

# CAPÍTULO 3

## LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

**Sebastián Sánchez D., Nivaldo Benavides M. y Sebastián Donoso D.**  
*Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile*

**Mario Sandoval M.**  
*Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

### 3.1. Introducción:

En las relaciones sociales, dentro y fuera del aula, se encuentran mundos diversos, sustentados en experiencias y vivencias personales, alimentados por capitales culturales que interactúan recíprocamente; en suma, se produce una amalgama entre la cultura nacional, local, de las familias y de la institución educativa. Esta interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico. Allí se encuentran y relacionan personas condicionadas por experiencias distintas, socializadas en contextos disímiles, (Dubet y Martuccelli 1998) adhiriendo a modelos culturales contrapuestos (Bajoit y Franssen 1995). Por una parte, los profesores (adultos) y por otra, los estudiantes (niños/jóvenes); allí se verifica la convivencia escolar en un determinado clima de aula y laboral. Lo tradicionalmente esperable es que cuando se produce esa interacción social en el establecimiento y en el aula, los profesores enseñen y los estudiantes aprendan, los primeros usen metodologías de enseñanza aprendidas en los centros de formación profesional, así como en las propias prácticas pedagógicas, y los segundos desarrollen su motivación para efectuar lo que se espera de ellos: estudiar y aprender.

Sin embargo, la época actual nos demuestra que hoy en día son múltiples y diversas las fuentes de conocimiento a las que acuden las nuevas generaciones de estudiantes. Es decir, no sólo aprenden de las relaciones pedagógicas con sus docentes, sino que utilizan las nuevas tecnologías con una facilidad envidiable, habilidad que los profesores (adultos) manejan con dificultad o simplemente no tienen, así como también aprenden de sus pares, en sus zonas de desarrollo próximo, como diría Vigostsky.

En este nuevo contexto, la escuela mantiene una misión aceptada socialmente: educar. En ese proceso se conjugan contenidos y valores que son considerados útiles para el desempeño social de los niños y jóvenes. A pesar de todos los cambios experimentados en las últimas décadas se sigue esperando, como señalamos anteriormente, que la escuela enseñe a sus estudiantes y que éstos aprendan.

Entendemos que en la medida que la convivencia escolar se verifique en un clima de respeto, aceptación y tolerancia, sustentada en valores como la cooperación y la confianza, la gestión del conocimiento, entendido como un proceso donde los saberes y comunicaciones sean orientados hacia un objetivo con habilidad y rigor, será más eficiente, redundando en mejores aprendizajes, contribuyendo con ello a mejorar la calidad de la educación.

### 3.2. El concepto de convivencia escolar en el país

La convivencia escolar es elemento fundamental en un proceso escolar satisfactorio y productivo. Esta premisa constituye el fundamento de un conjunto de iniciativas políticas, legislativas y programáticas desplegadas en el país por diferentes gobiernos desde los años noventa del siglo pasado; coincidente con el regreso de la democracia en la realidad chilena.

Las políticas educativas han asumido este desafío fomentando la participación integral de las Comunidades Educativas, entendidas como aquel ente, grupo o fenómeno que reúne un conjunto de personas que en forma regular componen, por una relación vinculante, el ámbito educativo de una institución de esta naturaleza; promoviendo la constitución de Centros de Padres y Apoderados, organizaciones representativas de padres, apoderados o tutores que tienen sus hijos (pupilos) en un centro escolar, poseyendo –en algunos casos- representatividad legal autónoma de la propia institución; incentivando la formación de Centros de Alumnos, concibiéndolos como organizaciones formadas por estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y de enseñanza media de cada establecimiento educacional. Su finalidad es servir a sus miembros, como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales. (Decreto 524, 1990 modificado en 2006) y generando Los Consejos Escolares que tienen por objetivo avanzar en la participación democrática de las organizaciones de padres, apoderados y alumnos, de manera de favorecer y fortalecer la colaboración con la gestión del equipo directivo de un centro educacional. La Ley 19.979 de Jornada Escolar Completa Diurna (JECD) crea los Consejos Escolares para todos los establecimientos que reciben subvención financiera del Estado. Su formación es obligatoria, no obstante su labor es consultiva.



A partir de la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370: 2009) se explicita el concepto de la comunidad educativa, se establece los derechos y deberes de los integrantes y se enuncia su propósito e instaura las formas de participación. Es decir, por medio de estas instancias participativas nos parece observar que la convicción de las autoridades del sector es que si la convivencia escolar es adecuada esto redundará en un mejoramiento de los aprendizajes escolares.

La Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, publicada el 17 de Septiembre de 2011, define la convivencia escolar como la *"coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes"* (Ley sobre Violencia Escolar, párrafo 3, 2011)

En este sentido, se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los niños y jóvenes.

Dicha concepción no se limita sólo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la Comunidad Educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo (profesores, estudiantes, apoderados, asistentes de la educación).

Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los estudiantes. Es decir, como se ha comentado, los profesores deben enseñar y los estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la manera más efectiva de prevención de la violencia escolar.

Dado que la experiencia/vivencia de la convivencia escolar es un espacio/momento de formación de ciudadanía no sólo involucra a los estudiantes sino que a todos los integrantes de la Comunidad Educativa; debiendo ser ejercitada por los profesores/adultos, para ser enseñada, aprendida y puesta en práctica en todos los espacios formales e informales de la vida escolar.

Una convivencia escolar sana, armónica, sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la Comunidad Educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa/formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

### 3.3. Políticas de convivencia escolar

En la Política Nacional de Convivencia Escolar, editada el año 2011, por la División de Educación General del Ministerio de Educación, se contemplan 3 ejes esenciales:

- Tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros.
- Requiere de la participación y compromiso de toda la Comunidad Educativa, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
- Todos los actores de la Comunidad Educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todas las personas.



El Objetivo general de la política de convivencia escolar es orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.

De este propósito general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la convivencia escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional.
- Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la convivencia escolar.
- Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.
- Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o bullying, desde una perspectiva formativa.

