

¿QUÉ NECESITAMOS PARA QUE LA ESCUELA ENSEÑE A CONVIVIR? INSUFICIENCIAS FORMATIVAS EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LA REGIÓN DE AYSÉN

CONSTRUCTION OF TEACHING AND MANAGEMENT CAPACITIES FOR MANAGING SCHOOL COEXISTENCE IN THE AYSÉN REGION

Benjamín Infante Rodríguez-Peña
Investigador y profesor, Universidad de Aysén
Magíster en Ciencias Sociales
Coyhaique, Chile
infante.benjamin@gmail.com
ORCID: [0000-0002-2508-4023](https://orcid.org/0000-0002-2508-4023)

Julia Cubillos Romo
Académica, Universidad de Aysén
Magíster en Educación
Coyhaique, Chile
julia.cubillos@uaysen.cl
ORCID: [0000-0003-4077-621X](https://orcid.org/0000-0003-4077-621X)

Resumen: La cohesión social ha sido el mayor nudo crítico de la modernidad y, al mismo tiempo, la principal función del sistema educativo. Durante la pandemia las escuelas sustituyeron la competencia por rendimiento para poner, en primer lugar, el bienestar de sus estudiantes y así convocarlos de vuelta a las salas de clases. En la pos-pandemia el aumento del conflicto escolar no solo sostuvo dicha priorización, sino que originó una comprensión socioemocional de la reactivación. En la región de Aysén, si bien las denuncias por hechos de violencia están al alza, la mayoría de los docentes y directivos afirman construir relaciones basadas en una sana convivencia. A fin de analizar esta paradoja, revisamos estudios que caracterizan las capacidades, necesidades y desafíos de las escuelas de Aysén en convivencia escolar. Asumimos un enfoque sistémico de la organización para observar las posibilidades de innovación que resultan de sus actuales relaciones influenciadas por el entorno. Como en los resultados identificamos un desacople entre las estructuras escolares y sus sistemas interpersonales, concluimos la necesidad de construir capacidades entre los profesionales de la educación a fin de iniciar procesos reflexivos que permitan estabilizar respuestas compasivas en la organización.

Palabras claves: cambio organizacional, construcción de capacidades, convivencia escolar y enfoque sistémico.

Fecha recepción: 03 de agosto de 2023

Fecha aceptación: 02 de noviembre de 2023

DOI: 10.5354/2735-7279.2024.71598



Resumo: A coesão social tem sido o nó mais crítico da modernidade e, ao mesmo tempo, a principal função do sistema educativo. Durante a pandemia, as escolas substituíram a competição pelo desempenho, a fim de colocar o bem-estar dos seus alunos em primeiro lugar e, assim, convocá-los de volta para a sala de aula. No período pós-pandémico, o aumento do conflito escolar não só sustentou esta priorização, como também deu origem a uma compreensão socio-emocional da reativação. Na região de Aysén, enquanto as denúncias de violência aumentam, a maioria dos professores e directores afirma construir relações baseadas na convivência saudável. Para analisar este paradoxo, revimos estudos que caracterizam as capacidades, as necessidades e os desafios das escolas de Aysén em termos de convivência escolar. Fizemos uma abordagem sistémica da organização para observar as possibilidades de inovação que resultam das suas relações actuais influenciadas pelo ambiente. Ao identificarmos nos resultados uma dissociação entre as estruturas escolares e os seus sistemas interpessoais, concluímos a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para iniciarem processos de reflexão que estabilizem as respostas compassivas na organização.

Palavras-chave: mudança organizacional, reforço de capacidades, coexistência escolar, abordagem sistémica.

Abstract: Social cohesion and coexistence are today our society's main topics of interest. In the educational system of the Aysén region, although reports of violence are on the rise, the vast majority of teachers and principals claim to build relationships based on healthy coexistence. In order to establish which teaching and management capacities are still to be built for schools to teach coexistence, we applied the sociopoietic approach to analyze five qualitative and quantitative studies applied to samples of teachers, managers, and education professionals, which characterize their installed capacities, training needs and challenges to improve school coexistence in the Aysén region. The results indicate the installation of a coexistence restricted to the interpersonal, a great willingness to reflect on its foundations, and the challenge of stabilizing organizational structures that promote compassion. We conclude that there is a need for continuing education at the regional level for education professionals to enable them to affect the decisions of their organizations.

Key words: capacity building, school coexistence, sociopoetic approach, systemic compassion.

INTRODUCCIÓN

La cohesión y convivencia social es hoy el principal tema de interés de una sociedad cada vez más atomizada y desintegrada. Por ello, numerosos organismos internacionales y prominentes académicos han insistido en la necesidad de repensar la institución educativa desde la convivencia democrática, para que contribuya a mejorar el desempeño de nuestros sistemas políticos occidentales, que atraviesan profundas crisis de legitimidad (CEPAL, 2021; Nathan, et al., 2024; UNESCO, 2021). No obstante, las escuelas han demostrado una gran resistencia al cambio, y en la literatura especializada,

la convivencia no ocupa un lugar preferente en las preocupaciones que actualmente guían el cambio organizacional. Por otro lado, la literatura que sí enfoca el cambio organizacional desde la convivencia, reporta casos exitosos a nivel de escuelas y la pérdida de efectividad en el cambio *top-down* (Ascorra, et al., 2021; Aguilar, et al., 2024; Infante y Rivera, 2024). Estos hechos, nos llevan a comprender el cambio organizacional como la emergencia de nuevas propiedades que, para que la organización las incorpore, han de ser coherentes con el sentido que ella misma se ha dado; por tanto, la cuestión del cambio organizacional está mucho más centrada en las capacidades de una organización para auto-observarse y así adaptarse, en sus propios términos, a las complejidades que observa, que en la sugerencia de baterías de nuevas premisas de decisión, rutinas y creencias, sobre todo si esas nuevas premisas responden a observaciones de problemas ajenos a los del sistema educativo (Beycioglu y Kondakci, 2020; Jiménez, 2020).

En Latinoamérica, la academia ha producido literatura orientada a identificar los factores que promueven una sana convivencia, así como a explicar el fenómeno de la violencia escolar. Para ello se ha levantado evidencia respecto a la construcción de clima escolar y la incidencia que tienen en ella diferentes marcos normativos (Andrades-Mota, et al., 2020). En Chile, la percepción de que el clima escolar no promueve una sana convivencia está generalizada. El 51% de los apoderados afirma que su pupilo ha presenciado hechos de violencia escolar, y casi la misma cantidad (52%), señala que la gestión del establecimiento educacional para abordar dichos hechos fue mala o muy mala (AMUCH, 2022). En ese sentido, desde la inauguración de la Política Nacional de Convivencia Escolar (2002) hasta el programa “A convivir se aprende” (2023), ha habido varios esfuerzos normativos para orientar decisiones que cambien el clima escolar hacia el fomento de una sana convivencia. A pesar de dichos esfuerzos, los hechos de violencia denunciados entre miembros de la escuela chilena han aumentado un 56% el 2022 respecto al 2019. En la región de Aysén, el aumento de las denuncias se eleva hasta por encima del 80% en el mismo período (Mineduc, 2023). Sin embargo, de acuerdo a la Encuesta de Caracterización sobre Convivencia Escolar realizada por la Universidad de Aysén el año 2021, el 84% de docentes y directivos de dicha región, señalan que la ayuda mutua es la característica principal de sus relaciones en el establecimiento. El desacople entre la evolución de las denuncias y la percepción del carácter de las relaciones interpersonales de docentes y directivos dentro de la escuela, nos convoca a buscar una explicación al problema ¿Cómo explicar el aumento de las denuncias por violencia, cuando las relaciones interpersonales gozan de tan buena percepción? Y también una solución ¿Qué capacidades se deben construir para que la escuela enseñe a convivir?

