

**Concurso Políticas Públicas
Universidad Católica de Chile**

**Propuesta Valoras UC
Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar**

Investigadores responsables:
M. Isidora Mena, Neva Milicia, Claudia Romagnoli, Ana María Valdés

Palabras claves: convivencia escolar / formación socioafectiva y ética
Julio 2006

INTRODUCCIÓN

La preocupación por brindar educación de calidad está muy vigente en nuestro país; los esfuerzos sin embargo han enfatizado el desarrollo de competencias intelectuales por sobre las competencias personales, sociales y éticas. El tema de la convivencia social escolar y la formación socio afectiva y ética han sido relegadas a segundo plano, e invisibilizadas en su impacto en la dimensión académica e intelectual.

La realidad psicosocial y cultural actual habla de problemas de convivencia, y de fuertes desafíos formativos que emergen del mundo moderno, y que requieren ser abordados también por la escuela. Los nuevos currículo como respuesta incluyen a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de las asignaturas, así como a través de los Objetivos transversales, contenidos y habilidades que apuntan al desarrollo socioafectivo y ético. Sin embargo, la invisibilización de los contextos de convivencia y su efecto formador, la tradicional ausencia de formación socio afectiva y ética en la cultura escolar (especialmente en educación media), la ausencia de evaluaciones de estas nuevas dimensiones que relegan lo socio afectivo a un segundo plano, no ha permitido hacerse cargo en la práctica, de estas problemáticas psico-sociales y culturales. Se vuelve perentorio profundizar y complementar las actuales políticas para que se logren sus objetivos.

Nuestra visión, apoyada en múltiples investigaciones, es que una adecuada preocupación por la formación en habilidades socio afectivas y éticas, hacia la búsqueda de una forma de convivencia más democrática, no sólo tendrá efectos positivos en los desafíos culturales y problemática psicosocial, sino que además traerá notables mejoras en los aprendizajes de los alumnos. El rendimiento final en todos los planos, depende del desarrollo complementario y sinérgico de las distintas dimensiones humanas. Los contextos formativos, los estilos relacionales, la calidad de la convivencia social escolar, afectan la calidad de los aprendizajes educativos. Investigaciones sobre las escuelas efectivas reconocen cómo la calidad de la convivencia escolar se encuentra entre los factores de mayor incidencia en la eficacia de estas instituciones.

El programa de investigaciones en Convivencia Escolar VALORAS, de la Escuela de Psicología de la UC, ha generado reflexión, investigación y propuestas para desarrollar el currículum de convivencia y de formación socio afectiva y ética en el sistema educacional

chileno. **Valoras UC** surge en respuesta a la necesidad de encontrar formas para llevar a la práctica los Objetivos Transversales de la Reforma Educativa relacionados con los valores de convivencia. En vistas de ello, el año 2002 la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el PIIE (Programa interdisciplinario de investigación en educación) se adjudicaron un proyecto FONDEF, de CONICYT, que desarrollan apoyados por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores, Codelco El Salvador, Fundación Goudie y Ediciones Lom. El proyecto permitió realizar investigaciones, estudios y una experiencia piloto de un año y medio, en 14 escuelas y liceos del país.

El equipo profesional que lidera Valoras UC incluye académicas e investigadoras de larga trayectoria como psicólogas educacionales ocupadas del tema socioafectivo y ético: Neva Milicic, Isidora Mena, María Alicia Halcartegaray, Lidia Alcalay y Claudia Romagnoli. Junto a ellas, un equipo asociado, también de trayectoria en el área de la convivencia escolar y de la escuela, unidos a un equipo en formación, que investiga, diseña, imparte docencia e interactúa con otros organismos para impactar la política pública en convivencia escolar.

La propuesta que se presenta en este documento, está siendo actualmente implementada en diversas escuelas de algunas regiones del país. El Concurso de Política Pública permitió iniciar un intento sostenido para aportar investigación y desarrollo a la política pública escolar. Se ha avanzado en el diagnóstico del problema, en el desarrollo de la propuesta, en las alianzas para hacerla realidad, y en la comprensión de las dificultades para lograrlo.

I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA A ABORDAR

1. Antecedentes y consideraciones del problema

Múltiples son las razones que conviven para explicar la importancia y urgencia de la formación socio afectiva y ética en la escuela, y la necesidad de mejorar la calidad de la convivencia social escolar: los índices de agresividad y violencia en la escuela, el reporte de un mal clima escolar, la falta de valores pro sociales en el actuar de muchos jóvenes, la alta prevalencia de conductas de riesgo y problemas en la salud mental juvenil y docente, los efectos sociales negativos de la modernización, constituye una dimensión de la problemática. Los desafíos formativos de los ciudadanos que requiere un país en desarrollo, en una economía globalizada y altamente competitiva, es otra dimensión que nos obliga a mirar lo socioafectivo y ético.

a) **Problemática psicosocial actual que demanda la necesidad de mejorar la calidad de la convivencia y formación socio afectiva y ética.**

Las problemáticas psicosociales actuales parecieran ser las que arrojan la primera señal de alarma con respecto a la calidad de la convivencia social escolar nacional, o al menos esta alarma parece ser más audible para toda la sociedad. En dicha línea, el tema de la violencia escolar ha sido muy publicitado por los medios en el último tiempo, pero su abordaje no ha sido del todo claro.

Las investigaciones relacionadas con violencia escolar, muestran una realidad paradójica. Un estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas para la educación (UNESCO, 2005) en Chile, señala que si bien el 81% del alumnado se siente feliz en el colegio, el 23,7% de los alumnos señalan que hay violencia en el establecimiento. Al indagar más profundamente en este fenómeno, aparece que sólo el 9% de los alumnos dice haber sido víctima de agresión física, sin embargo el 14% dice haber sufrido aislamiento social o ignorancia de sus pares; el 23% afirma haber sido víctima de robo o daño a sus pertenencias; y un 28% asevera ser víctima frecuente de insultos y maledicencias; todas formas de violencia que han sido menos consideradas, pero que conllevan consecuencias no de menor consideración, como se discutirá más adelante.

A su vez, se ha estudiado que no sólo los alumnos se sienten víctimas de formas alternativas de violencia, también los profesores señalan sufrirla. Un 67% de los profesores siente que le faltan al respeto; y un 14% dice sufrir agresión física por parte de alumnos. Además, un 32% de los profesores señala que en las escuelas se ridiculiza a alumnos (40% de los alumnos dice haberse sentido ridiculizado); 13% señala que se les intimida con amenazas (16% de los alumnos dice haber sido víctima de ello) (UNESCO, 2005). Cabría preguntarse si estas cifras pueden explicar, al menos en parte, los alarmantes índices de "burn out" (agotamiento laboral) entre los profesores. Tal como muestra las investigaciones, en Chile un 27,4% de los profesores presenta este síndrome; lo que podría relacionarse con las elevadas tasas de uso de licencias médicas entre los docentes (45,5% de los profesores) (Valdivia, et al., 2000).

Así también un estudio realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, (Magendzo, 1999), muestra que los jóvenes chilenos perciben gran discriminación al interior de las escuelas; principalmente producto de la negación de la legitimidad de las diferencias y de la descalificación de la individualidad.

En relación con las consecuencias que tendría el uso de violencia sostenida en las escuelas, una investigación referida en el Informe Cisneros VII en España (Oñate, 2005) entrega importante información. Los resultados indican que el ser víctima de violencia frecuente se relaciona fuertemente con el desarrollo de una auto imagen negativa en las víctimas (37% de las víctimas lo presentan), depresión (36%), ansiedad (36%), distimia afectiva (30%), introversión social (25%); ideación suicida (15%), somatizaciones (14%). Así, esta forma de maltrato incidiría fuertemente en la salud mental de los miembros de la escuela.

Por su parte un estudio de la Fundación Paz Ciudadana (2005) identifica ciertas consecuencias de la violencia escolar sobre la percepción de los alumnos en relación a la educación. Entre ellas se destaca la sensación de ser víctima de vulneración de derechos a temprana edad; la menor capacidad de disfrute en la escuela, la menor posesión de amistades, una percepción de falta de sentido del aprendizaje, una mayor tendencia a comportamientos disruptivos y/o violentos en la sala de clases y comportamientos de riesgo. Todas estas consecuencias afectarían el aprendizaje del alumno, la convivencia escolar, y la formación ciudadana.