Para lograr esta convivencia social pacífica y democrática entre los miembros de la comunidad educativa, es necesario el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua, entre otros y el desarrollo de la capacidad de las personas para convivir en armonía. En ese sentido, la tarea de educar en valores no está circunscrita sólo al ámbito escolar; la familia y la sociedad son espacios sociales fuertemente comprometidos en esta responsabilidad.

Asimismo, hay una primera concesión de esta amplia responsabilidad que afecta a la persona del educador. Si los profesores en la escuela han de contribuir a que los estudiantes se descubran a sí mismos, descubran el mundo y su profundo significado, no es indiferente el concepto de ser humano y de mundo que tengan. Importando más aún su actitud valorativa de las demás personas y de su inserción en el mundo; lo que él sea y el modo, incluso, de auto-conocerse, constituye el aporte fundamental al proceso de autorrealización de los niños y jóvenes, de su relación con los demás, con el entorno que lo rodea, con el medio ambiente y en consecuencia, la actitud que tengan frente a los derechos humanos, en su más amplia acepción.

De esta forma, entonces, la educación en valores es una de las áreas educativas más interesantes y más conflictivas, puesto que es un campo que exige una profunda reflexión y discusión y sobre la cual todavía no hay acuerdos en el mundo educacional. Como respuesta a esta necesidad percibida con urgencia por algunos profesores, han surgido diversas corrientes y métodos bajo el nombre genérico de "educación humanista". Este tema ha atraído el interés, entre otros, de docentes, estudiantes, psicólogos, sociólogos y filósofos.

A pesar de esta corriente de búsqueda en amplios sectores educacionales, tenemos que reconocer que el tema está en periodo de gestación, y aun los mismos conceptos de "valor" y "valoración" están en proceso de ser clarificados para llegar a un lenguaje común más o menos aceptado de manera universal.

Superka (1973) -en Santoyo, 2005-, elaboró una tipología para una educación en valores, considerando cinco áreas fundamentales:

**Área uno:**

*Inculcación:* Su objetivo es de infundir o internalizar determinados valores que son considerados como deseables. Si el sujeto de la educación (niño o joven) ha de ser el protagonista de su libertad hay que considerar que él sea quien descubra los valores y opte libremente por ellos.

Son varios los métodos utilizados para la inculcación de valores: el del refuerzo y propuesta de modelos. La combinación del refuerzo con la propuesta de modelos es un medio para inculcar valores. Si el modelo es reforzado positivamente, los observadores de la conducta presentada como modelo tienen más probabilidades de actuar de modo semejante y, en consecuencia, de adoptar ese valor. Esta estrategia puede utilizarse intencionada y sistemáticamente para inculcar valores deseables.



**Área dos:**

**Desarrollo Moral:** Este enfoque se basa en los postulados Piaget (1934, 1964) y Kohlberg (1976, 1997), y se ocupa del desarrollo cognitivo estimulando a los estudiantes para que sean capaces de desplegar modelos más complejos de razonamiento moral a través de pasos secuenciales.

La teoría del desarrollo moral utilizada por Kohlberg (1976) se describe en tres niveles y seis pasos:

Niveles	Pasos
1. Pre convencionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación al castigo y la vigilancia</li> <li>• Orientación relativista instrumental</li> </ul>
2. Convencionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación a la conformidad interpersonal</li> <li>• Orientación a la ley y el orden</li> </ul>
3. Post convencionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación legalista hacia el control social</li> <li>• Orientación al principio ético universal</li> </ul>

Estos niveles se corresponden con los consiguientes pasos que marcan un proceso de desarrollo moral. Kohlberg (1976) parte de una orientación en desarrollo, y plantea que es importante seguir una secuencia de pasos. El autor indica que al exponer a los niños y jóvenes a niveles superiores de razonamiento los estimula a alcanzar el paso superior siguiente del desarrollo moral. Esta teoría aporta un aspecto importante a la educación de valores.

**Área tres:**

**Análisis:** Las técnicas de análisis constituyen un enfoque de la educación en valores elaborado por educadores del campo de las ciencias sociales. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a usar el planteamiento lógico y los procedimientos de investigación científica relativos a los valores. Ellos deben aportar hechos verificables acerca de la validez de los fenómenos. Su aporte consiste en ofrecer una base sólida para llegar a hacer opciones razonables, teniendo en cuenta la base objetiva que ofrece.

Los pasos de este método son los siguientes:

- Identificar y clarificar la cuestión del valor.
- Recoger los hechos significativos.
- Evaluar la veracidad de los hechos recogidos.
- Clarificar la relevancia de los hechos.
- Llegar a una primera decisión valorativa provisional.
- Medir el principio de valoración implicado en la decisión.

**Área cuatro:**

**Clarificación de Valores:** Esta técnica impulsada por el profesor Sidney Simon (1995) de la Universidad de Massachusetts, es una de las más famosas y extendidas. Su objetivo es que los estudiantes tomen contacto con aquello que actualmente constituye un valor en sus vidas ayudando a la persona a descubrir la realidad de su orientación, de sus ideas. El fin es afianzar estos valores una vez reconocidos y aceptados, o de cambiarlos si carecen de consistencia. Este proceso implica tres momentos fundamentales:

- Elección libre: Para que el niño/joven llegue a ser un elemento constitutivo de su "yo".
- Estimación: Para que la valoración sea real, debe producirle satisfacción y disfrute.
- Coherencia en la acción: Para que pueda considerarse que hay un valor presente, la vida misma debe ser afectada.

Estos tres momentos en el proceso de valoración se desglosan en siete pasos que son considerados imprescindibles para que algo pueda considerarse como un valor.

- Escoger libremente los valores: Deben ser espontáneos y libres de elección.
- Escoger los valores entre distintas alternativas: Las alternativas deben guardar relación entre sí, ser formuladas para que puedan entenderse con facilidad y así surja un valor.
- Escoger los valores después de sopesar las consecuencias de cada alternativa: hay que medir el peso axiológico de cada una de las posibilidades que se ofrecen.

