

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

CONVERSATORIOS: ACCIONES PARA LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE LAS VIOLENCIAS EN COMUNIDADES EDUCATIVAS

DISCUSSIONS: ACTIONS FOR THE PREVENTION AND ERADICATION OF VIOLENCE IN EDUCATIONAL COMMUNITIES

DISCUSSÕES: AÇÕES PARA A PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM COMUNIDADES EDUCATIVAS

Jaime Santana Saldivia¹
Gonzalo Bernal Quiroz²
Fernanda Torres Pérez³

¹Liceo Politécnico Quintero, jsantana.tsl@gmail.com

²Investigador independiente, go.bernalisimo@gmail.com

³Liceo Politécnico Quintero, fernanda.torres@eduquintero.cl

RESUMEN

El presente artículo corresponde a una sistematización de experiencias en torno a los conversatorios, práctica dialógica de comunidades de aprendizaje realizada con todos los cursos y representantes de los departamentos educativos de la comunidad educativa Liceo Politécnico Quintero. Cuenta con 6 etapas secuenciales: “bienvenida e introducción”, “rompehielo”, “desarrollo”, “el tren de las acciones”, “pausa” y “cierre”. Utilizando dinámicas participativas, metodología etnográfica y artefactos simbólicos, se plantea como una dinámica activa que facilita el diálogo en torno a los modos de convivir cotidianos entre los miembros de la comunidad educativa para abordar la violencia escolar. Se concluye que los conversatorios promueven la sensibilización, problematización y la erradicación de la violencia escolar, fortaleciendo los vínculos y el sentido de pertenencia, mejorando la percepción positiva de la convivencia educativa, aumentando las instancias de mediación colaborativa de conflictos y la toma de acuerdos con estudiantes y sus adultos/as responsables, cuya participación protagónica de niños, niñas y jóvenes nutre de manera significativa el proyecto institucional, los instrumentos de gestión, y la priorización de acciones asertivas para la gestión de la convivencia educativa, constituyéndose como una instancia significativa en las trayectorias y experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes.

Palabras Claves: *violencia escolar; prevención de la violencia escolar; diálogo; conversatorios; comunidad educativa.*

ABSTRACT

The present article corresponds to a systematization of experiences around the conversations, a dialogic practice of learning communities carried out with all the courses and representatives of the educational departments of the educational community Liceo Politécnico Quintero. It has 6 sequential stages: “welcome and introduction”, “icebreaker”, “development”, “the train of actions”, ‘pause’ and “closing”. Using participatory dynamics, ethnographic methodology and symbolic artifacts, it is proposed as an active dynamic that facilitates dialogue on the ways of daily coexistence among members of the educational community to address school violence. It is concluded that the conversations promote awareness, problematization and the eradication of school violence, strengthening bonds and the sense of belonging, improving the positive perception of educational coexistence, increasing the instances of collaborative mediation of conflicts and the reaching of agreements with students and their responsible adults, whose protagonist participation of children and young people significantly nurtures the institutional project,

management tools, and the prioritization of assertive actions for the management of educational coexistence, becoming a significant instance in the educational trajectories and experiences of children and young people.

Key words: *school violence; school violence prevention; dialogue; conversations; educational community.*

RESUMO

Este artigo corresponde a uma sistematização de experiências em torno das conversas, uma prática dialógica de comunidades de aprendizagem levada a cabo com todos os cursos e representantes dos departamentos educativos da comunidade educativa Liceo Politécnico Quintero. Tem 6 etapas sequenciais: “boas-vindas e introdução”, “quebra-gelo”, “desenvolvimento”, “o comboio das acções”, ‘pausa’ e “encerramento”. Utilizando dinâmicas participativas, metodologia etnográfica e artefactos simbólicos, propõe-se como uma dinâmica ativa que facilita o diálogo em torno das formas de convivência quotidiana entre os membros da comunidade educativa para enfrentar a violência escolar. Conclui-se que as conversas promovem a consciencialização, a problematização e a erradicação da violência escolar, fortalecendo os vínculos e o sentido de pertença, melhorando a percepção positiva da convivência educativa, aumentando as instâncias de mediação colaborativa de conflitos e a obtenção de acordos com os alunos e os seus adultos responsáveis, A participação protagonista de crianças e jovens alimenta significativamente o projeto institucional, os instrumentos de gestão e a priorização de ações assertivas para a gestão da convivência educativa, constituindo uma instância significativa nas trajetórias e experiências educativas de crianças e jovens.

