

RESUMEN EJECUTIVO

ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE DESDE LA ENTRADA EN VIGOR DE LA POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA DE 2002 A LA FECHA

Santiago de Chile, enero 2024



DEG
División
Educación
General

unicef 
para cada infancia

Este estudio fue realizado por CEPPE UC vía licitación solicitada por el Ministerio de Educación y ejecutada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Equipo de investigación (CEPPE)

Jefe de Proyecto

Christian Berger

Investigadores e investigadoras

Javiera Marfán

Felipe Torrealba

Sebastián Pereira

Tamara Gallardo

Gisella Dibona

Contenido

Capítulo I: Objetivos y reporte metodológico	4
Capítulo II: El concepto de convivencia escolar	5
Capítulo III: Evolución de la Convivencia Escolar en Chile entre 2002 y 2022	6
Capítulo IV: Experiencias internacionales en convivencia escolar	7
Capítulo V: Evolución de la convivencia escolar en Chile a través de sus actores	9
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones	13
Referencias	18

RESUMEN EJECUTIVO: “ESTUDIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE DESDE LA ENTRADA EN VIGOR DE LA POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE 2002 A LA FECHA”

Entre julio y noviembre del año 2023, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica (CEPPE-UC), llevó a cabo el “Estudio sobre la evolución de la convivencia escolar en Chile desde la entrada en vigor de la Política Nacional de Convivencia Escolar de 2002 a la fecha¹”, solicitado por el Ministerio de Educación y ejecutado por UNICEF.

Capítulo I: Objetivos y reporte metodológico

El objetivo general fue “Analizar la evolución de la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, en conjunto con el concepto de convivencia escolar, a partir de los cambios normativos, la evidencia científica y la percepción de diversos actores del sistema educativo chileno”. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar la evolución de la convivencia escolar en Chile, mediante el levantamiento y el análisis de información secundaria, junto con la revisión de los principales cambios en la normativa, desde la publicación de la primera Política Nacional de Convivencia Escolar en 2002 a la fecha.
2. Analizar el relato de la evolución de la convivencia escolar en la escuela por medio de un estudio cualitativo de entrevistas en profundidad a 10 actores clave, que han trabajado en algún establecimiento o red de establecimientos durante los últimos 20 años en Chile.
3. Generar recomendaciones para una mejor apropiación de la Política Nacional de Convivencia Escolar por parte de las comunidades educativas.

Bajo un carácter cualitativo, la estrategia metodológica para responder a los objetivos se dividió en dos componentes:

Componente N°1: Respondiendo al objetivo 1 de la investigación, se realizó revisión de: i) literatura sobre el concepto de convivencia escolar y sus temáticas relacionadas, ii) la PNCE y las normativas relacionadas, y iii) casos internacionales (Colombia, España, Illinois-Estados Unidos y New Brunswick-Canadá). Como complemento se realizaron entrevistas a 9 actores claves y/o expertos en la temática.

Componente N°2: Respondiendo al objetivo 2 de la investigación, se entrevistó a 19 actores de establecimientos educacionales de distinta dependencia y cargo, procurando además la representatividad de diferentes localidades tanto rurales como urbanas. Las entrevistas

¹ La versión actualizada de esta política comienza a llamarse desde 2023 como Política Nacional de Convivencia Educativa, pero se mantendrá el nombre original usando el término “escolar”, considerando que este estudio revisa las políticas anteriores.

fueron transcritas en su totalidad, para luego ser codificadas y analizadas mediante el programa Dedoose.

Analizada la información, se procedió a su integración mediante la comparación de fuentes, desde las cuales emergen conclusiones y sus respectivas recomendaciones para una mejor apropiación de la PNCE por parte de las comunidades educativas.

Capítulo II: El concepto de convivencia escolar

En este capítulo se describe el concepto de convivencia escolar y las diversas temáticas que han sido asociadas a ella, que parten de la valoración de la educación como un proceso multidimensional y constante que busca no solo el aprendizaje curricular sino también la formación socioafectiva (Aron, Milicic, & Armijo, 2012), la formación en habilidades de cooperación (Ascorra & Morales, 2019) y la formación ciudadana (Villalobos et al., 2021, entre otras. El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes hoy reconoce estos elementos, consolidándose que son inherentes a él no solo la garantía del acceso a la educación, sino también su calidad y el respeto en el entorno de aprendizaje (UNICEF, 2022).

Si bien un antecedente podría ser el desarrollo del concepto de clima escolar como facilitador de aprendizajes, según diversos estudios sobre ambientes escolares en los años 80' principalmente en Estados Unidos, lo cierto es que el concepto de convivencia escolar como tal tiene su génesis en Latinoamérica, y se presenta como "polisémico y multidimensional" (Morales & López, 2019), diversificándose en distintas perspectivas para ser abordado, con mayor o menor énfasis en seguridad, violencia escolar, salud mental, inclusión, entre otros.

En dicha línea, uno de los fenómenos que se relaciona con la temática, es la violencia escolar, ya sea en su forma interpersonal, estructural y/o simbólica, ejercida entre distintos actores de un colegio (CEPAL, 2017). Conceptos asociados, en este sentido, son los de bullying, como una conducta sistemática de violencia hacia una persona o un grupo en específico, y el cyberacoso o cyberbullying, que es su forma en el medio digital.

