, se concluye que la Red de Supervisores y Encargados Comunales de Convivencia Escolar es un claro ejemplo de las estrategias que han asumido los actores en la implementación de Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018, en los diferentes niveles territoriales. Este proceso se ha desplazado por contenidos variados, que incluyen aquellos relativos a la Política Nacional vigente, rol de los ECCE, concepto de convivencia, metodología y aprendizajes, entre otros. Es decir, han transitado por temáticas de índole conceptual, metodológica y operativa.

Pese a la variedad de temas, es posible visualizar una trayectoria que, de manera trasversal, muestra cómo se articulan dos necesidades. Por un lado, la del Departamento Provincial de Educación de Valparaíso, que en su rol institucional promueve la Nueva Política Nacional y define algunos mecanismos de socialización y de discusión de la misma. Y, por otro lado, la de los Encargados Comunales quienes deben asumir un nuevo rol, cuyos parámetros de funciones y atribuciones no están del todo definidos. Si bien esta última situación podría haber representado una oportunidad para construir colectivamente los contenidos necesarios, también conllevó incertidumbre.

Ambas necesidades dan origen a la RSECCE, la cual ha ganado legitimidad en el tiempo, producto del compromiso de todos quienes la conforman y de la posibilidad de toma de decisiones conjunta, a decir de los propios actores.

No obstante, el proceso no ha estado exento de dudas o cuestionamientos y éstas se hallan a la base de las posibilidades de proyección del trabajo realizado a la fecha. En esta perspectiva, la capacidad de flexibilidad de la política vigente para permitir que cada territorio –regional, provincial, comunal y de establecimientos educativos– pueda instalar sus propias demandas y sus propuestas, conforme sus características específicas; aparece como una necesidad reiterada y sentida. Aquí la autonomía está estrechamente asociada a la pertinencia de los instrumentos públicos.

Asimismo, tal autonomía adquiere una dimensión más subjetiva, cuando los ECCE de la red reconocen el valor del acompañamiento que brindan los Supervisores Provinciales, pero también identifican que como RSECCE deben ganar en capacidad para auto convocarse y dar sustentabilidad a su trabajo conjunto, enfrentando la rotación de profesionales, que aparece como un factor permanente y que obstaculiza el quehacer, poniendo incluso en riesgo la continuidad de las acciones.

## 2.2 Centro de Atención Tutorial Integral de Recoleta

### 2.2.1 Identificación de la experiencia

<b>Nombre</b>	<b>Centro de Apoyo Tutorial Integral de Recoleta</b>
Persona responsable y de contacto	<i>Carmen Morales, Encargada de Redes y Organismos Colegiados, DAEM Recoleta I. Municipalidad de Recoleta</i>
Dirección	<i>Recoleta 2774, Santiago</i>
Teléfono de contacto:	<i>(2) 29457000</i>
E-mail	<i>cmorales@recoleta.cl</i>

### 2.2.2 Breve reseña de la experiencia

El Proyecto "Centro de Atención Tutorial Integral" (CATI) es implementado por la Unidad de Convivencia Escolar del DAEM de la Municipalidad de Recoleta; se encuentra en ejecución desde el año 2015 e incluye a los 18 establecimientos educativos bajo la administración municipal. La coordinación central es ejercida por la Encargada de Redes y Organismos Colegiados y 4 psicólogos, que orientan y supervisan la labor de los equipos de convivencia de los establecimientos.

El proyecto CATI tiene por objetivo general "Brindar apoyo de carácter 'formativo integral' a los niños, niñas y jóvenes de las unidades educativas dependientes del DEM de Recoleta, promoviendo la salud, el bienestar, la convivencia, los aprendizajes, y una mejor calidad de vida en las comunidades educativas" (Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM, 2015). Plantea en su objetivo estratégico I "Promover el valor de la dignidad humana desde el reconocimiento y valoración de la igualdad de las personas y del rol de todos los actores educativos." (Ilustre Municipalidad de Recoleta. DAEM., 2014, pág. 15).

En su sustrato conceptual, el programa afirma que el desarrollo de los individuos estaría fuertemente determinado por los vínculos que se desarrollan en la vida. La calidad de éstos sería significativa, pues en ellos se resolverían rasgos fundamentales del tipo de relaciones que los jóvenes deberían desarrollar en su vida de adultos. Por ello se decide transformar el rol tradicional del profesor jefe de cada curso, por la figura del tutor, quien dedicaría 75% de su jornada a labores de acompañamiento, integración de las familias a las redes, entre otras, para fortalecer el vínculo de los estudiantes con adultos significativos y su entorno.

### 2.2.3 Estructura y composición del Programa CATI

Al interior del Municipio, el CATI presenta la siguiente línea de dependencia administrativa, tal como se indica en el Diagrama 2.5:

**Diagrama 2.5. Diagrama dependencia administrativa Programa CATI**



Fuente: Elaboración propia con base en Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM, 2015

La forma en que se organiza el CATI al interior de los establecimientos, busca dar relevancia al liderazgo y la figura del director(a), apoyado por su equipo de gestión. Director que, más que un administrador de colegio, promueve, gestiona y lidera pedagógicamente a un equipo de profesionales de diversas disciplinas y saberes, quienes -a su vez- están a cargo del Encargado de Convivencia (Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM, 2015)

El siguiente es el organigrama del Centro de Atención Tutorial Integral (CATI) al interior de los establecimientos:

**Diagrama 2.6. Estructura Programa CATI en los establecimientos**



Fuente: Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM, 2015

### 2.2.4 Origen del programa y sus fundamentos conceptuales

El programa CATI surge del proceso de reflexión en torno a la convivencia escolar que se desarrolló en la comuna de Recoleta durante el año 2013 – 2014. Concretamente, emerge como una respuesta a la necesidad de abordar integralmente el proceso formativo y educacional de niños y jóvenes que asisten a los colegios. Busca una alternativa de intervención para aquellos con algún conflicto o necesidad educativa especial, así como para los estudiantes considerados “inabordables” (Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM, 2015)

"(...) bueno, hay que reconocer que nosotros veníamos asistiendo a un proceso de crisis constante, importante. Por tanto, hay una condición específica que nos movilizó, algo teníamos que hacer. La escuela, la comuna estaban en proceso de crisis. (Audio Taller Recoleta)

Durante 2014 se realizó un diagnóstico sobre la situación de la convivencia escolar de Recoleta. El análisis elaborado a partir del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Convivencia Escolar (SISMOECON) arrojó que la edad es un factor relevante en los distintos indicadores de conflictividad. A medida que los estudiantes de la comuna avanzan en edad, el tipo de conflicto varía y se vuelve más heterogéneo.