Sin embargo, no sólo los índices de violencia permiten visualizar la necesidad de reformas para mejorar la calidad de la convivencia social escolar. También resulta necesario tomar conciencia de cómo las formas de relación al interior de nuestras

escuelas, si bien tienden a ser más democráticas que en el pasado, aún presentan un autoritarismo que dificulta un aprendizaje de convivencia democrática. Tal como señala Solar (2000, 2002) *“en las escuelas chilenas existe un autoritarismo en el ejercicio del liderazgo que ha sido invisibilizado por el acostumbramiento a una apariencia democrática de toma de decisiones”* (pp.36) Así también un estudio realizado por el PIIÉ (Magendzo, 1999), muestra que la disciplina escolar sería percibida en gran parte como un espacio expresivo de discriminaciones: las sanciones serían vistas como instrumentos de discriminación que explicitan relaciones de poder al interior de la escuela. A esto se suman los resultados arrojados por los Estudios sobre Desarrollo Humano (1996, 1998, 2000) realizados en el marco del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. También estudios de perspectiva etnográfica, investigaciones que rescatan los significados de los actores, realizados por el PIIÉ muestran que en Chile los jóvenes no se sienten sujetos de derecho frente al ejercicio de poder de la autoridad; también constata la dificultad por parte de la institución escolar de aceptar a los alumnos y sus organizaciones como otro legítimo. Y es que pese a las evidencias que muestran que los métodos autoritarios, no sólo van en contra de valores y visiones de humanidad y de sociedad, sino que además son poco efectivos, Chile sigue siendo un país prioritariamente autoritario (Cerdeña y Toledo, 2000).

Esto podría estar asociado con el escaso espacio para la participación social que se observa en los establecimientos escolares, tal como muestra un estudio de la UNESCO (2005). En él se muestra que el 28% de los alumnos cree que el establecimiento no toma en cuenta las opiniones de los estudiantes para resolver los problemas que los aquejan en la escuela. Así también una investigación de la Organización de Estados Americanos, OEI, (2005) confirma esta idea, al encontrar que el 62% de los directivos de los colegios evaluados asumen que la participación de los estudiantes es débil; una cifra similar es también arrojada por profesores y apoderados.

En esta misma línea, los resultados arrojados por los Estudios sobre Desarrollo Humano (1996, 1998, 2000) realizados en el marco del PNUD, muestran cómo la mayoría de los chilenos percibe ausencia de relaciones de reciprocidad en los servicios públicos y escaso respeto a los derechos en relación a la situación económica de la persona. Este estudio plantea la necesidad imperante de humanizar la convivencia en Chile.

Por otro lado, el aumento de problemas psico-sociales, es para muchos una importante señal que muestra lagunas en la formación del alumnado. Entre estas problemáticas aparece un aumento del consumo de sustancias (entre un 18 y un 26% de los jóvenes de la RM señalan tener un alto nivel de consumo de alcohol; y un 11% señala haber consumido drogas ilícitas (Ministerio de Salud de Chile, Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, Centros para el control y prevención de enfermedades Atlanta, 2005); la tasa de embarazos adolescentes es elevada (en el año 2002, la tasa de nacimientos de jóvenes adolescentes fue de un 14.9%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2002), entre otras.

También el aumento progresivo de las tasas de delincuencia, crímenes, abusos que ha experimentado nuestro país, es para algunos un índice que reafirma la necesidad de mayor formación en habilidades socio afectivas y éticas, y en valores de convivencia prosocial. Sin duda, las cifras resultan inquietantes; los chilenos cada vez se sienten más inseguros y amenazados ante la posibilidad de ser víctimas de violencia. Un estudio realizado por la Fundación Paz Ciudadana y Adimark (2004) muestra que durante el

último año, el 35,6% de los jóvenes ha sido víctima de algún tipo de daño; que el 17,6% ha sido víctima de algún tipo de agresión física y un 8,6%, de robo o hurto. Más radical resulta la sensación de miedo que se ha identificado entre los ciudadanos jóvenes (57% de ellos temerían sufrir algún asalto o robo en una plaza del país, y un 62% temería ser víctima de ello en su casa). Claramente, estas cifras, aluden a una percepción de convivencia nacional con altos índices de violencia.

b) **Problemática cultural actual que demanda la necesidad de mejorar la calidad de la convivencia y formación socio afectiva y ética**

Otro factor de la realidad nacional, e internacional, que cabe mencionar en relación a la necesidad de formación en habilidades socio afectivas y éticas, es el contexto histórico en que nos insertamos. Y es que la modernidad, basada en la lógica económica, en la expansión del mercado y la globalización provocaría una fuerte ruptura de los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad y de cohesión con nuestros semejantes (Tedesco, 2000). De ahí, el que el concepto de ciudadanía asociado a la Nación haya comenzado a perder significado, y el individualismo aparezca exacerbado (Osorio, 2003). En relación a ello, múltiples diagnósticos de la sociedad actual muestran que la ruptura de los vínculos tradicionales de solidaridad ha generado nuevas formas de exclusión, soledad y marginalidad. Situación frente a la que surgen valores de intolerancia, discriminación y de exacerbación de las diferencias (Tedesco, 2000).

Por otra parte, la modernidad también provocaría un fuerte estado de inseguridad, incertidumbre y desprotección en los miembros de la sociedad, lo que se explicaría por el aumento de la "reflexividad social", caracterizada por la tendencia a cuestionarlo todo. Por ello, es que lo que antes era valioso y válido, hoy se convierte en una interrogante (op.cit.).

En esta línea, se percibe a la modernidad como una moneda de dos caras. Mientras, por un lado, ella ofrece un escenario adverso a la reproducción de vínculos comunitarios; por el otro, demanda la revalorización de una sociedad más humana, horizontal y transparente, donde existan más certezas y valores compartidos. Tal como postula el historiador inglés Eric Hobsbawn (1990, en Tironi, 2005) nunca se había empleado más la palabra "comunidad" que en los tiempos actuales, justamente porque ella es una experiencia difícil de encontrar en la vida de todos los días. Se buscarían, más que nunca, grupos a los cuales poder pertenecer, con seguridad, porque el mundo en que se vive no detiene su movimiento y ya no se pueden poseer certezas (op.cit.).

Así, la formación socioafectiva y ética se presentaría, como una posibilidad civilizadora para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cultural a la democracia, en la medida que todos los ciudadanos reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los derechos humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición (Osorio, 2003). Se vuelve central la construcción de lo común en la sociedad, en un contexto donde la tendencia se dirige hacia un individualismo exacerbado. El fortalecimiento de la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del "otro", del diferente, ha de convertirse en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización (Tedesco, 2000). Porque no cualquier sociedad sirve a esta

demanda; la petición es por una sociedad más humana y acogedora; que invite al éxito, pero que también proteja ante el fracaso (Tironi, 2005).

Sin embargo, pese a que son múltiples las razones reconocidas que muestran la necesidad de mayor formación socio afectiva y ética, se ha visto que en las escuelas esta urgencia se seguiría visualizando, en gran parte, como algo de secundaria importancia en comparación con contenidos académicos. Un estudio realizado por la OEI (2005), citado anteriormente, muestra que el 62% de los directivos de los establecimientos evaluados, asumen que la mayoría de las asignaturas dan demasiada importancia a los contenidos más que a habilidades sociales.

Según Osorio (2003), esto podría explicarse por la influencia de la modernidad, que tendería a privilegiar la formación de competencias instrumentales y técnicas, por sobre la educación de valores y virtudes, de acuerdo con su lógica económica: más importante que la solidaridad o el respeto de los derechos humanos, sería la habilidad de saber situarse bien, social y laboralmente.

2. Efectos de la implementación de programas que estimulan una convivencia social positiva y el desarrollo socio afectivo y ético.

Las investigaciones muestran cómo el trabajo en la formación socio afectiva de los alumnos, trae consigo numerosos beneficios. Ellos no sólo son relevantes en tanto reducen las problemáticas psicosociales y culturales, anteriormente expuestas, sino que además en cuanto producen significativas mejoras en el desarrollo integral del alumnado, y en la calidad de los aprendizajes.

a) Prevención y disminución de conductas de riesgo

Múltiples estudios que han evaluado el impacto de programas de no violencia y de promoción de convivencia prosocial han confirmado cómo la formación valórica que promueve mejoras en la convivencia escolar, conlleva efectos positivos en la prevención y disminución de los problemas psicosociales que, como se expuso anteriormente, por su gravedad demandan atención. Entre los efectos encontrados, aparece la disminución del ausentismo escolar (así como un buen ambiente laboral disminuye el ausentismo laboral), junto con afirmar que se constituye en un factor central en la prevención y disminución de conductas de riesgo. Entre ellos, está la investigación de Berkowitz y Bier (2005) quienes a través de la comparación de estudios evaluadores de programas realizados en Estados Unidos, encontraron relevantes resultados. Según los autores, entre las dimensiones que recibieron el mayor impacto de la implementación de los “programas de educación del carácter”, se encontraron efectos favorables sobre la prevención de conductas de riesgo. Ejemplo de ello, son: el impacto sobre los comportamientos sexuales de los jóvenes (el 91% de los programas impactaron significativamente sobre esta área), el desarrollo de habilidades de solución de problemas (64% de efectividad), la disminución de la violencia y agresión en la escuela (48% de efectividad), y la disminución del abuso de drogas (48% de efectividad).

b) Logro de una formación más integral de los alumnos

La formación en habilidades socio afectivas no sólo es una urgencia que surge en respuesta a la necesidad de reducir ciertos problemas sociales, sino por sobre todo es un *bien en sí mismo*, demandado por la realidad cultural actual... Es una inversión en bienestar, con múltiples consecuencias que siguen amplificando su efecto positivo (Peluchonneau & Romagnoli, 1994).