Palavras chaves: *violência escolar; prevenção da violência escolar; diálogo; conversas; comunidade educativa.*

Fecha de recepción: 01 de abril de 2025
Fecha de aceptación: 04 de mayo de 2025

1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La violencia escolar se entiende como “aquello que se refiere a aquellos fenómenos relacionales, culturales y multicausales, modos que se caracterizan por el uso ilegítimo de la fuerza y el poder” (MINEDUC, 2024b, p.6), de expresiones polisémicas y que subyacen además en entornos familiares y socio comunitarios históricos susceptibles o vulnerarios de derecho. Es un tipo de violencia que refleja la violencia estructural y la desintegración de nuestra sociedad, de la cual no es posible hablar de forma aislada sin establecer nexos entre lo público-privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos del ambiente familiar-comunitario, aludir a diferencias de género, historias de vida, contextos socioculturales, interpersonales, etc. (Carrillo, 2015), lo que permite desplazar las miradas individualizantes, fragmentadas, patologizantes y punitivas de la violencia, por aquellas integrativas, fenoménicas, comprensivas y desde una perspectiva garante de derecho.

La violencia escolar constriñe y afecta las estructuras sociales sobre las cuales debe producirse la actividad

educativa, a saber, la enseñanza y aprendizaje (Ortega & Mora, 1997), tensionando y generando quiebres en las trayectorias y experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ), fragmentando a comunidades educativas, y transformando a las escuelas en espacios contenedores de los síntomas del malestar de la convivencia social.

Sin embargo, las escuelas pueden ser vistas como un espacio de posibilidad en la transformación de lo social, como una institución privilegiada para aprender a convivir y convivir para aprender, puesto que, en suma, se convive para vivir (Aristegui, 2005), en la alteridad (Arendt, 1997) donde la pedagogización de la convivencia (Fathallah, 2021), supone esfuerzos de las comunidades educativas por visibilizar e instalar valores fundamentales como el respeto, la participación y colaboración, la confianza, la inclusión y el cuidado colectivo, siendo parte de los aprendizajes continuos y significativos para la práctica social cotidiana.

Así, las comunidades de aprendizaje (Álvarez & Torras Gómez, 2016) basando sus actuaciones en la evidencia y en la promoción de mayor cohesión social, relevan

el diálogo como un sello que propicia sensibilizar, comprender, problematizar y desnaturalizar la violencia escolar en todas sus dimensiones y expresiones (MINEDUC. 2024b, p.6), diálogo que se practica y se aprende en una zona de desarrollo próximo, entre lo que un niño logra hacer solo y con ayuda de otros (Vygotski, 1979), siendo parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo del sujeto en su individuación y socialización, donde construye significado y le atribuye sentido de manera intencionada (Coll, 1988).

Es en esta práctica dialógica en comunidades de aprendizaje, que los conversatorios se anclan como una metodología dinámica en el trabajo con NNJ, transformándose en un espacio de organización rigurosa que favorece el intercambio espontáneo y permite la mediación y co-construcción de la comunidad educativa, donde se plantean temas de manera crítica y reflexiva, en un tiempo prudencial acordado y generando discusión socializada (Penzias, 1992). Son, según Obando (2020) estrategias comunicativas cara a cara, diálogo signado por transacciones y negociaciones que enriquecen su práctica y que privilegian el sistema de turnos, codificación, mensaje, decodificación, canales, el contexto y la retroalimentación, actividad que se enmarca según León (1998) en un contexto de respeto, escucha activa, seguridad, motivación, asertividad y reflexividad entre los miembros de la comunidad educativa.

Los conversatorios fomentan relaciones sanas basadas en una cultura del respeto y los buenos tratos, favoreciendo así trayectorias y experiencias educativas enriquecedoras, proporcionando un espacio accesible, seguro y de reflexión para expresar opiniones en torno a las formas cotidianas de relacionarse entre todos los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la identificación de nudos críticos, factores de riesgo y áreas y oportunidades de mejora para la convivencia educativa, promoviendo la participación y el compromiso activo entre los miembros de la comunidad educativa para la implementación de futuras acciones e intervenciones basadas en evidencia (López y López, E. 2017.) y significativas para la cultura institucional (MINEDUC. 2019), fortaleciendo los canales de diálogo para

abordar y resolver conflictos de manera constructiva, colaborativa y pacífica, y fomentar la co-construcción de “un nosotros”, esto es, el sentido de pertenencia, de identidad y sentido de unidad y coherencia que supone convivir en una comunidad donde la diversidad y el encuentro de lo diferente es una virtud.

Los conversatorios buscan recoger las voces de NNJ a partir de sus propias experiencias cotidianas en torno a cómo viven la convivencia educativa en su comunidad de aprendizaje, elaborar y levantar propuestas para la prevención y la erradicación de las violencias entre los miembros de la comunidad educativa, establecer acuerdos y compromisos, tomar un rol activo con mayor protagonismo y de incidencia sobre las propias expectativas que poseen sobre sus trayectorias educativas (Hart, 1993), dotándoles de mayor autonomía y responsabilidad sobre las maneras en que perciben, entienden y problematizan la violencia escolar.