Una explicación a esta brecha entre la percepción sobre las relaciones interpersonales y denuncias se podría encontrar en el carácter polisémico de la convivencia escolar, debido a la “dificultad de articular aproximaciones pertinentes al fenómeno de la vida compartida”. Si bien el concepto emergió enfocado en la resolución pacífica del conflicto, y por tanto con la función de prevenir situaciones violentas, la última década ha habido un esfuerzo por desarrollar una comprensión más profunda del término. Fierro y Carbajal (2019) sistematizan la ambigüedad en la que han derivado los distintos conceptos que se han desarrollado en este tránsito hacia una comprensión positiva del término, sobretodo, debido a las distintas unidades de análisis que se

consideran. Desde una perspectiva sistémica, la cuestión está en cómo la escuela, cómo unidad de análisis con sentido en tanto sistema funcionalmente diferenciado de la sociedad, logra crecer en materia de convivencia escolar simplificándose como sistema en vez de volverse menos funcional. Para ello, debe seleccionar sus decisiones para reducir complejidad respecto al entorno, al mismo tiempo que aumenta su complejidad interna. Es decir, más allá de los “qué” que han dado forma a los distintos “conceptos” de convivencia escolar (democrática, para la paz, derechos humanos, etcétera), la simplificación se trata de los “cómo” las decisiones adquieren sentido y construyen supuestos de selección y descarte de posibilidades. Nuevas premisas solo pueden resultar de una reflexión de la organización respecto a la transición conceptual que han vivido en búsqueda de aumentar su capacidad para enseñar a convivir, afectar el núcleo pedagógico, implementar proyectos comunes y construir capacidades para complementar una formación inicial docente enfocada, no en la enseñanza de la convivencia, sino en la prevención de la violencia (Hernández, et al, 2020).

Con el objetivo general de proponer mecanismos que eleven la convivencia a rango sistémico en las escuelas de la región de Aysén, el presente trabajo buscará, primero, caracterizar el actual estado de la convivencia en seis escuelas de la región y las necesidades formativas que, en la materia, declaran sus docentes y directivos, para, a partir de ello, explicar la brecha entre el aumento de las denuncias por violencia escolar y la buena percepción respecto a las relaciones en la escuela. Esperamos lograr estos objetivos a partir de un análisis de contenido y frecuencia de cinco informes de naturaleza cualitativa y cuantitativa, realizados por la Universidad Estatal de Aysén.

ANTECEDENTES

Al realizar nuestro estudio desde el enfoque sistémico, distinguiremos entre sistema y entorno, comprendiendo que el primero debe responder, de acuerdo a la función que lo distingue, a las complejidades con las cuáles el entorno lo irrita. Partiremos revisando las tensiones que actualmente atraviesa la escuela para cumplir su función, dotar de sentido a sus decisiones e implementar las políticas de convivencia escolar en una sociedad cada vez más compleja. Luego, revisaremos la realidad emergente en la convivencia al interior de las escuelas que, tras la pandemia por COVID-19, se ha sindicado como la principal crisis que deben enfrentar a nivel global. A partir de estos elementos, caracterizaremos el problema de convivencia escolar en la región de Aysén respecto al cual dicen relación los estudios que analizaremos.

Tensiones en la función y sentido de la escuela contemporánea

Históricamente la escuela ha tenido la función de educar a las nuevas generaciones para reproducir la cohesión social por medio de la internalización de incentivos y metas en los estudiantes y, así, éstos quieran hacer aquello que deben, motivados por la promesa de ascender socialmente (Merton, 2002; Parsons, 1968). Por mucho que la escuela, en el ejercicio de su función educativa tienda a diferenciar según rendimiento académico, desde sus orígenes ha tenido un sentido cohesivo para el

conjunto del sistema social, suponiendo cierta homologación de todos los estudiantes, independientemente de su origen social. En Chile, durante el siglo XX, la universalización de la escuela pública en la década de los 20 fue justificada a razón de su sentido “constructor de unidad nacional”, en tiempos de “fragmentación de la comunidad política” por los conflictos sociales derivados de la cuestión social (Serrano, et al., 2013, p. 55). La centralidad del sistema educativo como cohesionador social ha perdido actualidad debido a los, cada vez más, sistemas donde participa el individuo, y, al mismo tiempo, la complejidad de aquello, posiciona sobre la escuela una demanda mucho mayor de cohesión, sobretodo a partir del alza de indicadores de fragmentación como la creciente criminalidad latinoamericana o el aumento de frecuencia de los tiroteos escolares en Estados Unidos (Andrades-Mota, et al., 2020; Gun Violence Archive, 2024).

Por otro lado, las transformaciones neoliberales reorganizaron el trabajo docente sobre una noción mecánica y desprofesionalizante vaciando de propósito a la práctica pedagógica, por lo que hoy se evidencia una tendencia a la baja en la matrícula de carreras de pedagogía (proyectándose un déficit de 32 mil profesores para el 2025) y un aumento de la sensación de malestar docente, reflejado en problemas de salud mental asociados al trabajo (Colegio de Profesores, 2023; Goodson, 2001; Reyes, et al., 2010). También cambiaron las relaciones entre escuelas dentro del sistema educativo, a las que se les entrega una amplia autonomía para la competencia por recursos que se obtienen por cantidad de matrícula y rendimiento académico. La competencia tiende a la especialización en uno de estos mecanismos, y así, hay escuelas que, para expandir su mercado de matrícula, incluyen estudiantes en la enseñanza de la convivencia, librándolos de los programas de selección académica; y a la inversa, hay escuelas que, especializándose en el rendimiento, excluyen(ían) matrícula y desarrollan menos la función cohesiva (Ossandón, 2006). En el desarrollo del sistema, los niveles intermedian la relación de las escuelas con el Estado, solicitan a las escuelas el desarrollo de una serie de planes y programas que se realizan para cumplir la exigencia, pero que no necesariamente se implementan ni afectan las capacidades internas (De la Vega, et al., 2023; Galdames, et al., 2018; Oyarzun, 2019). Esta situación que De la Vega (2020) ha llamado “burocratismo performativo”, genera ambigüedad decisional, erosiona la legitimidad de las estructuras y provoca confusión entre los miembros de la escuela que no terminan de comprender las decisiones de la organización dado que tienen por objetivo responder a un ente externo y no a la función de la organización (Burch, 2007; Infante, 2022). Por tanto, podemos señalar con propiedad que, actualmente, las escuelas son organismos autónomos respecto al Estado, donde la potencia de cambio organizacional reside más en la oposición de sus docentes, que en las disposiciones estatales implementadas vía sostenedor.

En la estructura social los factores protectores en el entorno inmediato de niños, niñas y adolescentes como la vida de barrio o el rol familiar en las tareas de cuidados, han sido sustituidos por identidades tribales extensivas del ego insufladas por una socialización virtual repleta de estímulos y reforzamiento de sesgos (Robb, 2023). La inestabilidad psíquica de las personas que lleva al refugio del ego en identidades diferenciadas, y a veces, enfrentadas, vuelve más importante al sistema educativo como sistema funcionalmente diferenciado en afectar el entorno psíquico de la sociedad por medio del desarrollo del lenguaje y la conciencia que facilitan la comunicación e inclusión

social entre los individuos. Hasta ahora el sistema educativo ha considerado a los estudiantes como máquinas triviales, que responden previsiblemente a determinados estímulos, esto con el fin de aplicar de mejor manera el programa académico, que selecciona de acuerdo al código de mejor o peor. Asumir que el sistema educativo se ocupa de afectar el sistema psíquico, en una sociedad cada vez más compleja y diferenciada, no solo aumenta la relevancia del sistema educativo en tanto sistema que permite el desarrollo de la comprensión comunicativa en los demás sistemas, sino que lo obliga a pensar en los estudiantes como máquinas no triviales, es decir, menos previsibles, más flexibles y proclives a la evolución de los sistemas donde interactúan (Luhmann, 1996).