Entre los más pequeños (5 a 8 años) los conflictos se relacionaban fundamentalmente con problemas de conducta dentro del aula, situación similar se observaba con los niños entre 9 y 12 años. Los estudiantes de 13 a 16 años presentaban, además de los conflictos

relacionados a situaciones disciplinarias, el consumo de drogas (marihuana), amenazas a pares y/o superiores y agresiones físicas. Entre los mayores de 17 años, se agregaban, en orden de prevalencia, conductas de riesgo a su integridad física (San Martín, C. & González S., Pablo.2013)

Una de sus conclusiones es que la manera de enfrentar estas problemáticas es fortalecer los vínculos entre todos los actores que se relacionan en los procesos educativos. Para ello, es fundamental que el profesor se empodere de su rol, se sienta satisfecho del trabajo que realiza y sea reconocido en su quehacer. Implica, además, que el docente sea capaz de desarrollar en el niño, niña y joven una serie de competencias y habilidades que le permitan afrontar los diferentes desafíos que se le presenten y, de esa manera, pueda alcanzar una mejor calidad de vida personal y social.

Así, la decisión de las autoridades comunales se direccionó en el sentido de promover un abordaje al fondo de la temática de la convivencia escolar, evitando un tratamiento que se focalizara en situaciones puntuales.

A lo previo, se agrega como parte del diagnóstico comunal, la existencia de una crisis en la estructura familiar, que deja en evidencia las dificultades en los hogares para acompañar a sus integrantes. Muchos estudiantes tienen poco acompañamiento de un adulto, ya sea porque corresponde a hogares con jefaturas femeninas o que los dos padres trabajan, lo que implica que hay pocos adultos al interior del hogar que puedan estar con los jóvenes, con los niños y los adolescentes. Esta crisis incide en que los adultos que integran las familias no saben cómo acompañar y cómo lograr un proceso integral de formación de los niños, niñas y adolescentes.

"Agregaría la alta vulnerabilidad de la comunidad. Entonces hay pocas figuras significativas y no es porque los papás no quieran, sino que, en muchas casas, sólo se encuentra la abuelita". (Audio Taller Recoleta)

El contexto de vulnerabilidad de la comuna se visualiza como un factor relevante para situar la génesis y desarrollo del programa. La comunidad requiere contar con una educación que aborde la situación integral de los y las estudiantes, considerar la realidad de sus familias y trabajar complementariamente con otros recursos disponibles, más allá de la escuela. Existe una condición de base que hace presente una multiplicidad de factores socioeconómicos y culturales que requieren una visión global al momento de proponer una estrategia educativa comunal.

"Yo me atrevería a agregar un par de cosas más (...) ubicarnos en el tiempo...yo llegué con esta administración local, en febrero del 2013 y una de las cosas que nosotros constatamos era una cantidad de denuncias y reclamos por parte de los apoderados, básicamente por no dar respuesta a los problemas que tenían. Yo creo que ahí hay un elemento que a nosotros nos hizo ver que teníamos que trabajar en redes..."  
(Audio Taller Recoleta)

Unido a esta condición más estructural, a nivel de las escuelas se producían denuncias y reclamos por parte de los apoderados, por no dar respuesta a los problemas que tenían.

Fue en este contexto que se definió la implementación de un proceso de elaboración de una Política Comunal de Convivencia Escolar con la participación de los actores de las comunidades educativas de todos los establecimientos. El énfasis puesto en las relaciones humanas y el soporte de ellas en las estructuras sociales e institucionales es el componente central de la política comunal de convivencia escolar de la comuna de Recoleta.

Las orientaciones que se utilizaron en esa oportunidad fueron las de la Política Nacional de Convivencia Escolar que en esos momentos privilegiaba la resolución pacífica de conflictos; la instalación de Encargados de Convivencia Escolar; la formación de equipos de convivencia escolar que debían constituirse a partir de los Consejos Escolares; la elaboración de planes anuales de convivencia escolar; el desarrollo de diagnósticos en convivencia escolar para los planes de mejora y la actualización de los PEI y los Reglamentos (manuales) de convivencia escolar.

La Política Comunal de Convivencia Escolar de Recoleta entiende la convivencia escolar como:

“[L]a base del tejido social, que promueve la acción comunitaria y el encuentro entre las personas. Es decir, en su sentido más profundo articula y posibilita las relaciones entre los seres humanos, fortaleciendo el pensamiento, la afectividad, la relevancia de la dignidad humana, la solidaridad y la transformación social, bases para un aprendizaje” (Ilustre Municipalidad de Recoleta. DAEM., 2014, p. 29)

La comuna de Recoleta, en este sentido, avanzó en la reflexión de un marco teórico de la convivencia escolar en base a una línea programática promovida desde el municipio y que pone el acento en incentivar el vínculo entre la escuela y la comunidad. Se asume este problema promoviendo una re-significación del proceso de enseñanza/aprendizaje y del rol del espacio educativo en la experiencia formativa.

De este modo, para aproximarse a la experiencia de los actores respecto del proyecto, a continuación se presentan algunos hitos identificados que marcan las etapas progresivas en su implementación. Éstas no corresponden necesariamente a las etapas formales de desarrollo del proyecto, sino que aportan una mirada desde sus actores y su proceso

vivencial respecto de momentos significativos del CATI desde su implementación (San Martín, C. y González S., Pablo, 2013)

## 2.2.5 Etapas de la experiencia del programa CATI

Para facilitar la comprensión del proceso que reconocen los participantes de los talleres, esquemáticamente éste ha sido organizado tal y como se exhibe en el Diagrama 2.7.

**Diagrama 2.7. Etapas implementación Programa CATI de Recoleta**



Fuente: Elaboración propia

### *Etapa inicial del proyecto 2014 – 2015: Entre la incertidumbre y la creatividad*

Los actores sitúan el inicio del Proyecto CATI a fines de 2014. Durante las actividades de celebración del día del profesor se anunció la implementación de este proyecto, diseñado por la Unidad de Convivencia Escolar de la I. Municipalidad de Recoleta, para los establecimientos educativos municipales de la comuna de Recoleta.

"CATI no apareció de la nada...tenía antecedentes que nos ayudaron y esos antecedentes tenían relación con el trabajo colaborativo (...) se rescata las comisiones mixtas en educación, salud y salud municipal". (Audio Taller Recoleta)

Los actores reconocen que en la comuna se contaba con experiencias previas de trabajo colaborativo, de conformación de redes, lo cual facilitó la implementación del modelo propuesto por CATI.

En términos de la percepción subjetiva de los actores, el inicio del programa generó altas expectativas; una percepción de que sus necesidades de reclamos históricos de hacer efectivamente un proceso de calidad integral, podían verse concretadas a través de CATI. La cobertura comunal del mismo implicaba aumentar la dotación de profesores y el número de horas para el desarrollo de sus tareas, con el consecuente grado de estabilidad laboral y de ingresos.