Al respecto, si bien se suele simplificar la violencia escolar a un problema entre determinados estudiantes, lo cierto es que la literatura reitera que es más bien un resultado de la relación entre las personas, organizaciones y culturas, es decir, entre los individuos y el ambiente en que se desarrollan (López et al., 2023; Morales et al., 2022). De esta manera, para prevenir la violencia y mejorar la convivencia escolar, se requiere fortalecer el aprendizaje socioemocional para el desarrollo del bienestar y salud mental, la inclusión y cohesión social, las conductas prosociales y ciudadanía, lo que podría incluso mejorar indicadores académicos, entre otros (Taylor et al., 2017), siendo parte de las habilidades cruciales para los desafíos del siglo XXI (OCDE, 2015).

En general, en la literatura se menciona que las acciones de mejora de la convivencia escolar debiesen buscar enseñar modos de convivir o formas de relacionarse de manera positiva, bajo un marco ético común. De manera práctica, para su aprendizaje y enseñanza, habría dos

estrategias principales: la vía formativa y/o democrática, comprendida como un proceso de aprendizaje cotidiano de habilidades para el diálogo y reflexión, entre otras, basadas en enfoques y horizontes éticos; y la vía punitiva, que busca sancionar comportamientos “inadecuados”, sobre todo de estudiantes. Si bien es reconocido que el primer enfoque sería más efectivo, lo cierto es que en establecimientos chilenos convivirían ambas perspectivas a la vez, según el entendimiento de actores (Morales y López, 2019; Ortiz-Mallegas et al., 2023).

Independiente del enfoque, la convivencia escolar, por su carácter ecológico, requiere de una gestión que organice actores, acciones y dispositivos acordes, para propiciar un relacionamiento positivo entre estudiantes, docentes y la comunidad en general. Algunos elementos que influyen en dicha gestión son los significados e importancia que le otorgan los equipos directivos), su organización en tareas cotidianas y/o a largo plazo, en conjunto con el nivel de compromiso de distintos actores (López et al., 2023); variables contextuales, como lo es el nivel de vulnerabilidad de estudiantes; y el enfoque de rendición de cuentas o managerialista, donde encargadas y encargados del área deben abocarse a la sistematización de antecedentes y aplicación de protocolos para cumplir con marcos normativos, entre otros, dificultando un enfoque formativo.

Finalmente, y retomando su importancia, se observa que la convivencia escolar sería el espacio en el cual se aprende y practica el ejercicio de la ciudadanía (Encina et al., 2023), cobrando una especial relevancia en el escenario actual, marcado por diversas crisis sociales y ambientales, y en línea también con las Metas de Desarrollo Sostenible 2030 de las Naciones Unidas (UNESCO, 2017). Oportunidades de aprendizaje, por ejemplo, se presentan a partir de procesos participativos para realizar tareas, acciones y acuerdos sobre convivencia escolar, además de la instauración del valor del respeto (López et al., 2019).

Capítulo III: Evolución de la Convivencia Escolar en Chile entre 2002 y 2022

La evolución de la convivencia escolar se caracteriza a partir del contexto (o antecedentes), de las PNCE y posteriores hitos a sus publicaciones. Sobre las PNCE, se observa una continuidad en la noción de involucramiento y corresponsabilidad de todos los actores para fortalecer una convivencia escolar positiva, aunque con enfoques diversos. Por ejemplo, en la PNCE de 2011 se destaca la idea de ciudadanía "responsable". Luego, la PNCE de 2015 introduce 7 enfoques distintos: formativo, de derechos, de género, gestión territorial, participativo, inclusivo y gestión institucional. Por último, la PNCE de 2019 aborda la convivencia escolar positiva desde la perspectiva de la "Ética del cuidado". A su vez, se releva en mayor o en menor medida la importancia de la convivencia escolar para el aprendizaje – por ejemplo, al destacar la relación entre SIMCE y clima escolar en la PNCE del 2019– y/o para la ciudadanía y los derechos humanos.

Mientras tanto, a partir del análisis de antecedentes e hitos de cada PNCE, se observa la inserción de la convivencia escolar como un elemento cada vez más relevante, en el marco del fortalecimiento de la calidad de la educación. En ese sentido, hitos y marcos normativos del periodo, y que podrían relacionarse con la convivencia escolar, son la instalación de los

Objetivos de Aprendizaje Transversales (1995), que implica su desarrollo en el aula; la Ley de Subvención Preferencial (2008), que conlleva poder contratar personal encargado de lo “no académico” en el establecimiento; la Ley de Violencia Escolar (2011) y Aula Segura (2018), que a pesar de sus enfoques punitivos, permiten la instalación de protocolos y personal a cargo de la convivencia escolar; la instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011), que incorpora estándares de monitoreo relacionados con el ambiente de aprendizaje; y la Ley de Inclusión (2015), que impide la expulsión de estudiantes y desafía a los establecimientos en torno a la diversidad.