- **Apreciar y estimar los valores:** Cuando concedemos valor a una cosa la apreciamos, la disfrutamos, la estimamos, la respetamos y la queremos.
- **Compartir y afirmar públicamente los valores:** Cuando elegimos algo libremente, lo analizamos y sentimos alegría, no vacilamos en afirmar nuestra decisión.
- **Actuar de acuerdo con los propios valores:** Es preciso que la conducta afirme nuestras decisiones y las integre en la vida.
- **Actuar de acuerdo con los propios valores de una manera repetida y constante:** Los valores tienden a ser persistentes, a dar forma a la vida humana. No se podría considerar *valor* algo que aparece una vez en la vida y que no vuelve a presentarse.

La clarificación de valores es un proceso personal progresivo que abarca toda la vida. A medida que el mundo cambia y nosotros cambiamos, aparecen muchas decisiones a tomar y es importante aprender la forma más adecuada de asumirlas. Este método persigue únicamente que la persona se haga consciente de sus propios valores. Que esté inicialmente estimulado para comenzar la búsqueda y el adiestramiento de aquellos que le den sentido a su vida y que lo conduzcan al proceso de ir convirtiéndose en persona.

#### **Área cinco:**

**Aprendizaje para la acción:** Su objetivo es proporcionar a los estudiantes oportunidades específicas para actuar según sus valores, dentro y fuera del aula. Las técnicas de aprendizaje para la acción consideran a la persona fundamentalmente como interactiva. En este modelo se encuentran los primeros grados de desarrollo, que están incluidos en los seis pasos siguientes:

- Tomar conciencia del asunto o proceso.
- Comprender el asunto o problema y tomar una postura.
- Decidir una actuación.
- Planificar estrategias y etapas para la acción.
- Aplicar actividades y realizaciones de la acción.
- Reflexionar sobre las acciones emprendidas y considerar los pasos siguientes (las consecuencias).

El aporte fundamental de esta técnica es que busca llevar al niño/joven a comprometerse activamente con los valores estimados como tales por él mismo. Busca poner al sujeto en situaciones concretas que lo inciten a comportarse de acuerdo con sus propios valores.

Como fue señalado, una convivencia escolar sana y armónica debe basarse en valores como el respeto, la tolerancia, la diversidad y debe reunir, al menos, las siguientes características:

- La convivencia escolar es la relación entre todos los actores institucionales. Esto implica que los niños, jóvenes y adultos son considerados partícipes de la convivencia, adscribiéndoseles derechos y responsabilidades, tal como plantea la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación chileno (2002).
- La convivencia escolar se vive a diario, siendo expresión de lo que cada persona es, refiriendo códigos y maneras aprendidas en los contextos de convivencia.

De acuerdo con la Ley de Violencia Escolar (20.536/2011), el aprendizaje de la convivencia escolar debería ser intencionado y modelado por los y las profesores, cuyos contenidos se encuentran en los Objetivos Fundamentales Transversales de los diferentes subsectores de aprendizaje, cuya finalidad es desarrollar las siguientes habilidades:

- **Aprender a interactuar:** intercambiar acciones con otros.
- **Interrelacionarse,** establecer vínculos que implican reciprocidad.
- **Dialogar con fundamentos.**
- **Escuchar activamente y hablar con otros.**
- **Participar:** actuar con otros.



- Comprometerse: asumir responsablemente las acciones con otros.
- Compartir propuestas.
- Discutir e intercambiar ideas y opiniones con otros.
- Disentir; aceptar que mis ideas- o las del otro- puedan ser diferentes.
- Consensuar: encontrar los aspectos comunes, lo que implica pérdida y/o ganancia.
- Reflexionar: repensar sobre lo actuado, lo sucedido; objetivar y observar críticamente las acciones e ideas (Ianni, 2003).

De esta manera, se estaría adquiriendo el sello de un aprendizaje intencionado, siendo un importante eje para la formación de personas que conocen y practican una determinada manera de entenderse en una convivencia pacífica y democrática.

“Un contexto escolar participativo y democrático donde los sujetos tienen diversas oportunidades de ejercicio progresivo de sus derechos y consecuentes responsabilidades, posibilita aprehender, en convivencia con otros, el respeto al otro y la corresponsabilidad en la construcción del clima cooperativo necesario para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender hacer y aprender a aprender” (MINEDUC, 2005, p.189).

El aprendizaje de la convivencia escolar tiene una dimensión preventiva, ya que ansía formar en los estudiantes un pensamiento crítico y autónomo, con el fin de que tomen decisiones personales responsables, anticipándose a situaciones que amenacen o alteren la convivencia pacífica con sus pares.

Los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que se desarrollan en las aulas y fuera de ella, son los que van articulando el conjunto de hábitos, conductas, actitudes y valores que componen la personalidad de los niños y jóvenes y cuyo desarrollo óptimo favorece la construcción de personalidades críticas, sanas y equilibradas moralmente.

### **3.4. Programas que incorporan perspectivas de convivencia escolar en la Educación Básica chilena**

Desde mediados de la década anterior se impulsó por el Ministerio de Educación una propuesta más actualizada del Proyecto Educativo Institucional (PEI), carta de navegación del hacer de los establecimientos escolares en su conjunto. Este concepto plasmado en un documento que produce cada centro escolar, es reconocido como un marco guía para la praxis, siendo el punto de referencia del cual emanan los restantes documentos del establecimiento: proyectos curriculares, reglamentos internos, programación general anual -entre otros- que rigen la vida de una institución. “En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional se convierte en un instrumento de gestión fundamental ya que sintetiza los criterios que la Comunidad Educativa quiere imprimir a sus acciones. Es en este documento donde se plasman aquellos signos distintivos y característicos del centro en cuanto lo esencial del concepto educacional que se considera”. (Sánchez, 2009: 84) Otorgamos especial importancia al Proyecto Educativo por cuanto, como señala Gairín (1991, p. 45)

- Entrega estabilidad aun cuando sujeto a las variaciones que las circunstancias puedan imponer.
- Es unificador del proceso educativo. Da coherencia al trabajo de todos y cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa.
- Es integral y vinculante, pues compromete a todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Asumido este como uno de los planteamientos institucionales del centro, discutido y consensuado de manera participativa por la comunidad, entendido como un documento vivo, es decir, dinámico y, por lo tanto, flexible y modificable, viene a convertirse en la referencia básica para el significado y razón de ser de la escuela. Lo que allí se plantea es lo que va a justificar su sentido y existencia, siendo este documento el que marcará el rumbo y mostrará el norte a la Comunidad Educativa.

