

¿CÓMO APOYAR LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE SOSTENEDORES?

Orientaciones para trabajar la convivencia escolar a nivel comunal /distrital

Paula Ascorra

Karen Cárdenas

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Como sabemos, la calidad de la educación no está solamente vinculada a los logros en aprendizaje que obtienen los estudiantes en disciplinas tales como matemáticas o lenguaje. El desarrollo de competencias individuales -tales como la autonomía, la autoconfianza, la autoregulación- y sociales –tales como la convivencia escolar, la participación democrática, los estilos de vida saludable, la colaboración, etc.- se hacen fundamentales para formar a los ciudadanos que demanda un mundo cosmopolita, cambiante y complejo.

Investigaciones han puesto en evidencia que aquellos establecimientos que cuentan con una adecuada convivencia escolar presentan ambientes más seguros, sanos y saludables. Precisamente, son estos ambientes aquellos que permiten un mejor desarrollo de estas competencias individuales y sociales.

Específicamente, una adecuada convivencia escolar se ha asociado positivamente con:

- ✓ **Buenos resultados de aprendizaje** (Barile et al., 2012)
- ✓ **Mayor seguridad en la escuela** (Benbenishty & Astor, 2005)
- ✓ **Aumento del bienestar y desarrollo de una vida saludable** (Berkowitz & Bier, 2005)
- ✓ **Disminución de la violencia y el bullying** (Karcher, 2002a, 2002b; Skiba, 2015)
- ✓ **Disminución del riesgo de enfermedades mentales**
- ✓ **Disminución del uso de drogas** (NSBA, 2009).

¿Porqué sabemos tan poco de la gestión de la convivencia escolar a nivel de sostenedores?

Existen varias razones que explican la falta de orientación en la gestión de la convivencia escolar a nivel de sostenedores. En primer lugar, en nuestro país **existe una gran diversidad de sostenedores**, lo que dificulta contar con descripciones claras y actualizadas de la forma en que éstos gestionan la convivencia escolar. Una primera diferenciación, es de acuerdo con su dependencia administrativa, encontrándose sostenedores municipales, particular subvencionados y particular pagados; cada de una de estas dependencias con su propia heterogeneidad. Por ejemplo, hay sostenedores municipales que manejan un gran volumen de escuelas urbanas y cuentan con adecuados recursos financieros; mientras otros, son responsables de muchas escuelas rurales y cuentan con menos financiamiento. Del mismo modo, en particular subvencionado, encontramos sostenedores que administran desde sólo un establecimiento hasta redes de establecimientos, con proyectos educativos religiosos o laicos. Así como también, en particular pagados, es posible observar una gran diferencia respecto de los recursos financieros que administran y el tipo de proyecto educativo que realizan.

Es a partir de estos antecedentes, que **no es posible pensar en un modelo único** que permita mejorar la calidad de la convivencia escolar en todos los sostenedores chilenos. Debemos abandonar la lógica de recetas y de modelos universales para adentrarnos en el **conocimiento que el sostenedor pueda desarrollar de sus escuelas y su territorio**.

Este conocimiento permitirá instalar modelos contextuales y específicos, que sean atingentes a las necesidades de las personas que viven en una comuna y que respete las diferencias culturales, históricas y sociales del territorio.

En segundo lugar, sabemos poco de la gestión de la convivencia escolar a nivel de sostenedores porque la investigación -tanto nacional como internacional- es relativamente incipiente. De acuerdo a Honing (2012) y Uribe et al., (2016) durante los años ´90, los sostenedores –o el nivel distrital como se le conoce internacionalmente- se focalizaban en la gestión de los procesos administrativos y financieros vinculados a la escuela. Posteriormente, en el 2000 comenzaron a involucrarse en la mejora de los resultados de aprendizaje y, sólo recientemente comienza a dar importancia a la convivencia escolar (Anderson-Butcher, Amorose, Iachini & Ball, 2011). Lo anterior pone de relieve que **el rol que han jugado los sostenedores en material educativo ha cambiado en el tiempo**. Esto es relevante ya que si un sostenedor se focaliza principalmente en administrar en vez de liderar procesos de mejora pedagógica, lo más probable es que no demuestre avances en materia de convivencia escolar.