"Se decía del gran número de horas que tendría el docente (...) entonces desde ahí las expectativas eran positivas, porque los/as profesores iban a tener mayor tiempo a disposición para poder hacer sus cosas (...) también iba a implicar mayores contratos de profesores, más que la incertidumbre de perder el trabajo." (Audio Taller Recoleta)

Simultáneamente, la etapa de inicio del proyecto CATI fue catalogada por los participantes como un momento de confusión e incertidumbre, ya que sólo disponían de directrices y orientaciones generales sobre el proyecto. La percepción en ese momento fue que los actores involucrados no sabían bien cómo implementar el CATI.

Al no tener, en un inicio, todas las definiciones operativas del programa, ni todas las herramientas, los equipos se tensionaron; evidenciaron la necesidad de operacionalizar el sentido del CATI y disponer de nuevas herramientas para implementar estrategias con un piso más sólido.

Durante el 2015, y dado ese contexto de baja claridad del “qué y cómo” de la iniciativa, cada unidad educativa realizó acciones e implementó el CATI, según su propia comprensión y realidad local. Esto generó, por una parte, desgaste y sensación de sobrecarga en los equipos, ya que avanzaron a través de estrategias de ensayo y error. Y por otra, el mismo escenario presenta una faceta positiva, por cuanto contribuyó a que cada establecimiento y equipo de convivencia, fuera creativo y proactivo en su diseño e implementación. De esta manera, el proyecto fue adquiriendo un sello particular en cada lugar donde se iba desarrollando.

Uno de los componentes más distintivos fue la figura del Profesor Tutor, rol que vino a reemplazar el rol tradicional del Profesor Jefe. El despliegue de sus tareas fue generando nuevos vínculos con los alumnos y sus familias, estimulando confianzas y cercanía, y convirtiéndose en un referente para los estudiantes y entorno familiar; no obstante, no estuvo exento de conflicto, pues a decir de los actores, algunas familias vieron en este nuevo rol una amenaza a la intimidad doméstica, con el consiguiente rechazo. Su contraparte fueron aquellos padres y apoderados que valoraron positivamente esta preocupación y cercanía, lo cual trajo un incremento de la demanda desde éstos hacia los tutores.

"Cuando estábamos en el proceso de entender el CATI por parte de nuestros apoderados que estaban, tal vez, un poco confundidos por el proceso (...) por esta sensación de invasión por parte de la escuela en la familia, nosotros tuvimos también un impacto en el colegio."

"El avanzar nos dio legitimidad, por lo tanto, tengo familiares que me demandan con otras cosas. Uno avanza, pero eso no implica que todo es positivo". (Audio Taller Recoleta)

Al mismo tiempo, el acercamiento a la dinámica familiar y del entorno de los estudiantes entregó insumos desconocidos hasta ese entonces, que si bien los docentes podían identificar previamente, no habían alcanzado a dimensionar y vivenciar de manera cercana; situación que despierta la necesidad de formación psicosocial y disponer de espacios que permitieran socializar y contener las implicaciones emocionales que conlleva el desempeño de una tarea que exige contención de situaciones, que pueden resultar dolorosas para cualquier profesional.

Por otro lado, los participantes de los talleres afirman que el Profesor Tutor también generó en sus inicios confusión con las tareas y atribuciones de las duplas psicosociales, las que en el devenir del programa se fueron clarificando, como se expresa en la siguiente cita:

"El CATI tenía que resolver, esta sala era mágica, entonces todo te lo resolvía el CATI. Entonces, en ese sentido, creo que hubo confusión en los roles que tenía la dupla, porque claramente la psicóloga era la salvadora de todo y, claro, creo que ahí hubo que empezar a entregar herramientas a los tutores (...) Acá andaba un niño fuera de la sala: vaya para el CATI. Y el CATI estaba lleno de gente, lleno de niños" (Audio Taller Recoleta)

### *Etapa de formalización del programa 2015 -2016*

Luego de iniciado el proceso de implementación del proyecto en los diferentes establecimientos educativos, los actores percibieron un rol más activo por parte del DAEM, que implementó una coordinación más estrecha con cada unidad educativa y con los equipos del proyecto. En este contexto, se desarrolló un proceso de capacitación para las duplas

psicosociales y profesores tutores, orientado a profundizar y clarificar los desafíos profesionales en esta nueva iniciativa. Complementariamente, la Oficina de Convivencia del DAEM creó instructivos, pautas de registros, y espacios estructurados para apoyar y organizar el trabajo de los equipos.

A fines de 2015, se realizó la primera evaluación del CATI desde los usuarios. Se llevaron a cabo los *Conversatorios de niños*, que permitieron conocer su percepción sobre los cambios que iba generando el proyecto, destacándose por parte de éstos la cercanía afectiva lograda con los tutores. Durante esta etapa, se realizó también un proceso de evaluación general de este nuevo rol, que dio lugar, entre otras medidas, a ajustes y cambios en algunos profesores tutores.

El año 2016 se caracterizó por una mayor madurez y estructuración de los procedimientos del CATI en cada unidad educativa. Se introdujo como requerimiento el “Plan de intervención individual”, para cada niño y familia involucrada en el proyecto. Esto permitió contar con una ruta de trabajo personalizado acorde a sus propias necesidades y requerimientos.

Durante el segundo semestre del mismo año, se conformó un Equipo de Supervisores CATI (DAEM), integrado por cuatro psicólogos, responsables de apoyar y dar seguimiento a la implementación del programa. Esta nueva figura fue reconocida por parte de los equipos de los establecimientos como un aporte al proceso de estandarización. No obstante, tomó un tiempo reconocer y valorizar su tarea, pues en un inicio no se tuvo suficiente claridad respecto de su rol y atribuciones.

### *Etapa de reestructuración del proyecto 2017*

A finales del año 2016, se realizó una nueva evaluación anual de tutores y duplas psicosociales, lo que dio como resultado un nuevo rediseño del Programa con miras a implementarse el 2017. Cabe destacar respecto de esta evaluación realizada desde el equipo coordinador, a decir de los participantes del taller, generó ansiedad en los equipos, pues no se comprendió a cabalidad el sentido de ésta ni sus implicaciones más inmediatas y prácticas. Esto último cobró especial importancia, en la medida que algunos tutores fueron reemplazados, sin consulta a los equipos de convivencia de los establecimientos.

En opinión de los mismos, es necesario dar tiempo a que los procesos de cambio puedan madurar, por lo que no necesariamente el despido o cambio de un profesional es la mejor medida. Desde esta perspectiva, aparece como necesidad un mayor grado de injerencia en la toma de decisiones respecto del Programa CATI, de modo que éstas resulten acorde a las condiciones específicas de cada establecimiento.

