



Comprendiendo la Construcción de la Identidad Laboral de un Encargado de Convivencia Escolar en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso¹

Understanding the Labor Identity of a School Coexistence Manager in a Municipal School of the Valparaíso Region

Jaime Valenzuela, Iván Ahumada y Andrea Rubilar
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La presente Investigación busca comprender cómo ha construido su Identidad Laboral un Encargado de Convivencia Escolar (ECE) de la región de Valparaíso, dado que la Ley Sobre Violencia Escolar en Chile propone un marco flexible de funcionamiento para el cargo. Se utilizó un método de investigación de tipo cualitativo que incluyó un muestreo por conveniencia, con un grupo focal exploratorio al comité de convivencia escolar y tres entrevistas en profundidad al ECE. A través de un método recursivo de análisis, los resultados señalan que el participante percibe una dualidad entre su rol de inspector y ECE, dado que hay labores administrativas en este primer cargo que impide la dedicación a la convivencia en el segundo. Aunque la cooperación con el comité de convivencia permitiría resolver en parte la tensión, la identidad se define como ambigua dada la diferenciación realizada entre pedagogía, administración, y convivencia, donde los respectivos roles de docente, inspector y ECE hablan de una noción de convivencia dividida en estas posiciones.

Palabras clave: Identidad Laboral, Encargado de Convivencia Escolar, Convivencia Escolar, Ley de Violencia escolar.

The present study seeks to understand how a school coexistence manager (SCM) of a school of the Valparaiso region has built his labor identity, given that the law on school violence in Chile proposes a flexible framework to this position. It has been used a qualitative research that includes convenience sampling, with an exploratory focus group to the school coexistence committee and three depth interviews to the SCM. Through a recursive method of analysis, the results say that the participant notices a duality between his role as inspector and as SCM, because there are administrative works in this first position that make impossible the dedication to the coexistence in the second. Although, the collaboration with the school coexistence committee allows resolving in part that tension, the labor identity is defined as ambiguous due to the differentiation made among pedagogy, administration, and coexistence, where their respective roles as teacher, inspector and SCM, talk about a notion of coexistence divided in these positions

Keywords: Labor Identity, School Coexistence Managers, School Coexistence, Law on School Violence.

¹ Esta investigación se enmarca en el Proyecto FONDECYT [1140960](#) “Políticas y prácticas de apoyo a la convivencia escolar en ambientes punitivos, segregados y de high-stakes testing: el caso de Chile”, dirigido por Verónica López

Entendiendo la relevancia de la convivencia, organismos como la UNESCO, PNUD y la UNICEF han promovido diversos esfuerzos para su desarrollo, lo que lleva a crear en 1990 el movimiento de Educación para todos (EPT). Es allí que la convivencia se presenta como una preocupación explícita, alcanzando un estatus equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de conquistar en las instituciones educativas (Palomino, 2012).

En este escenario se han implementado una serie de políticas de convivencia escolar en Sudamérica, por ejemplo, la ley N° 29719 en Perú que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, estableciendo que convivir democráticamente en la escuela significa desenvolverse en un ambiente tolerante, solidario y promotor de autonomía (MINEDU, 2011). Por su parte, Bolivia durante el año 2012 implementó el Decreto Supremo N° 1302, donde se entiende la convivencia escolar como la interrelación de los diferentes integrantes de un establecimiento, constituyendo una construcción colectiva y de responsabilidad de todos los/as componentes de la comunidad educativa (Fernández y Fernández, 2012).

En Chile, el Ministerio de Educación propone en el año 2001 la primera versión de la política de convivencia escolar en Chile, buscando generar las condiciones para que los estudiantes se desarrollen en un contexto pacífico, democrático y armónico (MINEDUC, 2011). Esta política es reeditada en 2005 y 2008, y luego reformulada en 2011. Junto con ello, surge en 2010 el proyecto de LSVE (Ley Sobre Violencia Escolar), que luego de una serie de modificaciones al proyecto original, llega al consenso de entender la buena convivencia como la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos (Ley 20536, Art 16a).

Para establecer sanciones ante posibles casos de acoso escolar, la ley plantea que todos los colegios deben contar con un Reglamento Interno que indique las faltas a la convivencia y las sanciones correspondientes. También crea en la modificación al artículo 15° de la ley general de educación (ley N ° 20370) el Comité de Buena Convivencia Escolar, que viene a constituir un apoyo para promover la convivencia en las instituciones privadas que no están legalmente obligadas a tener un consejo escolar. Adicionalmente, para establecer un actor que pueda guiar la construcción del plan de gestión de la convivencia, se crea la figura del Encargado de Convivencia Escolar:

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión. (Ley 20536, Art 15)

Cabe mencionar que esta figura no estaba contemplada en un principio de la discusión parlamentaria, ya que es rechazada en primera instancia (en favor de la presencia exclusiva del comité de convivencia); sin embargo, es aprobada posteriormente bajo el argumento de que esto lograría una mejora en la gestión y en el trabajo práctico de la escuela (Diario oficial, 2011).

1.2 El Encargado de Convivencia Escolar (ECE)

En el caso de Perú la ley establece que es un equipo responsable, “el equipo de convivencia escolar”, quien tiene las funciones de planificar, implementar y evaluar el plan de convivencia democrática con la participación de las organizaciones estudiantiles (MINEDU, 2012). En Bolivia, por otro lado, la prevención e intervención para enfrentar la violencia, maltrato y abuso en el ámbito escolar deviene en la creación de Comités de la promoción de la Convivencia Pacífica (MINEDUBO, 2012).

