



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°8 - 2018

CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: PERSPECTIVAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

Charles Albornoz, Pablo González - UNIVERSIDAD DE CHILE
Jorge Gajardo y Jorge Ulloa - UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

90
AÑOS
1928 - 2018



Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE





Convivencia en la escuela: Perspectivas para el liderazgo escolar

Charles Albornoz, Pablo González, Jorge Gajardo y Jorge Ulloa

Informe técnico No. 8
Diciembre 2018.

Para citar este documento:

Albornoz, C., González, P., Gajardo, J. y Ulloa, J. (2018). Convivencia en la escuela: Perspectivas para el liderazgo escolar. Informe Técnico N° 8. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

ÍNDICE

Resumen	4
Enfoques de la convivencia escolar	5
Situando la convivencia escolar desde las prácticas de los líderes escolares	8
El núcleo pedagógico como plataforma para el mejoramiento educativo y la gestión de la convivencia desde un aprendizaje profundo	10
La convivencia escolar mirada desde los aprendizajes curriculares: Claves para un liderazgo pedagógico integral	12

RESUMEN

El siguiente documento da cuenta del constructo de la convivencia escolar desde una mirada analítica, que implica la consideración de los aspectos relaciones y subjetivos que integran el fenómeno, y las implicancias que tiene para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.



ENFOQUES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El concepto de convivencia resulta cotidiano, parte del lenguaje común de la escuela, las políticas públicas y los formadores en general. Se estima y espera, que los miembros de las comunidades escolares convivan entre sí. Por ello, el término convivencia tiene un anclaje en lo cotidiano y en lo público, vale decir, en el reconocimiento del valor formativo en el día a día de la escuela, y el impacto que esto tiene en la formación de futuros desempeños en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

El fenómeno de la convivencia escolar ha sido intensamente discutido durante los últimos años, tanto a nivel de sistema como de organización escolar. No obstante, la variedad de los aportes realizados en cada ámbito ha contribuido tanto a nutrir como a diversificar su significado, derivando en una limitación conceptual difusa. En consecuencia, el concepto actualmente es considerado un constructo poliédrico (Ortega, Del Rey y Casas, 2013), que incluye elementos referidos tanto a la cultura escolar, la disciplina, el clima, el abordaje de conflictos, así como a al *ethos* mismo de escuela (Ortega et al. 2013; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011).

Esta diversidad conceptual del constructo ha implicado la construcción de significados contrapuestos. Para algunos autores, la convivencia escolar es significada como un medio para alcanzar mejores resultados de aprendizaje y menor deserción. En cambio, para otros, la convivencia es un fin en sí misma (López, 2014; López, Ascorra y Morales, 2017). Estas formas de significar el constructo derivan en dos perspectivas (Díaz-Aguado Jalón, 2005): una perspectiva denominada estrecha, que tiende a promover prácticas que reduzcan los niveles de violencia escolar, y una perspectiva amplia, que propicia el desarrollo y formación integral.

En un intento por sistematizar las distintas perspectivas vigentes en la investigación educacional sobre el tema, Fierro, Lizardi, Tapia García y Juárez (2013) proponen dos enfoques para abordar el análisis de la convivencia escolar: un primer enfoque normativo-prescriptivo, que aborda la convivencia desde una perspectiva de prevención de la violencia, o bien desde la calidad de la educación, implicando consecuencias prácticas para abordar el tema en la escuela; y un segundo enfoque denominado analítico, cuyo interés se asocia a comprender la convivencia tanto como un fenómeno relacional, como una experiencia subjetivada.

En una primera aproximación al enfoque normativo-prescriptivo, la convivencia escolar se asocia con la prevención de la violencia, la que se aborda desde estrategias de carácter restringido o amplio. Las estrategias de carácter restringido se asocian a posiciones de tolerancia cero, que por lo general no logran abordar las causas profundas que originan los fenómenos de violencia. Las estrategias de carácter amplio, por otro lado, se relacionan con una perspectiva preventiva, que aborda la convivencia desde una visión pedagógica y formativa, que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en un sentido amplio (Fierro et al. 2013).

En una segunda aproximación al enfoque normativo-prescriptivo, la convivencia se asocia con la calidad de la educación, vinculadas ambas al logro académico, por una parte, y a la calidad misma de la educación, por otra. Las investigaciones que vinculan convivencia escolar y logro estudiantil relevan como variable más importante el clima

favorable al aprendizaje, tanto al interior de la sala de clases como en la escuela. Por su parte, la perspectiva de la calidad, asume y reconoce la convivencia escolar como valiosa en sí misma, al ser fuente de aprendizaje para la vida. Por tanto, la convivencia escolar se interpreta como una meta educativa, que no puede entenderse exclusivamente como una reacción a fenómenos de violencia (Fierro et al. 2013).