Sobre la PNCE y sus marcos normativos, se concluye que, en términos de gobernanza, cuenta con una estructura adecuada que asegura su funcionamiento y fiscalización. Sobre su regulación sustantiva, se percibe que la cobertura normativa es amplia, lo que se expresa en sus diversos decretos, circulares y dictámenes que detallan minuciosamente las expectativas de funcionamiento de la convivencia escolar en los establecimientos educacionales. Respecto de los entes responsables, actualmente sostenedores y equipos directivos se encuentran obligados a la gestión de la convivencia escolar, en conjunto con el consejo escolar, mientras que encargados y encargadas de convivencia deben destinar horas de dedicación exclusiva y contar con un plan de gestión exclusiva. A su vez, también se observan diversas formas de financiamiento para acciones, como lo son la Ley SEP (Ley 20248), el fondo para el fortalecimiento de la educación pública y otras glosas presupuestarias de la ley de presupuestos. Finalmente, también existe un avance en estadísticas, sobre todo por las mediciones de la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

De todas formas, se observa que, dada la densidad de entramados legales que se enfocan en la convivencia escolar, no es posible que esta se gestione solo por parte de los sostenedores de establecimientos educacionales, quienes suelen recurrir a actores externos (ATES por ejemplos). Así también, se observa que no hay incentivos claros, además de las multas asociadas que tensionan a los establecimientos educacionales ya tensionados con la Ley de inclusión, a partir del cumplimiento de estándares de resultados, como lo es el de la prueba SIMCE.

Finalmente, como elementos a fortalecer de la PNCE, están aquellos que se observa que ha abarcado de manera tangencial y que hoy adquieren importancia en los contextos educacionales, como lo son la salud mental y la tecnología, además de los aspectos extracurriculares, que tampoco han tenido un espacio relevante. Sin embargo, entre sus principales falencias están el no contar con bajadas prácticas para las distintas orientaciones, y que en las comunidades escolares aún no se ha logrado instalar la noción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, entre otros elementos que guardan relación con el conocimiento y la valoración global de la convivencia escolar.

Capítulo IV: Experiencias internacionales en convivencia escolar

Para complementar la revisión de antecedentes, se tomó en cuenta las experiencias de Colombia, Illinois-Estados Unidos, España y New Brunswick-Canadá, respecto de su

apreciación de los conceptos de convivencia escolar (Colombia y España), aprendizaje social y emocional (*social and emotional learning*, Illinois-Estados Unidos) y educación inclusiva (*inclusive education*, New Brunswick-Canadá). Algunos aspectos que se rescatan al compararlos y contextualizarlos en la realidad nacional, y que son retomados especialmente en las conclusiones del estudio, son los siguientes:

Colombia: el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos y la conformación del Comité Nacional de Convivencia Escolar con sus expresiones territoriales en distintos niveles, muestran una forma de abordaje desde una perspectiva amplia y sistémica; considerando su enfoque interministerial, se diferencia del caso chileno, donde las iniciativas surgen principalmente desde el Ministerio de Educación, que colabora con otros ministerios en caso de ser necesario, y donde son mayoritariamente los sostenedores y equipos directivos quienes sustentan redes que aportan a una convivencia escolar positiva. Si bien desde una mirada crítica puede observarse que en el caso de Colombia hay un marco normativo más punitivo –o con medidas punitivas más estandarizadas– y que no ha podido hacerse cargo de la participación familiar, lo cierto es que, frente a los desafíos actuales que presentan los establecimientos, podría ser clave rescatar de su modelo aquellas prácticas que reúnen a distintos actores en diferentes niveles territoriales de manera sistemática.

España: en comparación con el modelo chileno, el caso español exhibe diferencias y oportunidades respecto de la estructura que se propone para favorecer una convivencia escolar positiva. El que exista un coordinador de bienestar y protección, ligado más al sistema de garantías de derechos de niñas, niños y adolescentes que al sistema educacional como tal, da cuenta de una manera más amplia de afrontar las complejidades y episodios críticos dentro de los establecimientos educacionales. Por otra parte, es rescatable la existencia del Observatorio Nacional de Convivencia Escolar –que también está presente en el caso colombiano y no tiene un símil en el chileno–, institución que tiene una conformación interministerial, lo que puede explicar el avance que muestra España en términos de prevención de fenómenos más complejos, amplios y recientes, como, por ejemplo, la convivencia digital.

Illinois, Estados Unidos: en este caso, se investigó sobre los Estándares de Aprendizaje Social y Emocional (también conocidos como *Social and Emotional Learning Standards - SEL*), que surgen con el apoyo técnico de la institución CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL*) e investigadores de la Universidad de Illinois. Dichos estándares fueron adoptados por los distritos escolares del estado de Illinois en 2005 y buscan: i) desarrollar la autoconciencia y la habilidad de autogestión para lograr el éxito escolar y en la vida, ii) utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas, y iii) demostrar habilidades para la toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

En el caso de Chile, el aprendizaje socioemocional se ha convertido en una urgencia en el contexto postpandemia, donde se diagnostica una crisis de las relaciones sociales, que deviene en distintos episodios de violencia y efectos en la salud mental. El plan de reactivación educativa, en su eje de convivencia y salud mental, sería un avance importante

en esta materia. De la experiencia de Illinois es posible rescatar, para el caso chileno, la proyección de la iniciativa y su intención de readecuación en un periodo de tiempo, considerando desde el inicio un ambiente en constante cambio. Además, es un modelo relevante de analizar en términos del trabajo de aprendizaje socioemocional para los adultos de comunidades escolares, al que se le otorga una importancia a la par del aprendizaje entre estudiantes.