En el caso de Chile, el comité de buena convivencia para establecimientos particulares, y se mantiene el consejo escolar en escuelas municipales, contrastan con el ECE como figura individual para abordar la convivencia escolar. Esto haciendo relación a la descripción que hacen Gutierrez, Magendzo, y Toledo (2013) de los paradigmas antagónicos en la LSVE, ya que no deja de estar presente la posibilidad de que, bajo el paradigma del control y la sanción, y particularmente bajo una visión jerárquica de la convivencia, suceda que :

El Comité de Buena Convivencia Escolar, así como el encargado responsable de buena convivencia, pondrán el acento en maximizar la vigilancia y el control [...] advertirán constantemente de las posibles consecuencias que tiene contravenir las normas y, por sobre todo, estarán muy preocupados por completar los formularios que las autoridades elaboren y demanden. (Gutierrez, Magendzo, Toledo, 2013, p. 387)

En otras palabras, se entiende que los paradigmas de la ley abren un campo donde el ECE podría trabajar tomando decisiones de forma autónoma y/o dando cuenta a autoridades específicas como el director o la jefa de UTP, o podría promover más bien un trabajo en equipo, donde se comparten y discuten opiniones con el consejo escolar o el comité de la buena convivencia. Idealmente, considerando las investigaciones internacionales y el paradigma de la convivencia democrática, se esperaría que en la labor del ECE conlleve el fortalecimiento de las estructuras de toma de decisiones con representación de la comunidad educativa (Carrasco, López, Estay, 2012).

Cabe considerar en este punto que la LSVE no define otras funciones, tampoco asigna horas de trabajo ni determina el perfil profesional del Encargado de Convivencia, dado que estos aspectos forman parte de las decisiones que debe adoptar cada establecimiento y/o sostenedor (MINEDUC, 2013). Como una forma de abordar estos aspectos que dan cuenta de una labor aún por definirse en la escuela, consideramos relevante indagar en la identidad laboral del ECE que se construiría bajo esta lógica amplia de funcionamiento. El constructo de Identidad Laboral abordado desde Gleizer (citado en Garabito, 2005) refiere a una forma de acción del individuo sobre sí mismo, que implica, además de reflexión, de un proceso de identificación, una acción sobre el mundo social y el mundo de vida.

1.3 La Identidad Laboral del ECE

La identidad laboral del ECE implica su concepción de trabajador, pero además, su relación con los demás actores educativos, que configura al fin y al cabo un conjunto de acciones que construyen continuamente la convivencia en la escuela. Para una mayor comprensión, se

detallan las tres dimensiones centrales de la identidad laboral definidas en el artículo de Garabito (2005), en las cuales el sujeto establece concepciones sobre el trabajo que realiza.

La primera dimensión es el mundo intersubjetivo que se entiende como un diálogo constante en el que se da cabida a interpretaciones que el individuo hace de su relación con otros; donde se encuentran emociones, valoraciones y creencias; dando paso a un constante construir y reconstruir (Garabito, 2005). En este plano, se observa como el ECE percibe su relación con otros actores educativos, particularmente en lo que respecta cotidianamente a su labor.

La segunda dimensión es el mundo social, que involucra la percepción del sujeto sobre las estructuras sociales y económicas que dictan las formas de actuar: es así como el trabajo existe como actividad social y económica que regula la vida de los individuos, estableciendo diversas estructuras normativas que se deben aceptar para poder trabajar (Garabito, 2005). Allí se puede visualizar un diálogo entre el poder y la dominación que se traduce en la conformación de determinadas estructuras, colectividades o grupos. En el caso del ECE, refiere al funcionamiento de cada establecimiento educacional, particularmente respecto a lo que cada institución considera necesario o urgente de cumplir.

La tercera dimensión considerada es el universo simbólico, que corresponde a las valoraciones culturales que se atribuyen al mundo social, y al mundo intersubjetivo (Garabito, 2005). Esto se relaciona con el quehacer correcto y productivo, a pesar del contexto, ya que entrega la responsabilidad al individuo que debe poner en práctica diversas valoraciones, entre ellas, ideales culturales sobre la inteligencia, la ética, la lealtad. En este caso se observan las valoraciones que hace el ECE respecto a los puntos positivos y negativos de su cargo, así como la definición de estos en una esfera simbólica.

Considerando estas dimensiones, se puede entender que la Ley Sobre Violencia Escolar se constituye como un aspecto propio del universo simbólico, que se representa mediante la estructura normativa de la escuela y se pone en práctica en el mundo intersubjetivo de cada actor educativo; sin embargo, como la ley no designa funciones específicas al ECE, salvo la planificación y ejecución del plan de gestión, la identidad del ECE se perfila como algo por definir, por lo que es pertinente preguntarse: ¿Cómo se construye la Identidad Laboral de un ECE? ya que como establece el mismo MINEDUC (2011), mucho de lo que sucede en la escuela no está escrito y puede realizarse sin la reflexión necesaria, por lo que se hace necesario identificar conocimientos, habilidades y actitudes para intencionar su coherencia con los aprendizajes en convivencia.

Derivado de esto, se propone comprender cómo se construye la identidad laboral de un ECE de la Región de Valparaíso, ya que a partir de la descripción e interrelación de cada una de las dimensiones expuestas se puede observar cómo este actor educativo intenta resolver, ya sea de manera satisfactoria o insatisfactoria, aquellas tensiones de la ley para desarrollar un marco de acción en la convivencia.

2 Método

La presente investigación se enmarcó en un paradigma fenomenológico con una metodología de tipo cualitativa, que según Cáceres (2003), permite asumir ponderaciones y regulaciones científicas de acuerdo a la perspectiva que tenga el investigador, generando un conocimiento ajustado a los objetivos de la investigación.