Esta formación es un bien en sí mismo en tanto responde a una dimensión básica del ser humano: sus preguntas morales, su dimensión moral y ética. ¿Cómo debiera vivir mi vida?, ¿cuáles son mis valores personales? El ser humano, como ser en convivencia y relación con otros, debe irse haciendo consciente y responsable de sus actos, ideas y opciones personales, y de su interacción con los demás y con el medio. Así la consideración de lo valórico guarda relación con la concepción de un ser completo y total, con conocimiento y afectos, individual y en relación (opcit).

En esta línea, algunas de las investigaciones aludidas anteriormente revelan cómo los programas de no violencia, de promoción de convivencia prosocial y de formación valórica confirman estos efectos positivos. El estudio de Berkowitz y Bier (2005), junto con los efectos señalados en torno a la prevención de conductas de riesgo, muestran que estos programas también inciden de manera muy significativa en competencias centrales para el desarrollo de alumnos integrales, como son el desarrollo de la cognición socio-moral (los programas tuvieron un 74% de efectividad), desarrollo de competencia emocional (64% de efectividad), mejora en las relaciones interpersonales (62% de efectividad), desarrollo de competencias comunicativas (50%), desarrollo de comportamientos y actitudes pro-sociales (43%).

c) Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes

Diversos estudios dan cuenta del impacto de una positiva convivencia escolar en el aprendizaje. Un estudio realizado por Juan Casassus (UNESCO, 2001) arroja una elevada correlación entre estos factores. Dicha investigación se centró en el Primer Estudio Internacional comparativo (PEIC) en Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados y se aplicó a toda América Latina. Entre sus resultados, destaca al clima emocional del aula como un factor con muy elevada incidencia en el aprendizaje; señalándose que el cómo los alumnos perciban este clima incidiría altamente en su desempeño y nivel de aprendizaje. *“Los efectos asociados con el clima del aula se mostraron particularmente impresionantes, dado que sugieren que los puntajes de los estudiantes que pertenecen a cursos donde los alumnos no se importunan entre sí, donde las peleas ocurren muy rara vez y, donde los estudiantes son buenos amigos entre sí, estos obtienen puntajes mucho más altos que aquellos de cursos donde tales hechos son de común ocurrencia”* (UNESCO, 2001, pp. 75). Esta conclusión se ve reforzada por numerosas investigaciones (Battistich, 2003; UNESCO 1995)

En esta línea, el estudio de Berkowitz y Bier (2005), junto con los efectos señalados anteriormente, muestra que el 59% de los programas de formación del carácter, incidirían positivamente en los logros académicos de manera significativa.

Así también, el Informe “Sistematización y Estudio de las Escuelas P-900 que no avanzan” realizado por la Universidad Alberto Hurtado y CIDE (Román y Cardemil, 2001), señala que las escuelas que no avanzan en la Región Metropolitana tienen problemas de convivencia. Y en contraparte, el Informe de Capital Humano (Brunner y Elacqua, 2003), muestra que las escuelas efectivas presentan, entre los factores de mayor incidencia en su efectividad, un buen clima escolar (estas variables, junto con el liderazgo del director de escuela, las prácticas de enseñanza y el manejo de la sala de clases, tienen un efecto neto sobre el aprendizaje de los alumnos). Estos resultados son de especial relevancia, en tanto señalan que únicamente este tipo de escuelas serían capaces de revertir las desigualdades entre alumnos, que se explicarían por origen familiar.

¿Cómo se explicaría este efecto sobre el aprendizaje? Según la información entregada en la Reunión PROMEDLAC VII en Marzo 2001, donde se congregaron los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, una buena convivencia escolar tendría efectos en el aprendizaje en tanto incidiría en la motivación y autoestima de los alumnos, reforzando positivamente su aprendizaje (UNESCO, doc 2001). Así también Juan Ruz (2003), postula que esta correlación estaría sostenida por el hecho de que una cultura de acogida, motivadora y gratificante, es decir un espacio socio afectivo adecuado, incidirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes al concebirlos como sujetos con capacidades. En relación a ello, tal como postula el Informe de la Universidad Alberto Hurtado y CIDE (2001), el factor central del fracaso escolar guardaría relación con la percepción o representación social que tienen los profesores y directivos respecto de los estudiantes y sus familias; así, una percepción positiva de las capacidades de los estudiantes, tendría efectos positivos sobre su aprendizaje.

Esto muestra cómo, el atender a la formación socio afectiva no implica disminuir o recortar la importancia del rendimiento académico; sino muy por el contrario, se convierte en una acción preocupada por una formación integral del alumno, lo que a su vez tendrá efectos positivos en los aprendizajes académicos del estudiante (Ruz, 2003).

3. Política Pública nacional relacionada con la convivencia social y la formación socio afectiva y ética en la escuela

a) Propuestas ministeriales relacionadas

El interés por contribuir a través de la educación a la formación de ciudadanos integrados en sus aspectos intelectuales y socioafectivos, puede percibirse en las propuestas ministeriales de nuestro país. La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), dictada el 10 de marzo de 1990, fija los requisitos mínimos que debe cumplir la enseñanza y el rol del Estado en velar por su cumplimiento. En ella se señala este interés por formar niños y jóvenes desde una mirada integral. Este decreto es el que sienta las bases para la definición de tres relevantes políticas educacionales.

La primera en ser dictada, fue la Política de Transversalidad (2001), en la cual se plantea que la educación debe estimular, mediante medidas transversales, el desarrollo

pleno de todas las personas. Por ello, se proponen y se señala la relevancia de alcanzar los Objetivos de Formación Transversal (OFT; Decreto Supremo de Educación N° 220/98 para EM y Decreto Oficial N° 240/99 para EB), los que se organizan en cuatro ámbitos o áreas generales: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, y, la persona y su entorno.

Entre las habilidades que se promueve desarrollar habría habilidades relacionadas con la promoción de una autoestima y confianza en sí mismo adecuadas, y de un sentido positivo ante la vida. Ello será posible en la medida en que se creen instancias de conocimiento de sí mismo, de las propias limitaciones y recursos; y del desarrollo de un profundo pensamiento reflexivo y sentido de crítica y autocrítica. Así también se incluye la necesidad del desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad de expresar y comunicar opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. Junto con habilidades comunicativas (tanto de ideas, convicciones y opiniones, como de sentimientos y experiencias), y habilidades para una crítica reflexiva, eficaz y habilidades de resolución de problemas, que permita aprender de las experiencias.

En la misma línea, también se plantea la urgencia de una profunda formación ética; que promueva el reconocimiento, respeto, defensa y actuar acorde a los derechos de todos, a la búsqueda de equidad, libertad, autonomía, justicia y respeto y valoración a la diversidad. Desarrollando el sentido de la generosidad y solidaridad, en el marco de la justicia y el bien común, promoviendo una participación responsable con la comunidad.

Por su parte, la Política de Convivencia Escolar (2002), promueve la formación de valores para la convivencia y participación en la comunidad, a través del señalamiento de la obligación de formar en valores como el respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía, solidaridad; erradicando las prácticas discriminatorias y abusivas.

Por último, la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo (2004); cuyo objetivo central es generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa entre la familia y la escuela, y que posibiliten el fomento y el desarrollo de una participación de padres y apoderados, constituyendo Comunidades Educativas en pos del logro de una educación de mayor calidad y equidad. Así, queda también vinculada la importancia de la participación ciudadana para el logro de una convivencia democrática, pues contribuye a que los derechos y deberes institucionalmente establecidos sean efectivamente reconocidos y ejercidos.

El conjunto de políticas propone principios para un cambio en la forma tradicional de concebir la convivencia escolar y a los miembros de la comunidad escolar: más participación en un estilo de convivencia democrático; más comprensión de la necesidad de vivir entre diversos, todos iguales en dignidad, respetuosos de las diferencias; más atención al desarrollo personal; desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y ética.

b) Desafíos de la Propuesta Ministerial

Si bien la relevancia de la formación en habilidades socio afectivas y éticas en la escuela y la preocupación por un clima de convivencia social positivo, está presente a

nivel del Ministerio de Educación, como necesidad y como propuesta, múltiples razones pueden explicar las dificultades que ha presentado su implementación.

En primer lugar, se percibe cierta desarticulación en las políticas públicas. Tal como postula Juan Ruz (2003) la reforma educacional nació escindida entre lo instrumental y lo valórico, y no ha logrado integrarlo armónicamente. Si se busca un crecimiento equitativo del país, se requerirá una lógica instrumental y valórica, actitudinal, ético y política coordinadas; el crecimiento supone incorporar progreso técnico y habilidades instrumentales para poder alcanzar una mayor competitividad e inserción en los mercados, pero también se vuelve necesario una formación ética y política para educar una nueva forma de ciudadanía que busque equidad.