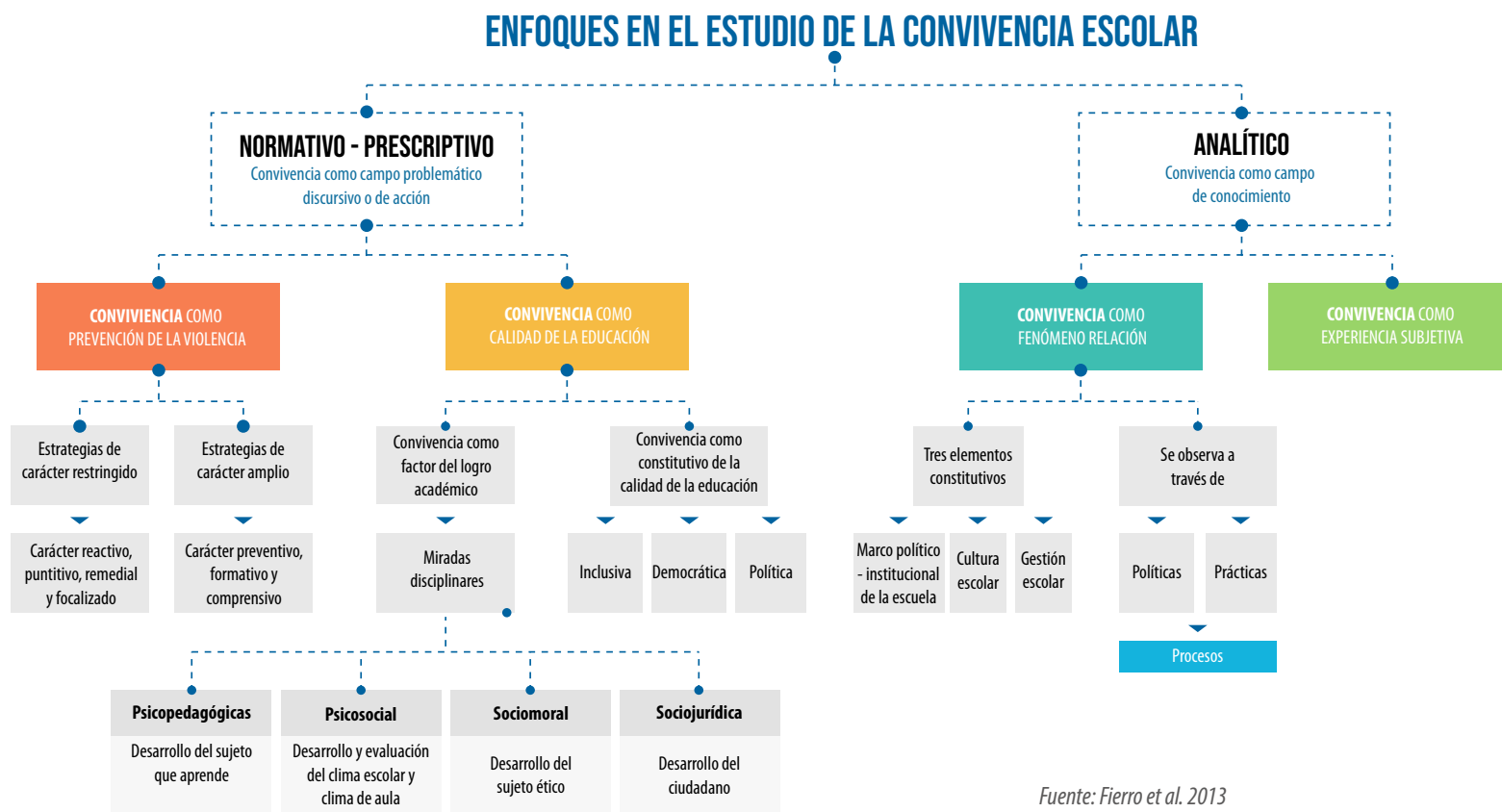
El segundo enfoque, denominado analítico, se define por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido de lo que sucede en las interacciones al interior de las escuelas, considerando procesos micropolíticos, culturales y de gestión. De acuerdo a esto, los autores plantean lo siguiente:

“La convivencia se entiende como proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas” (Fierro et al. 2013 p. 81).

Al igual que en el enfoque anterior, se reconocen dos dimensiones, una social colectiva-relacional, que intenta reconocer las pautas socioculturales que configuran las interacciones entre los miembros de una comunidad escolar; otra subjetiva, “que recupera las experiencias de la vida cotidiana en común de las personas participantes en la escuela” (Fierro et al. 2013 p. 82). Como fenómeno relacional, la convivencia se entiende desde tres elementos constitutivos: el marco político institucional de la escuela, la cultura escolar y la gestión escolar propiamente tal. Como experiencia subjetiva, el enfoque profundiza en cómo las personas significan en su experiencia la convivencia escolar, generando intersubjetividad.

La siguiente imagen ilustra la relación entre cada enfoque y dimensión.

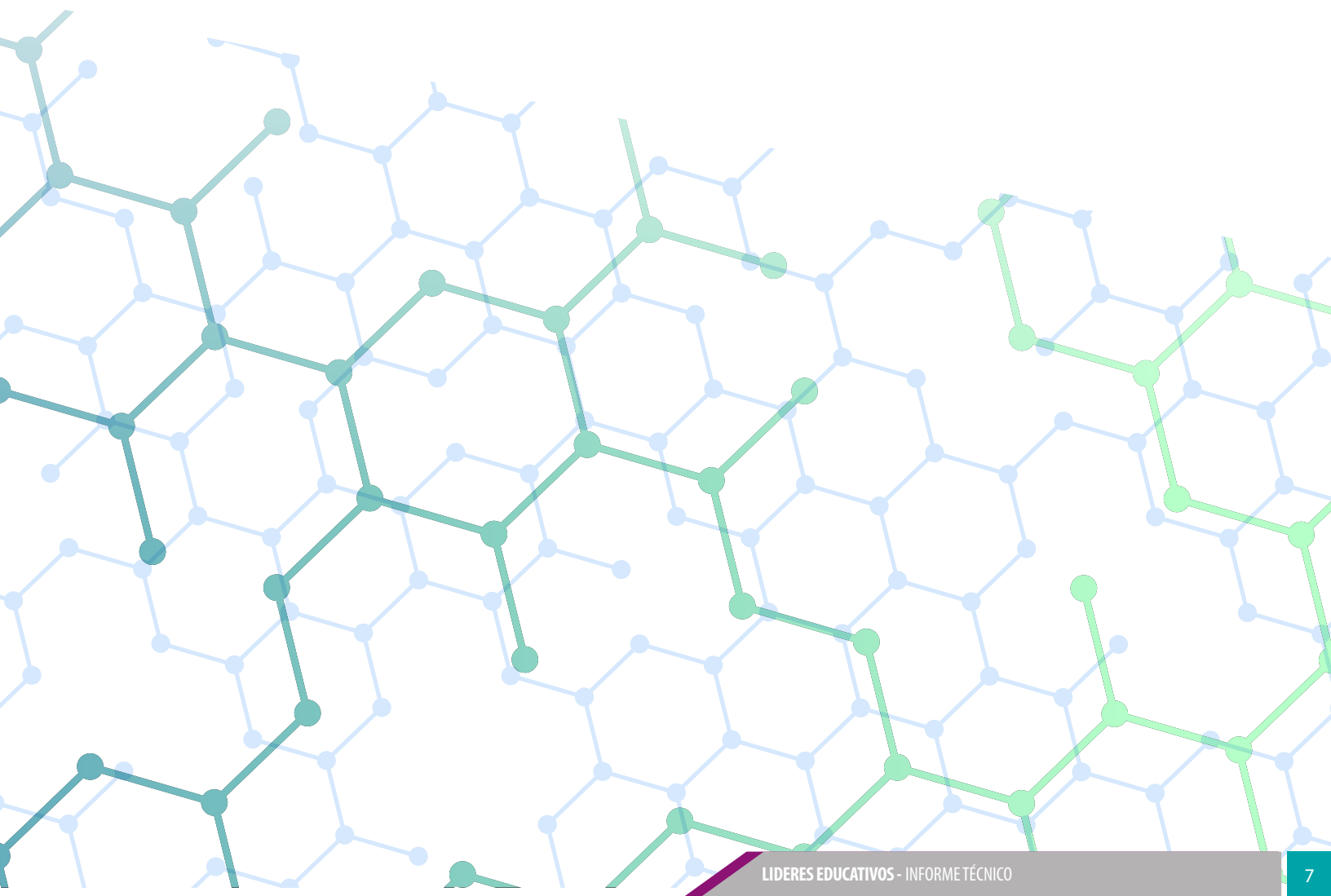
Figura N° 1: Enfoques de estudio de la convivencia escolar