2. CONTEXTO

Los Conversatorios (en adelante Conversatorios LPQ) son una actividad que se despliega como un hito y ritualidad institucional anual, que ejecuta en términos preventivos la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar y la Política Nacional de Convivencia Educativa (en adelante PNCE) por parte del equipo del Departamento de Convivencia Educativa, compuesto por 3 profesionales psicosociales (1 encargada trabajadora social y 1 dupla psicosocial; trabajador social y psicóloga), proceso que en su elaboración, ejecución y sistematización, es nutrido y retroalimentado por docentes. A su vez, responde a la Circular 707 que asegura la inclusión y no discriminación en el contexto educativo. Son parte de acciones declaradas del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y que forman parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Los Conversatorios LPQ responden a su vez a la síntesis global del trabajo anual del ramo de orientación, de las bases curriculares de la ley N° 20.370 de educación general, ponderando la importancia de abordar los objetivos transversales a partir de los estándares de la profesión docente en el marco para la buena enseñanza,

articulando de esta manera los objetivos dispuestos en la PNCE 2024-2030 (MINEDUC. 2024a), acordes al modelo de escuela total multinivel y modelo dual de salud mental (Antaramian et al. 2010).

Los Conversatorios LPQ se implementan desde el año 2016 en el Liceo Politécnico Quintero, establecimiento Municipal de la comuna de Quintero, Región de Valparaíso, Chile. Con modificaciones en su metodología a contar del año 2023, durante el 2023 se han realizado en 17 cursos entre séptimo a cuarto medio el 2023 y 18 el 2024, participa un universo de 481 estudiantes en el 2023 (252 hombres y 229 mujeres) y 563 estudiantes en el 2024 (275 hombres y 288 mujeres), incluyendo la participación de representantes de cada departamento de la comunidad educativa (equipo de gestión – directora, inspectora general y/o jefe de la unidad técnica pedagógica-, asistentes de la educación de la Ley N°21.109, docente mentor (profesor jefe) de la Ley N°10.070, programa de integración escolar de la Ley N°20.845). Espacio que es ejecutado por el Departamento de Convivencia Educativa.

Se utiliza la biblioteca del establecimiento y el parque Municipal Luisa Sebiré de la comuna para su realización. Se despliega 1 sesión de 1 hora 45 minutos por cada curso, realizando tres sesiones en un día con una proyección de siete días en extensión, culminando con todo el cuerpo docente del establecimiento (50 adultos/as), acciones que se despliegan durante el tercer trimestre escolar (entre octubre y noviembre), en ambos años.

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

3.1. Planteamiento General

Se proporciona un esquema general de la intervención en la figura 1. Las intervenciones psicosociales en el establecimiento se anclan como facilitadores educativos (Atkins et al. 2001), Es el Departamento de Convivencia Educativa quienes llevan adelante el conversatorio desde su planificación, el trabajo de campo y los análisis de resultados posterior a la sistematización de la experiencia (Óscar, 2018).

Los Conversatorios LPQ ponen en el centro la resolución pacífica de conflictos como una práctica que acompaña

las trayectorias educativas, en un marco de prevención sobre la violencia en la comunidad educativa LPQ. Su principio de participación protagónica (Sierra y Zubizarreta, 2017) sugiere una experiencia en donde NNJ pueden, en un marco de respeto, tolerancia y orden, plantear sus sentires y perspectivas de cambio en torno a cómo experimentan la convivencia cotidiana con sus pares y adultos. Así, al hablar de las violencias en el contexto educativo, el Conversatorio LPQ permite realizar un movimiento deductivo en la actividad con sus participantes (en la etapa de “Bienvenida e introducción” y “Rompehielo”) e inductivo (en la etapa de “desarrollo”, el “tren de las acciones” y “cierre”) en torno a las experiencias y las posibilidades de transformar los contextos y las prácticas per se.

De esta forma, si bien la Cartilla N°10 del PNCE (MINEDUC. 2024b) considera distintas formas de violencia identificadas en los espacios educativos, a saber, “agresividad, agresiones físicas, violencia contra la infraestructura o los espacios escolares, violencia psicológica o emocional, colectiva o social, género, acoso escolar, violencia sexual, ciberacoso, situaciones críticas constitutivas de delito” (p.8), la casuística de los conversatorios permite profundizar en la desnaturalización de las violencias, esto es, el contexto educativo, las nociones y las prácticas que por acción u omisión, pudieran estar emergiendo en la convivencia educativa cotidiana.

Figura 1. Esquema Actividad Conversatorios



Fuente: elaboración propia

3.2. Bienvenida e Introducción

Duración: 10 minutos aproximadamente

Materiales: computador, proyector, pizarra, plumón.