New Brunswick, Canadá: refiere a una política del *Department of Education and Early Childhood*, con fuerte foco en la inclusión, que tiene como una característica destacada su continua revisión y constante innovación del concepto en respuesta a las transformaciones y necesidades sociales que se presenten, para la generación de nuevos planes de acción. Sobre la experiencia, y llevada al caso de Chile, es clave relevar la importancia de la revisión constante de la educación inclusiva acorde a los cambios demográficos que hay en el territorio, generando diagnósticos más específicos y redefiniendo líneas de acción acorde con ellos. También resulta clave la importancia que se le otorga a los equipos directivos para el involucramiento de los distintos actores en el desarrollo de una educación inclusiva.

Capítulo V: Evolución de la convivencia escolar en Chile a través de sus actores

Como se mencionó en un comienzo, el estudio incluyó una serie de entrevistas a diversos actores de establecimientos educativos, quienes mencionaron sus impresiones y experiencias en torno a la convivencia escolar y su instalación a lo largo de los años. A continuación, se presentan algunos resultados agrupados por temáticas y/o dimensiones.

En primer lugar, sobre percepciones de la **PNCE y los marcos normativos que regulan la convivencia**, la política no es mencionada espontáneamente por actores, siendo mayormente conocida por encargados de convivencia, a partir de su formación, y sostenedores, por su uso. De todas maneras, sí se observa un avance en ideas que ha instalado la PNCE, como son la participación, las responsabilidades compartidas y el que no se reduzca a actividades específicas; es decir, se percibe un cambio al pasar de una concepción de la convivencia escolar desde un enfoque punitivo a uno formativo. Un elemento que ha permitido dicho avance es la instalación del llamado aprendizaje “integral” que ha surgido, entre otros factores, a partir de los estándares propuestos por la Agencia de la Calidad de la Educación, que valora aspectos no académicos y/o que no se relacionan con resultados.

Por su parte, los marcos normativos son ampliamente reconocidos por sus efectos prácticos en los establecimientos. Así, se menciona la importancia de la Ley SEP (Ley 20.248), que no solo permite el ingreso de determinadas profesiones al espacio escolar, sino que estas también se reconviertan por la necesidad de estrategias comunitarias; Ley de Violencia escolar (Ley 20.536), que define al profesional encargado de la convivencia escolar, y la importancia de su plan, figura central cada vez más inserta en los equipos directivos; y La ley de inclusión (Ley 20.845), que trajo consigo una carga importante de labores debido a la aplicación de protocolos extensos ante situaciones con estudiantes.

El proceso de cambio de paradigma desde un enfoque punitivo a uno formativo se ha visto influenciado por la institucionalización en distintos niveles de la convivencia escolar como parte de la organización, capacitación y planes estratégicos de los establecimientos educacionales, y que es monitoreada, fiscalizada y apoyada por el sistema educacional, y, sobre todo, por sostenedores. Además, la creación y el fortalecimiento de protocolos, si bien han implicado un esfuerzo importante, lo cierto es que han ordenado la temática e involucrado de manera más activa a los distintos actores de las comunidades escolares, tanto por su participación en procesos sancionatorios como en instancias reflexivas y de diagnóstico.

Sobre las dificultades para aplicar la PNCE, se observan faltas de orientaciones para el rol de encargada/o de convivencia escolar; lo descrito por la ley no se correspondería con las tareas que realiza y el tiempo que estas le demandan, lo que dificulta también la gestión de actividades formativas. Otro elemento es la desmotivación e incompreensión de la temática por parte de docentes, quienes han atomizado problemáticas de convivencia hacia el encargado del área, mientras se perciben desprotegidos/as ante hechos de violencia y desafiados/as por la diversidad de estudiantes y sus actitudes. Por otra parte, también se menciona una judicialización de los establecimientos a partir de la insistencia de apoderados/as de oficiar reclamos ante la Superintendencia de Educación, y que la PNCE y marcos normativos no impactan en urgencias de los establecimientos educacionales, como lo son los episodios de violencia luego de la crisis sanitaria.

Respecto de la **importancia y las percepciones sobre la convivencia escolar** en los establecimientos educacionales, en la mayoría de los casos se señala que para que esta sea positiva se requiere de un conjunto de interacciones que son de responsabilidad tanto de estudiantes como de adultos del establecimiento. Otras visiones rescatan el carácter bidireccional del aprendizaje de modos de convivir entre estudiantes y adultos, y en menor medida se formula la idea de que la convivencia escolar no debiese ser categorizada como positiva o negativa. En otro aspecto, se menciona que la ética y el valor que engloba la convivencia escolar es el respeto, relacionándolo directamente con la inclusión y acogida de la diversidad. Finalmente, se encuentra un conjunto de percepciones que define la convivencia escolar como una serie de reglas a respetar.

Sobre su importancia, participantes del estudio expresan que es relevante para generar espacios seguros y de confianza, donde estudiantes se sientan respetados/as en el aula y donde puedan acudir frente a vulneraciones dentro y fuera del establecimiento. Mientras tanto, quienes en mayor medida demuestran poseer un enfoque formativo señalan que es importante porque instala la noción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos frente los a adultos que los rodean. A su vez, se encuentran apropiaciones del concepto en proyectos propios, por ejemplo, en espacios interculturales donde se alinean elementos de la convivencia escolar con sellos relacionados con una determinada cosmovisión.

En contrapartida, en algunos discursos se indica que la convivencia escolar no es tomada en cuenta frente a otros lineamientos y planes del establecimiento, y, si bien fueron pocas, también hubo menciones de que es más relevante el espacio académico a la hora de definir acciones y estrategias.