Estas tensiones al sentido cohesivo de la función de la escuela quedaron en evidencia durante la pandemia por COVID-19. El cierre de escuelas modificó los hábitos de sueño, estudio y recreación física de los estudiantes. La suspensión del sistema educativo, abandonó a los estudiantes a sus condiciones de educabilidad inmediatas, develando la segregación socioeconómica y la desigualdad educativa, al aumentar dramáticamente la brecha por concepto de clase o género (Bellei, et al., 2022; Chaturvedi, 2020; Mesa Social Covid-19, 2020). Para graficar el impacto del abandono, en el momento álgido de la pandemia, 1600 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de escuelas en todo el mundo. En Latinoamérica, en ese mismo momento, el 95% de la matrícula se mantuvo fuera de la escuela y, ya regularizada la situación a finales del 2020, el 80% de la matrícula escolar mantuvo una inasistencia crónica (Seusan y Maradiegue, 2020). El retorno presencial modificó las prioridades por completo, la preocupación respecto al estado socioemocional de los miembros de la organización, sobre todo de los estudiantes que dejaron de asistir a clases, pasó a sustituir en el primer lugar a la preocupación por el rendimiento académico (Espinoza, 2022; Grooms y Childs, 2022; Nir, 2021). El sistema educacional inauguró el Diagnóstico Integral de Aprendizajes el año 2021, el 2022 mantiene la Priorización Curricular iniciada el 2020 como una estrategia para reducir el estrés de docentes y estudiantes, y el 2023 inaugura la política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” cuyo foco está también en convivencia escolar y salud mental (Mineduc, 2023).

A pesar de toda la atención que se le ha puesto al bienestar dentro de la organización escolar después de la pandemia, aún no existe ninguna legislación que defina un perfil profesional para los encargados en la materia. La ley sobre violencia escolar (Ley N°20.536, 2011) que crea el rol de encargado en convivencia escolar, no define “perfil profesional, recursos, ni cantidad de horas para desempeñar este rol”, y enmarca su tarea en propiciar la resolución pacífica de conflictos, por lo que es una estructura explícitamente reactiva (Ascorra, et al., 2021: p. 238). Pese a que durante la pandemia las escuelas asumieron un enfoque positivo sobre la convivencia, enseñando compasión en sus decisiones para tratar de responder a la crisis de inasistencia, al margen de los llamados ministeriales por mantener la priorización socioemocional, pocas de esas decisiones realmente perduraron como decisiones de la organización, debido a la lógica de competencia entre escuelas por matrícula y rendimiento (Nir, 2021).

La contingencia de convivencia escolar

La convivencia escolar presenta un problema prioritario a resolver por el Ministerio de Educación en Chile, no solo debido al aumento en un 27% de las denuncias relativas a siete de las ocho áreas que comprende la convivencia escolar entre 2019 y 2022 (Dib, 2023)¹, sino porque además, ve que durante la pandemia, las escuelas avanzaron autónomamente en una solución al sostener la función educativa, posicionando al centro el bienestar de sus miembros para reconstruir su sentido cohesivo en un contexto de crisis. Es decir, la solución al problema de la convivencia es una oportunidad para, en palabras del ministerio, “impulsar el cambio de paradigma educativo” que considera, entre muchas decisiones, tales como apoyar una batería legislativa tendiente a normar “la multidisciplinariedad de los equipos de convivencia”, su comprensión desde el bienestar socioemocional. En la misma línea se encuentra el programa “A convivir se aprende” que busca desarrollar las capacidades de los equipos de gestión y docentes de aquellos establecimientos que concentran, entre otros indicadores, mayor cantidad de denuncias en convivencia escolar (Mineduc 2022; 2023).

El valor que le entrega el ministerio de educación a la emergencia de soluciones desde la escuela a un problema complejo, probablemente responda a que las políticas de convivencia escolar han buscado insertar innovaciones *top down*, y no han sido efectivas debido, en parte, a los siguientes factores: el primero dice relación con lo reciente de la preocupación socioemocional en las organizaciones modernas de todo tipo, por lo que persiste cierto desconocimiento respecto a cómo abordarlo y no generar una sobre emocionalización de las decisiones de la organización que socaven su función (Mascareño y Drago, 2016); el segundo está relacionado con la lógica de rendición de cuentas que tiene el Estado con las escuelas, que tiende a elaborar planificaciones y programas para responder a la exigencia, en vez de realmente ocuparse de construir las capacidades necesarias para implementar las mejoras (De la Vega, 2020); y, por último, porque prácticamente no existe actor que medie entre las políticas públicas y las escuelas, debido a la ausencia de capacidades instaladas en los sostenedores, sobre todo los municipales, para orientar a las escuelas de su jurisdicción en la toma de decisiones (Ascorra, et al., 2021). Afortunadamente, con la creación de los Servicios Locales de Educación, a partir de la Ley de Nueva Educación Pública (Ley N°21.040, 2017), que en la región de Aysén comienza su implementación paulatina el 2024, se abre la posibilidad de elevar las competencias técnicas en la gestión del nivel intermedio para acompañar activa y situadamente la toma de decisiones en las escuelas.

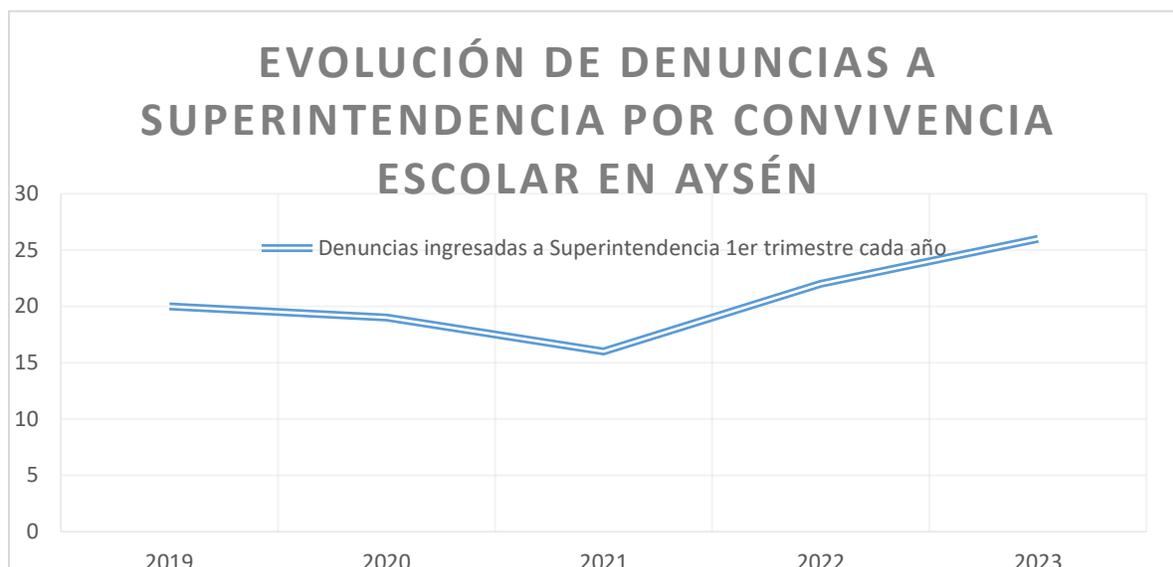
En la región de Aysén también se observa un alza sostenida en los indicadores de conflicto en la escuela tras la pandemia (ver figura 1). Sin embargo, el 85% de los docentes y directivos de la región declaran siempre promover conductas para la integración y el 84% señala que la ayuda mutua es la característica de sus relaciones en

¹ Las siete áreas que han presentado un aumento de denuncias al comparar el segundo trimestre de 2019 con el mismo período de 2022 son: derechos y garantías constitucionales (100%), discriminación (65%), instancias de participación de la comunidad educativa (22%), maltrato a miembros adultos de la comunidad educativa (25%), maltrato a párvulos (21%), medidas disciplinarias (28%) y situaciones de connotación sexual (28%). La única área que presenta una variación negativa es la relativa a retención de documentos (-63%).

el establecimiento (Cubillos y Rivera, 2021). Desde ese punto de vista pareciera no explicarse el alza en los indicadores de conflicto escolar cuando hay tan buena disposición a sostener sanas relaciones interpersonales.