Por su parte, la implementación de las políticas ha presentado también falencias. Si bien hay una visión de lo que se quiere lograr, no se ha logrado generar un camino que permita que esto se produzca. El principal escollo es que no se ha visibilizado la impertinencia de estas políticas y principios con respecto de la realidad de la cultura escolar, que definitivamente no tiene espacio ni tiempo para la formación socioafectiva y para esta nueva manera de funcionar. Tampoco están las competencias para operar con la nueva modalidad, participativa, democrática, coordinada y reflexiva. Se ha tendido a acercarse a la escuela mediante “parcialidades”, por “programa”, sin una comprensión ni sensibilidad de la escuela como organización global.

Muchos colegios reconociendo su concordancia con las visiones y calidad de los materiales de las propuestas y programas transversales ministeriales, las tienden a percibir como agregados inorgánicos y no bien articulados, cuyo potencial se desperdicia.

Valoras (2006) ha reconocido tres tipos de características de la cultura y organización que amenazan y boicotean los intentos por una formación socioafectiva, una relacionada a los paradigmas de representación y creencias de los actores, y otra relacionada a los modos organizativos:

1. Organización:

- a) Hoy en día la escuela conserva una estructura organizativa que no cuenta con un equipo responsable de la convivencia encargado particularmente del tema de la convivencia, capaz de gestionar y coordinar todas las medidas a implementar en esta área. En la actualidad, existen profesionales que trabajan independiente y aisladamente en ciertos ámbitos de lo formativo; por ejemplo: Inspector, Orientador, Jefe de UTP. Tiende a ser un trabajo desarticulado, sin aprovecharse la sinergia de un trabajo conjunto.
- b) Los profesores disponen de sólo 2 horas pedagógicas para jefatura (incluidas las horas de Consejo de Curso), por lo que no disponen de tiempo para planificar, diseñar, ni evaluar su trabajo en torno a los OFT, ni se vuelve posible darle atención a los apoderados y alumnos
- c) Tampoco hay tiempo para la reflexión pedagógica. Tienen en las escuelas y liceos sólo dos horas de taller docente, que son requeridas para asuntos administrativos de reconocida urgencia, y reuniones de departamento que no tienen otro lugar.
- d) Falta una distribución de los tiempos escolares para que éstos incluyan tiempo de orientación o similar para todos los niveles, y otros espacios que permitan la formación sistemática de las habilidades socio afectivas y éticas. Falta usar el tiempo de la Jornada Escolar Completa de tal manera que se

- logre una implementación efectiva de la política de convivencia y OFT en las escuelas.
- e) La falta de coordinación existente entre las políticas ministeriales y los municipios, así como las restricciones con que operan estos últimos, hace especialmente difícil en esta dependencia la reingeniería que se requiere para acoger la línea formativa.
2. Cultura: Una segunda característica que amenaza la formación socioafectiva, refiere a las representaciones y significados que existen en la cultura escolar asociados a formación, posibilidades de la escuela, relación con la familia. Valoras (2006), basándose en los estudios de Halcartegaray (2006) ha desarrollado una sistematización de estas características, para poder generar estrategias de cambio:
- a. Perspectiva única, que es vista como la única posible. Esto bloquea la posibilidad de evaluar consecuencias (hay *una* perspectiva y sólo *una* mejor alternativa), por lo tanto responsabilizarse; siendo una sola la alternativa posible, tampoco permite considerar visiones u opciones divergentes para construir la convivencia escolar; las alteraciones de la convivencia, en el marco mono-perspectivista, son vistas como anomalías, alteraciones a lo dado, a lo correcto, a cómo deben ser las cosas.
 - b. Estilo atribucional externo, extra-escuela (que se ha visto en todos los docentes independiente su cultura), que hace que los problemas de convivencia sean vistos como producto de causas externas (“los alumnos fallados”, “familias violentas”)
 - c. Una comprensión de lo socioafectivo como una característica estática, que no evoluciona y generada básicamente por la experiencia familiar. No comprensión de la influencia de lo escolar en el comportamiento socioafectivo de las personas.
 - d. La práctica profesional docente no tiene incluido espacios de reflexión colectiva que permitan alterarla al cuestionarla y ponerla en cuestión respecto al resultado. Se convierte en un pensamiento refractario a las crisis y tensiones.
 - e. El rol docente y de las escuelas tradicional, que sigue vigente es el de administración y ejecución. La ausencia de un ejercicio profesional que interprete y cree en el marco de las directrices ministeriales imposibilita la búsqueda de alternativas pertinentes que se ajusten a la realidad de esos estudiantes y esa localidad.
 - f. Una ausencia de modelo para comprender el aprendizaje y funcionamiento humano dificulta la reflexión de las prácticas, sus consecuencias y las mejores alternativas.
 - g. Modelo jerárquico, autoritario e individualista propio de la cultura escolar, reforzado por la cultura e historia chilena

El ministerio de educación ha adolecido de políticas para gestionar el cambio cultural. Esta es probablemente la principal razón de que a sus políticas educativas, -sin duda muchas y potencialmente poderosas-, les sea difícil permear el aula.

3. Evaluación: la debilidad evaluativa de la dimensión formativa no permite asignar prioridad a lo formativo. Las guías de auto evaluación que rigen el comportamiento organizacional de las escuelas, aunque aún con cierta debilidad en los parámetros, y en las consecuencias, incluyen la dimensión de convivencia. No pasa lo mismo con evaluaciones nacionales de tipo Simce. Tampoco con los ranking de establecimientos. Estos no sólo no incluyen lo socio afectivo como dimensión, sino además son contrarios: las escuelas, liceos y colegios que aceptan diversidad de alumnos y no seleccionan por rendimiento, -cosa que contribuye a la formación de ciudadanos que conviven en la diversidad-, aparecen bajo en el ranking que los comparan con colegios que sí seleccionan por rendimiento.

En síntesis, todo indica que se requiere profundizar en la estrategia de cambio para que ocurra el proceso de transformación de la escuela, que implicará "*hacer caber*" en ella la formación de personas, con habilidades socio afectivas y éticas, capaces de reconocer el valor del conocimiento, y de aprender a aprender, en forma profunda y significativa. Los informes y sus recomendaciones tienden a sugerir que para que ocurra una transformación como ésta se requiere de la participación de las mismas escuelas y sostenedores, así como cierta autonomía para buscar las formas de cada centro educativo.

III. Propuesta

Apoyo a la política pública educativa: formación socio afectivo y ética

Durante el transcurso del Concurso de Política Pública, se constituyó un Equipo de trabajo de valores UC con profesionales de la **UNESCO/Orealc**, y la **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)**. Reuniones semanales permanentes han permitido desarrollar una visión compartida y construir una agenda conjunta con la meta de una cultura escolar que promueva ambientes y experiencias formativas de las habilidades socio afectivas y éticas requeridas para una sociedad moderna y democrática.

Compartimos la visión de la necesidad de políticas públicas educativas que contemplen un movimiento de bases, participativo en la gestión de la cultura y la estructura que permite los cambios. Para cambios profundos se requiere un movimiento de los actores de la base, no basta con una propuesta estatal. Formar en los valores y la visión de una comunidad democrática implica un cambio profundo en los paradigmas que constituyen la cultura escolar actual. Asimismo, trocar la cultura y organización actual de las escuelas, esa que provoca el malestar docente detectado, la desesperación de los estudiantes, la dificultad para lograr las metas de aprendizaje, y que, es formativa del comportamiento individualista y violento, requiere visiones comunes y una acción conjunta. No es sólo un nivel central que reprograma, sino de una sociedad civil que paralelamente se va organizando para cambiar las condiciones y relaciones que le incomodan. En este caso, la forma de convivencia jerárquica, autoritaria, descoordinada e individualista, que aísla a las personas y no permite articular los programas. El malestar frente a esta situación se puede convertir en el motor de los cambios, si se dispone una instancia reflexiva con poder para probar nuevas alternativas.

En esta visión de la política, se requieren alianzas, redes y una agenda que comprometa a distintos actores. La alianza Valores/UNESCO/OEI se propuso iniciar tres líneas de acción:

- a) Desarrollar políticas locales de formación socio afectiva y ética, con municipios y asociaciones de ellos. Propuestas concretas que se bajan a la realidad escolar construyendo con los actores, implementaciones pertinentes a las distintas realidades. Políticas que van constituyendo casos, ejemplificando un modo diferente de hacer, y que nutren las dos líneas complementarias, que se describen a continuación.
- b) Mantener reflexión y discusión respecto del tema, tal que permita visibilizarlo y mostrar alternativas de enfrentamiento
- c) Colaboración con el Mineduc para integrar a sus lineamientos políticos, los dispositivos básicos que permiten la mejor articulación de sus programas y metas de educación socio afectivo y ética. Actualmente hay disposiciones que coartan cualquier iniciativa, manteniendo el statu quo.