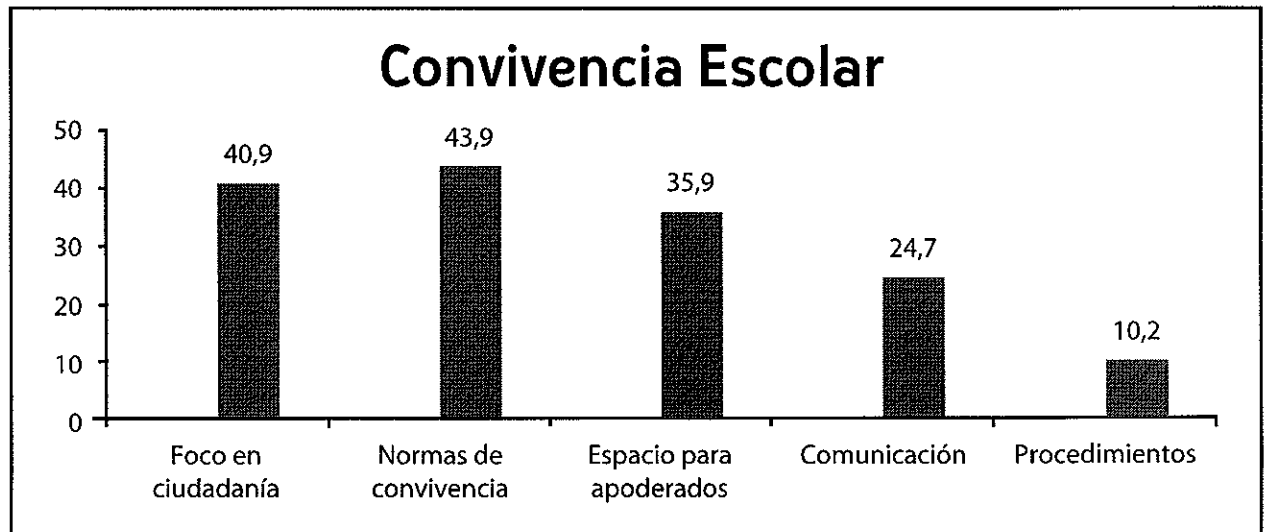
Dada la importancia que desde la autoridad ministerial se asigna a esta carta de navegación, en el año 2012 se encargó un estudio, mediante licitación pública, que perseguía el “Análisis de Proyectos Educativos de los

establecimientos educacionales chilenos". El informe final, elaborado sobre una muestra de un total de 1.037 documentos solicitados, se pudo efectuar accediendo a 761 PEI, de los cuales un 54,5% correspondían a establecimientos de dependencia municipal, mientras que un 40% se relacionaban a una administración de tipo particular subvencionado y un 5,5% a particular pagado. Para el análisis, se construyó un instrumento que permitiera analizar el contenido de los PEI de conformidad a las siguientes dimensiones: atributos del documento; gestión estratégica; gestión organizativa; gestión pedagógica; gestión del entorno social e institucional; gestión de recursos; convivencia escolar; comunidad educativa y género.

En relación al tema que nos convoca, la dimensión convivencia escolar presentó las siguientes sub dimensiones: foco en ciudadanía; normas de convivencia; espacios para padres y apoderados; comunicación y procedimientos.

Dimensión	Sud dimensión	¿Qué implica?	¿Qué se observa en las escuelas?
<b>Convivencia escolar:</b> Describe cómo se organiza la interacción entre miembros del establecimiento.	Foco en ciudadanía	Pone a la formación ciudadana como el foco de la gestión de la convivencia.	Un <b>40,9%</b> de los PEI sitúa a la convivencia escolar como un escenario para la formación en ciudadanía.
	Normas de convivencia	Menciona normas de convivencia escolar.	Un <b>43,9%</b> menciona las reglas de convivencia escolar del establecimiento.
	Espacios para padres y apoderados	Especifica espacios para organización y participación de madres, padres y apoderados.	Un <b>35,9%</b> menciona tales espacios, por ejemplo, Centro de Padres y Apoderados o Consejo Escolar.
	Comunicación	Informa sobre canales de comunicación entre diferentes actores.	Un <b>24,7%</b> menciona vías de comunicación entre miembros del establecimiento.
	Procedimientos	Describe formas para presentar sugerencias o solicitudes.	Solo un <b>10,2%</b> menciona procedimientos para presentar sugerencias o solicitudes al establecimiento.

**Fuente:** Centro de Estudios del Ministerio de Educación, en base a información del estudio *Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos*, (GALERNA 2012, informe para MINEDUC).



**Fuente:** Elaboración propia en base a información del estudio: *Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos*, (GALERNA 2012, informe para MINEDUC).



De conformidad a las conclusiones del estudio citado, la dimensión gestión de la convivencia escolar, no logra ser tan evidenciada como era esperable en base a la cantidad de orientaciones emanadas desde el Ministerio, o bien como respuesta a las problemáticas sociales a las que se vincula; su presencia en los proyectos estuvo por debajo del 50% en los instrumentos estudiados.