Sobre la **enseñanza y aprendizaje de la convivencia escolar**, aunque se manifiesta que se dan a partir de una interacción constante entre los distintos actores de la comunidad escolar, a la par se señalan una serie de prácticas y acciones relacionadas. En primer lugar, se encuentran prácticas de mediación, referidas a protocolos y lineamientos decididos de manera participativa para la convivencia escolar positiva, los cuales requieren de una reflexión conjunta, construcción de acuerdos y difusión. Estas prácticas son claves para relevar la oportunidad para la formación de los/as estudiantes que ofrecen los procesos sancionatorios cuando son aplicados de manera formativa.

En un segundo nivel, se encuentran prácticas para el mejoramiento de la experiencia educativa de estudiantes y docentes, por ejemplo, concientizando a un conjunto de miembros sobre temáticas específicas; mejorando la infraestructura del establecimiento; intervenciones en espacios de recreo; actividades de dispersión apoyadas por docentes; y mejora de condiciones laborales y de contención para dicho estamento. En tercer lugar, se encuentran prácticas comunitarias y/o de redes, como la generación de instancias con apoderadas/os para el rescate de sus tradiciones o la prestación de asesorías de actores externos para informar sobre diversas temáticas, abarcar distintas situaciones o para que estudiantes se acerquen a actividades culturales.

Por último, y en menor medida, se encuentra la práctica de incorporar la convivencia escolar en el currículum, por ejemplo, en determinadas asignaturas de manera interdisciplinaria o propiciando la colaboración entre estudiantes diversos. Sin embargo, se destaca el que aún sea complejo abarcar los objetivos de aprendizaje transversales, a pesar de su larga data en el sistema educacional.

Un aspecto clave para realizar acciones es la **gestión de la convivencia escolar** en los establecimientos educacionales. Al respecto, es central la delimitación de una encargada o encargado de convivencia escolar y la conformación de su equipo que varía según las características del establecimiento (sobre todo por su tamaño), pero también por el entendimiento con sostenedores, quienes disponen de distintos profesionales y en diferente coordinación. De todas maneras, se observa que en la mayoría de los casos cuentan con una relación directa con el equipo directivo y los demás estamentos. Cabe mencionar que los equipos de convivencia requieren de un plan de convivencia, cuya incorporación al Plan de Mejoramiento Educativo permite no solo financiar sus actividades, sino también ubicarlas en acciones mayores, evitando así la percepción de sobre intervención.

Se observa que todos los actores tienen roles diferenciados para aportar a la convivencia escolar, rescatando especialmente la labor de profesionales del Programa de Integración Escolar, ya que a partir de la Ley de inclusión se requieren cada vez más herramientas para abarcar la diversidad, asegurando que no haya un impacto negativo en la convivencia escolar. Respecto de apoderados/as y estudiantes, llama la atención que no se menciona al Consejo Escolar en actividades formativas, limitándose su actuar solo a conocer (no siempre promocionar) y validar protocolos relacionados.

Respecto de la gestión, se observa que hay elementos críticos que son facilitadores u obstaculizadores, según se consideren o no, siendo estos: i) contar con estructuras y proyecciones para la convivencia escolar en el establecimiento, ii) desarrollo de un enfoque

formativo en la aplicación de instrumentos y protocolos para la convivencia escolar, y iii) contar con herramientas y entendimientos para la mejora de relaciones entre estamentos.

Tanto las acciones como la gestión de la convivencia escolar deben de ser contextualizadas en la realidad de los establecimientos y donde estos se encuentran emplazados. Desde el discurso de actores se caracterizó el **contexto de la convivencia escolar** y las situaciones y/o elementos a los que debe de enfrentarse. En primer lugar, cabe destacar la percepción de inseguridad en los espacios, tanto dentro como fuera del establecimiento educacional, donde episodios de violencia son ejercidos por distintos actores, incluyendo a apoderadas/os; esto se suma a la percepción de inseguridad en el país, lo que genera una mayor desconfianza en las relaciones sociales. En segundo lugar, se percibe la falta de noción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, lo que redundaría en una falta de escucha de los y las estudiantes en los procesos que implican sanciones, particularmente en situaciones de mayor violencia.

En tercer lugar, se encuentra el estado de la salud mental en niños, niñas y adolescentes, donde se presentan episodios cada vez más frecuentes y/o graves de desregularización emocional, que limitan con las problemáticas estructurales del sistema de salud y su capacidad de abarcar la salud mental. En cuarto lugar, se mencionan las dificultades para un relacionamiento respetuoso, que se atribuyen a una baja tolerancia –o irrespeto– por parte de estudiantes, lo que podría explicarse a partir de diferencias generacionales y un escaso involucramiento de apoderados/as en su crianza y dinámica escolar. Se observa una sobre reacción de las y los últimos ante situaciones que perciben injustas para sus hijos/os, o también casos donde obstaculizan la convivencia escolar al validar prácticas violentas ante determinadas situaciones. Cabe mencionar que también se muestran diferencias culturales entre estudiantes y familias a partir de la llegada de población migrante, que pueden transgredir acuerdos comunes, como los referidos a estereotipos de género. Finalmente, se percibe una falta de responsabilidades compartidas en los establecimientos educacionales, sobre todo por parte de docentes, quienes cada vez se desligan más del espacio no académico, ya sea por su formación o creencias, lo que se observa especialmente en la baja disposición a ser profesor jefe.