Así, a inicios del año 2017 y como resultado de evaluaciones realizadas, se produjo una reestructuración del CATI, que estableció cambios y rotación en las duplas psicosociales y en algunos tutores entre establecimientos. Además, se dieron nuevos lineamientos a nivel comunal para los equipos del Proyecto.

En cuanto a las **proyecciones**, la reflexión del colectivo constata que, en la medida que los actores van logrando avances en las diferentes líneas del programa, y que el CATI se va legitimando al interior de sus comunidades educativas y con las familias de los estudiantes, se van generando -a su vez- nuevas demandas y revelando otras problemáticas. Se trata de un proceso que va abriendo nuevos escenarios, que los conmina a ir abordando nuevos desafíos y, por lo tanto, a un aprendizaje continuo de todo el sistema educativo.

Estas proyecciones, a su vez, se entrelazan con problemáticas comunales (y probablemente del país) cuya resolución requiere esfuerzos de más largo plazo, entre ellas:

- a) La inasistencia a clases de las/los estudiantes a los establecimientos educacionales. Ésta, aunque ha mejorado con el programa, sigue siendo una variable importante para el éxito de las intervenciones con cada estudiante. Este indicador se vincula directamente, en opinión de los participantes de los talleres, con el rol pasivo de las familias y figuras parentales. El CATI debe reforzar acciones dirigidas a éstos, entendiendo que son una fuente fundamental de vínculos para los niños, niñas y adolescentes.
- b) El programa CATI se confronta permanentemente con la percepción de las familias que la escuela es una especie guardería, que cuida a sus hijos en las horas en que los adultos trabajan. Este imaginario atenta contra el rol activo que se espera desempeñen las familias en la formación de sus hijos e implica el riesgo del establecimiento de relaciones meramente instrumentales con la escuela, lo que plantea un desafío a los propósitos del programa.
- c) En función de lo descrito en los puntos anteriores, el CATI enfrenta también el desafío de fortalecer las habilidades parentales de los padres y apoderados. Esto, a su vez, exige establecer una estrategia de formación continua de todos aquellos que forman parte de las comunidades educativas y no centrar exclusivamente el esfuerzo en el profesor-tutor, dado el riesgo de sobrecarga que esto puede significar.

## 2.2.6 Condiciones que han favorecido el desarrollo del Programa CATI

A partir de la trayectoria que los equipos de convivencia de los establecimientos han trazado en conjunto con el Municipio de Recoleta, los actores identifican algunos factores que han brindado sostén al mismo, entendiendo éstos como un conjunto de condiciones favorables, que, de manera interrelacionada, han definido un marco de posibilidades a esta iniciativa. Al respecto se destacan tres componentes principales: *Contexto político local*; *Rol y participación de los actores* y *Pertinencia de la propuesta*.

**Diagrama 2.8. Contexto facilitador del programa CATI**



Fuente: Elaboración propia

### *Contexto político*

Los actores reconocen que el programa CATI se inicia en Recoleta en un **contexto político particular**, donde la comuna se propone generar un proceso de reflexión y puesta en marcha de un nuevo proyecto educativo. Hay una apuesta política ideológico de carácter institucional, que otorga soporte, respaldo y legitimidad a las decisiones.

Este nuevo contexto político produce un ambiente de innovación en el municipio, impulsando diversas iniciativas que se hacen cargo de las necesidades de la gente. A modo de ejemplo surgen las "farmacias populares".

Otro factor destacado identificado por los actores, que condiciona el desarrollo del programa, es el contexto de la discusión del proceso de desmunicipalización, en el marco de la reforma educacional y las tensiones y oportunidades de la relación municipio-escuela.

Esta situación genera una reflexión profunda en el sistema educacional de la comuna, que impulsa la búsqueda de soluciones, alternativas, nuevas formas de entender la escuela y la comunidad, bajo el dilema: “*Cómo nos relacionamos al interior de la escuela y con nuestros contextos*”.

Así, el surgimiento de esta iniciativa se produce en un ambiente político administrativo favorable para su génesis y puesta en marcha. Se reconoce que el programa responde, de alguna manera, a dar solución a dicha crisis del entorno; como una alternativa innovadora para la comunidad educativa de la comuna.

### *Rol y participación de los actores*

Para poder iniciar y sostener la experiencia en una primera etapa, los actores señalan que han sido fundamentales los aportes institucionales, comunitarios y de otras instancias. El principal apoyo lo constituye la I. Municipalidad de Recoleta, a través del DAEM y su Unidad de Convivencia Escolar. Son claves los programas de apoyo existentes en la comuna, como la Oficina de Protección de Derechos de Niños(as) (OPD); el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), y el Programa de Integración Escolar (PIE), el Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Convivencia Escolar (SISMOECON), y los equipos directivos de las unidades educativas participantes del CATI.

El programa CATI opera haciendo uso de las instancias que ya están instaladas en cada establecimiento y que están operativas por medio del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Convivencia escolar (SISMOECON). Sus principales funciones definidas son:

**Directorio Colegiado:** que promueve, informa, consulta resuelve en materias cruciales para el establecimiento; **Comité de Convivencia Escolar:** que promueve, aborda y trabaja casos, sigue y monitorea avances en materia de Convivencia Escolar; **Comité de Seguridad Escolar:** que promueve, informa y resuelve en materias de seguridad escolar; y una **Mesa Psicosocioeducativa:** que deriva, coordina programas y redes de apoyo al establecimiento.

### *La pertinencia del programa CATI*

Como ya se ha planteado anteriormente, el CATI se diseñó como una respuesta pertinente a las necesidades detectadas en el ámbito educacional, familiar y comunitario. Esto se relaciona directamente con la motivación y compromiso de los equipos, pues el CATI sintonizaba con las necesidades y aspiraciones de los actores de apostar a nuevas formas de

construir relaciones, entre colegas, con otros programas e instituciones, pero, sobre todo, con los estudiantes y sus familias.

"Yo conversaba con directores de otras comunas y les explicaba el programa y me decían: Ojalá existiera ese programa acá, porque significaría que efectivamente el resultado de convivencia escolar sería mucho más positivo, porque efectivamente se acerca más al apoderado. Se le hace comprometerse por su hijo." (Audio Taller Recoleta)

En la actualidad, en tanto experiencia innovadora y de alto compromiso de sus equipos, está apareciendo el efecto demostrativo de la experiencia, que va siendo percibido por los actores internos y externos a la comuna, y que va

reforzando su implementación. El programa se ha ido conociendo por escuelas de otras comunas, de una manera aún informal, y ya se percibe como una experiencia posible de ser replicada.

Todo lo descrito pone en evidencia que el proceso de implementación de esta política comunal de convivencia escolar ha estado lejos de desplegarse de manera lineal. Cada una de las acciones han traído consecuencias, algunas esperadas y otras abiertamente imprevistas. El desafío para los equipos ha consistido en estar alertas y responder reflexivamente a las exigencias, sin perder el objetivo final perseguido.