Fuente: Fierro et al. 2013

En virtud de un enfoque analítico sobre la convivencia escolar, que la aborda desde lo relacional y subjetivo, se puede definir la convivencia como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de la escuela, *“las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican”* (Fierro et al. 2016 p. 106). Por ello, esta visión se aleja de una interpretación unificadora de la convivencia, que pretende una imagen acabada a partir de la cual intervenir. Entonces, el fenómeno del convivir con otros es accesible de manera indicativa y parcial.

Se desprende de lo anterior que, junto con el marco político institucional y la cultura escolar, la gestión escolar –y por extensión el liderazgo educativo–, tienen un rol fundamental en la instalación de procesos, políticas y prácticas que promuevan una convivencia escolar que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. En efecto, en la vida escolar los procesos sociales y culturales se conforman a partir de las prácticas de los sujetos. *“Estos procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización son el resultado tanto de decisiones de la gestión de la escuela como de las prácticas de los actores”* (Fierro et al. 2013 p. 84).



SITUANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LAS PRÁCTICAS DE LOS LÍDERES ESCOLARES

De acuerdo con la investigación más reciente, después de la práctica docente, el liderazgo directivo es la segunda variable más influyente para explicar los resultados académicos de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). En este sentido, el liderazgo escolar tiene un rol central para el mejoramiento educativo, ya que es capaz de incidir sobre el resultado académico de los estudiantes (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2015; Leithwood et al. 2006; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Weinstein y Muñoz, 2012). Esta evidencia sugiere como eje fundamental el fortalecer el desarrollo profesional de los **líderes educativos** en las escuelas como estrategia para contribuir al mejoramiento del sistema educativo.

Estos hallazgos de la investigación internacional sobre liderazgo se han confirmado en Chile a través de una investigación realizada en el país, en la cual se evidencia el impacto que generan los directores nacionales en el mejoramiento educativo (Weinstein y Muñoz, 2012). Las dimensiones y problemáticas desde las cuales pensar las prácticas de liderazgo escolar en Chile se han abordado en el documento elaborado por el Mineduc (2015), “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)” que, en el año 2015, surge como una versión actualizada del Marco para la Buena Dirección (MBD), de 2005. Lo que distingue a ambos textos, es que este último fijaba criterios para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño desde una perspectiva más bien centrada en las competencias. En el MBDLE (2015), en cambio, se establece un conjunto de **prácticas** fundamentales y necesarias para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento, e impulsadas por un repertorio de principios, habilidades y conocimientos profesionales que, en conjunto, son concebidos como recursos personales propios de cada líder educativo.

Las cinco dimensiones de las prácticas que el MBDLE (2015) propone son:

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- Desarrollando las capacidades profesionales.
- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Entre las cinco dimensiones señaladas, la **convivencia escolar** se presenta como un aspecto central dentro del ámbito de competencias y prácticas de los líderes educativos.

La Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018) define la convivencia escolar como: *“Un espacio donde se vive la actividad pedagógica y es parte constitutiva de ella. Abarca relaciones sociales que acontecen en el espacio educativo, entre los diferentes actores de la comunidad”* (Mineduc, 2015). Esta perspectiva busca distanciarse de una mirada que concebía la convivencia en las escuelas como una problemática al margen de las actividades pedagógicas. Se tendía a circunscribir el marco de incidencia de la convivencia escolar principalmente a la resolución de conflictos (indisciplina), desde una perspectiva psicosocial aislada del resto de la comunidad escolar. Dicha tendencia, enmarcada en una perspectiva estrecha del fenómeno (López, 2014; López, Ascorra y Morales, 2017; Cecilia Fierro et al. 2013, 2016).

Uno de los elementos claves que materializa una distinción respecto de los enfoques previos, fue la separación de los conceptos de clima escolar y convivencia escolar,

materializado en la Política de Convivencia Escolar (Ascorra et al. 2018). Así, mientras la convivencia escolar se definió desde una visión integradora y sistémica, como núcleo esencial de los aprendizajes para la vida, el clima escolar se vinculó a ciertos aspectos administrativos-organizacionales (Ascorra et al. 2018).