El trabajo que se empezó ya a realizar: reuniones sistemáticas con el Mineduc, un programa de encuentros en la CEPAL, alianzas con municipios y otras organizaciones. Ellas tienen como insumo e hilo conductor, una serie de propuestas concretas que se describen a continuación. Las propuestas se basan en el estudio de 14 escuelas pilotos en la III y IV región y en RM, que implementó Valores UC a través de un FONDEF que hoy está en etapa de transferencia. Las propuestas que de allí se derivan han sido discutidas con las otras dos instituciones, y complementadas con sus experiencias de

trabajo evaluando las políticas educativas actuales en materia de transversales, y los conflictos psicosociales de la realidad escolar chilena. Para todas las propuestas existen ya materiales y programas de trabajo, muchos de ellos desarrollados por Valoras en los cinco años de su existencia, muchos otros existentes en el Mineduc, desarrollados por ellos mismos o por el Conace, así como hay una oferta a partir de otras instituciones no gubernamentales ocupadas del tema. Desarrollamos un catastro de ellas.

El conjunto de propuestas, que constituyen un todo articulado y estratégico, se han desagregado en el presente documento en aquellas que apuntan a la estructura organizativa del sistema escolar, las que constituyen la estrategia de cambio y contienen un paradigma de cambio, y las curriculares.

Para cada propuesta está descrita la situación actual, la propuesta propiamente tal, los requerimientos para que ésta sea efectiva, y los efectos esperados con la aplicación de la misma. Los efectos están en las tres dimensiones que nos ocupan: lo formativo, el clima y el aprendizaje.

1. Propuestas estructurales

Se trata de institucionalizar la formación socioafectiva y ética como parte explicitada del proyecto educativo de las escuelas, con un programa de acciones con fines formativos sistemático y coordinado. Tal como ha sido discutido anteriormente el tema de la formación socio afectivo y ético y de la convivencia escolar, han ocupado hasta el día de hoy un lugar secundario dentro de las prioridades educativas. Para que las propuestas que busquen abordar estas demandas sean efectivas se vuelve perentorio, ante todo, el crear un espacio en la estructura organizacional de las escuelas que explicita la importancia de estos temas. Sólo en la medida en que estas temáticas tengan lugar visible y concreto en la agenda y estructura escolar, no se correrá el riesgo de que la prisa de la cotidianidad escolar, vuelva a relegar el tema de la convivencia y la formación socio afectivo y ético, a segundo plano.

¿Qué se requiere para institucionalizar?

1.1 Conformación de un Equipo de Gestión y Coordinación de la Convivencia Social Escolar y de la formación socio afectiva y valórica de los alumnos (EC).

En la actualidad, los colegios no disponen de una organización, ni coordinación explícita de lo formativo, de la convivencia escolar. De ahí, el que se vuelva central la existencia de un equipo encargado de diseñar, planificar, coordinar, y liderar las medidas a implementar con relación a la formación socio afectiva y ética y a la promoción de una nueva forma de convivencia. Idealmente, este equipo debiese estar compuesto por el inspector, el orientador, el jefe de UTP, y un profesor elegido por la comunidad docente, con el fin de que el tema de la convivencia y la formación socio afectiva esté presente en la agenda de la dirección de la escuela.

Un equipo como éste se requerirá, para que tome a su cargo tareas que permitirán lograr la implementación de un currículo formativo explícito, secuencial e intencionado. Entre las tareas que se vuelve necesario que realice estarían:

- Revisión y actualización del PEI del colegio, en torno a sus propuestas formativas.
- Diseño de un currículum formativo secuencial e intencionado, integrado al PEI, que articule los distintos programas formativos del colegio
- Revisión de la diversidad de ofertas de programas y actividades que llegan a la escuela para estimular el desarrollo socioafectivo (Programa de prevención de consumo de alcohol y drogas del Conace, programas de la Unidad de Transversalidad del Mineduc, etc.); y que para ser efectivos deben ser articulados al diseño curricular formativo. En la actualidad, los programas formativos de las escuelas (cuando los hay) se encuentran desarticulados del PEI. Los objetivos formativos del PEI, suelen no tener una traducción en estrategias concretas que busquen alcanzar la implementación y el logro de éstos.
- Diseño de una Política formativa que incorpore e invite a toda la comunidad escolar en el desafío de mejorar la calidad de la formación y educación de los alumnos de la escuela.
- Revisión y mejoramiento del Reglamento de Disciplina o Manual de Convivencia del colegio. Generar un sistema de procedimientos para la resolución de conflictos, que permita resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten, así como contribuir al aprendizaje de la convivencia en paz.
- Diseño de una Política de participación de padres y apoderados, que se desprenda del PEI.
- Diseño de Mecanismos de Participación Escolar: Gobierno escolar democrático.
- Diseño y conducción de talleres de Reflexión Docente en que participe toda la Comunidad Docente (quincenal). Tal como se explicitará más adelante, esto favorecería avanzar en la revisión e implementación de las estrategias formativas del colegio.

Para que dicha estrategia sea viable y efectiva, emergen ciertos requerimientos básicos:

- Tiempo: en la actualidad no se dispone de horas para un trabajo coordinado entre los distintos profesionales de la escuela que trabajan en las dimensiones formativas. Se propone un mínimo de 3 horas semanales para cada uno de los integrantes del equipo que se haga responsable de la convivencia escolar. El tiempo dispuesto para este objetivo debe coincidir entre los integrantes del EC.

- Capacitación: un Equipo Coordinador requiere ser capacitado para lograr un diseño efectivo del currículum formativo, para facilitar la participación de todos los estamentos del colegio en la propuesta formativa, y para liderar la implementación de cada una de las estrategias a nivel de colegio y de sala de clases. Si no hay capacitación al Equipo que lidera este diseño, en la lógica de coordinación y metas de ésta, puede constituirse en un nombramiento inoperante.

- Liderazgo por parte del Director y convencimiento de toda la comunidad educativa: Si no hay un liderazgo y un convencimiento de los directivos acerca de la importancia estratégica de la dimensión formativa, y no se le deja el espacio de tiempo necesario, se impide la implementación del currículum formativo diseñado, que requiere de este espacio de reflexión, de revisión y de mejoramiento continuo.

Los efectos esperados de medidas como éstas serían

- En relación al clima escolar: al institucionalizarse un equipo responsable de la organización y gestión de la convivencia y lo formativo de la escuela, se facilita una implementación efectiva de la estrategia propuesta, articulada con el PEI.
- En relación al logro de objetivos formativos: el diseño de un programa formativo transversal y secuencial a lo largo de la vida escolar (preescolar a enseñanza media) favorecerá mayor efectividad en la formación socio afectiva; junto con facilitar una mejor evaluación de lo que se vuelve esperable para cada etapa escolar.
- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: el equipo coordinador, al tener el foco puesto en la importancia de afectar positivamente los aprendizajes académicos, (por eso se sugiere presencia del jefe de UTP) se favorece el ambiente y calidad de los aprendizajes académicos.

1.2 Un Proyecto Educativo Institucional con objetivos de formación socio afectiva y ética declarados, concretos y específicos, con correlatos de programas de acción, evaluados y con responsables

Los PEI existentes en los colegios suelen tener ciertas ventajas y otras dificultades. La principal ventaja es que es un documento que la mayor parte de las veces se desarrolló con la concurrencia de varias personas, a veces el equipo directivo, a veces todos los estamentos. En cualquiera de estos casos, contiene un cierto consenso sobre consensos, recoge ideas de varias personas. Las principales dificultades de los PEI suelen ser que sus formulaciones son muy confusas. Lo formativo y valórico aparece como algo vago y abstracto; y en general no cuentan con acciones estratégicas para alcanzar sus objetivos formativos.

El Proyecto Educativo Institucional en su aspecto formativo y de convivencia, implica dos ámbitos:

- a) El de lo socioafectivo y ético propiamente tal, en términos de programas, materiales y agentes educativos.
- b) El de la convivencia escolar y de cursos, que indirectamente modela y otorga la experiencia de vida escolar, profundamente formativa.

Se trata de incluir en el PEI en su dimensión formativa, lo que estimamos palancas claves para el cambio hacia una convivencia democrática y formativa. La tesis es que no se puede eludir en un PEI actual, que incluir lo formativo así como tender a una cultura escolar democrática implica un cambio, la consecución de una visión, y para producir ese cambio hemos identificado palancas claves. Son dimensiones del PEI que no pueden olvidarse a la hora de desarrollar lo formativo, y combina el programa explícito, así como algunos aspectos de la convivencia y organización escolar que son implícitamente formativos.

Para que dicha estrategia sea viable y efectiva, los requerimientos básicos que hemos detectado es el de apoyo al trabajo mediante guías y herramientas:

- Equipo de convivencia: con un encargado de desarrollo del instrumento y gestión del mismo. Un PEI para que constituya una herramienta, hay que legitimarlo, socializarlo, mantenerlo vigente, actualizarlo.
- Apoyo del tipo coaching: En los colegios suelen no estar las competencias para desarrollar el PEI de un modo que se constituya en herramienta de gestión.
- Decisión política de los directivos y sostenedores de hacer de lo formativo y socioafectivo una política que se implemente. Una política en la realidad, implica toma de decisiones, ajustes de tiempo y espacio, y ciertos recursos o facilidades para generarlos.