2.1 Tipo de Muestreo

La elección del participante se realizó a partir de un muestreo por conveniencia, que es un procedimiento que consiste en la selección de unidades de muestra a partir del criterio de los investigadores, y eligiendo las unidades de acuerdo a su fácil disponibilidad (Mejía, 2000). Este muestreo, según Collazos (2007), se define como la característica de aquellas investigaciones cuyo tema elegido ha sido poco explorado y reconocido, lo cual es coherente con el cargo de creación reciente sobre el que no se ha construido bibliografía que hable en específico sobre el tema.

El muestreo por conveniencia permitió acceder a una escuela de la región de Valparaíso, que tiene la particularidad de poseer un Comité de la Buena Convivencia, a pesar de tener una dependencia municipal. Esto resulta relevante para entender la relación que establece el ECE con el equipo que se dedica a la convivencia, pues la escuela en cuestión tiene sólo enseñanza básica, lo que sumado a su alto índice de vulnerabilidad (82%), son factores que inciden no con la cantidad, sino con el tipo de violencia que se ejerce, siendo esta de un corte más físico que psicológico (Gobierno de Chile, 2006a).

El participante del estudio es un ECE que posee una variada experiencia laboral, ya que previamente se desempeñaba como profesor de inglés y actualmente es tanto inspector general como ECE del mismo establecimiento. Tal situación parece relevante para establecer cómo esta experiencia laboral previa se conjuga con la labor actual del ECE.

2.2 Técnicas de Producción de Datos

En un primer momento se realizó un grupo focal como manera preliminar de obtener información relativa a la participación del ECE en la escuela, ya que como indica Korman (2003), el grupo focal es una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación (Mella, 2000). En este caso, los participantes fueron los integrantes del equipo de convivencia escolar (Asistente social, Psicólogo primer ciclo, Psicólogo segundo ciclo, Docente primer ciclo, Docente segundo ciclo y ECE), ya que se sostuvo como criterio aquellos que mantienen una cercanía y comunicación constante con la figura del ECE.

Tabla 1

Participantes de las técnicas de producción

Participantes	Técnica
Integrantes del equipo de convivencia: Encargado de convivencia escolar 2 Representantes consejo de profesores Psicólogo Psicóloga Trabajador Social	Grupo Focal
Encargado de convivencia escolar	3 Entrevistas en profundidad

Cabe destacar el carácter recursivo de la producción de datos, ya que cada instancia fue analizada para dar paso a la construcción de la siguiente. Esto se hizo pensando en establecer un revisión constante que permitiera ir retroalimentando la información, lo cual se fomentó especialmente en la tercera entrevista, donde se le presentó con anterioridad al ECE un documento con la categorización preliminar de los datos para que este pudiera establecer su posicionamiento respecto a las mismas.

Luego de esto, se realizaron tres entrevistas en profundidad, ya que como describen Deslauriers y López (2011), tienen la capacidad de obtener detalles del discurso y eliminar dificultades con el objetivo de acceder al ámbito privado del personaje en cuestión. Aquellas tuvieron la intención de profundizar en aspectos propios de las tres dimensiones, particularmente del mundo intersubjetivo que no apareció suficientemente representado en la instancia grupal.

2.3 Técnicas de Análisis de Datos

Desde las técnicas anteriormente descritas, se realizó una transcripción de carácter natural, en la cual se eliminó aquella información irrelevante, dando como resultado un texto más claro y entendible. Cabe destacar que en ningún caso se cambió el significado de las frases o palabras ocupadas por los actores, si bien se hicieron correcciones que mantuvieron el sentido de lo expuesto. A partir de esta transcripción, se realizó un análisis de contenido cualitativo de los datos, ya que este procedimiento denota una alternativa de análisis de comunicaciones de carácter comprensible y alcanzable, pero que al mismo tiempo conserva el grado de rigor en la sistematización concebida en un principio (Cáceres, 2003).

Para realizar este análisis, se utilizó el programa de análisis cualitativo de datos Atlas ti versión 5.0, donde se dio paso en un primer momento, mediante una categorización emergente, a un levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (Cisterna, 2005), que es donde se dio lugar a la definición de códigos y categorías de clasificación derivados de la información producida en las entrevistas y grupo focal. Estos fueron relacionados posteriormente a partir de categorías a priori, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de información (Cisterna, 2005), y que corresponden a las tres dimensiones de la identidad laboral de Garabito (2005), a saber: mundo intersubjetivo, mundo social, y universo simbólico.

2.4 Aspectos Éticos

Para el desarrollo de la investigación se toman en cuenta, como requisitos éticos indispensables, el contar con la autorización de la autoridad correspondiente al establecimiento en el cual se desarrolló la investigación, además de la aplicación del consentimiento informado; instrumento que tiene la finalidad de informar a las personas que colaboran en la realización de la investigación acerca de los fines que ésta persigue, y formalizar el compromiso de participación libre y voluntaria, junto con el resguardo de la confidencialidad de todos los datos y acciones que surjan en su producción.

Por último se tiene presente la obligación ética de involucrar a los participantes a través de la negociación constante y la devolución final de la información producida, desde el campo de las opciones políticas e ideológicas, esto puede ser una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. En este sentido, la devolución puede suponer un punto de encuentro para la cooperación, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, que se implican como autores en la interpretación de su propia vida (Riva, Leite, 2010).

2.5 Procedimiento

Para la elección del establecimiento se consultó la opinión experta de los actores claves de la Superintendencia de Educación y de la Unidad de Convivencia Escolar de una Corporación Municipal de la Región de Valparaíso, dado que estos poseían experiencia y conocimiento específico sobre la posición del ECE dentro de una población de posibles participantes..