La apertura en la perspectiva de lo que se entiende por convivencia escolar permite entenderla, en primer lugar, como un **proceso** de carácter dinámico y situado, en cuya construcción están involucrados de manera activa y participante todos los actores de la comunidad escolar. Entender la convivencia escolar como un proceso en construcción implica que el entramado de interrelaciones entre los actores no constituye un objetivo circunscrito a un marco de logros específicos a alcanzar. Esto, porque lo que está en la centralidad es el proceso formativo de los estudiantes entendidos como **sujetos de derecho**. En efecto, esta nueva perspectiva entiende que la convivencia escolar, como forma de relación social, debe abordarse desde un ámbito pedagógico, que considere la formación integral del estudiante. Una formación integral no sólo se alcanza por medio de los contenidos declarados en el currículum, sino también en las relaciones que el estudiante entabla con sus pares u otros miembros de la comunidad.

Esta perspectiva más amplia constituye un proceso integral orientado hacia lo que Galtung denomina paz positiva (1969; en Fierro, Carbajal, Landeros y Cárdenas, 2017), que busca transformar las relaciones inequitativas que originan la violencia, tanto de forma directa, como en las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. A partir de esto, Fierro et al. proponen tres dimensiones pedagógicas orientadas a construir una noción más integral para la construcción de una convivencia democrática: la inclusión, la equidad y la resolución pacífica de conflictos.

Respecto de las pedagogías que promueven la inclusión, se entienden como aquellas que propician el reconocimiento de diversas identidades en los estudiantes, tanto social como colectivas. Respecto de la equidad, implica la entrega de oportunidades para que todos los estudiantes puedan construir interacciones académicas exitosas. Y por último, la resolución dialógica de conflictos alude a lo siguiente:

“(…) las oportunidades que los docentes abren para la representación y el empoderamiento de los alumnos en tres aspectos clave: 1) el ejercicio de su autonomía en los procedimientos de resolución de conflictos; 2) la expresión de su propia voz en discusiones colectivas; 3) la participación en los procesos de toma de decisiones en asuntos que les conciernen” (Fierro et al. 2017 p. 10).

Lo anterior implica una resignificación del núcleo pedagógico. La interrelación entre docente, estudiante y contenidos que entraña el concepto de núcleo pedagógico necesariamente debe considerar, en función de un proceso formativo integral, el carácter dinámico de una comunidad en su totalidad, dinámicas que repercuten en el aprendizaje del estudiante. De igual manera, los contenidos, vale decir, currículum y objetivos de aprendizaje, deben concebirse como herramientas de trabajo y desarrollo de las prácticas de convivencia escolar.

Esta nueva perspectiva de la convivencia escolar abre un campo de incidencia muy sugerente para el desarrollo de prácticas de liderazgo. La comunidad escolar y la formación integral de los estudiantes son aspectos en los cuales un líder escolar tiene la posibilidad de incidir, al ser instancias que lo ponen en contacto con su entorno y, por tanto, le permiten desplegar sus prácticas de liderazgo. Este carácter situado es una característica transversal a toda práctica de liderazgo que pretenda ser exitosa.

En cuanto a las prácticas en sí mismas, un líder educativo puede desplegar prácticas de liderazgo desde el establecimiento de políticas y normas tendientes a asegurar un **clima escolar** propicio para el desarrollo de la convivencia escolar, a través del incentivo del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, o bien, a través de la movilización de estrategias colaborativas mediante espacios formales que fomenten la participación y la responsabilidad compartida entre los actores de su comunidad.

De igual manera, un líder educativo puede desarrollar prácticas que no necesariamente deban estar circunscritas a un marco institucional. Un líder puede desplegar acciones centradas en la promoción de una cultura escolar inclusiva y que fomenten valores como respeto, igualdad y justicia dentro de su comunidad escolar por medio de su rol como **mediador**. En este sentido, su vinculación con el espacio escolar y principalmente, la comunicación permanente mediante el dialogo con docentes, estudiantes, padres y apoderados permite generar una cultura escolar en la cual todos los actores se sientan involucrados y confiados de ser escuchados al participar.

EL NÚCLEO PEDAGÓGICO COMO PLATAFORMA PARA EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE UN APRENDIZAJE PROFUNDO

Un concepto clave que ha sido foco de resignificación y potenciamiento bajo la nueva mirada de la convivencia escolar, es el de **núcleo pedagógico**. Como fue señalado, la relación docente-estudiante en presencia de los contenidos es de carácter dinámico; en ella se juega la formación integral del estudiante, tanto en el establecimiento de relaciones intersubjetivas, como en los contenidos proporcionados. Desde una perspectiva pedagógica de la convivencia escolar, el núcleo pedagógico adquiere mayor relevancia cuando se potencian las prácticas docentes en aula conducentes a la conformación de una **comunidad de aprendizaje**. Esta mirada de la práctica pedagógica busca dinamizar la concepción del núcleo pedagógico que usualmente se maneja en las políticas públicas educativas y la relación activa que muchas veces debe asumir el docente frente a un estudiante receptivo-pasivo de los contenidos proporcionados.

Al contrario, la re-significación de las relaciones al interior del núcleo pedagógico le otorgan mayor independencia al docente en la elección de los contenidos que considere más prudente abordar, según su grado de conocimiento de las temáticas y, a su vez, permite que los estudiantes puedan escoger entre dichos contenidos según sus intereses y autoconocimientos. Esta nueva forma de relación dentro del núcleo permite que se desarrollen vínculos pedagógicos mucho más dinámicos y una **democratización de la experiencia de aprendizaje**. El docente resignifica su práctica al asumir el rol de tutor del trabajo que sus estudiantes desarrollan de manera independiente y, al mismo tiempo, los mismos estudiantes pueden asumir el trabajo de tutores entre sus pares e incluso ante sus profesores.