Finalmente, las intervenciones para mejorar la convivencia escolar se han focalizado, principalmente, en la escuela, dejando poco explorada la participación y responsabilidad del sostenedor (Campbell, & Fullan, 2006; Cohen, Mccaben, Michelli, & Pickeral, 2009). Por ejemplo, Cohen y sus colegas (2009), en un estudio realizado en 22 distritos de Estados Unidos identificaron que sólo 6 manifestaron interés por promover la convivencia escolar. De manera análoga, la encuesta realizada por Raczynski (2012) a jefes de Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) identificó que la última prioridad de los municipios en Chile era la convivencia escolar, con tan sólo 8% de aceptación. Lo anterior pone de relieve que existe la creencia de que la convivencia escolar se gestiona en la escuela. No obstante lo anterior, sabemos que **la participación de sostenedores en los procesos pedagógicos mejora los resultados cognitivos y no cognitivos de los estudiantes**. Por lo tanto, la participación de éstos en la gestión de la convivencia escolar podría tener importantes repercusiones en temas tales como aprendizaje, seguridad, participación, sentido de pertenencia, bienestar, vida saludable, entre otros.

¿Cómo apoyamos la gestión de la convivencia escolar los sostenedores?

El Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y la línea “Convivencia y bienestar escolar” dirigida por la Dra. Paula Ascorra han observado dentro de sus investigaciones algunos aspectos claves para trabajar la convivencia escolar desde el nivel sostenedor. A partir de ello, es que se establecen las siguientes orientaciones para sostenedores encargados de la convivencia escolar en sus comunas:

1. **Construya redes de colaboración.** La investigación internacional sugiere que, aquellos distritos que trabajan con redes estables y confiables demuestran mejores resultados en convivencia escolar. Existen dos tipos de redes que los sostenedores pueden construir. En primer lugar, redes con organismos de la comunidad; entre ellos, las Universidades toman un rol central en el apoyo que le puedan dar a los sostenedores y su comuna (Blitz & Sánchez, 2015; DeVoog, Lane-Garon, & Kralowec, 2016). En segundo lugar, el sostenedor debe construir redes de trabajo con el Estado (Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación) y con las escuelas de su comuna (Gandhi et al., 2018; Jones, Fisher, Greene, Hertz & Pritzl, 2007). De forma general, el sostenedor debe articular redes en ambos niveles para subir la información de las escuelas al nivel central del Estado y bajar la información del Estado a las escuelas.
2. **Defina Políticas distritales específicas.** La evidencia internacional sugiere que las políticas generales, amplias e inespecíficas son poco efectivas para enfrentar problemas concretos. De acuerdo con ello, no basta con definir una política amplia de convivencia escolar, sino que se debe avanzar hacia políticas específicas de inclusión de minorías, LGBTI y otros. Kull, Greytak, Kosciw, y Villenas (2016) sostienen que distritos con políticas específicas LGBTI presentan menos victimización y menos agresión social que aquellos distritos que tiene políticas genéricas. Los distritos que han desarrollado políticas y acciones específicas de apoyo a minorías, logran una mayor inclusión racial (Ayscue, 2016).

- 3. Conozca la cultura de su comuna.** Para poder desarrollar un plan de convivencia escolar a nivel comunal, el sostenedor debe conocer claramente cada una de sus escuelas y el territorio donde éstas se encuentran insertas. Al respecto, Louis y van Velzen (2012) señalan la importancia de considerar la forma de organización e implementación de las políticas educativas en los centros escolares considerando estos aspectos como parte de una *cultura política* propia cada una de las organizaciones. Del mismo modo, Szczeiul (citado en Uribe, Castillo, Berkowitz y Galdames 2016) concluyó que una práctica fundamental del nivel intermedio es dar contexto a la implementación de políticas y acciones tomando en cuenta la cultura particular de la comuna.
- 4. Construya relaciones interpersonales positivas.** Finnigan y Daly (2012) evidencian que relaciones débiles entre los líderes intermedios y la presencia de un clima social negativo a nivel de sostenedor, inhiben el flujo de ideas y prácticas de mejora hacia las escuelas de una comuna. El sostenedor debe promover el desarrollo de relaciones interpersonales positivas tanto con los líderes de las escuelas como con sus profesores (Kraft, Marinell, & Shen-Wei Yee, 2016). En contraste, la presión, la alta cantidad de otros programas y el poco apoyo del sostenedor, emergen como factores que afectan negativamente la calidad de la convivencia escolar.
- 5. Toma de decisiones basadas en la evidencia:** Leithwood (2010) sistematizó 31 estudios realizados en Estados Unidos y concluyó que uno de los factores de éxito a nivel distrital es el contar con una planificación y toma de decisiones basada en la evidencia empírica y uso de datos. A su vez, Hopson & Lawson (2011) afirman que, para gestionar planes de convivencia a nivel comunal, se requiere contar con evidencia empírica que recoja las voces de los diversos actores que participan de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, apoderados, asistentes de la educación, entre otros actores).