El contexto educacional, por su parte, fue remecido por la crisis sanitaria que tuvo lugar en Chile y el mundo, a partir del **COVID-19**, y que mantuvo a los establecimientos cerrados por un prolongado tiempo. En dicho periodo el trabajo en convivencia escolar se trasladó al espacio virtual, aunque también, especialmente en localidades con alta vulnerabilidad, implicó generar conexiones y visitas a los hogares, especialmente apoyadas por los equipos de convivencia. Posterior a la pandemia se observan los conocidos efectos en salud mental y escalada de episodios de violencia, que generan una tensión con los protocolos y procedimientos utilizados, y con el foco formativo, sobre todo al abarcar situaciones que pueden poner en riesgo a la comunidad escolar. De todas maneras, también se menciona una mayor valoración de la convivencia escolar como temática, por ejemplo, en el plan de reactivación, pero también, una mayor posibilidad de trabajar la convivencia escolar a partir de la priorización curricular.

Finalmente, otro aspecto que ha irrumpido es el uso de **tecnologías** en el aula. Si bien hoy en día es evidente un cambio en la dinámica del aula y su uso en la enseñanza y aprendizaje, la

mayor parte de las personas entrevistadas comentaron los riesgos y/o efectos negativos que ha traído principalmente el uso de celulares por parte de niños, niñas y adolescentes. El cyberbullying es el efecto más nombrado; sin embargo, al ser generado principalmente en redes sociales y a partir de acciones anónimas –por ejemplo, las llamadas páginas de confesiones–, es difícil la aplicación de procesos sancionatorios por este motivo. Además, es un aspecto que no se ha normado lo suficiente en la sociedad en general, lo que ha derivado en que equipos de convivencia han generado protocolos propios, con sus limitaciones, para solucionar posibles problemáticas. De todas maneras, se observa un énfasis por generar acuerdos comunes sobre el uso de celulares, principalmente, que permitan orientar posibles protocolos, sin negar, al mismo tiempo, los beneficios que también tiene para los procesos de aprendizaje.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

A partir de las conclusiones del estudio se presentan líneas estratégicas y recomendaciones que debiesen ser consideradas para una apropiación de las PNCE, junto con continuar con el estudio y profundización de las distintas problemáticas que han surgido en el contexto actual, y considerando además la necesidad de generar responsabilidades, acciones e iniciativas tanto dentro como fuera de los establecimientos educacionales:

Línea estratégica 1: Valorar el enfoque formativo de la PNCE y sus componentes, reuniendo iniciativas y actores dentro y fuera del espacio escolar

La convivencia escolar se ha posicionado en los establecimientos educacionales como un elemento a gestionar y considerar en la educación de las y los estudiantes. Es evidente el valor que se le otorga a las condiciones y relaciones entre las personas, percibiéndose como un deber el generar experiencias positivas que identifiquen al establecimiento educacional como un espacio seguro. Sin embargo, es difusa la valoración que se le otorga al enfoque formativo, propuesta central de las PNCE. Dificultades en la comprensión de su importancia para los estamentos, una baja incorporación en el espacio curricular y la invisibilización de su importancia para la democracia y ciudadanía, demuestran que podría ser aún un enfoque que no ha permeado las distintas esferas de la vida escolar, de manera articulada.

Recomendaciones:

- Aumentar las instancias que relacionen a los distintos encargadas y encargados de convivencia escolar, con el objetivo de poder compartir experiencias y visiones sobre la temática, pero también otorgar líneas estratégicas a la PNCE.
- Clarificar los roles y expectativas respecto de docentes en la PNCE, teniendo en cuenta tanto a profesores jefes como a docentes de asignaturas.
- Clarificar en los establecimientos educacionales la manera de trabajar los diversos planes del ámbito de la convivencia escolar, y de qué manera generar acciones y actividades que hagan sinergia entre ellas.

- Rescatar los enfoques territoriales y familiares que se nombran en la PNCE del año 2015, considerando que actualmente las problemáticas surgen cada vez más fuera de los establecimientos, para luego impactar en ellos.

Línea estratégica 2: Articular y significar los marcos normativos como parte del aprendizaje integral

La convivencia escolar es principalmente reconocida a partir de su formalización en el sistema educacional. La obligación de contar con un encargado y plan de convivencia escolar bajo la Ley de Violencia Escolar (2011), y su inclusión dentro de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de la Agencia de la Calidad de la Educación, han permitido consolidar el trabajo continuo en el área. Esto, de todas maneras, se encuentra con la constante dificultad de ser valorado de manera conjunta con otros programas, planes y protocolos bajo una perspectiva de aprendizaje integral, y no como una obligación más de la administración escolar.

Recomendaciones:

- Hay un avance en la comprensión de la convivencia escolar como un aspecto clave a trabajar en los establecimientos educacionales, los que, en mayor o menor medida, incluyen la noción de aprendizaje integral como algo central. Sin embargo, se observa que no siempre son relevadas las causas de los procesos y énfasis, y así, generalmente, se visibilizan como nuevas obligaciones; por este motivo, este es un aspecto que debe abordarse estratégicamente con los/as docentes.
- A partir de las entrevistas y sobre todo desde los obstaculizadores de la gestión de la convivencia escolar, aún se menciona la importancia relativa del encargado/a de convivencia escolar y su desvaloración. Debido al amplio trabajo formativo que este debiese realizar, es clave poder avanzar en conformar equipos robustos a cargo de las distintas temáticas para evitar, de esta forma, que esta tarea quede a cargo de un solo responsable. En esta línea, es relevante seguir fortaleciendo el trabajo interdisciplinar en convivencia escolar, siendo una oportunidad la relación con el área de PIE de los establecimientos educacionales, y la inserción de psicólogos y/o trabajadores sociales.