## 3. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

### *Construyendo Aprendizajes*

Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo.

Las personas se educan entre sí con la mediación del mundo

**(Paulo Freire, 1921-1997)**

El siguiente capítulo presenta las principales reflexiones y hallazgos que emergen a partir de la comprensión de las experiencias de la Provincia de Valparaíso y de la comuna de Recoleta. También, el equipo PEC destaca algunas consideraciones metodológicas a tener en cuenta por quienes deseen generar espacios de reflexión y aprendizajes respecto de sus iniciativas.

#### 3.1. Hallazgos

Como fue mencionado anteriormente, la Política Nacional de Convivencia Escolar se encuentra en plena etapa de implementación, y se caracteriza por la heterogeneidad de abordajes, según necesidades y características del territorio desde y en donde se va desplegando. Se trata de una política nueva, que lleva la mitad de su recorrido, tomando en consideración el periodo contemplado entre el año 2015 y el 2018.

Otro punto a considerarse que, si bien ambas experiencias se refieren a la implementación de una política emanada de un nivel jerárquico nacional o municipal, las estrategias de dirección, toma de decisiones y atribuciones de los actores es distinta. En Valparaíso, la DEPROV al no tener un vínculo de poder directo con los ECCE –quienes dependen laboral y administrativamente del DAEM de su respectiva Municipalidad–, debe generar una estrategia de influencia de manera indirecta, apelando a relaciones de colaboración e intercambio entre los miembros de la red. No obstante, a pesar de no existir esa dependencia administrativa, los ECCE reconocen en la DEPROV una autoridad, cuyos supervisores han ganado legitimidad a partir de su quehacer y aporte ante los equipos comunales y viceversa.

Por su lado, en el programa CATI, la estructura de dirección y toma de decisiones recae en el DAEM y en particular en la Oficina de Convivencia Escolar, generando una relación uno a uno con cada establecimiento. En este caso la estrategia de influencia es directa. Por lo

tanto, se debe tener en cuenta que, si esta relación no se caracteriza por la reciprocidad y el aprendizaje mutuo, corre el riesgo de convertirse en una instancia de mero control.

En otro ámbito, se reconoce que en un primer momento de instalación de la política (comunal y nacional) se produce un periodo de incertidumbre en los actores involucrados en la implementación. Las orientaciones que se dieron en aquel momento fueron leídas como insuficientes por los actores, quienes demandaron la entrega de instrucciones, claridades y certezas.

Pero, se debe reconocer que el espíritu de las políticas públicas es justamente ese, entregar un marco interpretativo y de sentido, para que cada actor lo pueda tomar y desarrollar en su contexto de acuerdo a sus particularidades y condiciones. Por ello, quienes lideran los procesos deben tener el cuidado de no asumir un rol paternalista, tomando decisiones que recaen en los equipos. Lo que se espera es que quien promueva y entregue esas orientaciones macro, considere la etapa de implementación como un proceso en sí mismo, incluyendo instancias permanentes de acompañamiento, asesoría, generación de espacios de creatividad, y -sobre todo- de reflexión y aprendizaje.

Otro hallazgo se refiere a la importancia de crear comunidades de aprendizaje para enfrentar las primeras etapas de implementación. Esto, con el propósito de empoderar a los actores y darles herramientas para apoyarlos en el proceso. Estas instancias surgieron como espacio de intercambio de experiencias, de apoyo mutuo y de acompañamiento entre actores diversos que están en ese mismo empeño.

En el caso de Valparaíso, la Red Provincial surge como una estrategia de autoformación, contención y apoyo ante la incertidumbre inicial. Esta comunidad de aprendizaje tiene una lógica horizontal de distribución del liderazgo y el poder, se autogestiona, delibera y toma sus propias decisiones de funcionamiento. En una primera etapa, animadas y convocadas por un ente público, en este caso por la DEPROV de Valparaíso, para luego avanzar a mayores grados de autonomía y sustentabilidad de la red.

En el caso de la experiencia de Recoleta, se aprecia como una oportunidad para los actores del sistema escolar vinculados al Programa CATI, el constituirse como una comunidad de aprendizaje, donde puedan encontrarse para compartir aprendizajes y reflexiones sobre sus prácticas, los directivos de los establecimientos educacionales, los equipos a cargo de la ejecución del CATI, y los profesionales coordinadores del DAEM del área de convivencia escolar.

Sin embargo, pese al valor de las comunidades de aprendizaje para sus actores, se observó en ambas experiencias descritas, que no se contempló espacios suficientes para reflexionar y valorar los avances y aprendizajes. Parece ser que las experiencias corren permanente el riesgo de ser absorbidas por las urgencias que deben atender.

## 3.2. Aprendizajes a partir de las experiencias

Como toda experiencia de puesta en marcha de una política, las dos iniciativas revisadas conllevan un conjunto de aprendizajes valiosos para los actores directamente involucrados, pero también para otros observadores y equipos que se encuentren en situaciones similares. El objetivo del presente capítulo es poner en valor los mismos y visibilizarlos como estrategia de sustentabilidad de las acciones emprendidas.

### La incertidumbre

En el proceso, ambas iniciativas vivieron estados de incertidumbre en la primera fase de implementación, traducido en inestabilidad laboral, confusión de roles, sensación de falta de nuevas competencias para desempeñar los nuevos roles, falta de una ruta metodológica que guíe las acciones, exposición frente al proceso de evaluación.

Esto implica un llamado de atención a los equipos que diseñan y convocan propuestas en materia de convivencia escolar, para colocar especial cuidado en la socialización y difusión de las mismas, detallando no sólo objetivos y estrategia en general, sino acompañando la ruta metodológica que se espera transitar y los procesos que conlleva para los actores el cambio cultural que se está impulsando. El qué, por qué y cómo, deben ser respondidos con la mayor profundidad posible, entendiendo que, pese a estos recaudos, como en todo proceso de planificación social, ocurrirán un conjunto de situaciones no previstas. En esta perspectiva, es clave considerar espacios de aclaración y discusión para acoger las dudas, incertidumbres, pesares, expectativas, etc. Dicho de otra forma, el aprendizaje es comprender que todo proyecto conlleva una dimensión subjetiva relativa a las vivencias, motivaciones, intereses, u otros, de los profesionales que conforman los equipos, conatural a un proceso de cambio. Entonces es clave reconocer que, junto a la lógica instrumental de planificación, emergerá otra enraizada en la experiencia pasada y presente de los actores, la cual también debe ser atendida.