Los estudiantes y miembros invitados toman asiento en un círculo. Se contextualiza la importancia de los conversatorios para la comunidad educativa, estableciendo las reglas para su normal funcionamiento: no uso de celular y sistema de turnos de palabra. Se comenta la importancia de los principios de la teoría del aprendizaje dialógico; diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias (Flecha, R, et al., 2024, p.12), elementos puente que permiten reflexionar en torno a la definición de los conceptos de valor y antivalor, y cómo los estudiantes los advierten en la sociedad actualmente, dando ejemplos prácticos de estos y ubicándolos en un plano cartesiano (figura 2).

Figura 2. ¿Dónde están los valores y antivalores en nuestra sociedad? Tendencia de respuestas



Fuente: elaboración propia

3.3. Rompehielo “Buscando nuestros valores”

Duración: 5 minutos aproximadamente.

Materiales: 30 piezas de madera, scotch, impresiones de 30 valores.

En 3 minutos los estudiantes deben encontrar piezas de madera que se encuentran escondidas, las cuáles poseen inscrito un valor. Se intenta que todos los estudiantes tengan un número similar de piezas para poder participar del desarrollo de la actividad, de tal modo que puedan compartir piezas a quienes no las hayan encontrado. Los valores son los siguientes: respeto, responsabilidad, honestidad, empatía, solidaridad, esperanza, tolerancia, generosidad, amistad, paciencia, compromiso, humildad, ética, gratitud, autocontrol, creatividad, justicia, dedicación, lealtad, superación, optimismo, persistencia, compasión, verdad, apertura mental, comunicación efectiva, responsabilidad afectiva, integridad, colaboración, amabilidad. Sin perjuicio de lo anterior, los estudiantes pueden sugerir otros valores o antivalores para la siguiente fase.

3.4. Desarrollo

Duración: 1 hora aproximadamente.

Materiales: plotter plano didáctico Liceo.

Considerando la tradición etnográfica en educación (Álvarez, C. 2008; Serra, C. 2004), se presenta un mapa del establecimiento, un facilitador que permite a los estudiantes visualizar lugares y prácticas cotidianas in situ, y reconocer sus experiencias, sentires y significados que serán conversados. De esta forma, cada estudiante pasa al centro del círculo donde se encuentra el mapa del establecimiento, para así “mirar nuestra casa”. El estudiante presenta el valor que posee, y se le pregunta ¿Dónde encuentras que este valor está o no presente? El estudiante tiene unos momentos para reflexionar en torno a la pregunta, para posteriormente posicionarlo en el mapa y dar su explicación (figura 3). A partir de este momento, se intensiona que sus pares puedan dar réplicas en torno a estas primeras apreciaciones y así complejizar en contenido y calidad las reflexiones y el diálogo entre los participantes.

Ejemplo:

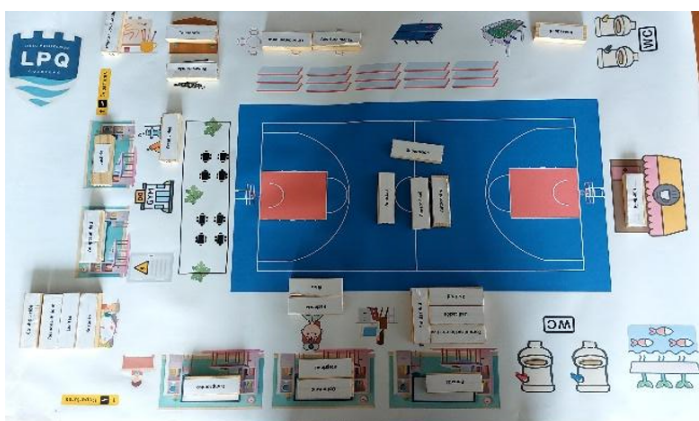
Estudiante 1: “El respeto lo veo en la sala de clases. El profe X es muy respetuoso con todos, pero a veces no lo pescamos mucho, y ahí se nota la falta de respeto”.

T. Social: Muy interesante, ¿Por qué creen que ocurre

eso a veces? (...)

Los estudiantes llevan la conversación junto a los invitados, siendo mediada por la dupla psicossocial. Mediante las intervenciones de cada estudiante, vuelven sobre sus experiencias y sobre los distintos hechos y/o hitos que pudieron haber marcado el año. Así, las reflexiones dicen relación en cómo los valores y/o antivalores circulan y son puestos en práctica, y como estos tienen un impacto positivo o negativo en las relaciones interpersonales, y con ello, en sus experiencias y trayectorias educativas.

Figura 3. Mapa del establecimiento y piezas con valores



Fuente: elaboración propia

3.5 “El Tren de las Acciones”

Duración: 20 minutos aproximadamente.

Materiales: Tren y 18 vagones confeccionados con cartulina, papel lustre, lápices.