Los efectos esperados de medidas como éstas serían

- En relación al clima escolar: La existencia de lo formativo de lo socioafectivo y ético en un PEI legitimado y sancionado, permite otorgarle prioridad a esta dimensión del quehacer educativo. Adquiere fuerza política. Además establece el derrotero, lo que se hará y lo que no. Esto ordena y organiza, se constituye en herramienta para dirimir conflictos.
- En relación al logro de objetivos formativos: un PEI vela por la existencia, cumplimiento y evaluación de compromisos formativos.
- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: en tanto sabemos empíricamente que el clima de convivencia y la formación socio afectiva contribuye al aprendizaje, la existencia de un PEI que vela por esto constituirá un factor de facilitamiento.

2. Propuestas estratégicas de cambio cultural

Un cambio cultural en la manera de concebir a la escuela, a sus miembros, y sus formas de convivencia que intente transitar desde un modelo tradicional hacia uno más democrático, requiere una estrategia de cambio.

Valoras propone tres estrategias básicas, con un paradigma constructivista y de reflexión crítica a la base:

- a) La conformación de una **comunidad profesional docente** escolar que reflexiona y aprende en el tema de la formación socio afectiva y ética, enfatizando temas de disciplina/convivencia, relación/vínculo pedagógico, relación familia-escuela y desarrollo personal.
- b) La conformación de **comunidades de curso** con la meta del aprendizaje y el bienestar de todos (“que todos aprendan y se sientan bien”) y con proyectos ciudadanos de curso.
- c) Desarrollo de una **alianza familia escuela** en función de potenciar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes para que logren sus metas de comunidad curso.

El máximo potencial formador de la escuela es su carácter de “micro sociedad”. Su organización y las relaciones que en ella se desarrollan son escenario ideal para poder formar a través de una experiencia real, guiada por adultos educadores. Es por ello, que resulta central visualizar a la escuela como una comunidad global, con sub-comunidades, que se ofrecen como el mejor terreno para aprender a convivir más democráticamente.

2.1 Conformación de una Comunidad Profesional Docente

En la actualidad, las reuniones o consejos de profesores, tienden a estar muy centradas en lo administrativo y académico. Falta tiempo y espacio para ocuparse del desarrollo profesional y de la planificación, coordinación y evaluación de lo formativo. Cada profesor trabaja de manera aislada, no se promueve una reflexión conjunta (ni individual) acerca de lo que resulta y no en aspectos formativos; no se promueve el intercambio de buenas ideas, metodologías ni estrategias formativas ni académicas exitosas. Existe temor a mostrar y aprender del error, a compartir las dificultades y logros.

Es por ello, que resulta indispensable la conformación y “fundación” de un Equipo de trabajo colegiado, una “**Comunidad Profesional Docente**”, que se organice y trabaje colaborativamente para alcanzar las metas educacionales del colegio.

Junto con lo anterior, la conformación de este equipo permitirá hacer sentir a los docentes, parte central en el proceso de toma de decisiones, de evaluación de los procesos y de los logros obtenidos.

Un equipo como éste será necesario para:

- Revisar y reflexionar acerca de las propias prácticas pedagógicas y quehacer docente, compartir dificultades y logros, facilitando el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y finalmente el mejoramiento de sus prácticas.
- Tener instancias para desarrollar habilidades pertinentes al quehacer docente
- Diseñar, planificar, coordinar y gestionar acciones a implementar en la escuela

Para que la estrategia sea viable y efectiva, emergen ciertos requerimientos básicos: transformar la cultura docente desde un estilo individualista y aislado (cada uno trabaja para sí, solo, sin apoyo ni ayuda de otros), hacia uno colaborativo, que aprende a partir de la reflexión y el intercambio de experiencias, no es fácil, requerirá de ciertas mínimas condiciones:

- Tiempo: para su implementación se sugiere aprovechar el espacio de los Consejos de Profesores o Talleres de Reflexión Pedagógica (GPT). Sin embargo, esto no resulta suficiente; por ello se recomienda destinar un tiempo de 2 ó 3 horas quincenales para abordar los temas relativos al currículo formativo. Asimismo, se vuelve pertinente contar con al menos una jornada anual de trabajo de todo el estamento profesores.

- Coordinación: este equipo, requerirá una guía que diseñe y conduzca los talleres de reflexión facilitando el diálogo, reflexión y trabajo de equipo en ambiente democrático. Este rol debiese quedar en manos del Equipo Coordinador de Convivencia.

- Capacitación: resulta indispensable que estas instancias puedan servir para facilitar la adquisición de habilidades y conocimientos actualizados en torno a la formación socio afectiva y valórica en niños y jóvenes; estrategias pedagógicas para promoverla en sus asignaturas y en la vida cotidiana escolar; habilidades de gestión de una disciplina de aula al servicio de la formación; habilidades de manejo y resolución de conflictos, etc.

Los efectos esperados de una medida como ésta serían:

- En relación al clima escolar: el desarrollo de un sentido de comunidad docente que trabaja en equipo, que se apoya y aprende de la experiencia de cada uno, que busca colaborar y aportar al logro de las metas formativas de la escuela, con una actitud positiva frente a los problemas y dificultades, incide positivamente en la calidad del clima escolar, y en la calidad de las relaciones interpersonales al interior de la escuela.

Favorecerá el mejoramiento de las relaciones entre docentes, lo que contribuirá a mejorar el clima escolar, y a su vez, esto servirá de modelo de formas de convivencia más democráticas, para el alumnado. Junto con ello, reducirá el sentimiento de aislamiento entre los docentes, lo que en gran medida se asocia a su agotamiento, y frustraciones no elaboradas. Esto podría así, ayudar a disminuir el síndrome de burnout y los trastornos de salud mental, realidades con un alto porcentaje de ocurrencia actual.

- En relación al logro de objetivos formativos: La conformación de este Equipo docente abre un espacio de desarrollo profesional de los docentes en cuanto individuos y en cuanto equipo, para interactuar con alumnos y apoderados, en una modalidad formativa y con objetivos formativos. Junto con ello, el abrir instancias de capacitación y reflexión en torno a la tarea de formar socio afectiva y éticamente a los alumnos, favorece el desarrollo de docentes capaces de formar más profundamente hacia dichos objetivos.
- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: La conformación de un cuerpo docente coordinado, que trabaja colaborativamente para el logro de las metas académicas y formativas, permite una acción sinérgica que afectará positivamente el logro de los aprendizajes académicos.

2.2 Conformación de Comunidades de Curso

En la actualidad, no existe un sentido de comunidad en los cursos; los cursos tienden a concebirse como un grupo de alumnos que deben tratar de alcanzar individualmente ciertas metas académicas. Cada uno trabaja para su propio beneficio, no existe una noción de trabajo en equipo o importancia del bienestar común.

En respuesta a la necesidad de desarrollar una convivencia escolar más democrática, se vuelve importante estimular la conformación de “**Comunidades de curso**”, que permitan tener la experiencia de ser acogido en una comunidad, de construir comunidad y de aprender cómo una comunidad funciona.

Para construir una comunidad real, se propone:

a) Construir como meta común el aprendizaje y bienestar de todos. Una meta que les permita identificar un sentido, compartido, donde todos pueden aportar para el logro de éstas, construyendo la forma de organización, sus normativas.

Esto constituye lo que en educación se llama construir un contrato pedagógico, que es necesario para actuar posteriormente, y que en la cultura escolar tradicional no se establece, presumiendo que el que los estudiantes aprendan y se porten bien es un supuesto de base, y no una decisión personal.

Un curso que trabaja como comunidad democrática, permite que los alumnos se sientan parte importante en el curso, aprendan a regular su comportamiento en función de metas grupales, responsabilizar a los alumnos con el bienestar de los demás, desarrollar una disciplina formativa en el aula que facilita los aprendizajes académicos.

b) Construir como curso, un proyecto ciudadano (que articule objetivos curriculares con objetivos formativos); en la comunidad curso se podrá aprender que la vida social no consiste sólo en el bienestar personal y del pequeño grupo en que convivimos más cercanamente; sino del de una sociedad organizada más amplia (colegio, barrio, comunidad, ciudad, país, mundo).

c) Desarrollo experimental de habilidades socio afectivas y éticas, ya sea en el tiempo de orientación, en talleres co-programáticos, o transversalmente en las asignaturas.