Desde el foco en la ciudadanía, más de la mitad de los PEI no relacionan la convivencia escolar como el escenario para la formación de ciudadanos, mientras que en el 41% sí se aprecia dicha relación. En este último grupo de establecimientos es posible apreciar que su tratamiento se caracteriza por señalar la inclusión futura de los estudiantes a la sociedad, destacando específicamente la declaración respecto de que, a partir del proceso educativo, se espera formar a futuros ciudadanos, refiriéndose por lo tanto a una carencia más que a una práctica a desarrollar en el presente.

La mayoritaria ausencia (44%) de menciones a la normativa en convivencia escolar puede ser considerada como un aspecto que debilita la potencia del PEI, toda vez que es la comunidad escolar, con todos sus actores, la responsable de llevar a cabo dicho proyecto, tarea que implica convivencia e interacción entre sujetos. Si dicha interacción no se regula bajo mínimos acuerdos y normas, es probable que la improvisación desgaste a la comunidad en la resolución de los conflictos inherentes a toda interrelación humana.

En lo tocante a la relación familia – escuela, solo un tercio de los establecimientos señala en sus PEI expresamente indicaciones respecto de espacios para la participación, así como en la inclusión de estos actores en la gestión de los establecimientos. Esto último es relevante, si se considera que una de las estructuras de gestión que en los últimos años ha sido impulsada con fuerza desde la política educativa en el país corresponde a los Consejos Escolares, espacio de gestión educativa donde los representantes de los apoderados están considerados como integrantes claves.

Los antecedentes recabados por el estudio en comento indican que, a pesar del valor que se le entrega a la comunicación entre los integrantes de una organización, y especialmente en el caso de una a la cual se le denomina como comunidad, tal como lo es en el caso de los establecimientos educacionales, los guarismos son contundentemente bajos (25%) situación que implica dificultades internas en la resolución de conflictos, así como en las decisiones que la escuela alcanza.

Uno de los aspectos claves en el sentido de comunidad y la valoración que hacen sus integrantes respecto del vínculo de convivencia, se refiere al grado de bienestar que ellos manifiestan. Al igual que para otras variables, la ausencia de indicaciones específicas (10%) no puede interpretarse como la ausencia de acciones de promoción del bienestar entre sus miembros, sino más bien su invisibilidad en los documentos analizados. Como coincidiremos en apreciar, el bienestar de sus miembros hace que la convivencia escolar se potencie en sentido positivo y nutritivo, por lo que su gestión debería ser uno de los ejes transversales en la gestión educativa.

Por otra parte, es preciso efectuar cierta precisión conceptual en relación a los términos de clima y convivencia escolar. (Más adelante se aborda el clima con mayor detención) “Pese a ser considerados muchas veces como sinónimos, ambos conceptos son diferentes aunque complementarios entre sí. La relevancia de tener claras las diferencias radica en que muchas veces se asume que se está fortaleciendo la convivencia escolar a través del establecimiento de normas y reglamentos, cuando ello en realidad responde a la conformación de un ambiente organizado que facilita la convivencia (clima escolar), pero que no basta para su desarrollo”. (MINEDUC, 2013) Así, entonces, la definición que se entrega de ambos términos es la siguiente:

**Clima escolar:** es el ambiente o la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Se trata de manejar o modificar un conjunto de variables y/o condiciones para mejorar el ambiente de relaciones o de interrelaciones.

**Convivencia escolar:** se refiere a la capacidad o disposición que tienen los miembros de la comunidad educativa para relacionarse e interrelacionarse entre sí. Hablar de convivencia escolar es referirse a la formación ciudadana, de allí que la convivencia escolar sea un aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto peculiar dentro de la legislación nacional, es la existencia de un encargado, por establecimiento, de convivencia escolar. Al respecto, el Artículo 15 de la Ley sobre Violencia Escolar, señala

que dicho nombramiento y definición de funciones deben constar por escrito, lo que será fiscalizado por la Superintendencia de Educación. De acuerdo a la Ley mencionada, se establece que sus principales funciones son: Coordinar al Consejo Escolar para la determinación de las medidas del Plan de Gestión de la convivencia escolar; Elaborar el Plan de Gestión e implementar las medidas de éste.

### 3.5. Aspectos organizativos de la convivencia en los centros educativos

Es sabido que detrás de los contenidos y valores que se expresan en los objetivos educacionales, entiéndase como currículum explícito, existe simultáneamente una forma tácita de enseñanza que entrega normas sociales y expectativas que tiene la sociedad sobre los estudiantes (currículum oculto) es decir, que las escuelas hacen lo que se supone que deben hacer; dicho de otra forma, entregan lo que será útil para el orden social establecido (Apple y King, 1977).

A través del currículum oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel de los estudiantes (sumisión, obediencia, etc.), las cuales entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados estudiantes, a los que con frecuencia se denomina como conflictivos.

Jackson (2001) destaca tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

- 1. La monotonía de la vida escolar.** Los estudiantes deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros.
- 2. La naturaleza de la evaluación educativa:** Su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que los estudiantes puedan discutirla. Los estudiantes deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.
- 3. La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor:** Los estudiantes deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

El currículum oculto permite crear una cultura escolar determinada, fortalecida a través de prácticas propias de cada escuela contenidas en su PEI que refuerzan lo establecido, transmitiendo un sello de identidad institucional, debiendo ejercitarlo en todos los espacios de aprendizaje escolar.

Al respecto, A. Magendzo (2006), señala que "el currículo oculto, es parte integral de la cultura escolar; se constituye en el filtro por el cual necesariamente llega la propuesta curricular a la escuela, se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes, entre éstos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula, personal apoyo y también en forma muy importante en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia".

Conjuntamente a la distribución desigual del capital económico en la sociedad, también existe una distribución inequitativa del capital cultural. Es así como re-surge la idea planteada por Bourdieu (1997) de la *reproducción de la desigualdad social* que se da en las escuelas, cuyo fundamento es la reproducción de las clases sociales con sus costumbres y modos de vida. Cuando se analiza el "estado de la cuestión" del sistema educacional chileno y se constata la tremenda segmentación del mismo, no cabe más que darle la razón a este autor.