6. **Calidad de vida de los profesores:** El sostenedor no sólo debe velar por la calidad de la convivencia escolar de los estudiantes. Una responsabilidad ineludible es velar por la calidad de vida de los profesores y profesionales que se desempeñan en las escuelas. De acuerdo a Ryan, von der Embse, Pendergast, Saeki, Segool y Schwing (2017) aquellos líderes intermedios que cuentan con información referida a rotación, altos niveles de stress del profesorado, presiones por rendición de cuentas, etc. pueden diseñar planes para mejorar la calidad de vida de los profesores, lo que repercute directamente en la convivencia escolar.

7. **Modere los sistemas de rendición de cuentas** Von der Embse, Kilgus, Solomon, Bowler y Curtiss (2015) señalan que la intensificación de los sistemas de rendición de cuentas aumentan el stress de los profesores, obligándoles a enseñar para el test e incrementando la rotación. Es importante contar con sistemas que entreguen evidencia del proceso que desarrolla la escuela, pero esta evidencia no debe llegar a tensionar y ahogar a los profesores.

Referencias

- Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the perceived school experiences scale. *Research on Social Work Practice, 22*, 186-194.
- Ascorra, Alvarez, & Queupil. (2019). Gestión de la convivencia escolar a nivel distrital. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora Educativa, CILME. Santiago de Chile.
- Ayscue, J. B. (2016). Promising or Potentially Harmful? Suburban School Responses to Racial Change. *Peabody Journal of Education, 91*(3), 326-347. doi:[10.1080/0161956X.2016.1182840](https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1182840)
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C.C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 256-267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. New York: Oxford Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education parents as partners. *Educational Leadership, 63*(1), 64-69.

Blitz, L. V. & Lee, Y. (2015). Trauma-informed methods to enhance school-based bullying prevention initiatives: An emerging model. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(1), 20-40.

doi:[10.1080/10926771.2015.982238](https://doi.org/10.1080/10926771.2015.982238)

Campbell, C. & Fullan, M. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Retrieved from:

<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>

DeVoogd, K., Lane-Garon, P. & Kralowec, C. (2016). Direct instruction and guided practice matter in conflict resolution and social-emotional learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 33(3), 279-296.

doi:[10.1002/crq.21156](https://doi.org/10.1002/crq.21156) 279

Finnigan, K. S. & Daly A.J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119, 41-71. doi:[10.1086/667700](https://doi.org/10.1086/667700)

- Gandhi, A. G., Slama, R., Park, S. J., Russo, P., Winner, K., Bzura, R., ..., & Williamson, S. (2018). Focusing on the whole student: An evaluation of Massachusetts's Wraparound Zone Initiative. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *11*(2), 240-266.
doi:[10.1080/19345747.2017.1413691](https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1413691)
- Honing, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, *114*(4), 627-664.
- Hopson, L. & Lawson, H. (2011). Social workers' leadership for positive school climates via data-informed planning and decision making. *Children and Schools*, *33*(2), 106-118. doi:[10.1093/cs/33.2.106](https://doi.org/10.1093/cs/33.2.106)
- Jones, S., Fisher, C. J., Greene, B. Z., Hertz, M. F., & Pritzl, J. (2007). Healthy and safe school environment, part I: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, *77*(8), 522-543. doi: [10.1111/j.1746-1561.2007.00233.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00233.x)
- Karcher, M. J. (2002a). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students. *Journal of School Violence*, *1*(1), 35-51.
doi:[10.1300/J202v01n01_03](https://doi.org/10.1300/J202v01n01_03)

- Karcher, M. J. (2002b). The principles and practice of pair counseling: A dyadic developmental play therapy for aggressive, withdrawn, and socially immature youth. *International Journal of Play Therapy*, 11(2), 121-147. doi:[10.1037/h0088868](https://doi.org/10.1037/h0088868)
- Kraft, M., Marinell, W., & Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. doi:[10.3102/0002831216667478](https://doi.org/10.3102/0002831216667478)
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G. & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district antibullying policies in improving LGBT youths' school climate. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407-415. doi:[10.1037/sgd0000196](https://doi.org/10.1037/sgd0000196)
- National School Board Association (NSBA, 2017). *Leading the change: Decision-making tools*. Retrieved from: <http://www.data-first.org/leading-the-change/>
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and teacher education*, 66, 1-11. doi: [10.1016/j.tate.2017.03.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016)

Skiba, R. J. (2015). Interventions to address racial/ethnic disparities in school discipline: Can systems reform be race-neutral? In R. Bangs, & L. E. Davis (Eds.), *Race and social problems: Restructuring inequality* (pp. 107-124). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. Informe Técnico No. 4. Santiago, Chile: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Von der Embse, N.P., Kilgus, S.P., Solomon, H.J., Bowler, M., & Curtiss, C. (2015). Initial Development and Factor Structure of the Educator Test Stress Inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 223-237. Doi: 10.1177/0734282914548329