El núcleo pedagógico como el despliegue de un proceso y la obtención de resultados es la base de un **aprendizaje profundo**. Mónica Cortez, siguiendo a Santiago Rincón-Gallardo, se refiere a este tipo de aprendizaje como un proceso, en el cual se da sentido a los intereses de los actores dentro del proceso educativo general, mediante el desarrollo de seis competencias asociadas: Creatividad, Pensamiento Crítico, Comunicación, Colaboración, Carácter y Ciudadanía (Cortez, 2018). El desarrollo de estas competencias durante el proceso de aprendizaje solo se hace visible al interior del núcleo pedagógico. Es por ello que, tanto para el docente como el estudiante, el complemento entre una actitud independiente (en la enseñanza y la elección de los contenidos) y colaborativa (entre pares y ante su comunidad educativa en general) forman las dos caras de un **aprendizaje integral**.

Cabe señalar, que la investigación docente al respecto ha constatado que la motivación de los docentes por mejorar sus capacidades pedagógicas surge a través del incentivo que ellos manifiestan de manera intrínseca. Es decir, en la motivación que encuentran al desarrollarse profesionalmente durante el trabajo en aula con sus estudiantes, constatando sus logros y aprendizajes, más que por medio de incentivos extrínsecos, tales como incentivos salariales o la obtención de créditos académicos (Rincón-Gallardo, 2012).

En este sentido, un líder educativo tiene un campo de incidencia privilegiado en la resignificación del núcleo pedagógico. Esto porque de manera profunda, lo que se propone es un **cambio educativo** en la convivencia social y pedagógica con foco en la relación docente-estudiante, la cual se espera que trascienda hacia el establecimiento de vínculos en todo espacio dentro de la comunidad escolar. Todo cambio educativo con foco en la convivencia apunta a la mejora en la **calidad de la educación**. Esta se define por su carácter integral, es decir, el asumir el propósito de promover un aprendizaje que considere tanto el desarrollo cognitivo del estudiante, como sus capacidades socio-afectivas y juicio ético. Los resultados académicos y la formación de actitudes y valores comunes son, por lo tanto, indisociables del proceso pedagógico.

La gestión educacional tiene la responsabilidad de contribuir en el proceso integral de aprendizaje. Un líder educativo cuenta con una posición privilegiada que le permite conocer en profundidad a los miembros y espacios de su comunidad educativa. Puede hacerse partícipe del cambio educativo promoviendo el diálogo e intercambio pedagógico entre docentes, visitando las aulas de clase y entablar diálogo con los estudiantes, recogiendo opiniones, sugerencias (Rincón-Gallardo, 2012), y creando entornos colaborativos e instancias de participación.

Los esfuerzos de todo líder educativo deben apuntar a preguntarse **qué tipo de aprendizaje** aspira a impulsar en su comunidad escolar. Las líneas investigativas y teóricas revisadas sugieren que una perspectiva de **aprendizaje profundo** otorga las herramientas para el despliegue de un aprendizaje situado (en aula) y en consonancia con el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. Un líder educativo siempre debe tener presente durante su gestión que un buen liderazgo es una buena pedagogía.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR MIRADA DESDE LOS APRENDIZAJES: CLAVES PARA UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO INTEGRAL

La convivencia escolar contiene una serie de elementos diversos y complejos. Es tarea de la gestión y el liderazgo escolar identificarlos y articularlos entre sí, proporcionando una perspectiva estratégica y sistémica que permita instalar y/o modificar prácticas institucionales que promuevan la generación de interacciones sociales y pedagógicas centradas en el aprendizaje.

Las condiciones físicas del recinto escolar, la seguridad y la higiene de dichos espacios, el mobiliario, los medios y recursos didácticos de las salas de clases, las diversas culturas que portan las familias, los estamentos, las organizaciones, los movimientos, los grupos, los programas y normas oficiales a nivel nacional, regional y local, la propuesta educativa institucional (Pérez Gómez, 1998; Mineduc, 2015), entre tantos otros elementos, son precisamente algunos de los que por su diversidad de orientación y contenidos, hacen que la gestión de esta dimensión de la vida escolar no sea del todo sencilla.

La siguiente figura articula la organización de tales dimensiones en torno a cuatro elementos:

Figura N°2: Elementos constitutivos de la convivencia escolar



Fuente: Elaboración propia basada en Pérez Gómez (1998) y Mineduc (2015)

Como se aprecia en la figura, la convivencia escolar aparece como una síntesis de un conjunto de factores aparentemente desvinculados unos de otros, pero que en la práctica configuran las condiciones materiales e inmateriales desde las cuales se construye un determinado tipo de convivencia entre las personas que comparten el espacio escolar.

Anteriormente se ha hecho referencia a los conceptos de clima escolar y cultura escolar. Ahora es necesario precisar en su definición para comprender cómo la convivencia escolar los sintetiza y articula.

Tal como sostiene el Ministerio de Educación en el documento que contiene la formulación de la Política Nacional de Convivencia Escolar, se entiende por clima escolar:

“(...) el ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar y contiene una serie de variables (infraestructura, orden, reglas y normas, tiempos, rutinas, planificación de la clase, etc.) necesarias para la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en el currículum y posibilita –o dificulta– el aprendizaje de éstos. El clima se conforma de las percepciones y las actitudes que tienen los actores de la comunidad educativa con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento educativo. Constituye un elemento intersubjetivo de valoraciones en relación al establecimiento educacional y a la convivencia que allí se desarrolla” (Mineduc, 2015 p.26).

Otro componente fundamental de la convivencia escolar se refiere a la cultura escolar. Pérez Gómez (1998), define el concepto **cultura** como el conjunto de “productos simbólicos” generados por las relaciones entre las personas, las que se organizan y movilizan según tales productos, como lo son la variedad de creencias y visiones de mundo, las múltiples tradiciones, idiomas, dialectos y lenguas, (y) “significados, expectativas y comportamientos situados y desarrollados en un determinado marco geográfico, social, económico y político” (Pérez Gómez, 1998).

Para dicho autor, la cultura escolar se define como:

“[El] conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias, que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar” (Pérez Gómez, 1995).