A partir del diálogo consensuado con la coordinadora de la Corporación Municipal, principalmente en base a la disponibilidad de los establecimientos y de los encargados de convivencia, se efectuó el contacto con el director de la escuela y el inspector general de la misma, que además se desempeña como ECE. Habiendo recibido la autorización por parte de estos agentes educativos, se procedió, a firmar el consentimiento informado y a explicar los alcances y requerimientos de la investigación, con el objeto de socializar nuestra presencia en el establecimiento y participación en la investigación.

Para realizar la producción y análisis de información, el grupo focal y las entrevistas en profundidad dieron paso a la construcción de los criterios de análisis que permitieron crear 22 códigos y 6 Familias (F) de clasificación. Estos elementos fueron relacionados a los tres niveles de la identidad laboral definidos con anterioridad, y que forman parte de los objetivos específicos de la investigación. Con el propósito de confirmar y también profundizar en en los códigos más relevantes, se muestran en negrita y se abordan más profundamente aquellos códigos que se visualizaron como más relevantes en la tercera entrevista realizada al ECE.

Tabla 2
Lista de códigos y categorías

Dim. Id Laboral	Crterios de Análisis	Familias	Códigos
Mundo Inter subjet.	-Trayectoria laboral del sujeto. -Funciones desempeñadas. -Dificultades relacionadas a su labor.	F1 Experiencia del ECE en torno a su cargo	(A) Percepción de funciones que intentan unir lo normativo y lo formativo (B) Percepción de elementos pocos definidos en la labor de ECE (C)Distinción entre las labores realizadas como ECE e inspector (D)Percepción de la dificultad de ser ECE e inspector en el mismo horario (E)Percepción de las diferentes labores realizadas a lo largo de la trayectoria laboral
Mundo Social	-Contexto escolar. -Jerarquías,y normas del establecimiento. -Conformación de grupos. -Tiempo cotidiano.	F2 Posibilidad es para la resolución de conflictos normativos F3 Nociones caracterizadas como clave en la convivencia F4 Elementos que dificultarían la realización del cargo de ECE	(F)Posibilidad de crear cargos administrativos (G)Posibilidad de delimitar la concepción de convivencia (H)Posibilidad de delimitar las funciones del cargo (I) Posibilidad de protocolizar las funciones (J)Nociones sobre el papel que toma la gestión de la convivencia en la vida escolar (K)Nociones sobre el papel que toman las actividades formativas en la convivencia (L) Nociones sobre del papel que toman las normas en la escuela (M) Visualización de actividades adicionales al propio cargo (N) Descripción de problemas relativos a la ejecución de lo administrativo (O)Descripción de situaciones asociadas al ambiente de vulnerabilidad que habría en la escuela
Univer. Símbol .	-Valoraciones Culturales del Trabajo. -Responsabilidad y ética. -Quehacer Productivo	F5 Diferenciación entre lo administrativo, pedagógico y la convivencia F6 Descripción de elementos ideales para el cargo de ECE	(P)Comparación entre las labores administrativas, pedagógicas y convivencia (Q)Diferenciación entre las labores pedagógicas y de convivencia (R) Diferenciación entre las labores administrativas y de convivencia (S) Indicaciones sobre la relevancia de las competencias blandas en el cargo de ECE (T) Indicaciones sobre la relevancia de conocer las dinámicas de la escuela (U)Indicaciones sobre la relevancia de tener experiencia en aula (V)Indicaciones sobre la relevancia de establecer un trabajo colaborativo entre actores

3 Resultados y Análisis

3.1 El mundo intersubjetivo del ECE

Para presentar los resultados comenzaremos indicando el intento del participante de dar sentido tanto a las labores de inspector como ECE en el mismo contexto, ya que, como menciona De la Garza (citado en Garabito, 2005), los sujetos no actúan ni dan significados sólo por su contexto de estructuras sociales y económicas, porque para actuar satisfactoriamente deben pasar por darle sentido y decidir los cursos de acción. En este caso, para dar sentido se busca **unificar los aspectos punitivos y formativos** de los cargos de ECE e inspector, al destacar la importancia de equilibrar ambas posiciones en la misma persona.

Creo que igual es importante que la persona que encabece la convivencia escolar también esté a cargo de las normas y las regulaciones, porque si no yo solamente sería como un juez de la república (Segunda entrevista, ECE)

Sin embargo, el aspecto de la **incompatibilidad horaria**, descrito como el elemento que divide ambos cargos en lo funcional, existe también como algo que dificulta la opción de congeniar las posiciones:

*En este ultimo tiempo yo siento que **no podía planificar la convivencia escolar, porque no me daba el tiempo.** (ECE, Segunda Entrevista)*

Entendiendo que el trabajo es un escenario donde confluyen diferentes subjetividades, Friedmann (citado en Garabito, 2005) postula, entre ellas, la vivida en el quehacer cotidiano del trabajo, que va desde los estados de insatisfacción a la alegría. Se destaca que para este ECE-inspector existe cierta insatisfacción por el tema de los horarios que le impide hacerse partícipe de la convivencia escolar.

Es por esto que, se realiza una distinción entre las labores realizadas como inspector y ECE, temática que se relaciona al intervalo temporal de carácter objetivo que posee el mundo intersubjetivo, en específico; la duración de un contrato (Garabito, 2005), contrato que en el cargo del ECE no existe, ya que la ley deja a los establecimientos la responsabilidad de elegir qué funciones debe cumplir el encargado y en qué tiempos, aportando así a la percepción de que hay elementos poco definidos en la labor de ECE.