Sin embargo, sería reduccionista plantear que el rol de la escuela se agota en la reproducción de la desigualdad social, porque también existen cambios en la sociedad; en concreto estamos viviendo un profundo proceso de cambio de modelo cultural (Bajoit, 2003); en consecuencia, si se aceptan ambas ideas, se ha de aceptar que la escuela también produce/reproduce esos cambios socioculturales, es decir, las actuales generaciones de estudiantes están aprendiendo envueltos en un proceso de profundo cambio cultural, que no terminan de comprender, ni asimilar.



En este contexto de cambio sociocultural acelerado, los profesores transmiten a las nuevas generaciones todo un acervo cultural con el fin de que los estudiantes se apropien de él para producir nuevas ideas y conceptos que harán reaccionar a la sociedad desde el punto de vista socio-epistemológico, por ello, se han institucionalizado políticas educativas que propenden a mejorar el estado de la educación, al punto que hoy hablamos de calidad de la educación.

En este aspecto, el ámbito institucional educativo ha establecido formas de conocer y reconocer el estado del proceso educacional, a través de sistemas de evaluación, tanto para los estudiantes como también para los profesores, quienes ponen en movimiento la máquina institucional escolar.

Sin embargo, de facto, las evaluaciones son totalizadoras contemplándose el funcionamiento global de un proyecto curricular, perdiéndose la individualidad de los actores principales de la trama educativa y desconociendo los aprendizajes que los jóvenes estudiantes obtienen de fuentes no tradicionales, o alternativas (por decirlo de alguna forma).

Ahora bien, en la práctica, así como en la teoría, el concepto de evaluación ha sufrido los rigores de una interpretación estrecha y simplista. La evaluación considera el énfasis en los resultados (SIMCE y PSU mediciones nacionales), con el olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza, la primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, no considerando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la importancia de los significados y procesos cognitivos internos (Gimeno, 1992).

Son dos mundos distintos, por tratarse de dos actores diferentes, sin embargo, a diario, ambos actores -profesores y estudiantes- concurren a las aulas, donde se lleva a cabo el proceso de educación formal. Es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria (F. Dubet, 1998), por lo tanto, la convivencia y clima al interior del aula (y fuera de ella) juega un rol central en la gestión del conocimiento de los estudiantes, permaneciendo de fondo las preguntas: ¿cómo aprenden los estudiantes actuales?, y ¿cuáles son las principales variables que inciden en sus aprendizajes?

Una línea de respuesta está dada por aquellos autores que colocan el énfasis en el capital cultural de las familias; es así como desde la década de los sesenta se han realizado varios estudios que han demostrado la influencia del *capital cultural* sobre el rendimiento de los estudiantes del mundo escolar (Coleman et al. 1966; Mizala, Romanguera y Reinaga 1999; Díaz et al. 2002; Decouvières et al. 2005; Apablaza et al. 2009; Díaz y Leighton, 2010). Estas investigaciones han demostrado claramente la importancia del llamado "efecto cuna", concepto que reúne una serie de factores predisponentes que emanan desde el hogar y por consiguiente, de las familias (Brunner, 2010).

Para otros investigadores como Casassus (2003); Hanushek y Rivkin (1997), es la escuela y el aula, como espacio físico, los que favorecen el aprendizaje a causa del *clima de aula* afectivo que se obtiene a través de la interacción pedagógica, donde los profesores juegan un rol fundamental, puesto que dependerá directamente de las acciones pedagógicas que dicho docente realice para el logro de un clima de aula favorable al aprendizaje el resultado obtenido por los estudiantes; dicho de otro modo: en la medida que los profesores logren en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor.

En ese contexto, el Marco para la Buena Enseñanza del MINEDUC (2008) reconoce la importancia de la convivencia y clima escolar en el aprendizaje (en particular en el segundo punto) mencionando la existencia de cuatro dominios:

1. Preparación de la enseñanza.
2. Preparación de un ambiente propicio de aprendizaje.
3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
4. Responsabilidades profesionales.

Dicho lo anterior, debemos reconocer que la escuela es un sistema organizado, institucionalizado y jerarquizado, cuyo fin es que los estudiantes conozcan, aprendan y manejen herramientas para desenvolverse en la sociedad, considerándola a ésta como: *"una organización con un marcado acento en la satisfacción de necesidades intelectuales y académicas"* (Arancibia et al.1999).

Al mismo tiempo se espera que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias en las que sustenten su realización personal, su inclusión social, su formación para la ciudadanía y su capacitación para gestionar, de forma adecuada, su subjetividad en el marco del respeto a los demás.

Considerando lo anterior, Oliva, Montes y Torrellas (2009, p. 163), señalan que *"los retos actuales a los que se enfrentan las instituciones educativas son complejos, pues hay que trabajar en varias direcciones que permitan simultáneamente incrementar la equidad, la eficiencia de las instituciones como formadoras del ser e incrementar su calidad y pertinencia"*.

### 3.6. Reflexiones finales, retos y propuestas para la mejora

La Comunidad Educativa es un espacio privilegiado para aprender a vivir con otras personas. La institución escolar, como espacio de formación, permite vivenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a los estudiantes para el diálogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual; por eso, también es el lugar donde se aprende la convivencia ciudadana.

La participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones hacen de este espacio un lugar de vivencia y de práctica democrática, donde *"aprender a convivir"* es un eje central. De allí que la responsabilidad por la convivencia escolar en el establecimiento educacional sea de todos quienes participan en ella. En la escuela los estudiantes aprenden sobre la vida y aprenden a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar sus capacidades, habilidades, competencias y talentos.

Al respecto, Maturana (2001) expresa que *"es primordial enseñar a un niño a respetarse y aceptarse, sólo así aprenderá a respetar y a aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno"* (En Cid et al. 2008).