Línea estratégica 3: Pedagogización de la convivencia escolar

Especialmente docentes no contarían con herramientas suficientes para dotar de sentido a las prácticas que buscan generar una convivencia escolar positiva, y menos aún, implementar los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) relacionados. A su vez, tampoco hay incentivos claros para su formación en la materia, a diferencia de encargados de convivencia escolar o directivos. Por su parte, el gremio docente hoy se encuentra fuertemente tensionado por las consecuencias en su salud mental del periodo postpandemia, y el aumento de episodios de violencia en los establecimientos.

Recomendaciones:

- Visibilizar en los establecimientos educacionales la importancia formativa de poder manejar los conflictos a través del diálogo, la reflexión, la negociación, el respeto y responsabilización de las propias acciones (Fierro et al., 2019).

- En este caso, es clave poder seguir fortaleciendo las posibilidades y roles de los docentes, habiendo distintas acciones específicas que se podrían adoptar, como lo son:
 - Fortalecer en general las comunidades de aprendizaje entre docentes, ya que se observa una importante cantidad y variedad de prácticas, más no siempre una evaluación o sistematización sobre qué han significado para la comunidad escolar y la convivencia.
 - Incentivar e indagar en experiencias interdisciplinarias para abarcar la convivencia escolar o sus temáticas relacionadas (género, multiculturalidad, ciudadanía, etc.), y sus posibilidades en establecimientos educativos. En general, el llamado es a seguir fortaleciendo la innovación en clases y el aprendizaje activo, en la medida en que, según lo recopilado en la mayoría de las fuentes, beneficiarían a una convivencia escolar positiva.
 - Releva la importancia del profesor/a, y sobre todo jefe, como ente formativo, para lo cual es clave valorizar su cargo en toda la comunidad escolar. Al respecto, es importante poder visibilizar nuevamente lo irremplazable de la relación social que se construye entre docentes y estudiantes en el desarrollo de ciudadanía y tolerancia entre ambos.
 - Sistematizar y/o indagar en el efecto que tiene la priorización curricular a partir de la pandemia en el uso de los OAT, y en general en el trabajo de parte de docentes en convivencia escolar.
 - Incentivar el aprendizaje entre estudiantes para la convivencia escolar. Prácticas de tutores, la definición de roles y de traspaso de herramientas entre cursos, son algunas experiencias que han mejorado relaciones entre estudiantes.

Línea estratégica 4: Formación de adultos como garantes activos de los derechos de niños, niñas y adolescentes

Las y los adultas/os en los espacios escolares deben de participar activamente en la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, se observa que docentes perciben pocas competencias para mediar conflictos, lo que se expresa en dificultades para aplicar protocolos bajo un enfoque formativo y de derecho, invisibilizando las oportunidades que ofrecen para mejorar el ambiente de aprendizaje. Mientras tanto, apoderadas/os tienen una participación contradictoria, al ser reactivos ante problemáticas, pero pasivos ante la generación de comunidad.

Recomendaciones:

- Realizar un seguimiento o sistematización de las perspectivas de apoderadas/os sobre la convivencia escolar, que permita visibilizar acciones para que estos/as contribuyan a ella, considerando las posibilidades concretas con las que cuentan las familias (trabajo, tiempo disponible, herramientas, etc.). Es necesario avanzar hacia un entendimiento en común de parte de este estamento que permita resolver sus inquietudes al interior de los establecimientos, sin judicializar de inmediato las situaciones.
- Generar conciencia entre los/as docentes no solo de sus obligaciones respecto de que sean garantes de los derechos de niños niñas y adolescentes, y de los marcos

normativos de la convivencia escolar, sino también sobre los beneficios e importancia que esta tiene para la educación y su labor.

- Fortalecer los vínculos territoriales y comunitarios para que apoderados/as no solo se acerquen al establecimiento por procedimientos específicos, sino que también lo visibilicen como un espacio común y seguro.

Línea estratégica 5: Relevar la importancia de la inclusión para fortalecer el trato respetuoso

A lo largo del estudio se relatan distintas situaciones donde se perciben dificultades para generar un trato respetuoso, sobre todo entre estudiantes y docentes. Se observa que, si bien –y sobre todo con la implementación de la Ley de Inclusión (2015)– hay un esfuerzo constante para poder capacitar a la comunidad escolar frente a la diversidad y generar prácticas relacionadas con la diversificación de aprendizajes, lo cierto es que aún dichos conocimientos y enfoques no permearían las relaciones cotidianas entre los actores de las comunidades escolares. Se muestran elementos que se deben profundizar; entre ellos, las relaciones intergeneracionales y las nuevas relaciones entre adultos, niños, niñas y adolescentes bajo un enfoque de derechos, donde los últimos se conforman como sujetos activos en los diversos procesos que les competen.