En otro plano, las dificultades no solamente existen por una cuestión de horarios sino también de conocimiento, ya que en Chile la ley tiende a plantear que son quienes trabajan de forma remunerada en cada colegio, los que reciben capacitaciones sobre la promoción de la buena convivencia escolar (Carrasco, López, Estay, 2012). Es así que, el ECE trabaja sin haber recibido capacitación más que su variada experiencia laboral, como docente de inglés, inspector general y finalmente como ECE.

Para poder solventar estas situaciones, aparece un tópico que es propio del mundo intersubjetivo, esto es, la relación establecida con otros, ya que el ECE destaca lo relevante que es la colaboración con el equipo de convivencia. Esto no es solo descrito en términos laborales

sino también de formación, ya que la relación con los psicólogos y el asistente social le permitiría profundizar en las concepciones de convivencia.

Es así que, si bien el inspector seguiría ocupando la mayor parte de su tiempo en este cargo, en el plano de las concepciones ha podido establecer una mayor **unidad entre los aspectos propios de lo punitivo y formativo** gracias al apoyo que recibe del equipo de convivencia, lo cual hace sentido con lo que establece el MINEDUC (2013) cuando indica que la convivencia implica una mirada integradora y trans-disciplinaria, que requiere de la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

3.2 El mundo social del ECE

Se puede establecer que el problema con los horarios y la visualización de actividades adicionales al propio cargo tiene que ver con elementos estructurales que sobrepasan la propia acción cotidiana del individuo, ya que ante el marco flexible que establece la Ley Sobre Violencia Escolar, cabe preguntarse ¿De quién es la responsabilidad de delimitar dichas funciones y retribuciones a la labor del ECE?

Aquí se destaca que el mundo social es el encargado de organizar tanto el tiempo cotidiano como el tiempo de vida del individuo (Garabito, 2005); de acuerdo al tiempo cotidiano se debe determinar en un corto plazo la jornada laboral del trabajador, y en función de aquello, los tiempos de estudio y/o descanso que se le atribuyen. En lo que respecta al tiempo de vida, el trabajo se caracteriza por ser un episodio trascendente, que determina la biografía personal, y se erige como elemento central del proyecto de vida individual (Garabito, 2005). Es por esto que, de acuerdo al contexto de nuestra investigación, sería la institucionalidad educativa, como estructura jerárquica, social y económica, la que debiera establecer los parámetros satisfactorios, para la labor y funcionamiento del ECE:

tiene que estar definido, sino no tienes cómo evaluar; si no tengo claro el objeto de la función que cumple ¿Cómo voy a poder evaluar tu trabajo? (...) entonces la comunidad va a esperar cualquier cosa del ECE. (Segunda Entrevista, ECE)

Dando cuenta de la falta y luego la **necesidad de delimitación del cargo**, se denota que son las **labores administrativas las que promueven estas dificultades horarias**, ya que el inspector no solo se dedicaría a las labores de mantención de la escuela, puesto que apoya además a los otros actores en la realización de sus protocolos para evitar multas:

Hay más inspectores, pero el riesgo de que comentan un error es muy alto, por ejemplo, me pasaba que cuando revisaba el libro siempre encontraba errores, entonces esos errores cuestan dinero (...) (Segunda entrevista, ECE)

Este escenario da cuenta de las autoridades que toman medidas pero a su vez se encuentran vigiladas arriesgando sanciones normalizadoras de su rol (Carrasco, López, Estay, 2012), lo que implica que la Ley Sobre Violencia Escolar propone la creación de un nuevo cargo para abordar la convivencia (ECE), pero sin hacer mayores cambios a la estructura normativa donde existe la vigilancia y control.

Aunque el discurso del ECE denota posibles soluciones a esta situación como son: la creación de un cargo administrativo: la delimitación del cargo; y la protocolarización de funciones; parecen en algún punto más relevantes aquellas proposiciones del ECE que ponen énfasis en los **aspectos formativos de la convivencia**. Las primeras ideas implican realizar modificaciones que no se harán en el corto plazo, mientras se destaca aquella parte de la identidad laboral del ECE que tiende a reproducir el sistema que le es impuesto.

En contraste a ello, las actividades formativas, aunque no siempre son las más valoradas, nos hablan de la relevancia de la gestión de la convivencia en los establecimientos, en tanto producen interacciones sociales y vinculaciones distintas a las que se producen al interior del aula, y que pueden transformarse en una buena oportunidad de poner en práctica los aprendizajes en convivencia (MINEDUC, 2013).

3.3 El universo simbólico del ECE

De la mano de lo antes expuesto, el universo simbólico, que se considera símbolo de lo correcto, de lo bueno y lo productivo (Garabito, 2005), pone en juego aquellas valoraciones culturales que establecen lo que es más deseable para la persona que cumple el rol de ECE: lo que ante una definición ambigua del espectro de acción del ECE, permite preguntarse ¿Bajo qué premisas el ECE puede tener una labor satisfactoria? En lo que respecta al ECE de esta investigación, se entiende que el cargo conlleva un gran peso subjetivo para el individuo, ya que la sociedad no sólo demanda trabajar para lograr integrar la actividad económica, sino que también para ser un hombre de bien debe trabajar correcta y productivamente (Garabito, 2005).