### Develar el alcance del cambio: Corresponsabilidad

Asimismo, desde la mirada del proceso vivido, luego de la fase de incertidumbre, los actores fueron transitando desde una lógica de *derivación de problemas* de convivencia a *los expertos*, a un creciente ejercicio de corresponsabilidad. En un comienzo en los establecimientos se consideraba que cualquier *conducta disruptiva* de los estudiantes, dentro o fuera de la sala de clases, tenía que ser atendida por el equipo de convivencia. La experiencia fue mostrando que era necesario que cada actor, junto con reconocer el rol del otro, también se hiciera parte del problema y de la solución. Al mismo tiempo que se va develando el alcance de esta nueva forma de entender y construir la convivencia; que va mucho más allá de "resolver problemas".

### Aprender a trabajar en red

Asimismo, los actores están aprendiendo a trabajar en red, a colaborar y a integrar la mirada interdisciplinaria. Esto obliga a reflexionar sobre cómo aprender a complementar distintas formas de mirar y acercarse a la realidad de los establecimientos y territorios, reconociendo que cada disciplina tiene aportes que realizar. Involucra, además la re-significación de los múltiples roles profesionales que participan del sistema escolar.

Al respecto, los diagnósticos locales, y su necesidad permanente de actualización, brindan la oportunidad concreta de poner en juego la perspectiva interdisciplinaria. De la misma forma, la complejidad de los fenómenos desafía a los equipos a diversificar los abordajes teóricos y metodológicos para intentar dar respuestas integrales y pertinentes.

### Oportunidad para la creatividad y re-conocerse

Por otra parte, el nuevo contexto de la Política Nacional de Convivencia Escolar ha compelido a los equipos encargados de su implementación a asumir con creatividad y altos grados de flexibilidad los roles allí identificados. Éstos, han debido concebirse como espacios en construcción, y no como entidades estancas. En el caso de Valparaíso, los integrantes de la RSECCE debieron comprender, en una primera instancia, lo que la política vigente les demandaba hacer, y definir las características del rol del Encargado Comunal de Convivencia Escolar (ECCE). En tanto, en Recoleta, los tutores debieron hacer un giro conceptual y metodológico desde el profesor jefe al profesor-tutor. De igual forma, los equipos debieron ampliar las fronteras tradicionales de sus marcos de acción para asumir una relación de trabajo con familias y comunidades.

Otro aprendizaje respecto de la estrategia de trabajo en red e interdisciplinario, se relaciona con la necesidad de romper con prejuicios sobre el quehacer de otros profesionales. Esta situación queda en evidencia particularmente respecto de las duplas psicosociales, quienes no sólo tensionaron la dinámica ya existente, generando la necesidad de diferenciar su rol respecto del Encargado de Convivencia, sino que también fue necesario ampliar la visión asistencialista con la que eran estereotipadas.

En el caso del CATI, los equipos fueron aprendiendo en el camino la coordinación con las redes externas. Previo al programa, existía una relación acotada a la derivación de casos y sobre los cuales no había continuidad ni seguimiento. Por lo tanto, se hizo necesario establecer un nuevo vínculo de trabajo con estas redes, basado en la confianza y la colaboración. Paulatinamente las redes externas también fueron descubriendo y valorando a los equipos educativos como un complemento y apoyo al desarrollo de sus planes de intervención; por su parte, las redes interinstitucionales fueron incorporándose de una manera más activa a las escuelas. En el caso de Valparaíso, los actores descubrieron un espacio no explorado, como es el trabajo en red con otras instancias del territorio. Esta es

una dimensión a fortalecer, destacando la importancia de construir vínculos y alianzas de trabajo con otras instituciones, con las cuales comparten objetivos comunes y complementarios.

### 3.3 Recomendaciones

#### Valor de la evaluación de proceso y resultados

En este contexto, se debe destacar que ambas experiencias reflexionadas (Valparaíso y Recoleta) se encuentran en un proceso de maduración y ajuste. Es decir, a pesar de su corta existencia, tanto el CATI como la RSECCE, han integrado aprendizajes de su implementación que les han permitido ir modificando su quehacer en una dinámica de mejora continua, en base al diálogo y la reflexión de los actores involucrados. Han sido capaces de aprovechar las lecciones de esta etapa de ejecución, muchas veces basadas en una lógica de ensayo y error.

Cabe también resaltar el valor de la evaluación de proceso y resultados, esto permite calibrar la distancia entre propósito y acción, y tomar las medidas correctivas de la manera más oportuna y pertinente posible. No obstante, es necesario respetar los tiempos de consolidación de los procesos, propiciando la reflexión y auto observación de los propios actores, para que los cambios maduren. Esto permitiría que los desafíos adaptativos que conlleva una nueva propuesta se desplieguen y decanten. Y, sobre todo, se produzcan los aprendizajes y ajustes necesarios para una adecuada implementación.

Por lo tanto, cuando las experiencias están en una fase de inicio se hace necesario privilegiar las evaluaciones de proceso, por sobre la de resultados.

#### Sustentabilidad

También surge la reflexión sobre la sustentabilidad de las iniciativas, para que puedan trascender a las personas y equipos actuales, ya que éstas por la naturaleza de los cargos, muchas veces son transitorias. En ese sentido, la apuesta debería apuntar a fortalecer las capacidades de los actores en su conjunto, y así ir asegurando su permanencia y proyección de las acciones en el largo plazo. Esto implica desplegar instancias de fortalecimiento de liderazgos democráticos y distribuidos, tanto en materias técnicas, como de carácter político-estratégico.

Específicamente, para poder determinar qué dispositivo, herramienta o instancia es la más adecuada y pertinente a cada experiencia, se debe identificar primero en qué etapa de desarrollo está el proyecto y sus protagonistas, y en función de esta información diseñar e

implementar los soportes necesarios. Es decir, el tipo de acompañamiento y estrategia depende prioritariamente de la fase de desarrollo en la que se encuentre cada red.

Por ello, los gestores de la política pública y los actores involucrados deben poner atención de las etapas evolutivas que conlleva un proceso de comprensión y apropiación de la misma, y estar dispuestos a asumir distintas estrategias de organización y gobernanza para darle viabilidad y sostén a la implementación. Persistir con las mismas herramientas y dispositivos de principio a fin, podría ser un error metodológico de quienes les corresponde liderar estas iniciativas.

### Vínculos internos y externos

Todo lo anterior, lleva a analizar la relevancia de mirar las estructuras organizativas que están detrás de la implementación y gestión de un programa. Cómo se organizan los distintos niveles, cómo se comunican entre ellos, donde se toman las decisiones, cuáles son las instancias de evaluación y aprendizaje, para qué sirven, etc.

Por otro lado, en ambas experiencias, sus actores identificaron como necesidad en el corto plazo, fortalecer más el intercambio entre los mismos participantes, que no esté necesariamente supeditado a la convocatoria formal de la red. Es decir, si bien han avanzado, falta aún consolidar las relaciones bilaterales, en tanto la cercanía geográfica de las comunas o establecimientos podría facilitar el trabajo colaborativo.