Pérez Gómez reconoce que la cultura escolar no es una sola, sino más bien, y como se desprende del título de su libro, ella constituye una “encrucijada” donde convergen diversas culturas. Al respecto señala:

“La escuela es un espacio ecológico de cruce de culturas que realiza mediación reflexiva entre aquellos influjos culturales que coexisten y se ejercen de modo simultáneo sobre las nuevas generaciones: cultura académica; cultura institucional; culturas sociales (hegemónicas y contra-hegemónicas); culturas juveniles” (Pérez Gómez, 1998).

Gestionar la convivencia teniendo especial consideración con esta complejidad cultural es clave. A este respecto, el filósofo francés Gilles Lipovetsky plantea la siguiente pregunta:

“¿Cuán relevante es, para gestionar la escuela, el reconocimiento a la diversidad de culturas que conviven en ella, en medio de un mundo caracterizado por la emergencia de la singularidad y de la búsqueda de proceso de individuación y socialización cada vez más complejos, dinámicos y diversos?” (Lipovetsky, 1981).

Las respuestas que puedan desprenderse de esta pregunta resultan claves para el liderazgo de la convivencia escolar.

Un ejemplo de cómo esta diversidad cultural, reconocida como legítima y necesaria, podría aportar a la construcción de un ambiente basado en el respeto y el buen trato entre las personas, se encuentra en las expresiones de estilos musicales como el hip hop u otros, que se cultivan en sectores populares con gran profusión y no siempre tiene cabida en el espacio de la escuela. Muchos de los mensajes de quienes cultivan este arte, apuntan precisamente a aquellos atributos que se espera los estudiantes puedan adquirir y desarrollar.

Otro componente de la vida y la convivencia en la escuela se encuentra en una serie de documentos vitales para su funcionamiento. Nos referimos a: el conjunto de normas y regulaciones legales, políticas educativas de nivel nacional, regional y local, programas y planes de nivel local e institucional (PADEM, PEI, PME, otros), propuestas curriculares y de convivencia, propuestas pedagógicas y formativas adoptadas y/o formuladas por la propia escuela, reglamentos y manuales específicos, entre otros. Estos configuran los grandes marcos de acción y desarrollo de determinados tipos de interacción social y pedagógica para las escuelas.

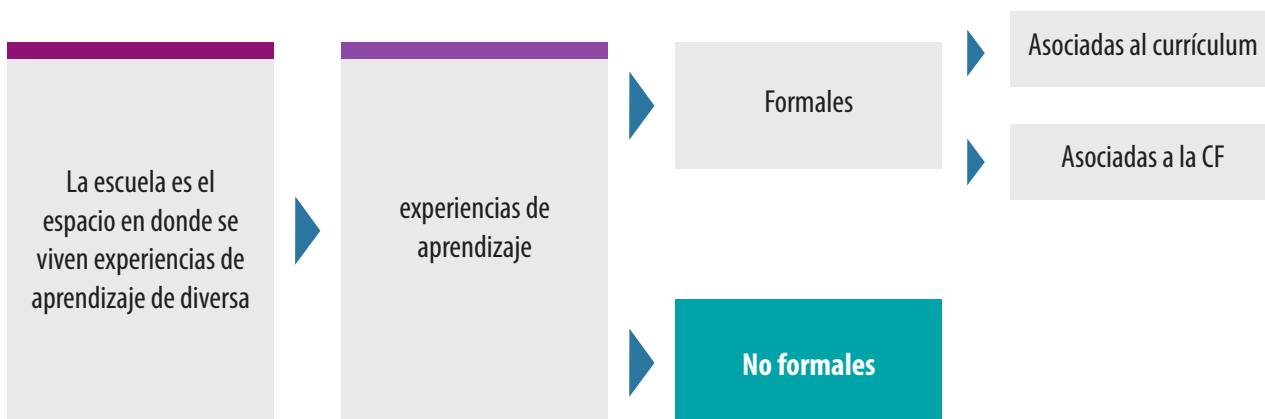
Los estudiantes aprenden más y mejor cuando en el entorno existe un clima que hace posible dicho aprendizaje. Convivir con los otros, entonces, no solo apunta a la construcción de un marco de respeto y buen trato entre las personas de una comunidad escolar. La sana convivencia genera un ambiente que permite y posibilita los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

El desarrollo global e integrado de los diferentes enfoques de la convivencia escolar, articulados en una política institucional consistente en el tiempo y expresada en una multiplicidad de prácticas institucionales e individuales, imprime a esta dimensión de la vida escolar un valor formativo específico que se vincula de manera directa con **los objetivos de aprendizaje del currículum escolar**. Esta afirmación quiere decir que el aprender a convivir “no solo es un medio para facilitar el traspaso de contenidos curriculares, sino que es un contenido curricular en sí mismo que se enseña y adquiere significado en la vivencia con los otros” (Mineduc, 2015).

En el espacio escolar los estudiantes y los miembros de la comunidad viven experiencias de aprendizaje de diversa naturaleza. Sin embargo, en ellas es posible distinguir dos grandes tipos: las formales, constituidas por todas aquellas actividades planificadas y ejecutadas en función de los programas oficiales y de la planificación del propio centro escolar; y las informales, conformadas por todas aquellas experiencias de aprendizaje que ocurren más allá de lo definido institucional u oficialmente en la escuela: las conversaciones y juegos de los estudiantes con sus pares, las relaciones personales entre ellos, con sus docentes y asistentes de educación, sus propias experiencias individuales con la comunidad escolar, entre otras.

La siguiente figura muestra la articulación entre currículum y convivencia escolar:

Figura N°3: Aprendizajes del currículum y la convivencia escolar: Dos caras de una misma medalla.



Fuente: Elaboración propia.