*De ahí que cuando yo asumí estás horitas fue súper bueno porque fui elaborando **lo que yo pensaba que podía ser** la convivencia escolar, de ahí que creo que fue positivo, y **debería hacerse una inducción más profunda respecto al rol.** (Segunda Entrevista, ECE)*

En la cita anterior, vemos que el sujeto trata de dar cuenta de lo que es el cargo, a partir de sus valoraciones personales, considerando la importancia del aprendizaje pero al mismo tiempo demandando una inducción respecto al rol. Esto último no es extraño, considerando que podría estar mencionando lo positivo desde un ambiente donde la implementación de mecanismos de apoyo, se ve dificultada ya que las instituciones educativas no siempre cuentan con recursos materiales y humanos preparados para ello, ni con la voluntad tan clara de los sostenedores para hacerla funcionar (Carrasco, López, Estay, 2012)

En ese plano, cuando el ECE no recibe orientaciones que le permitan guiarse en su labor, realiza valoraciones culturales respecto a un perfil ideal del cargo cayendo en contradicciones al relevar la importancia de las **competencias blandas**, como el respeto, el buen trato y el trabajo en equipo, aunque estableciendo esto mismo como un factor de exclusión a ciertos actores educativos en lugar de apoyarlos:

hay gente que no sabe trabajar en equipo, y esas personas no sirven para el cargo de ECE. (Tercera entrevista, ECE)

Esto sumado a otro tipo de exclusiones como referentes a la falta de conocimiento en aula, la experiencia en la escuela, va a la par con la **diferenciación entre lo administrativo, la**

pedagogía y la convivencia, donde se habla de una escisión entre el eje del aprendizaje y de la convivencia, como si se trataran de dos asuntos con racionalidades distintas (Carrasco, López, Estay, 2012). En ese plano, el ECE postula, de forma contradictoria, que si bien se las áreas están divididas se pueden comunicar, contraponiéndose a la incompatibilidad horaria descrita previamente que dificulta la coordinación efectiva entre actores educativos.

4. Discusiones y Conclusiones

4.1 La identidad laboral en el marco de la dualidad ECE-inspector

En relación a la dualidad dada entre el inspector y el ECE, se observa en el trasfondo que si bien las escuelas visualizan la creación del cargo de ECE para abarcar la convivencia, se sigue manteniendo al inspector en su rol original, el rol de normalización y sanción, pues como establece el mismo nombre de la ley (Ley Sobre Violencia Escolar) la convivencia escolar aparece como algo que se promueve, y la violencia escolar, como algo que se previene, definiendo ciertas categorías de relevancia al interior de las formas de manifestación de la violencia en el espacio escolar (Carrasco, López, Estay, 2012).

Se considera que en el caso del participante del estudio esto no se resuelve generando una ambigüedad identitaria en lo intersubjetivo, ya que el interés por formar estudiantes más solidarios, respetuosos, socialmente responsables y con capacidad para incidir en la vida democrática del país (MINEDUC, 2013), se pone en paralelo con las medidas para prevenir y proteger a los estudiantes de todo tipo de riesgos, entre ellos, el acoso u hostigamiento permanente (bullying), agresiones sexuales y delitos de connotación sexual y el consumo de drogas (MINEDUC, 2013).

Esto hace necesario una relación más profunda entre el ECE y el comité de convivencia para dar apoyo respecto a actividades y formación en convivencia escolar, en conjunto con la socialización de la figura de ECE como entidad capaz de trabajar en equipo. Después de todo, el Encargado de Convivencia es un actor clave que necesita de la coordinación con otros, en la medida de que establece mecanismos y estrategias para instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios (MINEDUC, 2013), ya que solo así se puede conjugar la posición jerárquica e individual que clásicamente se visualiza en el inspector, con la formatividad de la convivencia escolar.

Desde ese punto de vista, al entender la posición del inspector en las escuelas, como figura que vigila y sanciona, también hay que plantearse hasta qué punto debe tener una visión distinta o incluso ser un cargo distinto del de ECE, ya que ambos cargos debieran apuntar a potenciar la organización colectiva entre padres, profesores y estudiantes alrededor de un Plan de Gestión, aprovechando para ello la propia definición que la ley otorga respecto de convivencia escolar. (Carrasco, López, Estay, 2012).

En nuestra opinión, la Ley Sobre Violencia Escolar no profundizó suficientemente en este aspecto, ya que decidió crear una nueva figura de ECE sin replantearse las funciones que desempeñan los actores ya existentes, y sin revisar cuál sería el impacto en términos identitarios de tener a una misma persona con dos roles institucionales.

4.2 ¿Quién define lo que es la Convivencia Escolar?

Se entiende que las labores del ECE, al no estar reguladas más allá de la coordinación, elaboración e implementación del plan de gestión de la convivencia (MINEDUC, 2013), ya no serían establecidas por autoridades externas sino por los propios actores del establecimiento, lo que lleva a preguntarse: ¿Quién o quiénes establecen el margen de acción del ECE en la escuela?

En primer lugar haremos referencia al discurso del entrevistado, ya que, al diferenciar entre lo propio de la pedagogía y lo de la convivencia, indica que:

Si un niño dice que el profesor le puso un 2, ese es un tema pedagógico que ve la jefa de utp(...), si yo me entrometiera en eso, estaría pasando a llevar su rol. Pero si ella dice que el niño tiene puros 2 porque algo más está pasando; se transforma en un problema de convivencia. (Segunda entrevista, ECE)

Esto da a entender que cuando existe un problema que afecta a algún estudiante, en el primer nivel de intervención estarían los docentes, actuando la jefa de UTP cuando la situación curricular se vuelve más compleja. Si otro es el caso, la misma autoridad puede decidir si la situación va "más allá" y requiere otro tipo de intervención, es decir, cuando el tema no se supone propiamente "pedagógico" y se pasa a denominar "problema de convivencia".