De igual forma, aparece como desafío en opinión de los actores, la ampliación de los nodos de la red, integrando actores institucionales y organizaciones comunitarias. Estas últimas no aparecen en el horizonte de las relaciones establecidas a la fecha.

En congruencia con lo anterior, al momento de planificar estrategias de apoyo y fortalecimiento de las redes, se debe tener presente que éste debe considerar ambas dimensiones: la relación de la red con su entorno y, por otro lado, la dinámica de relaciones interna.

### Resguardos metodológicos

A las consideraciones anteriores se suman otras relativas a la metodología que dio vida a este proceso de reflexión/sistematización, pues ésta no puede ser reducida a un conjunto de técnicas aisladas; muy por el contrario, en ella se traslucen concepciones del saber y del hacer que derivarán en consecuencias de diversa índole.

En primer lugar, se sugiere examinar cuidadosamente la experiencia previa de trabajo participativo y reflexivo entre participantes ubicados en distinto nivel jerárquico de la institución, y especialmente cuando hay dependencia directa entre ellos, ya que esto puede

inhibir las opiniones y reflexiones críticas respecto al funcionamiento de un programa o iniciativa. Esto no pretende ser un axioma, ya que la experiencia es la clave para evaluar la pertinencia o no de reunir a actores de diferente nivel jerárquico en un mismo espacio de discusión. Vale considerar que, si se construye un ambiente de apertura y confianza, puede convertirse en una oportunidad de escucha y de construcción conjunta de una lectura diversa de la realidad y desde distintos roles y ángulos.

Si no existen experiencias previas, se sugiere metodológicamente crear instancias de análisis y reflexión por estamentos –participantes del mismo nivel jerárquico–, para permitir una comprensión más detallada de un determinado actor y reconocer las vivencias particulares. Luego, y de acuerdo a las condiciones del contexto de cada iniciativa, ir progresivamente avanzando hacia espacios de análisis conjunto que incluyan a los diferentes niveles de la organización.

Por otro lado, para conseguir que los talleres sean instancias productivas de reflexión sobre sus prácticas, procesos y resultados, se hace necesario que los actores convocados tengan experiencias previas en el ejercicio de auto observación, de análisis crítico, y de levantamiento de lecciones y aprendizajes sobre su quehacer. En general se parte del supuesto que estas competencias y prácticas están instaladas y son parte del repertorio de los actores.

En este sentido, es clave poner atención a la etapa de convocatoria a los talleres de sistematización, donde quede claro el sentido y el alcance de las jornadas. Estos espacios permitirán a los participantes plantear dudas y preguntas sobre la invitación, y que éstas sean despejadas. Se debe asegurar un adecuado encuadre de qué trata un taller de sistematización y la reflexión crítica que conlleva, y establecer compromisos con el proceso, en cuanto a participación y disposición.

De manera complementaria, se propone integrar en el primer taller un ejercicio individual y grupal, consistente en tomar una experiencia concreta de los participantes, y someterla a una reconstrucción temporal y de proceso, que permita mirarla, reflexionar y sacar lecciones aprendidas y recomendaciones. Esto como un mecanismo pedagógico que permita la apropiación de un enfoque y método de trabajo, que luego será utilizado en la sistematización para la cual fueron convocados.

Por último, se propone que además de recoger las expectativas de los participantes, se construya en conjunto una definición respecto de la sistematización, para luego desagregarla y diferenciarla de un proceso de evaluación y/o de investigación tradicional. Este marco inicial puede contribuir al ajuste de las expectativas y a visualizar con mayor claridad el alcance y resultados del proceso. Al mismo tiempo permite bajar barreras de entrada para una reflexión fecunda.

## CONCLUSIONES

Las dos experiencias sistematizadas demostraron no sólo la capacidad creativa de los equipos implicados para traducir los lineamientos generales que brinda la Política Nacional de Convivencia Escolar vigente, también conllevó visibilizar los aprendizajes que han decantado a partir del proceso. En lo central aluden, por un lado, a la importancia de la pertinencia territorial de las acciones emprendidas y, por otro, a la importancia de los soportes y apoyos que requieren como redes de gestión de la convivencia escolar, en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentren. Así, ambas experiencias se alejan de la idea de un modelo que sirva de prototipo único a ser replicado mecánicamente. De esto se deriva, a su vez, la importancia de la sistematización para la conformación de comunidades de aprendizaje.

La presente sistematización se constituyó en una instancia de reflexión colectiva y como tal implicó diálogo, discusión y análisis de lo realizado a la fecha, alejando a ambos equipos del riesgo del mero activismo. Cada experiencia se evidenció como fuente de aprendizajes, cuyos elementos conceptuales, metodológicos y operativos se entrelazan de manera interdependiente.

Como toda sistematización, la problematización de la práctica resultó fundamental, pues conllevó un proceso consciente e intencionado, donde ambos equipos estuvieron dispuestos y comprometidos a realizar. Esa voluntad y decisión es condición de toda comunidad de aprendizaje, pues los actores asumieron la responsabilidad de su propio aprendizaje, reconociendo que éste es dinámico y resultado de la colaboración y diálogo.

Por otro lado, con miras a la sustentabilidad de las experiencias aquí conocidas y de la misma Estrategia de Gestión Territorial de la Convivencia Escolar impulsada por el MINEDUC, emerge con fuerza la necesidad de depositar en los actores y territorios, no sólo la autonomía en la toma de decisiones respecto de los contenidos y objetivos a conseguir, sino también el diseño y puesta en marcha de las estrategias a seguir. Esto no implica en ningún caso renunciar al rol que le cabe al Estado y en particular al Ministerio de Educación en promover valores y enfoques que velen por la construcción de una sociedad más inclusiva, respetuosa de la diversidad y democrática; más bien significa que no se debe homogeneizar la realidad y en esto los territorios y sus actores deben ser los protagonistas.

Visto de esta forma, al MINEDUC le cabe una responsabilidad en el acompañamiento de las redes que se están conformando al alero de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Éste se debe sustentar en la capacidad de los diferentes niveles del sistema educativo (comunal, provincial, regional y nacional) de aportar *elementos distintos* de los que disponen las propias redes, de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que cada una de ellas se encuentre. Según lo observado en la presente sistematización, en una primera fase de

conformación, la demanda de parte de éstas estará vinculada a contar con orientaciones detalladas sobre los sentidos y alcances conceptuales y prácticos de la política vigente, para luego avanzar a estadios de mayor autonomía, que exigen la participación y toma de decisiones sobre asuntos relevantes y significativos para cada territorio. Esto desafía al Ministerio a brindar soportes que fortalezcan vínculos internos y externos de las redes. Expresado de otra forma, el MINEDUC requiere re-significar su rol, en pro de impulsar la actual Política de Convivencia Escolar.