Figura 1

Evolución de denuncias a Superintendencia por convivencia



Fuente: elaboración propia a partir de Mineduc (2023).

En la misma encuesta, el 40% de docentes y directivos de la región señala que ocasionalmente o rara vez en sus escuelas se sistematizan tiempos y espacios para la escucha, la calma o la búsqueda de alternativas al conflicto, a razón de lo cual nos permitimos sugerir que tal como señala la literatura respecto a la convivencia escolar durante la pandemia, ésta pasó a ocupar un rol prioritario a nivel interpersonal, dado que la organización debió reconstruir su sentido alrededor de la preocupación por el bienestar de sus miembros, sobre todo, de aquellos cuya membresía era obligatoria antes de la COVID-19. La suspensión de la obligatoriedad durante la pandemia, llevó a la escuela a probar alternativas anteriormente excluidas para seducir al retorno durante la modalidad semi presencial del 2021, hasta que se repuso el dispositivo de obligatoriedad el 2022. Pareciera que la preocupación socioemocional se estancó a nivel interpersonal y no ha sido elevada a las estructuras de la organización. Constatando los datos, la disposición a sostener sanas relaciones interpersonales es evidentemente insuficiente para reprimir la emergencia del conflicto en la organización, por ello creemos que es necesario explorar la estabilización de estructuras comunicativas que tengan por expectativa, no la reacción ante el conflicto, sino la anticipación a la comunicación de malestar. Esto permitiría reducir complejidad en una escuela que se ha atiborrado de decisiones sobre las competencias socioemocionales de sus miembros, sin decidir las premisas a partir de las cuáles planea procesar colectivamente la dimensión incognoscible e individual de lo psíquico.

METODOLOGÍA

Para responder a nuestras preguntas analizamos en la Tabla 1, los únicos cinco estudios que existen respecto a las percepciones y necesidades formativas que declaran, tanto docentes como directivos de Aysén, respecto al cultivo de la convivencia escolar en las escuelas de la región. Estos estudios fueron realizados el año 2020 en el marco del Proyecto Prototipo de Convivencia Escolar de la Universidad de Aysén², y nos permiten observar el “concepto en movimiento” de la convivencia escolar, el despliegue de su implementación de acuerdo a las capacidades instaladas, las necesidades formativas de sus profesionales y los desafíos organizacionales. En conjunto, estos indicadores nos permiten articular explicaciones respecto a la brecha entre la buena percepción de la convivencia interpersonal y el aumento de las denuncias por violencia escolar.

Tabla 1

Cuadro de análisis de estudios

Título estudio	Metodología	Instrumento Muestra	Pregunta de análisis
Encuesta de caracterización de la convivencia escolar en seis establecimientos de educación media de la Región de Aysén.	Cuantitativa, encuesta de percepción.	Encuesta de muestreo no probabilístico a 116 encuestados. Considera docentes y equipos de gestión escolar.	¿Cómo perciben los miembros de la escuela que gestionan la convivencia? ¿Cómo perciben que lo hace la organización?
Oferta formativa en convivencia escolar en Chile.	Cuantitativa, descripción estadística y análisis de contenido.	Matriz de caracterización de 72 programas de pregrado y 80 programas de educación continua y postgrado.	¿Qué capacidades instaló la formación inicial en convivencia escolar? ¿Qué oportunidades existen para seguir desarrollándolas?
Necesidades docentes de formación continua en convivencia escolar (cualitativo).	Cualitativa, con pauta de preguntas y análisis de contenido.	Dos grupos focales con participación de profesores de educación media de la región.	¿Qué necesidades formativas en convivencia escolar identifican los docentes? ¿Por qué?
Necesidades docentes de formación continua en convivencia escolar (cuantitativo).	Cuantitativo, encuesta de caracterización.	Encuesta muestreo no probabilístico a 44 docentes.	¿Qué demandas de educación continua tienen los docentes en materia de convivencia escolar?
Necesidades formativas en convivencia escolar de equipos de gestión.	Cualitativa, grupos focales.	Conversación dirigida con directivos y equipo de gestión de convivencia escolar.	¿Qué problemas de convivencia identifican los equipos de gestión? ¿Cómo planean resolverlos? ¿Qué capacidades necesitan desarrollar?

Fuente: Elaboración propia.

² Proyecto I+D financiado por el Gobierno Regional de Aysén, a partir del Fondo de Innovación para la Competitividad. Ver los informes en <https://www.uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>

Estos cinco informes de diagnóstico, fueron analizados de manera diferenciada según su naturaleza metodológica. Los estudios de tipo cuantitativo se analizaron a través de una descripción de frecuencia que identificó las capacidades instaladas para la implementación de la convivencia, la percepción de docentes y directivos respecto a su estado, y las necesidades formativas para mejorar. Mientras que, los estudios de tipo cualitativo, fueron procesados según un análisis de contenido clásico, que buscó, a partir de la identificación de patrones en los testimonios de docentes y directivos, indicar su concepto de convivencia, necesidades formativas y desafíos de la organización.

Todos los instrumentos serán analizados siguiendo los tres principios del informe de Belmont (1979), a saber, beneficencia, expresado en la formación durante el proceso de levantamiento de información y devolución de resultados; respeto a la dignidad humana, expresado en la participación voluntaria y en la declaración formal de consentimiento informado; y justicia, expresado en la selección de establecimientos más que de sujetos, y cuando las entrevistas grupales demandaron la selección de sujetos para la extensión de la invitación, se hizo a través de la técnica bola de nieve.

Cuatro de los cinco estudios, salvo el de oferta formativa, fueron aplicados en seis establecimientos de enseñanza media de propiedad municipal como particular subvencionada, de las dos principales ciudades de la región, Coyhaique y Puerto Aysén. En el levantamiento de información participaron docentes y directivos de estos seis establecimientos, su porcentaje de participación varió dependiendo de la naturaleza y el objetivo del instrumento. No obstante, en aquellos que consideraban como universo a la totalidad de docentes y directivos, se alcanzó una representatividad del 38%, lo que nos permitió caracterizar sus percepciones sobre este aspecto.

MARCO CONCEPTUAL

Este análisis lo realizaremos desde el enfoque sistémico que considera el cambio organizacional como un proceso constante de autoconstrucción a partir de la estabilización de decisiones en la organización. En dicho enfoque, iniciado por Niklas Luhmann (2005, 2013), las organizaciones se constituyen de decisiones que generan expectativas frente a determinadas interacciones comunicativas. En ese sentido, al estabilizarse dichas expectativas, se crean estructuras que se anticipan a la interacción original y, por lo tanto, previenen las interacciones subsiguientes (Arnold-Cathalifaud, 2014; Opazo y Rodríguez, 2017). Según autores inscritos en este programa, durante el siglo XXI ha aumentado el interés por la relación entre sufrimiento y compasión en la organización moderna, la que tiende a integrar la expectativa del sufrimiento y elevar la compasión a rango estructural y sistémico (Mascareño y Drago, 2016).

Escuela como sistema de organización.