Después que todos los estudiantes e invitados pasan e intervienen en el diálogo, se les pregunta lo siguiente: ¿Qué debemos hacer para poner en práctica estos valores?, ¿qué acciones pueden fortalecer nuestra convivencia?, ¿cuáles serán mis y nuestros compromisos? Las respuestas a estas preguntas serán escritas por los estudiantes e invitados en papeles lustres que serán depositadas en su respectivo vagón de curso del “Tren de las acciones” (figura 4), respuestas que son anunciadas por los estudiantes e invitados antes de depositarlas. En este sentido, el tren se ancla como un artefacto simbólico

de movilización colectiva que apunta a alcanzar objetivos comunes. Así, se hace posible hablar de violencia escolar, disminuyendo las defensas y mecanismos discursivos que pueden tensionar el espacio, partiendo más bien desde un lugar seguro, reflexivo y analítico.

Figura 4. “Tren de las Acciones”



Fuente: elaboración propia

3.6 Pausa

Duración: 5 minutos aproximadamente.

Materiales: servicio de banquetería.

Todos los participantes toman un descanso en el espacio en donde se realiza el conversatorio, para compartir de manera distendida el trabajo realizado hasta ese momento. Se da énfasis en que la actividad aún no ha terminado y que es importante seguir las últimas indicaciones.

3.7 Cierre

Duración: 5 minutos aproximadamente.

Materiales: Plotter Certificado y Compromisos, lápices.

Los estudiantes evalúan la actividad a partir de las preguntas, ¿Cómo encontraron la actividad?, ¿Cómo se sintieron?, quienes responden a voz alzada. Se entrega al grupo curso y profesor mentor un certificado de participación de la actividad firmado por el equipo de gestión y convivencia educativa, pasando a firmar todos los estudiantes los compromisos adquiridos en la actividad (figura 5)

Figura 5. Certificado de Reconocimiento y Firmas de Compromisos



Fuente: Elaboración propia

Posterior a la realización de los Conversatorios LPQ con los grupos cursos, se procede a realizar 1 sesión idéntica con el cuerpo docente. La dupla psicossocial procede a realizar una sistematización de la experiencia a partir de las notas de campo, acta de la actividad, los registros fotográficos del mapa y el contenido del “Tren de las Acciones” en lo que refiere a las propuestas e iniciativas de acción. Se realiza un análisis temático de contenido (Mieles et al. 2012), permitiendo un ordenamiento de la saturación de información para los posteriores análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Las devoluciones de los resultados al cuerpo docente y de gestión se realizan durante la primera quincena de diciembre y a los estudiantes conforme avanza el siguiente año lectivo, esto y a partir de las actividades y/o iniciativas que se extraen de los Conversatorios.

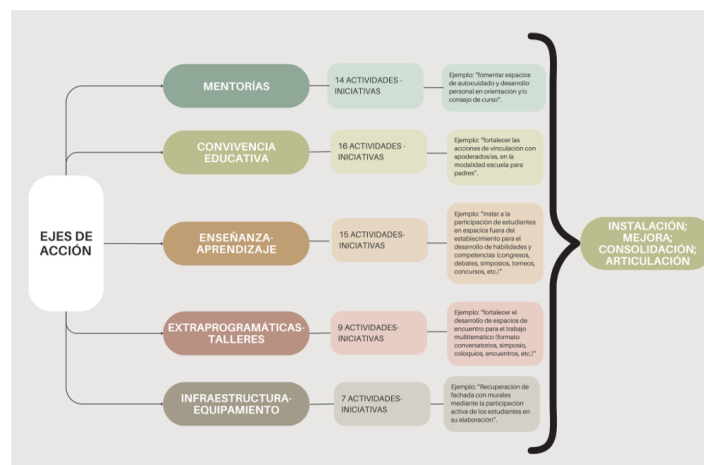
4. HALLAZGOS MÁS DESTACABLES

4.1 Análisis Temático

A partir de la saturación de la información obtenida en el trabajo de campo y posterior sistematización de experiencia, los hallazgos fueron aglutinados en 5 ejes para abordar el mejoramiento de la convivencia

educativa y la prevención y la erradicación de las violencias: Mentorías, convivencia educativa, enseñanza-aprendizaje, extraprogramáticas-academias, infraestructura y equipamiento. En cada una de estos ejes emergen actividades o iniciativas de anclaje para ser abordadas en el siguiente año escolar. En este sentido, en el ámbito de las mentorías (que corresponden al trabajo que realiza el profesor/a jefe del curso) se levantaron 14 actividades o iniciativas; en convivencia educativa 16 actividades o iniciativas; en enseñanza-aprendizaje 15 actividades o iniciativas; en extraprogramáticas-talleres 9 actividades o iniciativas; y en infraestructura y equipamiento 7 actividades o iniciativas. En la figura 6 se observa un ejemplo de actividad y/o iniciativa por cada eje. Por último, y con la finalidad de evaluar la puesta en marcha y avance de las actividades y/o iniciativas, estas se revisan trimestralmente si se encuentran en un estado de instalación, mejora, consolidación o articulación.