Cabe destacar que el actor entrevistado da cuenta de una división entre pedagogía y convivencia, desde la construcción de un rol docente centrado en el rendimiento escolar, en el cual el abordaje de la convivencia no cabía: esa sería tarea de los profesionales de apoyo psicosocial (López, Morales, Ayala, 2011). Esto sigue la idea de que habría ciertas situaciones que corresponden y/o están dentro de la capacidad de los docentes, cuando hay otras que no, siendo así que el establecimiento, en vez de invitar a que toda la comunidad escolar se haga cargo, participe y se comprometa con la buena convivencia, podría estar burocratizando y delegando la tarea en 'especialistas' (Gutierrez, Magendzo, Toledo, 2013).

En segundo lugar, se denota que aunque serían los actores del "área de la convivencia" los que se hacen cargo de lo "externo" a la pedagogía, la definición de "problema de convivencia" ya vendría dada por autoridades como la jefa de UTP y el director, destinando los cursos de acción ante las situaciones problemáticas que se observan en los estudiantes. Este aspecto termina fomentando la escisión que se produce entre el eje del aprendizaje y de la convivencia, como si se trataran de dos asuntos con racionalidades distintas (Carrasco, López, Estay, 2012).

Además, este escenario fomenta que el ECE-inspector perciba un accionar delimitado por otras autoridades del establecimiento, lo cual es especialmente significativo para la delimitación del propio cargo de ECE:

*Si yo fuera **director** le diría al ECE cuál es su trabajo y que es lo que yo espero, estas son sus funciones, y buscaría socializarlo con los demás colegas, con los profesores sobre*

todo, para que sepan a quién tienen que dirigirse en caso de cualquier cosa”. (Tercera entrevista, ECE)

Aquí surge un conflicto en la capacidad de toma de decisiones del ECE dentro del establecimiento, ya que su rol estaría dentro de una cadena de derivación donde la convivencia, y también la psicología, aparecen como la última opción, dotándolas del poder de transformar conductas (López et, al, 2011): de allí que un primer paso para posicionar al ECE como un actor relevante en la convivencia escolar debe ser el empoderamiento del cargo.

Sin establecer este primer paso, pareciera que los actores de la convivencia están destinados a seguir reproduciendo el sistema jerárquico, o aún más, a quedar relegados en un área que está simbólicamente separada de los demás, y que por lo mismo establece que tanto las políticas de prevención, como los protocolos de actuación son considerados como algo diferente de las medidas pedagógicas (Carrasco, López, Estay, 2012).

4.3. La identidad laboral del ECE en el marco de la diferenciación de áreas

Se ha expuesto previamente que la identidad del ECE tiene un carácter ambiguo por definir, lo cual hace relación con los paradigmas de la ley (Gutierrez, Magendzo, Toledo, 2013) que proponen distintas posiciones que podrían tomar el inspector- ECE, o así mismo, las autoridades escolares que influyen sobre el ejercicio de estos cargos. De forma similar la diferenciación entre pedagogía y convivencia escolar aparece como medio de expresar las supuestas divisiones entre docentes y actores de la convivencia, en tanto el discurso del entrevistado da cuenta de las prácticas de individualización y externalización que derivan de concepciones sobre el rol docente que tienden a separar el “rendimiento” de la “convivencia y manejo de conflictos” (López, Morales, Ayala, 2011).

Dado este escenario, donde también se incluye la noción de que el inspector-ECE tiene que dedicar gran parte de su tiempo a labores administrativas, se considera que la identidad laboral del ECE se presenta como un campo demarcado por la diferenciación entre las áreas de la pedagogía, la administración y la convivencia, lo cual sería un reflejo de su trayectoria laboral donde ha ejercido labores como docente de inglés, inspector general, y posteriormente ECE.

Se puede establecer que un primer elemento poco definido es la labor del inspector, ya que el término “inspeccionar” se torna muy amplio en la práctica, pudiendo abarcar tanto la mantención de la escuela como la vigilancia de otros actores educativos para evitar errores.

En el área de la pedagogía, pareciera que la situación es contraria porque se buscaría delimitar el proceso de aprendizaje a un campo curricular que deja fuera el aprendizaje en convivencia, aún cuando la convivencia escolar se debiera identificar, planificar y evaluar como cualquier otro aprendizaje y/o contenido, donde se enseña y se aprende a convivir (MINEDUC, 2013).

Es así que hablar de una identidad laboral ambigua del ECE no aparece algo extraño, ya que da cuenta de cómo su experiencia laboral hace relación con las tensiones y contradicciones que el sujeto presencia en su medio educativo. En nuestra opinión, es relevante generar un medio educativo donde sus actores puedan percibir mayor claridad, horizontalidad y coordinación entre

las áreas de administración, pedagogía y convivencia escolar, ya que hasta qué punto esta división es coherente, considerando posibilidades como el fortalecimiento de estructuras de toma de decisiones con representación de la comunidad educativa, como el Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, buscando potenciar la organización colectiva entre padres, profesores y estudiantes alrededor de un Plan de Gestión (Carrasco, López, Estay, 2012).

A modo de conclusión podemos decir que los resultados de la presente investigación permiten comprender cómo se ha ido construyendo la Identidad Laboral de este ECE en particular. A través del análisis realizado y teniendo como referencia teórica el concepto de Identidad Laboral (Garabito, 2005), hemos visualizado que el quehacer del ECE se guía por su interpretación y las valoraciones culturales que establece del trabajo institucional, las que son identificadas a través de su discurso y están marcadas por la diferenciación de las áreas administrativa, pedagógica y convivencia; sus creencias respecto al cómo se debe trabajar; y la concepción de un perfil de cargo ideal.

Estas valoraciones se encuentran limitadas por su interpretación en torno a las estructuras sociales en las cuales se desenvuelve, lo que genera en él la identificación de dificultades debido a lo ambiguo que le resulta el área de convivencia escolar, y las funciones que debe ejercer como Inspector-ECE.