Desde un enfoque sistémico, todos los sistemas sociales tienen un origen en la comunicación entre sus miembros y están compuestos por un principio de selección y trazado de fronteras. Al respecto, se distinguen tres grandes sistemas sociales: sistema de interacción, sistema de organización y sistema de sociedad. Desde esta perspectiva,

varios sistemas de interacción pueden estar comprendidos dentro de un sistema de organización y naturalmente, tanto los sistemas de interacción como los de organización forman parte de un sistema mayor de sociedad. Cuando una organización, como la escuela, se especializa en una función, como la educación de niños, niñas y jóvenes, no significa que deba emprender ese desafío por sí sola, sino que se puede apoyar en otras organizaciones que forman parte del mismo sistema de sociedad, que, en este caso, sería el sistema educativo. Ese apoyo se denomina acoplamiento estructural y podría comprenderse como el rol principal de organizaciones intermedias en el sistema educativo como el Servicio Local de Educación Pública, la Dirección de Educación Provincial y la Secretaría Regional Ministerial (Arnold-Cathalifaud, 2014). Cada sistema de la sociedad tiene un medio simbólico que diferencia sus comunicaciones del entorno, en el caso del sistema educativo, este medio es el lenguaje y a este medio se le aplica un código de selección “mejor o peor” respecto al desarrollo de determinadas competencias para su uso (Luhmann, 1996).

Los sistemas de interacción, por su parte, ocurren entre miembros de la sociedad, tanto dentro como fuera de las organizaciones, y durante la modernidad tienden a diferenciarse funcionalmente a partir de la identificación de un problema para el cual el resto de la sociedad no ha desarrollado aún una solución. Al momento en que se diferencian a partir de una función que el resto de la sociedad no posee, si dicha interacción ocurre dentro de una organización, se crea una estructura que se acopla al sistema de organización, o si ocurre dentro del sistema social, se puede crear una organización o un subsistema que se acopla al sistema social. Esta tendencia, denominada diferenciación funcional, está a la base del enfoque sistémico, y nos permite comprender cómo la emergencia del sufrimiento en la organización puede pasar de un nivel interpersonal a otro sistémico considerando las particularidades de cada sistema de organización (Mascareño, 2008).

Si bien los tres tipos de sistemas son autorreferenciales, las organizaciones poseen este carácter exacerbado dado que su origen está en la identificación de una función que no está cumpliendo el entorno y sobre la que un sistema de interacción decide especializarse. La organización existe justamente porque cumple una función que el resto de la sociedad no, en el cumplimiento de dicha función comunica una serie de decisiones que van dotando de sentido a su diferenciación con el exterior. En ese sentido, las organizaciones tienen un sentido y función que son construidas a partir de las relaciones entre las decisiones que la definen, dichas relaciones en un sentido más profundo son las premisas decisionales, es decir, decisiones sobre las cuáles no se decide, pero que están a la base de las demás decisiones. Al tener un sentido y una función, todas las organizaciones, por el mero hecho de existir, seleccionan a sus miembros de acuerdo a determinados criterios para cumplir roles específicos, engarzan sus decisiones futuras en programas que predefinen un decidir intuitivo y distinguen canales de comunicación de acuerdo a las competencias que poseen para responder a determinados estímulos. Tomar conciencia respecto a estos tres mecanismos de decisión: selección de miembros, programa decisional y vías de comunicación, es una forma de aumentar la reflexividad organizacional en un área que se desea observar, de acuerdo, naturalmente, a suposiciones basadas en una premisa decisional distinta a la que sirvió de base para las decisiones que se van a revisar (Luhmann, 2005, p. 71).

La escuela es un sistema cuya función educativa y sentido cohesivo en una sociedad diferenciada funcionalmente, parte del supuesto de la homogeneización de sus miembros para producir otras diferencias de acuerdo al código mejor o peor para evaluar el desarrollo de competencias relacionadas con el uso del lenguaje. El sistema educativo comprende al estudiante como una máquina predecible ante determinados estímulos, lo que permite su evaluación – y diferenciación- estandarizada. De acuerdo a Luhmann (1996), este hecho hace posible la popularización del concepto de “transferencia de información” para referirse a la comunicación educativa y sintetiza la falta de comprensión que el sistema educativo tiene respecto de una sociedad cada vez más compleja. Dado que el objeto del sistema educativo es afectar el lenguaje de los individuos, su intención no es la realización de una acción específica que se transfiere, sino que sus efectos se manifiestan en la conciencia y capacidad individual de participar de la comunicación social. En ese sentido, “tiene que apostar por que se comunique algo (ego), y no por la acción de comunicar (alter)” (pág. 114). Respecto a la relación entre compasión y sufrimiento, en educación escolar esta relación psíquica e individual se ha comprendido desde el concepto de la idea de afectación emocional de Watson y Clark (1984) que propende a diferentes estados de bienestar o malestar (Izquierdo, et al., 2023).

El acoplamiento estructural al que nos referimos anteriormente, también opera entre los distintos sub sistemas sociales, y el dinero es un medio simbólico del sistema económico que ha intervenido la educación, así como en muchos otros sistemas. Esta intervención amplifica la selección original del sistema educativo entre lo enseñable y lo que no. Lo enseñable, ingresa en el código de selección entre mejor y peor respecto al desarrollo del lenguaje, lo que no, es excluido del rigor de esos programas de rendimiento y es educado preferentemente en el disciplinamiento para responder al sentido cohesivo que la sociedad le entrega a la educación (Labraña, 2014). Como organización de membresía no voluntaria, la autoexclusión de sus miembros es un riesgo que se debe considerar, así como se está haciendo por medio de una renovada preocupación por la “inasistencia crónica” después de la pandemia (Mineduc, 2023). Todos estos elementos apuntan a que la escuela comprenda a los estudiantes como máquinas no triviales, adaptativas e impredecibles. Esto, dado que debe desarrollar competencias de lenguaje, tanto académicas como emocionales, para su desenvolvimiento en un entorno cada vez más desordenado.

Cambio organizacional como autopoiesis.

Al igual que en la literatura generalizada sobre cambio organizacional, en el enfoque sistémico el cambio en la organización es el resultado de un proceso interactivo. La particularidad está en que dicha interacción es autorreferencial entre decisiones pasadas y futuras, por lo que asume que el cambio, más que introducción de una novedad ajena, ocurre por evolución auto-sustitutiva. Es decir, la innovación como proceso de decisión contrainductivo, que decide diferente a lo esperado y así cambia las expectativas de las decisiones subsiguientes, es requerida por la organización “no para que las relaciones cambien, sino porque cambian”. Esto significa que una organización en un entorno más complejo, debe innovar no para cambiar sus relaciones, sino para mantener su sentido y función en un entorno donde las relaciones ya cambiaron (Luhmann, 2005, p. 97).

En ese sentido, de acuerdo a la literatura revisada en antecedentes, podemos suponer que durante la pandemia la escuela comenzó a procesar comunicaciones de afectación socioemocional de sus miembros, respondiendo con una serie de decisiones compasivas tendientes a reducir el agobio laboral, aumentar la participación en las decisiones de la organización y priorizar el aprendizaje socioemocional antes que el académico o disciplinar (Mineduc, 2022; Unesco, 2021; Zhao, 2020). Sin embargo, tal como ocurre con la implementación de políticas *top down*, la gestión de convivencia escolar no fue capaz, o no ha tenido tiempo suficiente, de elevar esos cambios que existieron o existen aún en los sistemas interpersonales de los miembros de la escuela, a nivel sistémico de la organización. Ante el incremento de conflictos interpersonales en la pospandemia, es razonable pensar que ni la escuela como sistema, ni la encargatura de convivencia escolar como unidad especializada, hayan tenido tiempo suficiente para seguir procesando nada más que la contingencia del conflicto por medio de su aislación en relaciones interpersonales, tal como venía ocurriendo previo a la pandemia (Cortez, et al., 2019; Valdivieso, et al., 2017). El hecho que las estructuras formales que gestionan la convivencia escolar mantengan un carácter reactivo ante la contingencia de violencia, reprime las posibilidades que comprenda otras comunicaciones de malestar no relacionadas con el conflicto interpersonal. Esta cerrazón probablemente contribuye a explicar la persistente ambigüedad y contradicción respecto al significado del concepto entre miembros de las organizaciones educativas, lo que naturalmente afecta su implementación (Carrasco, et al., 2021; López, et al., 2018). El desacople entre relaciones interpersonales disponibles para procesar el malestar socioemocional de los miembros y una organización cuyas estructuras no están procesando dichas expectativas que se generan en la interacción, merma el compromiso de los estudiantes con la escuela, ya que no está cumpliendo las expectativas que se generan en sus relaciones internas (Mariñez, 2023).