Figura 6. Ejes de Acción, Total de actividades y/o iniciativas, ejemplos y estados de avance



Fuente: Elaboración propia

A partir de los ejemplos de la figura 6, los estudiantes levantan la necesidad de profundizar acciones que se realizan en el establecimiento, o iniciar nuevas instancias que favorezcan la convivencia cotidiana, favoreciendo el bienestar general de los miembros de la comunidad educativa, y conseguir un clima de aula y comunitario positivo y apropiado para los procesos de

enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las propuestas del estudiantado propician el desarrollo de habilidades socioemocionales y transversales para la vida, esto es, resolución colaborativa de conflictos, instalar una cultura de la salud mental positiva, el desarrollo de habilidades y competencias reflexivas, pensamiento crítico e instancias de mayor asociatividad y encuentro entre pares.

De esta forma, a partir del movimiento deductivo-inductivo de los/as estudiantes y participantes en los Conversatorios LPQ, los resultados del proceso orientan el inicio o continuidad de acciones coherentes en términos sistémicos con las propuestas del proyecto institucional, iniciativas que se encuentran integradas y validadas por la comunidad educativa en su conjunto, las cuáles apuntan a fortalecer el sentido de comunidad educativa y pensar formas de relacionarse en base al respeto, al apoyo mutuo y a la consecución de objetivos comunes, problematizando las lógicas individualizantes de trayectoria educativa por aquellas en donde la otredad (Vargas, 2016) es relevante en la convivencia educativa.

4.2 Otros Hallazgos

Posterior a los Conversatorios LPQ y a la puesta en marcha de las iniciativas por ejes de acción, se ha visualizado un aumento positivo de la percepción de los estudiantes en la convivencia del establecimiento en los dos últimos años, datos que se extraen en los resultados de las pruebas DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes), encontrándose en promedio un 80% de estudiantes que refieren tener una experiencia de bienestar en el contexto escolar, fluctuando previamente en un 65% en promedio pre-post pandemia COVID-19. Los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) del curriculum nacional tuvieron un avance significativo, principalmente en lo que refiere a motivación escolar, clima de convivencia escolar y participación y formación ciudadana.

Los espacios de orientación y consejo de curso se visualizan como una instancia de oportunidad para integrar nuevas experiencias inmersivas de aprendizaje que aborden la cuestión de las violencias educativas, donde el juego resulta una práctica central en procesos

de enseñanza-aprendizaje, y en donde acciones que tienen como principio la “recuperación de las niñeces”, permitan integrar la dimensión socioemocional y las experiencias de vida y contextos de NNJ de manera respetuosa, apuntando a erradicar las violencias desde una noción restitutiva de derecho, en la adopción de otros modos de convivir en contextos formativos que enfatizan la curiosidad y la motivación intrínseca y extrínseca de NNJ, produciendo mayor bienestar y satisfacción.

En este sentido, las mentorías (jefaturas) han implicado una praxis docente que amerita su especialización con el trabajo del grupo curso, desde una noción de liderazgo, donde el vínculo con el estudiante es clave. Se enfatiza la noción de responsabilidad, papel activo y protagonismo que NNJ tienen con sus trayectorias educativas, y la disposición al aprendizaje en términos colaborativos y constructivos. Así, emerge una frase sello; “aprendo a ser, haciendo, y con otros”.

Los estudiantes se refieren a los conversatorios como una instancia “buena, interesante, entretenida, reflexiva, bacán, dinámica”, y la necesidad de disponer de otras instancias de diálogo y encuentro como esta durante el año, con la finalidad de tratar distintos temas que resultan de sus necesidades y de intereses, principalmente en sintonía con sus etapas de desarrollo. Los estudiantes demuestran respeto por la diversidad de opiniones, transformándose en un espacio de participación que habilita nuevas formas de estar y hacer, lo cual no ocurre generalmente en otras instancias. A partir de los intereses, obstaculizadores y recursos de los grupos cursos, se ha podido ajustar en términos inter-transdisciplinarios, interinstitucionales e intersectoriales, intervenciones psicosociales bajo el modelo de escuela total multinivel en sus tres dimensiones, a saber, promocional, prevención y trabajo focalizado. A nivel individual, se han nutrido los planes de intervención y apoyos pedagógicos con estrategias situadas, desplazando las nociones individualizantes y problemáticas de las violencias a acciones integrativas de la experiencia de NNJ en sus trayectorias educativas, con un foco en su formación, considerando su ciclo de desarrollo y desde una perspectiva garante de derecho.