De esta manera se forman las redes de apoyo en la que los niños y jóvenes se involucran, compartiendo actividades, objetivos, ideas, sentimientos, emociones y valores, fortaleciendo su capital social. Las principales redes de los jóvenes estudiantes están constituidas por sus familias y sus compañeros de curso, por sus amistades, por sus vecinos y por las instituciones que frecuentan, contribuyendo con ello a su formación ciudadana.

Los jóvenes estudiantes del Siglo XXI tienen el desafío de vivir en una sociedad multicultural e intercultural, constituyéndose en la base del aprendizaje de la convivencia social/escolar. Este aprendizaje tiene su origen en las familias (socialización primaria), y luego la escuela (socialización secundaria) que debe reforzar dichos aprendizajes a través de su currículum explícito, así como en su currículum oculto.

Desde su tarea formativa, Soto (1995) plantea cuatro ideas fundamentales referidas a la escuela (en Redondo et al, 2009):

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en la sala de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.
4. La socialización dada en la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino que agencia de control social que funciona para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales.



Relacionado con lo anterior, los actores educativos, deben ser capaces de crear una atmósfera agradable y segura para que se cultiven relaciones humanas basadas en una sana convivencia, creando una comunidad escolar, en el sentido de lo que ya hemos mencionado al inicio del presente artículo.

### **Clima escolar:**

Como expresáramos, el clima escolar merece nuestra detención. El desarrollo del concepto (Mena y Valdés, 2008) tiene como precedente el concepto de "clima organizacional", resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de fines de la década de los sesenta. Emanado como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas (D. Rodríguez, 2004). Ha sido definido como la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Se relaciona con el poder de retención (estudiantes y profesores), grado de satisfacción y calidad de la educación, lo cual favorecería la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa.

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001, p. 6), señalan que el clima social escolar refiere a *"la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan"*.

Una particularidad de las instituciones educativas es la complejidad de sus climas (*de aula y laboral*), pues, a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en las escuelas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella. Su Misión institucional es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización (Casassus, 1993).

En este sentido, respecto a los procesos educativos, cabe señalar que para que éstos puedan realizarse adecuadamente, es necesario visibilizar los factores que lo componen; entre ellos, el clima escolar; es así como la UNESCO (2000) plantea que *"la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional"* (UNESCO, 2000).

Desde otra perspectiva, Mertz (2006, p. 16) plantea que la escuela *"es el ámbito de intervención privilegiado para la socialización y formación de valores pro sociales, y para prevenir que los niños y jóvenes sean víctimas o autores de un amplio rango de conductas negativas, ahora y en el futuro"*.

Por otra parte, las acciones de prevención del maltrato y la violencia en la escuela, deben considerar la formación en disciplina, concebida ésta como un conjunto de sanciones enmarcadas en un proceso de crecimiento y formación progresivos (y no como meros castigos), en el que los estudiantes van compartiendo objetivos; internalizando, apropiándose y ensayando los roles que desempeñarán en contextos sociales más amplios y de los que parten responsabilizándose en la escuela; esto es ni más ni menos que educación ciudadana.

Se entiende, entonces, que la disciplina es un componente central del clima escolar. Ella entendida como el cumplimiento de los roles que a cada miembro de la comunidad educativa le compete. Por tanto, la indisciplina no debe ser vista exclusivamente en relación a los estudiantes, sino también respecto de los adultos que forman parte de la comunidad escolar: docentes, padres, madres y apoderados, directivos, etc. Cada miembro tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta a los demás para alcanzar una meta común.

De acuerdo a lo anterior, los establecimientos educacionales juegan un rol clave en la prevención de conductas de riesgo y/o de delitos. La efectividad de estas acciones preventivas dependerá de la gestión y liderazgo educativo, del concepto de disciplina incorporado en el Reglamento de Convivencia y del desarrollo de habilidades y competencias sociales en los y las estudiantes.

Grisay (1993) señala que el clima escolar debe ser considerado como eje de comprensión, no sólo de una estructura de comportamiento, sino como la forma en la cual la escuela configura su mundo educativo en relación con sus sentidos; y para la construcción de este concepto, menciona cinco criterios, que a su vez permiten medirlo: sentimiento de los alumnos de ser objeto de atención; sentimiento de los alumnos de



justicia y equidad; sentimiento de los alumnos de competencia (de sentirse competente) y de capacidad; sentimiento de orgullo de los alumnos por estudiar en esa escuela y sentimiento de satisfacción general de los alumnos por su escuela.

En un clima escolar positivo los acontecimientos de crisis son más fáciles de gestionar y presentan menos riesgo de tomar decisiones no deseadas. En este sentido, una tarea clave de los profesores es enseñar a sus estudiantes a resolver conflictos de manera no violenta; desterrando la ilusión de que no van a haber conflictos, puesto que el conflicto es inherente al funcionamiento social.

### **Microclimas en la Escuela:**

El clima social escolar se compone de diferentes microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, conjuntamente al clima general imperante. En una escuela en la que existe un clima general negativo, las personas envueltas en microclimas positivos pueden verse protegidas por éstos. (Arón y Milicic, 2004). Los microclimas pueden ir desde grupos de amigos al interior de un curso/escuela hasta un curso completo dentro del nivel o equipos deportivos, artísticos, agrupaciones religiosas o de trabajo comunitario, entre otros. Así mismo, se pueden encontrar dentro de la comunidad escolar microclimas en diferentes espacios (Departamentos, salas de profesores, edades, género, etc.) y amplitudes (pueden ir desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente).

Dentro de una organización escolar pueden distinguirse dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el clima de aula y el clima laboral.

### **Clima de Aula:**

Un *clima de aula* favorecedor del desarrollo personal es aquel en que los y las estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores (as), se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Pascorra et al. 2003); tienen una percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación; sienten que sus profesores (están centrados en sus necesidades y que existe una buena organización de la vida de aula (Johnson et al. en A. Arón y N. Milicic, 2004).