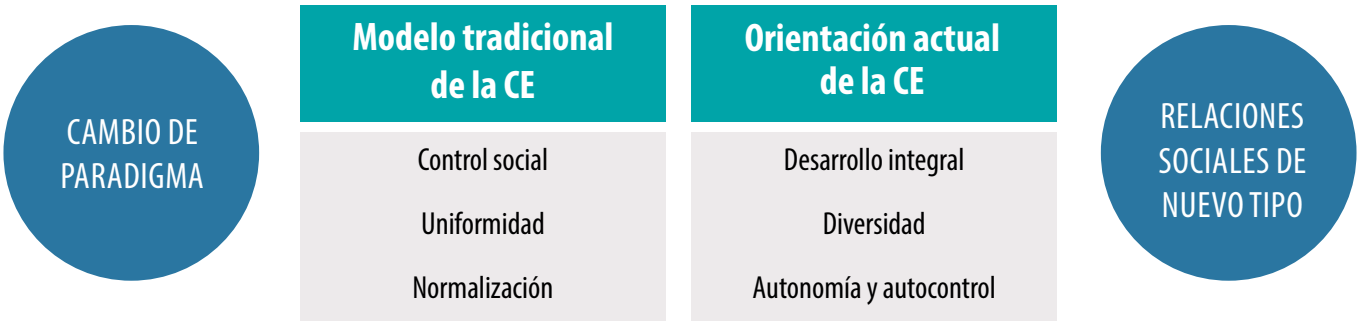
Las orientaciones del Ministerio de Educación proponen estrategias para abordar la implementación de las actividades de aprendizaje que se desprenden de los objetivos del currículum. Junto con ello, busca evidenciar la consistencia y dependencia de los planes y programas de estudio con los enfoques de la Política de Convivencia Escolar.

Por ejemplo, esto se evidencia en las “Orientaciones para el aprendizaje” que contiene el documento “Bases Curriculares 7° básico a 2° medio” que publicó el Mineduc el año 2015. En dicho documento pueden observarse algunas orientaciones que son constitutivas tanto de los objetivos de aprendizaje como de los ambientes ideales para alcanzarlos:

- a.2.- “Los aprendizajes que se espera lograr cumplen la función de dar acceso a los y las estudiantes a las múltiples esferas del quehacer humano: científico, literario, social, artístico, político, tecnológico y físico, de forma que puedan situarse en el mundo, **actuar responsablemente y creativamente en su comunidad, reflexionar sobre sus proyectos personales** y continuar con éxito su proceso educativo (...)”.
- a.3.- “En esta etapa se requiere que las y los estudiantes consoliden las facultades que les permitan **acceder al conocimiento en forma autónoma y avanzar en la comprensión del mundo como un sistema interactivo y complejo**. Ello exige, en primer lugar, desarrollar la capacidad de **analizar, interpretar y sintetizar, en forma crítica y autónoma**, textos de diversos tipos que representen el patrimonio cultural de la humanidad (...)”.
- a.4.- “El desarrollo completo de los y las estudiantes implica, además, **tomar conciencia del otro, y adquirir las competencias necesarias para conducir las relaciones interpersonales y con grupos heterogéneos, con respeto y empatía**. Esto implica desarrollar las habilidades de **comunicación, colaboración y trabajo con otros y manejo y resolución de conflictos**, para construir una convivencia pacífica y para tomar decisiones conjuntas que resuelvan aspectos de la vida en común”.
- a.5.- “(...) la premisa que orienta estas bases es que el o la estudiante necesita **elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Solo construyendo su propio significado, podrá usar con efectividad ese conocimiento para resolver problemas y para atribuir significado a nuevos conceptos (...)**”.
- a.6.- “Se espera que el o la estudiante adquiera las **habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo necesarias para la vida de trabajo y de estudio en nuestro siglo**. Esto implica la capacidad de analizar en forma independiente problemas y argumentos, de aplicar un razonamiento, de emitir un juicio basado en evidencias y en la evaluación de los argumentos, y de tomar decisiones y resolver problemas a partir de ese análisis...” (Mineduc, 2015).

En ese contexto, la gestión de la convivencia escolar constituye un ámbito clave de la calidad de los aprendizajes y de la construcción de las escuelas como espacios que reconocen y valoran la diversidad, convirtiéndose en lugares que se enriquecen con la inclusión educativa. En la Figura 3, precisamente se aborda el sentido del cambio que estas orientaciones proponen para la reconfiguración de las relaciones sociales en general, y para las interacciones pedagógicas en particular. Las distintas habilidades y valores señalados en las Orientaciones de Aprendizaje representan habilidades cognitivas y sociales que se adquieren en las actividades de aprendizaje asociadas al currículum. Pero para alcanzar un aprendizaje integral, estas actividades deben ser coherentes y responder a las distintas formas como los estudiantes se reconoce a sí mismos y se relacionan con otros.

Figura N°4: Cambio de enfoque de la convivencia escolar y su vínculo con los aprendizajes curriculares



Fuente: Elaboración propia.