Esto trae consigo una sensación de sobrecarga e incompatibilidad de horarios entre los cargos que desempeña en el establecimiento, lo cual se suma a la presión subjetiva que siente en un contexto de control, potenciado por la posibilidad de sanción de organismos ministeriales como la Superintendencia de Educación. Y es que, como describen Carrasco, Lopez, y Estay (2012), a pesar de la creación de un cargo cuya función es abordar la convivencia escolar, este es creado en un estructura normativa centrada en el control y la vigilancia, y no en la relevancia que se le debería dar a su aspecto formativo..

El ECE de la investigación busca identificar en este plano posibilidades y soluciones ante la presión que experimenta, las cuales se presentan sin embargo como difíciles de llevar a la práctica en un corto plazo, y sometidas al designio de otras autoridades. Estas serían la creación de un cargo administrativo que aliviaría, idealmente, tanto su sobrecarga laboral como su incompatibilidad de horario, así como la reestructuración que debería experimentar el área de convivencia escolar en relación a otras “áreas” de la escuela.

Esta tensión a nivel intersubjetivo presenta una de las contradicciones más evidentes del discurso del entrevistado, que por un lado manifiesta una sensación de incompatibilidad respecto a los cargos que ejerce dentro del establecimiento como Inspector-ECE, realizando por otro lado una connotación positiva de la unión entre lo punitivo y lo formativo como condición ideal para ejercer un buen trabajo como ECE.

Creemos que los resultados obtenidos pueden ser coherentes con la experiencia de otros encargados de convivencia escolar en contextos similares, aunque no se pueden generalizar dado que la investigación es exploratoria y posee las percepciones establecidas por un sujeto en un caso particular. Además, como no hay bibliografía que hable específicamente sobre el tema, dado que el cargo de ECE es relativamente nuevo y único, se vuelve relevante seguir investigando para

dar cuenta de la Identidad Laboral en otros contextos educativos, donde actores con otras formaciones profesionales y otras designaciones de labores ocupen este cargo.

Esto responde a una necesidad de refrescar la narrativa en torno a la concepción tradicional de la convivencia escolar, que la entiende tan solo como una aspiración instrumental ya sea para mejorar el rendimiento académico o para reducir la violencia en la escuela. La nueva narrativa en cambio debe centrarse en la aspiración legítima de mejorar los procesos democráticos, justicia social y bienestar subjetivo al interior de la escuela (López, 2014). Por esto se hace necesario ir más allá de lo que no se debe hacer, como ha sido el caso de la mayoría de las políticas públicas en torno al tema, para empezar a fomentar procesos con el objetivo de que haya una coherencia entre lo que se enseña y se práctica al interior de la escuela.

5. Referencias

- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14(1) 137-150. doi: 10.4067/S0718-22282005000100011.
- Bolivia, Ministerio de Educación. (2012). *Gestión y planificación educativa*. La Paz, Bolivia. Recuperado de <http://www.minedu.gob.bo/index.php/servicios/biblioteca>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>.
- Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228.
- Chile, Ministerio de Educación. (2013). *Gestión de la buena convivencia: Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309091630460.GestiondeLaBuenaConvivencia.pdf
- Collazos, H. (2007). Técnicas de Investigación. *Universidad nacional abierta y a distancia de Bogotá*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/unidad_1_aspectos_generales_de_la_investigacion.html.
- Erickson, E. (1977). La identidad psicosocial. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 5 (586-591).
- Garabito, G. (2005). El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo. *Asociación Mexicana de estudios del trabajo*. Recuperado de <http://www.iztapalapa.uam.mx>. 2006
- Gutiérrez V., Magendzo, A., y Toledo M. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos* 39(1), doi: 10.4067/S0718-07052013000100022
- Fernández, M., y Fernández, M. (2012). Aprendiendo a vivir juntos para vivir bien: Propuesta de procedimientos para el funcionamiento interno de Unidades Educativas. *Manual de Funciones y Reglamento para la Convivencia Escolar con enfoque de Cultura de Paz*. Recuperado de <http://www.bivica.org/upload/convivencia-escolar.pdf>
- Korman, A. (2003). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid, España: Marova.
- Ley sobre violencia escolar. Ley 20.536. Promulgada 8 de septiembre de 2011.

- López, M. y García, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para el aprendizaje por competencias. *Revista de Educación de la Universidad de Valencia*. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- López, V., Morales, M. & Ayala, A. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53, (Número especial Bullying
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20 (2), 75-91.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mejía, N. (2000). El Muestreo en la investigación cualitativa. *Revista del instituto de Investigaciones Histórico Sociales*. 4(5), 165-180.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales: Técnicas de Investigación Cualitativa*. Santiago, Chile: CIDE.
- Morales, J. (1999). La identidad social, en *Anthropológica*. *Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*. Madrid, España: Instituto de Antropología de Barcelona, Centro de Psicología, Sociedad Española de Antropología Aplicada.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa*. Santiago, Chile: Autor, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago, Chile: Autor, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- Palomino, L. (2012). La convivencia en las Escuelas. *Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*. Lima, Perú: Dennis Morzán Impresiones y Empaste.
- Perú, Ministerio de Educación. (2012). *Ética, Democracia y Gobernabilidad desde la convivencia escolar: Tutoría y Orientación Educativa*. Lima, Perú. Recuperado de http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd_esc.pdf
- Piqueras, A. (1996). *La identidad valenciana: La difícil construcción de una identidad colectiva*, Madrid, España: Editorial, Institució Valenciana D`estudios I Investigació.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Ed.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Maval Ltda.