Para que esta estrategia sea viable y efectiva, emergen ciertos requerimientos básicos

- Tiempo: en la actualidad los profesores disponen de 2 horas pedagógicas para jefatura (incluidas las horas de Consejo de Curso), por lo que no disponen de tiempo para planificar, diseñar, ni evaluar su trabajo en torno a los OFT. Se propone un mínimo de 5 horas pedagógicas semanales para jefatura, y tiempo destinado semestralmente para la coordinación por cada curso de los profesores jefes con los de asignatura (dos medias jornada semestrales, para planificar y para evaluar).
- Consejo de Curso y Orientación: estas dos instancias existentes en la mayoría de los niveles, debiera ser extendida a todos, y ser programados de tal manera que incluyan los objetivos de comunidad que participa en la autorregulación para conseguir sus metas (consejo de curso); comunidad con identidad y proyectos de servicio (Consejo de curso) y comunidad que desarrolla habilidades socio afectivas y éticas experimentándolas en conjunto, paralelo a que cada individuo tiene un espacio para orientarse en su proyecto personal (orientación)
- Capacitación: En cuanto la formación socioafectiva y ética, y la conformación de comunidades democráticas de curso constituyen nuevos paradigmas educativos, se hace imprescindible que los profesores cuenten con una adecuada capacitación y acompañamiento en diversos temas y habilidades. Es una nueva visión, que requiere construir nuevos esquemas mentales para representarse la nueva realidad educativa. En adultos, este aprendizaje implica construir sobre representaciones ya existentes, y

ello requiere metodologías especiales de reflexión crítica, ensayos y aprendizaje colectivos. No es una simple entrega de “nueva tecnología”

- Conocimientos relativos a las competencias socio afectivas y éticas (actualmente no se conoce de su psicología, qué las activa, el efecto de la escuela en ellas. Se cree que la familia es la única responsable)
- Enfoques y estrategias para formar secuencial y sistemáticamente en valores y convivencia social democrática, incluyendo su evaluación.
- Estrategias para el fortalecimiento de la relación pedagógica: profesor-alumno; vínculo secundario de apego y su repercusión sobre el aprendizaje y desarrollo del alumno.
- Competencias y principios para conducir el trabajo en equipo y cooperativo en el aula, construcción y organización de una Comunidad de Curso.
- Coordinación de Proyectos Ciudadanos de curso, que estimulan el desarrollo personal, social y académico del alumno.
- Estrategias para la gestión de una disciplina formativa en el aula que facilite los aprendizajes académicos y estimule la formación de valores y habilidades socio afectivas en los alumnos. Es un modelo de disciplina diferente al actual, que trasciende la norma y la sanción, para estimular el desarrollo moral de los alumnos. Construcción cooperativa de reglas de convivencia. Se basa en la construcción, implementación y seguimiento de acuerdos de convivencia en la sala de clases; que responsabiliza tanto a los alumnos como al profesor en la creación de las reglas y normas que regulan el comportamiento en la sala. Es la gestión de un clima de convivencia democrático en la sala de clases, donde se estimula y valora la participación de los alumnos, la resolución pacífica de conflictos, y valores democráticos de convivencia.
- Estrategias para el enfrentamiento y resolución de conflictos con una perspectiva formativa. Estrategias para el desarrollo en los alumnos de habilidades de resolución pacífica de conflictos.

Los efectos esperados de una medida como ésta serían:

- En relación al clima escolar: Un curso como comunidad propicia el respeto, la consideración por el otro, la colaboración y ayuda mutua para facilitar los aprendizajes de todos y el bienestar personal de cada uno. Al sentirse parte importante del grupo curso, al sentirse respetado y cuidado por el curso, disminuye la agresividad y problemas de relación interpersonal, mejorando sustancialmente el clima de convivencia y de aprendizaje (un curso cohesionado, que se respeta y ayuda, y es estimulado a resolver sus conflictos de convivencia a penas éstos aparezcan, facilita el trabajo del profesor, resulta más fácil enseñar en un clima de respeto y ayuda). Además la consideración de sus opiniones y los mayores espacios de participación (establecimiento de metas comunes y normas de convivencia) propiciarían un mejor clima de convivencia.

Así también, una formación explícita y secuencial de lo socio afectivo y ético incide en la generación de un clima escolar positivo, que vela por el bienestar y el desarrollo psicosocial de todos sus estudiantes. Además permite el conocimiento mutuo y habilidades de interacción social que previenen la violencia, y mejoran, por ende, el clima escolar.

- En relación al logro de objetivos formativos: La conformación de una comunidad, la vivencia de participar en una y el modelaje al observar la interacción entre otros niños que a su vez conviven en sus comunidades curso en el colegio, tiene un efecto formativo de valores y habilidades socioafectivas, ciudadanas, democráticas. Asimismo, la formación explícita y sistemática de las habilidades socioafectivas y éticas, permitirá elevar los niveles de logro en estas dimensiones.

- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: al constituirse como una comunidad que se organiza para alcanzar las metas de aprendizaje de todos, permite alcanzar un “contrato” pedagógico y disciplinario en función del aprendizaje y el bienestar de todos, lo que tiene un efecto en la calidad de los aprendizajes. Hay datos que lo demuestran. Además, alumnos con una buena autoestima, confiados y conscientes de sus capacidades, con habilidades para comunicarse y resolver conflictos adecuadamente y relacionarse positivamente con otros, etc., facilita el trabajo y el logro de las metas académicas. El desarrollo del proyecto de vida de cada alumno y las habilidades para lograrlo, aumenta la motivación por el aprendizaje, y lo hace más significativo.

2.3. Alianza efectiva Familia–Escuela en la formación socio afectiva y ética que permitirán alcanzar las metas de la comunidad curso.

En la actualidad, la familia y la escuela actúan aisladamente, muchas veces con una historia de desencuentros, con culpas cruzadas respecto de los bajos logros, con muy pocas experiencias de trabajo conjunto y coordinado. Hay una cultura de relación que tiende al paternalismo, autoritarismo y culpabilización mutua que no favorece una alianza. En las políticas ministeriales hay declaración de principios, y materiales interesantes, pero debilidad en la focalización de las acciones y propuestas orgánicamente articuladas al quehacer del colegio.

- Siendo la familia un factor reconocido como central en la formación socioafectiva y ética, se hace necesario atenderla como factor estratégico. La propuesta es aprovechar los actuales espacios escolares de reuniones de apoderados, entrevistas con profesor jefe, eventos escolares (cuentas anuales; ceremonias) con un enfoque de diálogo colaborativo, y con el foco en:

- a) Información del PEI para producir la alianza colaborativa
- b) Apoyo en la visibilización y eventualmente en la formación en aquellos aspectos en que se han visto empíricamente como factores de la familia que afecta los logros académicos.
- c) Incluirla como actor contribuyente a la comunidad curso

Para que esta estrategia sea viable y efectiva, emergen ciertos requerimientos básicos:

- Tiempo del profesor jefe: es imprescindible la asignación de tiempos, tanto para entrevistas personales con los apoderados, coordinación con ellos. (Este requerimiento ya fue señalado anteriormente)
- Capacitación: se requiere un cambio del paradigma alianza familia-escuela, que hasta hoy concibe a las familias, especialmente a las más pobres, como los beneficiarios de una re-educación de sus hijos, dado su incapacidad de hacerlo, formación que requiere de ellos más cooperación. Retos y sermones, atribución de culpas, infantilización. Resulta central el tener instancias de reflexión sobre las formas de concebir el rol de los apoderados, junto con el desarrollo de estrategias para fortalecer una alianza efectiva y colaborativa con los padres y para la conducción de reuniones.
- Instancias especiales para contribuir con las comunidades educativas con familias más vulnerables. En estos casos la familia no podrá contribuir en los factores claves, y se hace necesario que los colegios lo subsidien: apertura de los colegios y sus recursos de computación y biblioteca los fines de semana (financiamiento de personal que cuide); talleres de padres; libros de educación infantil y adolescente para las familias.

Los efectos esperados de una medida como ésta serían:

- En relación al clima escolar: una alianza y trabajo colaborativo entre la familia y la escuela, disminuiría el clima de apatía, desencuentro y culpas cruzadas, que van generando agresión y malas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.
- En relación al logro de objetivos formativos: la cooperación familia - escuela es en gran parte en función de la formación socio- afectiva de los estudiantes. La formación de una autoestima positiva, de habilidades en el reconocimiento y manejo de emociones, habilidades de comunicación asertiva, de relación interpersonal positiva, de trabajo en equipo, de valores como la responsabilidad y el respeto, la resolución pacífica de conflictos, etc., puede ser abordada complementariamente desde la escuela y la familia.
- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: Investigaciones recientes dan cuenta que la alianza familia - escuela explica parte de los logros académicos y buenos rendimientos de los alumnos; se señala, por ejemplo, que cuando las familias se involucran y participan de la vida escolar, se interesan por conocer lo que pasa en la escuela, se motivan y asisten a las diversas actividades escolares, se comunican con otros padres y profesores, entre otros, mejoran los rendimientos escolares de sus hijos. Si la escuela se alía con la familia, y lo hace en temas relevantes para el aprendizaje, incidirá en los resultados de aprendizaje académico.

3. Propuestas curriculares

Entendiendo que la experiencia de vivir en un espacio social escolar democrático es la principal estrategia formativa, se hace necesario el diseño e implementación explícito, secuenciado y evaluado de un currículo transversal, formativo para una convivencia democrática y para el desarrollo socioafectivo y valórico que la respalda.