Contrario a lo que se podría suponer, comprender el cambio organizacional desde una lógica autorreferencial, implica autoobservar la organización para seleccionar las señales de las interacciones que se sindicaron como problemáticas en tanto la organización no ha decidido aún al respecto. Al seleccionar a sus miembros para el cumplimiento de una función, los vínculos sociales al interior de una organización son integrados al sistema funcionalmente diferenciado independientemente del nivel de cercanía personal entre ellos. Por lo que, en caso que una relación personal perjudique la relación funcional, la organización puede considerarlo causal de exclusión, como efectivamente ocurre en las escuelas al decidir no poner en el mismo curso a dos hermanos o a dos amigos muy cercanos. En definitiva, al tiempo que la organización reconoce problemas en las señales que emanan de las relaciones interpersonales en su interior, debe decidir sobre ellos teniendo en consideración mecanismos de autorregulación que resguardan la función de las relaciones interpersonales. El problema de la convivencia escolar, debe ser procesado por la organización de acuerdo a dichos mecanismos y a partir de un proceso de autoobservación de las interacciones que, en el pasado, han decidido respecto a la comunicación de malestar emocional al interior de la escuela (Jiménez, 2020; Opazo y Rodríguez, 2017).

La organización como sistema tiene memoria para conectar sus decisiones pasadas y futuras de manera tal que sugieran un sentido, a partir del cuál es posible

obviar ciertas comunicaciones, ya que se suponen cuestiones ya decididas sobre las que ya no se deciden. Este sentido, construido sobre premisas indecidibles, estabiliza estructuras comunicativas con expectativas relativamente estables de respuesta, por lo que anticipa las interacciones subsiguientes. La estabilización de una estructura comunicativa implica su integración tanto en la memoria como en el sentido de la organización, por lo que más que resultar de la introducción de una novedad que controla el futuro, es producto de una reinterpretación del pasado para que las nuevas expectativas sean coherentes con el sentido que la organización ya se ha dotado. De ese modo, generando expectativas distintas que modifican el curso normal de la decisión a propósito del sentido de las interacciones pasadas, es posible instalar premisas decisionales diferentes que, por la estabilización de estructuras de comunicación, permitan obviar ciertas cuestiones ya decididas (Fucci, 2023; Mascareño y Drago, 2016).

Para que la convivencia escolar sea considerada una de las finalidades de la educación, más que un medio para alcanzar mejores rendimientos académicos como se le ha comprendido en la “vieja normalidad” pre pandémica (Valdivieso, et al., 2017), la organización debe reconocer la comunicación de malestar socioemocional que fue o está siendo procesada a nivel interaccional para elevar su respuesta a rango sistémico. Al hacerlo, podría estabilizar no sólo respuestas de entendimiento y aceptación ante la comunicación del malestar, sino que decisiones compasivas que precedan su emergencia. Para lograrlo, la escuela debe generar un proceso de construcción de capacidades al mismo tiempo que reconocer la contingencia de convivencia escolar, que ya comenzó a ser procesada a partir de interacciones compasivas durante la COVID-19. A partir de la autoobservación organizacional las escuelas pueden construir resiliencia como capacidad colectiva para adaptarse reflexivamente a un entorno cada vez más complejo, para desarrollar esta autoobservación, sugerimos el despliegue de tres áreas de decisión: la reflexión sobre la contingencia de salud mental y problemas socioemocionales que afectan a la organización, que permitiría seleccionar qué comunicaciones son competencia de la organización, cuáles no y qué canales se deben ocupar para comunicar una u otra; la anticipación de riesgos probables al aceptar la comunicación de malestar en el sistema de la organización y los futuros deseables de una organización compasiva que enseña a convivir, que determine premisas para la construcción de programas sobre el correcto decidir; la inclusión de perspectivas para la participación de los procesos de toma de decisiones que desarrollen la convivencia escolar, esto implica no sólo reconocer al sujeto sufriente en los procesos comunicativos, sino que dice relación con la participación de estudiantes en estructuras de toma de decisión y con la selección del personal y su ubicación en determinados roles que contribuyan a la implementación de la innovación (Urquiza, et al., 2023).

Como el cambio organizacional no puede realmente ser introducido, observaremos en los cinco estudios seleccionados la caracterización que hacen docentes y directivos del fenómeno de convivencia escolar en la región de Aysén y sus necesidades de formación continua para abordarlo, además, revisaremos la formación inicial docente en la materia para caracterizar sus capacidades instaladas. Esto, con el fin de identificar las señales a nivel interaccional a partir de las cuáles pueden desarrollarse procesos de autoobservación tendientes al cambio organizacional.

RESULTADOS

Estado de la convivencia escolar en Aysén.

En este segmento caracterizaremos el estado de la convivencia escolar en la región de Aysén, para ello, analizaremos los aspectos positivos y por mejorar que identifican docentes y directivos respecto a la convivencia escolar en sus escuelas, para luego identificar, en los programas de formación inicial y continua, las posibilidades que tienen estos actores para cubrir la brecha que identifican en los aspectos por mejorar.

Caracterización de la convivencia escolar por parte de docentes y directivos de Aysén.

A continuación, analizaremos los resultados de la Encuesta de Caracterización de la Convivencia Escolar realizada por la Universidad de Aysén a docentes y directivos de seis establecimientos de educación media de la región. La encuesta fue contestada por una muestra representativa del 38% del universo de docentes y directivos. A continuación, procederemos a realizar un análisis estadístico descriptivo para caracterizar el estado de la convivencia escolar en la región.

Los resultados señalan que los profesores, equipos directivos y asistentes profesionales, comparten en general una percepción positiva de aquellos aspectos que se refieren a su propia agencia, mientras que los aspectos por mejorar se refieren a cómo la institución es capaz de volver operativas las disposiciones normativas asumidas por la organización. Por ejemplo, mientras alrededor del 84% considera que siempre o frecuentemente las relaciones de la organización se fundamentan en los derechos y deberes de todas las personas, un 28,9% considera que rara vez o de manera ocasional existen medidas de intervención educativas asumidas por toda la organización que buscan el cuidado de la persona (Cubillos y Rivera, 2021).

Los aspectos valorados positivamente por docentes y directivos de la región, están relacionados con su disposición personal para acometer acciones que favorezcan la convivencia dentro de la organización, por ejemplo, con acciones como la generación de sistemas interpersonales de tipo compasivo, como se indica en la Tabla 2:

Tabla 2

Cuatro percepciones más positivas

Dimensión consultada	% Percepción positiva
Se caracterizan por el entusiasmo, el compromiso para enseñar y aprender.	86,21
La ayuda mutua es una característica de las relaciones en el establecimiento.	83,62
Se consensuan formas de relación y tratamiento respetuoso entre familias, alumnado y profesorado.	81,9
El diálogo, la aceptación de la otra persona y la búsqueda de acuerdos son estrategias habituales en la convivencia.	80,1

Fuente: Elaboración con propia en base a Encuesta de Caracterización de la Convivencia Escolar (2021).

Como se puede ver, los datos apuntan la existencia de una percepción positiva de la acción individual, marcada por un alto compromiso con los fines organizacionales en materia de convivencia escolar.