En general, se registra un aumento de entrevistas de pesquisas por parte de los profesionales de intervención directa que favorecen la resolución colaborativa de conflictos y toma de acuerdos entre estudiantes, y junto a ello un mayor involucramiento de las familias en la toma de acuerdos con el establecimiento y sus estudiantes, de tal forma de articular procesos colaborativos que favorezcan los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y competencias para el reconocimiento y prevención de las violencias en el contexto educativo por parte de los/as estudiantes, lo que ha permitido un mayor y mejor manejo dialógico del conflicto, disminuyendo las instancias disciplinarias orientadas a la activación de protocolos institucionales (en el contexto de maltrato escolar y cyberbullying) y desvincular a estudiantes del establecimiento por faltas gravísimas, principalmente por el procedimiento de aula segura, de la Ley N°21.128.

En los conversatorios se enfatizan los vínculos positivos, de confianza y de respeto que existen entre los estudiantes con los adultos del establecimiento, siendo un factor protector para las trayectorias educativas en términos globales, relevando desde la perspectiva de derecho el rol de garantes de los/as adultos/as. Existe un aumento en la participación de los estudiantes en instancias extraprogramáticas y en las academias deportivas, de autocuidado, letras y de ciencias, participando de manera significativa en base a proyectos, y en las actividades e instancias que son gestionadas y planificadas a partir de los resultados de los Conversatorios LPQ.

Finalmente, bajo el principio de participación protagónica de NNJ, los Conversatorios LPQ nutren de una manera significativa la co-construcción del proyecto institucional, del plan de mejoramiento educativo, del plan de gestión de la convivencia educativa, y el desarrollo de iniciativas y acciones que desde convivencia educativa son impulsadas durante el transcurso del año lectivo.

5. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO Y CONCLUSIONES

Aunque en los Conversatorios LPQ se incorpora a representantes de la comunidad educativa, los adultos responsables de los estudiantes no fueron convocados

a participar, lo que responde al continuo desafío de incorporar a los grupos familiares de manera activa en las trayectorias educativas de NNJ como los primeros formadores, y sumarlos a su vez al proyecto educativo mediante el empleo de metodologías innovadoras. Sin perjuicio de ello, es posible sugerir que instancias de trabajo similares a los conversatorios pudieran ser incorporados en paralelo con adultos en las modalidades de reuniones de curso, y en propuestas como “escuela para padres”, “consejería familiar” y/o “círculos de escucha”, siendo instancias movilizadoras para afrontar desafíos multinivel en las comunidades educativas. Los materiales y los artefactos utilizados en los conversatorios pueden ser modificados, dando cuenta de la plasticidad de esta práctica en términos metodológicos, técnicos-operativos e instrumentales.

La intervención ha mostrado a su vez que la convivencia educativa en el presente se relaciona de forma categórica con la convivencia digital de NNJ. Los aprendizajes post pandemia COVID-19 en cómo hoy socializan y como se imparten los procesos de enseñanza-aprendizaje, requieren el empleo de acciones efectivas para abordar las múltiples formas y manifestaciones de las violencias digitales, todas vez que son estos espacios donde NNJ mantienen una socialización significativa que permean en la construcción de sus identidades, autoconcepto y autoestima, generando otros fenómenos de violencia que ameritan acciones de promoción, prevención, problematización constante, y erradicación. La sistematización de experiencias de éxito y líneas de investigación en estos ámbitos se tornan relevantes ante los nuevos desafíos de la educación y las convivencia educativa-digital del siglo XXI para todas las escuelas.

Por otra parte, es posible reconocer que la violencia escolar se ve permeada por otros espacios, personas y contextos donde otros tipos de violencia se hacen presente en la vida de NNJ. Posterior a estas intervenciones dialógicas, los estudiantes generan mayor sensibilidad en torno a sus experiencias vitales y suelen, sobre la base de los vínculos que han generado con los adultos del establecimiento, develar situaciones que ameritan acciones restitutivas de derecho y de acompañamiento en salud mental. Reconocer los límites de la intervención supone involucrar al intersector y

redes de apoyo necesarias que favorezcan la movilidad del estudiante y grupos familiares.

Según la experiencia de los conversatorios, las comunidades educativas y sus vínculos con el medio, posibilitan acciones de enseñanza-aprendizaje cercanas, innovadoras, experienciales y significativas, “escuelas en terreno”, en el territorio, en el caso de Quintero con el maritorio y con las comunidades, permitiendo fortalecer las alianzas y los vínculos entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, reconociendo qué otras formas de convivencia son posibles tanto dentro como por fuera de las aulas, bajo un sentido de responsabilidad social.