Tres aspectos a considerar:

a) La transversalidad del currículo vertical, académico, que actualmente está contemplada en el desarrollo de los aprendizajes esperados y los programas de cada asignatura. A nuestro juicio, no requiere más apoyo que el ayudar a los docentes a advertir y a ocupar las oportunidades que otorgan los mismos contenidos curriculares, de desarrollo socio afectivo y ético, de formación de valores relacionados a la democracia y las comunidades.

b) La articulación de dimensiones escolares que son en sí formativas (como el trabajo con los cursos, la relación pedagógica, la concepción de disciplina), las actividades que los colegios disponen para efectos formativos (talleres, actividades de identificación con el colegio, actividades de servicio a la comunidad, trabajo con las directivas, etc.) y los espacios curriculares que se destinan normalmente a formación: la orientación y consejos de curso. Esta articulación, para poder ser más consistentemente implementada, y para luego, poder evaluar su real logro, debe hacerse explícitamente, y debe considerar cierta secuencialidad que reconozca lo que es pertinente esperar según cada etapa del desarrollo. Naturalmente, esta articulación, sólo será efectiva en la medida que sea integrada al PEI de cada institución, en vista de generar un programa consistente y sistemático. Este currículo servirá de orientador de toda medida que se implemente.

c) Mapas de progreso y evaluaciones ad hoc, que permitan ver resultados y difundir con datos la dimensión formativa, que hasta ahora ha estado siempre relegada a la académica.

Para que esta estrategia sea viable y efectiva, emergen ciertos requerimientos básicos:

- Un Equipo coordinador, PEI y todos los requerimientos relacionados con estas medidas estructurales ya mencionadas.
- Espacio de orientación semanal para todos los cursos.
- Materiales suficientes de distintos programas existentes: hay programas del Mineduc, Conace, y del mismo Valoras, que tienen materiales desarrollados ad hoc para estos espacios curriculares no académicos, que sin embargo se requieren reproducir para alcanzar las coberturas necesarias.
- Capacitación y materiales para la gestión de este currículo no académico.
- Desarrollo de mapas de progreso y evaluaciones

Los efectos esperados de medidas como éstas serían

- En relación al clima escolar: las acciones no-curriculares formativas suelen ayudar al clima de convivencia escolar: eventos, cine foros, celebraciones, ritos. Pero cuando ellos se articulan en un todo organizado, los docentes tienen menos una sensación de

sobrecarga inorgánica, que especialmente en educación media se siente desprofesionalizante.

- En relación al logro de objetivos formativos: un currículo no tradicional, transversal y co-programático, sistemático y con evaluaciones tiene sin lugar a dudas un efecto formativo. Deja un sello de colegio, como ocurre en colegios de tipo religioso, o como ocurrió en nuestras escuelas experimentales en los años 70.
- En relación a los efectos sobre los resultados académicos: en tanto sabemos empíricamente que el clima de convivencia y la formación socio afectiva contribuyen al aprendizaje (vía disciplina, proyecto de vida), la existencia de un currículo formativo sistemático y evaluado de la convivencia, permitirá asegurar este efecto.

IV. Reflexiones finales

La convivencia social en la escuela es parte fundamental del curriculum (recorrido) a través del cual las personas nos formamos para ser ciudadanos. Reconocer la "otredad" y aprender a com-partir, co-laborar, com-padecer y construir conjuntamente es determinante del proyecto de sociedad, y de humanidad.

El programa de investigaciones en convivencia escolar VALORAS, de la Escuela de Psicología de la UC, ha generado reflexión, investigación y propuestas para desarrollar el currículo de convivencia en el sistema educacional chileno. ¿Cómo hacer que las largas reflexiones críticas y las estudiadas propuestas desarrolladas al amparo del pacífico contexto universitario puedan aportar al rápido y urgido devenir de la política pública? ¿Cómo hacer escuchar la voz de investigadores, a los hacedores de política que laboran en el turbulento mundo de hacer que la nación opere y se mantenga como tal? Pareciera que vamos por carriles paralelos, culpándonos mutuamente por hablar distintos lenguajes y operar con tempos tan disímiles.

El Concurso de Política Pública nos permitió iniciar un intento sostenido para aportar I&D a la política pública escolar: hemos avanzado en la propuesta, en las alianzas, y en la comprensión de las dificultades para lograrlo. Como en todas las innovaciones, -Kuhn lo advirtió-, cuando un tema se hace público es porque ya muchos lo estiman conveniente, y esto es una verdadera cruzada, especialmente si no estás a cargo del poder ejecutivo. Aportar a la política pública desde la universidad, a una política que opere y transforme la realidad, es un fenómeno social y político del que no tenemos el control que tenemos de las variables de los experimentos. Un ejercicio incómodo para el investigador, desde el puesto en que juega. Así y todo, el ejercicio de trascender las fronteras de la universidad y la biblioteca para ayudar a que se cumpla el valor transformador del conocimiento, ha sido beneficioso. Ha aportado tanto para comprender mejor nuestro objeto de estudio, -la convivencia escolar-, como para comprender, como objeto de estudio, la colaboración Universidad-Política Pública, fenómeno que contribuye a que la Investigación aporte al Desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

Battistich, V. (2003). Efectos de un programa de escuela para promover el desarrollo prosocial de niños para relaciones de pares y ajuste social. *Journal of research in character education*. Developmental Studies Center, EEUU. Extraído de Internet el 8 de Junio de 2006 de: http://www3.baylor.edu/~Andrew_Milson/jrce.html

Berkowitz, M. y Bier, M. (2005) "What works in Character education. A research-driven guide for educators", Character Education Partnership. Extraído de Internet el 5 de Junio 2006 de: www.character.org/atf/cf/%7B77B36AC3-5057-4795-8A8F9B2FCB86F3EB%7D/practitioners_518.pdf

Brunner, J.J, y Elacqua, G. (2003). Informe de Capital Humano en Chile. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez-Gobierno de Chile.

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox J.C., Willms, D., Sommers, A.M., et. al. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

Cerda, A. M y Toledo, M.I (2000). La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes. En Magendzo, A. y Donoso, P "Cuando a uno lo molestan". Santiago: PIIE/Editorial LOM

Contreras, D., Larenas, M. (2005). Drogas, Relaciones Familiares y Rendimiento Escolar: Evidencia para Chile. U. Chile.

Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Anuario de Estadísticas Vitales.

Chile, Ministerio de Educación (2001). *Criterios para una Política de Transversalidad*. Santiago

Chile, Ministerio de Educación (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Santiago

Chile, Ministerio de Educación (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula?*. Santiago Chile, Ministerio de Educación (2004). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago

Chile, Ministerio de Salud, Organización mundial de la salud, Organización Panamericana de la salud, Centros para el control y prevención de enfermedades Atlanta, (2005). Encuesta mundial de salud escolar. Informe preliminar. Chile.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión de la UNESCO para la educación del siglo XXI, Santillana-UNESCO

Fondo de las Naciones unidas para la Infancia (2004). Informe cuantitativo Primera Parte: Convivencia en el ámbito escolar.

Fundación Paz Ciudadana y Adimark (2004). Victimización en jóvenes. Santiago

Fundación Paz Ciudadana (2005). Seminario Soluciones para la violencia escolar, "Violencia escolar en Chile: situación actual y desafíos"

Halcartegaray, M. A. (2006). "Modelo de Construcción de problemas de convivencia en profesores". Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Chile. Tesis inédita.

Lickona, T (1991). Educating for carácter: how our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantan Books

Magendzo, A. (1999). El conocimiento de los procesos de discriminación en la escuela: Un aporte para la educación en el respeto a la diversidad.

Oñate C., A. Piñuel y Zabala, I (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar. España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Organización de Estados Iberoamericanos (2005). Seguimiento de la Política de convivencia escolar. Informe ejecutivo Proyecto MINEDUC-OEI. Chile: Equipo de profesionales de la OEI –Chile

Organización de Naciones unidas para la educación (1995). La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial. París: Documento UNESCO.

Organización de Naciones Unidas para la educación (2001) "PROMELAC VII. Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI"

Organización de Naciones unidas para la educación (2005). Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes ejecutado. Idea Chile.

Osorio, J. (2003). VALORES. Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos". Revista de Pedagogía Crítica Pablo Freire, diciembre 2003, Año 2 (2). Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Peluchonneau, P. & Romagnoli, C (1994).Convivencia social: perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela. Santiago-Chile: Corporación de Promoción Universitaria

Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (1996, 1998, 2000). Estudio de Desarrollo Humano en Chile.

Román, M. y Cardemil, C (2001). Informe "Sistematización y Estudio de las Escuelas P-900 que no avanzan". Santiago: Universidad Alberto Hurtado y CIDE.

Ruz (2003) Convivencia escolar y política educacional. Documento PIIE, Seminario internacional: reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía

Propuesta Valores UC
Concurso de Políticas Públicas UC
Julio 2006

Solar (2000, 2002). Liderazgo y autoritarismo en la escuela, y la dinámica del cambio y la resistencia en las organizaciones escolares chilenas. En Guerrero "Resistencia de los profesores al cambio". *Psique*, Mayo 2005, 1 (14).

Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina

Tironi, E. (2005). *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Editorial Taurus; Chile.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicia, N., Morales, A., Sharager, J. (2001). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*.