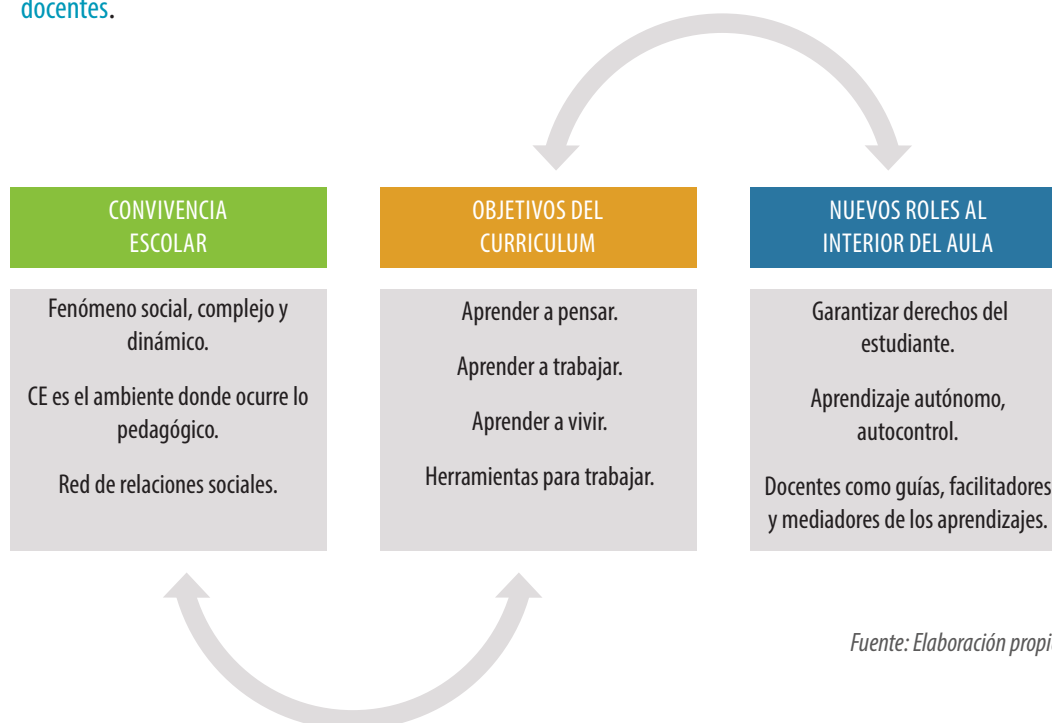
De este modo, la convivencia y los objetivos de aprendizaje del currículum requieren que los sujetos en el actual espacio escolar se relacionen a partir de nuevas formas (figura 5). Tal como lo sostiene Elmore (2010) en el primer principio del Núcleo Pedagógico: “Los **incrementos en los aprendizajes** de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las **mejoras en el nivel de los contenidos**, en el **nivel de conocimientos y habilidades de los profesores** y en el **compromiso de los alumnos**”.

Es probable que el incremento del compromiso de parte de los estudiantes dependa de una serie de factores de tipo pedagógico, cultural y relacional. Se deben considerar sus necesidades e inquietudes al momento de planificar e implementar las experiencias de aprendizaje. Otro factor es el rol que se les propone desempeñar a los estudiantes en las salas de clases. Un rol pasivo, únicamente obediente y dependiente de la figura y autoridad del docente, contradice el sentido formativo del currículum y la Política Nacional de Convivencia Escolar, siendo un obstáculo para el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración, la resolución pacífica de conflictos, entre otras competencias.

Avanzar en la participación efectiva de los estudiantes en la toma de decisiones en el aula e incluso en los centros escolares, es además una orientación plenamente coherente con los fines formativos de la **formación ciudadana** en el contexto escolar. Los supuestos de aquello son del todo conocidos y aceptados por las comunidades escolares, al menos en sus aspectos declarativos. Diversos instrumentos de gestión escolar adscriben a la idea que el Informe Delors (1994) planteara a los sistemas escolares en el mundo, en cuanto a que una de las principales características de la educación de la época contemporánea es la del “aprender haciendo”: El estudiante aprende ciudadanía en la escuela ejerciendo sus derechos ciudadanos en el espacio escolar; aprende a ser autónomo en el aula siendo autónomo en su proceso de aprendizaje; aprende a actuar responsablemente consigo y su entorno físico y social ejerciendo su responsabilidad personal en esos entornos; y aprende a colaborar con sus pares, mediante dinámicas permanentes de aprendizaje colaborativo.

Todo aquello requiere establecer interacciones sociales y pedagógicas en la escuela y en las salas de clases. Estas nuevas interacciones, exigen un proceso de cambio cultural en todos los actores de las comunidades escolares. Es un proceso que, por su sola naturaleza, es de una complejidad que ha de ser especialmente considerada por quienes tienen a su cargo la tarea de rediseñar la organización y de construir nuevos sentidos orientadores compartidos (Leichtwood, 2006; Robinson, 2008; Anderson, 2010; Bolívar, 2010) por la comunidad. Tarea clave que el liderazgo escolar debe asumir para mejorar los logros de aprendizaje.

Figura N°5: Enfoque formativo de la convivencia escolar y la necesidad de nuevos roles en estudiantes y docentes.



Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Ascorra, P., López-Verónica, Carrasco-Aguilar, C., Cuadros, O., Núñez, C. y Pizarro, I. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2° Edición). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Carroll, B; Levy, L and Richmond, D. (2007). *Leadership as practice: Challenging the competency paradigm*. University of Auckland Business School, New Zealand.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota Técnica N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(37), 17–47. Recuperado desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1328782&info=resumen&idioma=SPA>
- Elmore, R. (2010): *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Area de Educación, Fundación Chile. Salesianos Impresores S.A.
- Fierro, C., Carbajal, P., Landeros, L. y Cárdenas, M. (2017). Convivencia escolar en tiempos de violencia social: ¿Qué puede hacer la escuela ? In *Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE* (pp. 1–45). San Luis Potosí.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103–124.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia García, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. In A. Furlán y T. C. Spitzer (Eds.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. COMIE-ANUIES.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.
- Kotter, J.P. (2002). Lo que de verdad hacen los líderes. *Harvard Business Review – Liderazgo*. Editorial Universidad de Deusto.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Ediciones Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research - How leadership influences student learning*. Minneapolis; Toronto & New York.
- López, V. (2014). *Convivencia escolar. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015 N° 4*. Santiago de Chile. Recuperado desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/>

- López, V., Ascorra, P. y Morales, M. (2017). School climate and convivencia escolar: Tensions and issues in Latin America comment on Cohen & Thapa 2016. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2(1), 117–124.
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ministerio de Educación, División de Educación General, E. de U. de T. E. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*. Mineduc, (1), 32. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91–102. <https://doi.org/10.1007/BF01918191>
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J., Fernández-Baena, R. y Molero, M. del M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81–90.
- Rincón-Gallardo Shimada, S. (2012). *Transformación del núcleo pedagógico en la motivación docente*. DIDACTIC nueva época, 59(1), pp. 30-36.
- Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Australian Council for Educational Research.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), pp. 143-50.
- Walters, T., Marzano, R., y McNulty, B. (2005). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).