En tanto, los aspectos por mejorar se refieren a cómo esa buena disposición descrita anteriormente, vuelve operativas las normas que resguardan una sana convivencia escolar a nivel organizacional. En ese sentido, los encuestados apuntan a la falta de mecanismos en la organización que establezcan estructuras de comunicación, más allá de lo que ya ocurre en algunos sistemas de interacción por motivación individual. Este desacople entre los miembros y la organización se traduce en una serie de carencias a nivel decisional: desde la insuficiencia de destinación de espacio y tiempo para la participación y cooperación orgánica, hasta la exclusión de miembros y falta de participación. Los siguientes datos en Tabla 3, expresan las carestías mencionadas:

Tabla 3

Cuatro percepciones más negativas

Dimensión consultada. A cada frase le antecede “ocasionalmente o rara vez”	% Percepción insuficiente
La comunicación en el establecimiento es fluida, hay transparencia y accesibilidad al diálogo.	67,2
Las familias logran participar activamente en el diseño e implementación del plan de gestión de convivencia escolar.	55,17
Se realizan acciones formativas en torno a la educación emocional con el fin de promover la sana convivencia escolar.	36,21
Se organizan actividades de acogida, intercambio y reconocimiento de todas las personas de la comunidad.	32,89

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Caracterización de la Convivencia Escolar (2021).

Es decir, al mismo tiempo que todos declaran ocuparse en sus interacciones interpersonales de promover la compasión³, señalan la insuficiencia de decisiones que permitan que la organización establezca estructuras que promuevan la convivencia escolar, a través de la participación, inclusión y la disposición de espacios y tiempos para el desarrollo de capacidades.

Si acercamos la mirada hacia las decisiones de la organización, para el desarrollo de capacidades docentes que promuevan la convivencia escolar, los datos nos hablan de una visión crítica por parte de los encuestados, tal como lo señalan los datos de la Tabla 4:

³ La compasión es la percepción y la compenetración en el sufrimiento del otro, y el deseo y la acción de aliviar, reducir o eliminar por completo tal situación dolorosa.

Tabla 4

Percepciones sobre el desarrollo de capacidades en torno a la convivencia escolar

Dimensión consultada. A cada frase le antecede “ocasionalmente o rara vez”	% Percepción insuficiente
Los espacios formales de participación utilizan mecanismos de intercambio y devolución de información.	31,96
El profesorado cuenta con espacios y tiempos para la coordinación y la formación.	29
Se promueven mejoras escolares a través del autoanálisis y la evaluación.	29

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Caracterización de la Convivencia Escolar (2021).

Estos datos, reflejan el desacople entre las disposiciones de la institucionalidad educativa que son adoptadas de manera mecánica por las organizaciones escolares y lo que se debe hacer para que esas disposiciones realmente tengan efecto en la vida de la organización escolar. La percepción docente y directiva está acusando la adopción de políticas públicas con escasos procesos de reflexividad organizacional, y, por lo tanto, sin posibilidad de adecuar al propio sistema de comunicación, la política pública sobre convivencia escolar. La comunicación de la desavenencia entre estas dos lógicas, una técnica de aplicación y otra institucional de declaración, se expresa como contradicción, y, por tanto, como oportunidad de cambio en la organización.

La comunicación de esta contradicción por parte de docentes y directivos, significa que ellos están seleccionando una contingencia, previamente no considerada, para su procesamiento organizacional. Por lo que estarían dispuestos para iniciar procesos de cambio organizacional que establezcan rutinas y estructuras para la toma de decisiones. Además, puntualizan que las herramientas para lograr esa institucionalización de la convivencia escolar, dicen relación con el desarrollo de capacidades docentes y directivas a través de la retroalimentación (31,9%), capacitación (29%) y evaluación organizacional (29%).

Oferta formativa en convivencia escolar

El estudio sobre oferta formativa en convivencia escolar en Chile, realizado en diciembre 2020, describe estadísticamente la oferta de programas disponibles a través de las páginas web de las universidades oferentes, a partir de la frecuencia de palabras clave asociadas a los diferentes enfoques que abordan la convivencia escolar: clima y violencia escolar, educación socio-emocional, educación para la ciudadanía y la democracia, educación para la paz, educación para los derechos humanos y desarrollo moral y formación en valores. De un total de 274 programas de pregrado, este estudio aborda una muestra de 72. Analizaremos a continuación sus principales resultados.

Al revisar la oferta formativa relativa a convivencia escolar podemos observar las capacidades instaladas en las organizaciones escolares respecto a la materia. Sobre esto, notamos que la mayoría (60%) de los programas de formación inicial docente tiene menos del 5,5% de su malla curricular abocada a convivencia escolar. En estas mallas, existe un equilibrio entre la formación en Gestión Escolar (25%) y en Educación

Socioemocional (23%), si bien ambos aspectos apuntan a fortalecer la capacidad docente en gestión organizacional, no significa que los docentes sean formados en propiciar cambios organizacionales orientados a transversalizar la convivencia en sus escuelas.

Este estudio de caracterización de la oferta, también nos permite caracterizar las posibilidades de formación continua que tienen los docentes y directivos de Aysén. Se identificaron 80 programas en total, relativos a formación continua en convivencia escolar, de éstos, el 71% se concentra en la Región Metropolitana, la cual es seguida recién por la región del Biobío con tan solo un 9% de la oferta. Esta situación deja a los docentes y directivos de Aysén con escasas posibilidades para la construcción de capacidades en convivencia escolar (Cubillos, et al., 2020).

En definitiva, ni la formación inicial docente, ni la continua, allanan el camino para que los miembros de las escuelas puedan resolver la contradicción que identificaron en la Encuesta de Caracterización entre una aplicación individual y una declaración organizacional que no toma decisiones para hacer de la convivencia una tarea transversal a las actividades de la escuela. En consecuencia, para elevar la convivencia a rango sistémico en las escuelas de Aysén, es necesario contar con una oferta y modelo formativo ajustado a la necesidad docente y directiva que construya capacidades para el cambio organizacional de la escuela, y así responda a la brecha de una disposición individual que no logra proyectarse a nivel organizacional. Esta misma brecha es declarada por otros estudios sobre necesidades formativas docentes en convivencia escolar, que en general, se relaciona con estructuras orgánicas poco participativas (Hernández, et al., 2020).

Capacidades colectivas necesarias.

En este segmento caracterizaremos las necesidades formativas que declaran docentes y directivos a partir de la revisión de tres estudios, dos cualitativos que serán analizados de acuerdo a un análisis clásico de contenido, y otro cuantitativo, que será analizado de acuerdo a un análisis descriptivo de frecuencia. Los estudios cualitativos consistieron en la realización de dos focus group cada uno. Uno de estos estudios, estuvo dirigido a docentes para explorar sus necesidades formativas, y el otro, que se desarrolló posterior al dirigido a docentes, logró precisar las necesidades formativas que consideran las organizaciones. En estos grupos focales emergieron dimensiones que luego fueron consultadas a partir de una encuesta dirigida a los docentes de los seis establecimientos.

En ese sentido, además de caracterizar las necesidades formativas de docentes y directivos en la materia, contrastaremos estos hallazgos con la percepción del estado de la convivencia escolar en los estudios analizados y así explicaremos la brecha entre el aumento de denuncias por violencia escolar y la buena percepción respecto a las relaciones en la escuela desde la construcción colectiva de capacidades y el cambio organizacional.

Necesidades docentes

El tercer estudio, de corte cualitativo, estuvo centrado en profesores y profesoras de educación media que accedieron a participar en grupos focales para identificar necesidades formativas en temas de convivencia escolar en sus organizaciones.

En general, las y los profesores declaran necesitar herramientas para redefinir su rol en el sistema organizacional. En ese sentido, plantean necesidades orientadas a mejorar su calidad de vida laboral, por medio de un cambio organizacional que promueva el desarrollo de competencias emocionales, colaboración, diversidad y una pedagogía para la convivencia escolar. Para avanzar en esa dirección, las y los docentes de los grupos focales señalan como principal herramienta la construcción de capacidades docentes orientadas a aumentar su reflexividad para propiciar un cambio organizacional donde la escuela se reestructure de acuerdo a un nuevo rol docente.