### **Clima Laboral:**

Corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los y las profesores y otros trabajadores de la escuela. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores, con la institución y con las autoridades. El clima laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los niños y jóvenes (Arón y Milicic, 2004; Vail, 2005; UNICEF, 2005; Rodríguez, 2004).

Uno de los efectos positivos de un *clima laboral* adecuado es que contribuye a una convivencia escolar armónica y relajada, generando profesores (as) motivados, con sensación de bienestar con su trabajo, ayudando a todos sus estudiantes a lograr sus objetivos de aprendizaje.

## **3.7. Referencias bibliográficas**

- Apple, M. y King, N. (1989) *¿Qué enseñan las escuelas?*, en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999) *Psicología de la Educación*. Alfaomega, México.
- Arón, A, Milicic, N. (2004). *Clima escolar*. Documento de Valores UC. P.1 Unesco, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff. C. (2003): "La Escuela como contexto de contención social y afectiva". Revista enfoques educacionales.



- Bajoit, G. (2003). Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. Santiago: LOM Ediciones.
- Bajoit, G. y Franssen, A. (1995). Les Jeunes dans la Compétition Culturelle. Sociologie d'aujourd'hui. PUF.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Anagrama.
- Brunner, J. J. (2010) Lenguaje en el hogar, capital cultural y escuela. V Congreso Internacional de la Lengua Española, sección IV, Lengua y Educación Valparaíso, Chile.
- Casassus, J. (1993) *¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?*, Mimeo, Santiago.
- Cid, P. et al. (2008) *"Agresión y Violencia en La Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar"* SCIELO, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencia y Enfermería, Chile.
- Coleman, J.S. et al. (1966) *"Equality of educational opportunity"*. Washington DC, USA Department of Health, Education and Welfare. Government Printing Office.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) *"El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media"*. Una investigación en algunos Liceos de la Región Metropolitana, Última Década Vol.15, pp. 11-52, Santiago de Chile.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Descouvrieres, C., Redondo, J. y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia de la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998, 2001. Revista Enfoques educacionales 7.
- Díaz, J., Leighton, A., (2010) Incidencia del capital cultural en el rendimiento académico de los alumnos del segundo ciclo básico de la Escuela Virgen de la Candelaria. Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación no publicada. Universidad San Sebastián, Sede Osorno, Chile.
- Díaz, M., Peio, A., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S. y Vidal, G. (2002) Evaluación del rendimiento académico en la Enseñanza Superior. Revista de investigación educativa, 2(20), 357-383.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires. Losada.
- UNICEF (2005). *Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores*. Santiago, Chile.
- Gairín, J. y Antúñez S. (2008). Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Wolters Kluwer. Madrid.
- Gairín, J. (1991): Planteamientos institucionales en los centros educativos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GALERNA Consultores (2012): Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos. Informe final. Santiago de Chile, Centro de Estudios Mineduc.
- Gimeno, J. (1992) Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, en: *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Santiago.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des colleges et ses effects sur les élèves de sixieme et de cinquieme. En les dossiers d'Education et de la Formation. N° 32.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (1997). "Understanding the Twentieth-Century Growth in U.S. School Spending," *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol. 32(1).
- Ianni, N. (2003) "La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja". OEI, Monografías Virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades, Número 2.
- Jackson, P. (2001). La vida en las aulas, Sexta edición. 2001. Editorial Morata.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization". En *Likona de Moral development and behavior*. New York. Holt. Rinehard y Winston.
- Kohlberg, L. et al. (1997). La educación moral según Laurence Kohlberg. Barcelona. Gedisa.
- LEY N°20536 SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR (2011).
- LEY N° 20.370 (2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. 12 de Septiembre de 2009.



- Magendzo, A. (2006). *Cómo se implementa el currículum oficial-ministerial en las instituciones educativas: desafíos y obstáculos*.
- Maturana, H. (2001). Cit. en: *Agresión y Violencia en La Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar*. Cid P., Díaz A., Pérez M., et al.(2008).
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC, Escuela de Psicología, Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas*. Programa Paz educa.
- Milicic, N. (2001) "*Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*", LOM ediciones, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005). Cit. en: "*Convivencia Escolar*". Documento Valoras 2008.
- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. <http://www.mineduc.cl>
- MINEDUC (2013). *Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. División de Educación General. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Tercera Edición, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2011). *Política nacional de Convivencia Escolar*. División de Educación General, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2011). *Ley de Calidad y equidad de la educación*. Legislación Chilena, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago de Chile.
- Mizala, A., Romanguera, P. y Reinaga, T. (1999) Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. Documentos de trabajo; serie economía. Ediciones Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Oliva, E., Montes, S., y Torrellas, L. (2009). *Educación en valores para el fortalecimiento de la Convivencia Escolar en el Contexto Educativo*. Revista Educare, Volumen 15 N°2. Mayo-Agosto 2011.
- Piaget, J. (1934). El criterio moral en el niño. Barcelona. Niño y Dávila.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor. S.A.
- Política Nacional de Convivencia Escolar. (2011). División de Educación General. Ministerio de Educación, Chile.
- Redondo, J. et al (2009). *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario, antecedentes de la Revolución Pinguina*".
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Sánchez, S. (2009): *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento*. Tesis de grado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santoyo, C. (2005). Los valores en la educación. Disponible en: <http://goo.gl/BUr1w9> (Consulta: 19 de octubre 2014)
- Schneider, (1975). Cit. en: "*Clima Social Escolar*". Documentos Valoras UC 2008.
- Simon, S. (1995). Values Clarification, A Practical Action-Directed Handbook By Howard Kirschenbaum, and Leland Howe.
- Stenhouse, L. (1997) *Cultura y educación*. Sevilla, Kikirikí.
- UNICEF (2005). *Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores*. Santiago, Chile.
- UNESCO (2000). *Resultados escolares en América Latina*.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.