De manera más específica en lo que respecta al rol del Ministerio de Educación, la DEPROV juega un rol clave, en tanto desempeña una labor comunicante entre el nivel local y el central. La presente sistematización puso en evidencia que la conformación de una comunidad de aprendizaje requiere del rol impulsor y aglutinador que las autoridades pueden ejercer, y que cuando esta labor alcanza grados significativos de legitimidad social, los efectos positivos en los equipos se pueden multiplicar.

Por último, el desafío para el conjunto de los actores aquí identificados consiste en ampliar la constitución de las redes y de su papel como comunidades de aprendizaje, al resto de los integrantes de las comunidades educativas. Si bien, como muestra esta sistematización, hasta este momento la reflexión y aprendizaje sobre la convivencia escolar se ha centrado en los actores más tradicionales, como el Ministerio, a través de la DEPROV, autoridades comunales y equipos de los establecimientos educativos, falta avanzar en integrar a estudiantes, familias, asistentes de la educación, organizaciones comunitarias territoriales, por señalar sólo algunos.

La ampliación de los nodos de las redes y la intensificación de los vínculos es un requisito básico para robustecer el accionar y sustentabilidad de la estructura de gestión territorial de la convivencia escolar. El cambio de paradigma que promueve la Política de Convivencia vigente se irá haciendo posible, cuando logre articular sentidos y prácticas de la multiplicidad de actores que conviven en el sistema educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, L., González, Á., & Pino, M. (Junio de 2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Obtenido de [www.lidereseducativos.cl](http://www.lidereseducativos.cl): <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/10/Redes.pdf>
- Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP). (2010). *La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores*. Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Ilustre Municipalidad de Recoleta, DAEM. (2015). *Proyecto CATI: Centro de Atención Tutorial Integral*.
- Ilustre Municipalidad de Recoleta. DAEM. (2014). *Política comunal de convivencia escolar 2014-2016*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2015, noviembre). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (22 de julio de 2017). *Convivencia escolar*. Obtenido de [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4010&id\\_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916)
- Muchielli, A. (2011). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). *¿Por qué trabajar en redes? Aspectos teóricos*. Obtenido de [www.fundacionarauco.cl](http://www.fundacionarauco.cl): [http://www.fundacionarauco.cl/\\_file/file\\_7024\\_por\\_qu%C3%A9\\_trabajar\\_en\\_redes.\\_aspectos\\_te%C3%B3ricos.pdf](http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_7024_por_qu%C3%A9_trabajar_en_redes._aspectos_te%C3%B3ricos.pdf)
- Rodríguez Mansilla, D. (2009). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rovere, Mario & Tamargo, María del Carmen. (s/f). *Redes y coaliciones o como ampliar el espacio de lo posible*. Obtenido de Centro de Innovación Social. Universidad de San Andrés: <http://www.gestionsocial.org/archivos/00000148/Rovere.pdf>
- Salamó, S. (13 de Marzo de 2017). *Antecedentes Sistematización Red ECCE Valparaíso*. (V. Fuentes, & I. Salazar, Entrevistadores)
- San Martín, C. y González S., Pablo. (2013). *Nuevos Lineamientos Convivencia Escolar, Documentos Operativos*.

## ANEXOS

### Anexo 1 Lista de participantes Talleres Red Valparaíso

#### ***Nivel comunal***

1. Zunilda Zúñiga, DAEM Casablanca
2. Ana Núñez, DAEM Quintero
3. Carmen Tapia, DAEM Puchuncaví
4. Edith Palacios, DAEM Puchuncaví
5. Grimel Arriagada, DAEM Con-Con
6. Paula Girona, DAEM Con-Con
7. Sonia Muñoz, Corporación Municipal de Educación de Quilpué
8. Marcia Oyarce, Corporación Municipal de Educación de Valparaíso
9. Lorena Calderón, Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar
10. Viviana Zavala, Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar

#### ***Nivel Provincial***

1. Lina Vergara, DEPROV
2. Paloma Olivares, DEPROV
3. Juan Ramos, DEPROV
4. María Ester Arancibia, DEPROV
5. Sonia Calderón, DEPROV
6. Sergio Salamó, DEPROV
7. Denisse Gallardo, DEPROV
8. José Jiménez, DEPROV
9. Miguel Argandoña, DEPROV
10. Francisco Fuica, DEPROV
11. Silvia Quinteros, DEPROV
12. Olga Alarcón, DEPROV
13. Cecilia Otero, DEPROV
14. Marion Montenegro, DEPROV
15. Margarita Garrido, DEPROV
16. Elvira Zamora, DEPROV
17. Edith Cantellano, DEPROV

#### ***Nivel Regional***

1. Marcela López, SECREDOC
2. Rodrigo Pérez, SECREDOC

## Anexo 2 Lista de participantes Programa CATI, comuna Recoleta

	Nombre	Cargo	Establecimiento
1	Mauricio Eyzaguirre	Director	Escuela España
2	Camilo Bustos	Trabajador Social	
3	Paula Negrete	Orientadora	
4	Carolina Abarca	Orientadora	Escuela María Goretti
5	Mylenne Villalobos	Psicóloga	
6	Guiselle Rebolledo	Docente Tutor	
7	Javier Venegas	Jefe UTP	
8	Valentina Vásquez	Trabajador Social	
9	Alicia Cabrera	Docente Tutor	
10	Myriam Díaz	Jefa UTP	Escuela Víctor Cucchini
11	Sergio Valdivia	Director	
12	Solange Oregón	Orientadora	
13	Claudia Ulloa	Trabajador Social	
14	Paula Rozas	Psicóloga	
15	Javier Ríos	Docente Tutor	
16	Cristian Ríos	Docente Tutor	
17	Claudia Sayes	Psicóloga	Escuela Capitán Rebolledo
18	Cristian Vera	Trabajador Social	
19	Juan Antonio Benavente	Director	
20	Viviana Mella	Jefa UTP	
21	Ramón Rubio	Docente Tutor	
22	Natalia Zamora	Docente Tutor	
23	Cecilia Morán	Orientadora	
24	Claudia Ríos	Docente Tutor	Escuela Valdivieso
25	Leslie Sasso	Docente Tutor	
26	Jorge Treumun	Orientador	
27	Paulette Caipillán	Psicóloga	
28	Patricio Moraga	Director	
29	Valeria Otárola	Trabajador Social	
30	Manuel Reyes	Psicólogo de apoyo	DAEM
31	Alejandra Mejías	Psicóloga de apoyo	
32	Carmen Morales	Encargada de Redes y Organismos colegiados	