Así también, la investigación y las propuestas de acción sobre las violencias en los espacios educativos implica fomentar el principio de cuidado colectivo (MINEDUC. 2024a) y dar importancia a la salud mental de la comunidad educativa, lo que da cuenta de la necesidad de posicionarse de una manera comprensiva en torno a los fenómenos que circulan en torno a estas violencias, favoreciendo experiencias de bienestar y satisfacción en las trayectorias educativas de NNJ. De esta forma, resulta coherente visualizar el empleo de acciones basadas en la evidencia, y bajo el principio de participación protagónica de NNJ, nazcan iniciativas desde los mismos estudiantes para su comunidad educativa en formato “nosotros nos cuidamos”, impulsando así trayectorias educativas de apoyo mutuo, respondiendo a la dimensión ética de la PNCE. Con todo, los Conversatorios LPQ se encuentran alineados al encuentro de la diversidad, y en donde a convivir se aprende.

Agradecimientos

A la comunidad educativa LPQ, y la oportunidad siempre presente de encontrarse en el diálogo y en el mutuo entendimiento.

temprana del Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente en la educación infantil, un período clave para el desarrollo integral del niño. La identificación temprana de los signos del TEA, junto con intervenciones especializadas, optimiza los resultados educativos y sociales, promoviendo una mejor adaptación y calidad de vida para los niños con TEA y sus familias. Por ello, la coordinación entre instituciones educativas, servicios de salud y redes comunitarias es esencial para ofrecer un apoyo integral y sostenido desde los primeros años, asegurando una atención oportuna y adaptada a las necesidades de esta población.

Este estudio señala la necesidad de un modelo ecológico de inclusión que combine formación docente especializada, recursos adecuados y colaboración interprofesional. La superación del paradigma asistencial actual requiere acciones coordinadas entre instituciones educativas, políticas públicas y profesionales de la salud, garantizando así el pleno derecho a la educación para el alumnado con TEA. Futuras investigaciones podrán explorar estrategias para implementar estas recomendaciones en diversos contextos socioeducativos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. En: *Gazeta de Antropología*, N° 24 /1, Artículo 10.
- Álvarez Cifuentes, P., & Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 6–10. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462.
- Arendt, H., Birulés, F., & Carbó, R. S. (1997). ¿Qué es la política? Ed. Paidós.
- Arístegui, Roberto, Bazán, Domingo, Leiva, Jorge, López, Ricardo, Muñoz, Bernardo, & Ruz, Juan. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Atkins, M., Adil, J., Jackson, M., McKay, M., & Bell, C. (2001). An ecological model for school-based mental health services. In 13th annual conference proceedings: A system of care for children's mental health: Expanding the research base. Tampa: University of South Florida.
- Carrillo, M. D. R. A. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Journal for the Study of Education and Development*, 11(41), 131-142.
- Fathallah, R. (2021). Pedagogies for democratic participation in design studios: Towards more inclusive group work among interior design students. *International Journal of Art & Design Education*, 40(4), 736-747.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4, 1-46.
- León, A (1998). Estructura y administración de la docencia de pregrado: Elementos característicos del trabajo docente. *Educere*, no.23. Pp.377-386. *Revista Online* en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602309.pdf>.
- López Ramírez, E. y López Ramírez, E. L. (2017). Intervenciones basadas en evidencia: experiencias y resultados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1-4. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1614>
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225. (fecha de consulta 23 de enero del 2024). ISSN: 0120-4807. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48072012000200010&script=sci_arttext
- Obando, Lucila (2000). Interacción verbal y procesos pedagógicos. *Revista Enunciación*, Vol. no. 4-5. pp.119-122. *Revista online* en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2542>.
- Ortega, R. R. y Mora, M. J. A. (1997). “Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares”, en: *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27
- Oscar, J. H. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.
- Penzias, A (1992). *Comunicación: Un espacio para discutir*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación (2019). *Gestión de la cultura escolar para el desarrollo integral de los y las estudiantes*. Agencia de Calidad en la Educación.
- Ministerio de Educación (2024a). *Plan Nacional de Convivencia Educativa 2025-2030*.
- Ministerio de Educación (2024b). *Cartilla N°10; ¿Cómo prevenir y abordar la violencia en la comunidad educativa? Plan Nacional de Convivencia Educativa 2025-2030*. p. 6-11
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-168.

- Sierra, J. M. O., & Zubizarreta, A. C. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108.
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Grijalbo. *Revista Folios* ISSN, 0123-4870.
- Varela, B., & Machado, P. G. B. (2016). Uma breve introdução sobre autismo. *Cadernos da Escola de Educação e Humanidades*, 1(11), 25–39.
- Vinuto, J. (2014). Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203–220. <https://doi.org/10.20396/temáticas.v22i44.10977>
- Zilbovicius, M., Meresse, I., & Boddaert, N. (2006). Autismo: Neuroimagem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, s21–s28.
- Zulian, M. S., & Freitas, S. N. (2001). Formação de professores na educação inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, 18, 47–57.