Recomendaciones

- Generar una mayor concientización en establecimientos sobre la concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, a la par de entregar herramientas para fomentar el diálogo entre docentes y estudiantes. Es relevante que esta discusión esté acorde con los principios que inspiran la Ley de inclusión (2015), y sus propuestas, incluyendo a los y las estudiantes como sujetos de derecho.
- A partir de la experiencia del New Brunswick en Canadá, sería relevante mantener un monitoreo y/o actualización continua sobre la inclusión, la diversidad de estudiantes y, en general, sobre el contexto de los establecimientos educacionales, que permita entender sus complejidades.
- Relevar el enfoque ciudadano y democrático de la convivencia escolar, presente especialmente en las primeras versiones de la PNCE. Si bien es valorable el relacionamiento con base en el respeto, lo cierto es que esto no solo es parte de lo que se espera de la cultura escolar, sino también de la cultura a nivel país. Contextualizar el foco en el respeto en un ámbito más amplio puede ser clave para proyectar su trabajo.

Línea estratégica 6: Intersectorialidad para fortalecer la salud mental en los establecimientos educacionales

La convivencia escolar está íntimamente ligada con la salud mental de las y los estudiantes, y ha tomado relevancia luego de la pandemia por COVID-19. Diferentes y graves episodios han confirmado la necesidad de que docentes y equipos instalen prácticas de desarrollo socioemocional en estudiantes, pero también de autocuidado. Mientras tanto, poder abarcar este punto en los establecimientos educacionales se encuentra con las limitantes propias de la red de salud para abarcar la salud mental.

Recomendaciones

- Como oportunidades y recomendaciones, sería clave poder vincular la PNCE con la Política de Salud Mental para niños, niñas y adolescentes en Chile, y en general con los planes de salud mental que se pueden generar, dado que los casos de alta complejidad mencionados requieren una respuesta desde el sector salud.
- Es fundamental, a lo menos en zonas rurales, seguir fortaleciendo las redes que se tienen con servicios médicos locales, que permitan el relacionamiento comunitario en torno a la salud mental.
- Adoptar distintas herramientas para abordar el aprendizaje socioemocional en establecimientos educacionales, que incluya a sus distintos actores. Desde CASEL se mencionan distintas áreas de competencias emocionales a trabajar: i) la conciencia de sí mismo, ii) la autorregulación, iii) la toma responsable de decisiones, iv) la conciencia social, y v) el manejo de relaciones relacionado al trabajo colaborativo.
- Revisar las prácticas y estudios que surgen sobre aprendizaje socioemocional, sobre todo en el contexto de la reactivación.

Línea estratégica 7: Incorporar el uso de la tecnología como parte del aprendizaje de los modos de convivir

Se observa el impacto del uso de tecnología en las aulas y la convivencia escolar. En general, son percepciones negativas a partir de los riesgos y episodios que han generado en los establecimientos educacionales, donde situaciones que ocurren en el espacio virtual impactan en él. Para abordar estas situaciones existen diversos obstaculizadores, como lo son la proliferación de perfiles anónimos, la diferencia generacional de docentes, los protocolos diferenciados, entre otros. De todas formas, el eje principal es la falta de un acuerdo sobre cómo usar, sobre todo, los celulares en el aula. Finalmente, cabe destacar que los problemas con el uso de la tecnología en clases son similares a los de la sociedad en general.

Recomendaciones

- Identificar de manera más específica cómo se están abordando temáticas sobre el uso de tecnologías según el contexto, y, especialmente, sobre las posibilidades de utilizarlas positivamente.
- Generar orientaciones comunes sobre su uso en clases, riesgos y la manera en que los/as adultos/as debiesen mediar las distintas situaciones.
- Promover la convivencia virtual, donde estudiantes sean agentes activos en la identificación de conductas riesgosas y/o que produzcan efectos negativos.
- Desde la experiencia de España, es relevante rescatar el sentido ciudadano del abordaje de la temática, al contar con planes, materiales y orientaciones para la sociedad en general sobre el ciberacoso.

Referencias

- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–*. *Universitas Psychologica*, 803-813.
- Ascorra, P., & Morales, M. (2019). Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en América. En P. A. López, *Una década de investigación en Convivencia Escolar*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 51-83.
- CEPAL (2017). Las violencias en el espacio escolar. Disponible en www.cepal.org/es/suscripciones desarrollan
- Encina, Y., Berger, C., & Miranda, D. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*, 98. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Fierro, C., Carbajal, P., Fortoul, B. y Pedroza, P. (2019). Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>
- López, V., Valdés, R., Valle, L. R.-C. del, & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28. Disponible en <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>
- Morales, M., & López, V. (2019). Convivencia escolar policies in Latin America: Four perspectives for comprehension and action. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 5. Disponible en <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., & López, V. (2022). School Violence, Childhood and Poverty: Perspectives of Primary School Students. *Pensamiento Educativo*, 59(1). Disponible en <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.2>
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R., & Yáñez-Urbina, C. (2023). Understanding Punitive Practices in School Coexistence in Chile: Meanings and Uses in the Voices of Protagonists. *Revista Electronica Educare*, 27(1). Disponible en <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Taylor R.D., Oberle E., Durlak J.A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child De*, 88(4), 1156-1171. Disponible en doi: 10.1111/cdev.12864. PMID: 28685826
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París.

UNICEF (2022). Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Villalobos, C., Bellei, C. & Pereira, S. (2021). Ciudadanía, protestas y juventud. Un análisis sociohistórico del ciclo de protestas educativas en la postdictadura chilena (1990-2014). En Villalobos, C., Morel, M.J. & Treviño, E. (Eds.), Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro, Ediciones UC, 433-467.