Tabla 5

Necesidades docentes por dimensión de análisis

Necesidades declaradas	Dimensión
Comprensión de sujeto juvenil	Reflexividad
Bienestar docente	Cambio organizacional
Estrategias de enseñanza aprendizaje	Cambio organizacional
Currículum para la convivencia	Reflexividad
Teorías del aprendizaje	Reflexividad
Adaptación al cambio	Cambio organizacional

Fuente: Elaboración propia con base a información de estudio necesidades de formación continua en convivencia escolar (Cubillos, 2021).

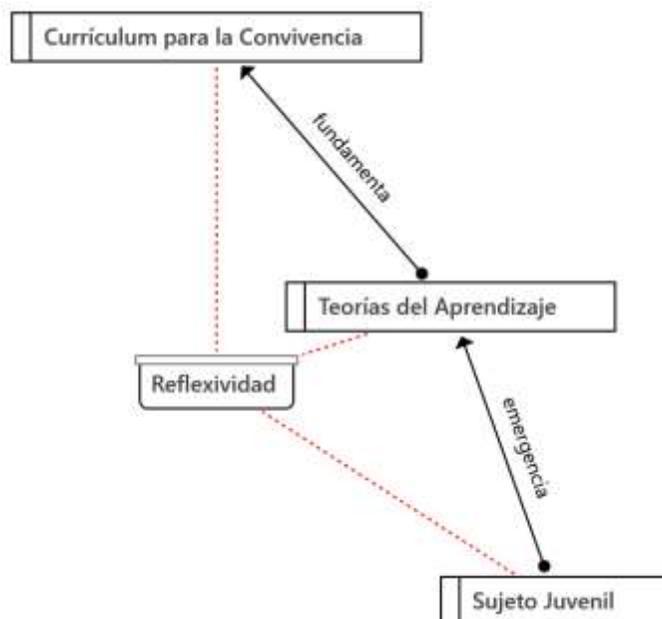
En este sentido, la reflexividad que declaran querer aumentar los docentes para viabilizar las disposiciones institucionales sobre convivencia escolar se sustenta sobre fundamentos epistémicos acerca de cómo aprende el individuo y qué es la educación; para ello, plantean el desarrollo de capacidades en las bases neurocientíficas del aprendizaje activo y como interacción comunicativa. Como señala una de las docentes de un grupo focal: “lo principal que hay que entender ¿Cómo aprende el ser humano? ¿Cómo va evolucionando en su aprendizaje y en su emocionalidad?” (Cubillos, 2021, p. 16).

La reflexión epistémica tiene un propósito, este es, la transversalización de los principios de convivencia en las prácticas de la escuela, como base del desarrollo organizacional. De acuerdo al análisis del informe, se puede inferir que esta reflexión emerge a partir de un malestar que es compartido con el sujeto juvenil. Que está compuesto por dos situaciones incomprensibles: primero, una sensación de abandono y falta de valoración del rol docente por parte del Estado, y luego, una sensación

abrumadora por el impacto de las nuevas tecnologías en la cognición y emocionalidad humanas.

"Desde varios años a esta parte el profesor ha sido protagonista en la calle y eso es señal de algo, el Estado no valora lo que hace el profesor y por lo tanto hemos tenido que salir a marchar para lograr algunos pequeños triunfos. Hay un agobio para el profesor hoy en día así lo siento yo. Y en esas marchas de pronto hemos coincidido con nuestros alumnos y también ahí estamos educando y ahí se produce también esa convivencia" (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 17).

Figura 2
Reflexividad docente



Fuente: Elaboración propia en base a Necesidades de formación continua en convivencia escolar desde profesores, Cubillos, 2021.

En ese sentido, podemos decir que la reflexividad epistémica que emerge como necesidad formativa, tiene por propósitos profundos la comprensión del sujeto juvenil contemporáneo y el aumento de la valoración docente. Así que la transversalización curricular que se propone alcanzar en materia de convivencia escolar, no puede sino apuntar hacia una reestructuración de la escuela, en un sentido que garantice el bienestar docente.

Por ello la comprensión del sujeto juvenil y el acelerado ritmo contemporáneo, forman parte del diagnóstico sobre la necesidad de que la organización se adapte rápidamente al cambio. En este aspecto, se visualiza como principal obstáculo la falta de apoyo de jefaturas, tales como corporaciones o sostenedores. Se entiende el cambio organizacional como un proceso continuo de adaptación de los proyectos educativos ante "las problemáticas que estamos encontrando" para que enseñen a convivir en sociedad, tal y cómo plantea la Política Nacional de Convivencia Escolar (2019) (cita en grupo focal en Cubillos, 2021, p. 11).

Las principales decisiones que declaran los docentes que se podrían implementar, para elevar a un nivel organizacional la convivencia escolar, dicen relación con generar espacios y tiempos para tomar decisiones concernientes a convivencia. Es decir, plantean crear mecanismos decisionales que los integren en la toma de decisiones, que puedan afectar cuestiones estructurales de la organización, tales como: número de alumnos por sala, tiempo para preparar material, resolver casos críticos, modelar buenas prácticas, entre otros. Se reitera que la convivencia es una construcción de buenas relaciones, por lo que se da “poquito a poquito”, y en ella adquiere una dimensión preponderante el bienestar docente: “hay que tener calidad de vida, hay que ser digno, tenemos que tener respeto, es decir, todas esas cosas que es lo que falta para convivir bien” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 11).

Cometeríamos un error si referimos el bienestar docente como una actitud autocomplaciente de los mimos, que busca rehuir del sufrimiento que implica participar de una organización. En cambio, el bienestar docente puede significar el enfrentamiento de las dificultades socioemocionales, que implica la participación de la escuela desde una relación de enseñanza aprendizaje transversal a toda la experiencia escolar:

"No sacamos nada con formar estudiantes, si no nos formamos nosotros, ¿cierto? Porque si no nos educamos nosotros emocionalmente, si no reconocemos nuestras propias emociones difícilmente las vamos a transmitir y lo mismo pasa con todos los entes que están trabajando en la educación" (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 13).

Bajo esta comprensión, la relación entre las dimensiones de reflexividad y cambio organizacional tiene como puente el desarrollo de capacidades para hacer de la convivencia escolar una preocupación transversal de todo el sistema organizacional de la escuela. Para ello, el foco está puesto en la afectación de las estructuras por parte de los docentes, para lo cual es necesario pensar en mecanismos que permitan a las escuelas estabilizar respuestas de convivencia a las comunicaciones de malestar, reduciendo complejidad, en vez de aumentando la brecha de incomprensión entre miembros y decisiones de la organización. Un cuarto estudio que levanta información sobre las mismas necesidades de formación continua, esta vez desde un punto de vista cuantitativo, presenta más evidencia respecto al desacople entre miembros y decisiones de la organización en materia de convivencia.

Tabla 6

Contradicciones entre miembros y organización

Miembros	Organización
95% señala que aborda la convivencia escolar en sus asignaturas	98% señala no conocer de manera cabal los enfoques subyacentes al reglamento de convivencia de su organización
83% declara abordar la convivencia escolar en sus reuniones de apoderados	86% declara no saber cómo capacitar a otros sobre el reglamento de convivencia.

Fuente: elaboración propia

Pese a evidenciarse aquí una contradicción entre las decisiones de los miembros de la organización y las de la organización, y, particularmente, respecto al reglamento de convivencia escolar, los docentes no manifiestan necesitar formación respecto a los instrumentos que la organización ha elaborado para regular la convivencia escolar, sino respecto a herramientas para profundizar su implementación desde la docencia.

Figura 3

Necesidades de formación docente



Fuente: Elaboración propia en base a “Necesidades de formación continua en Convivencia Escolar para los docentes (cuantitativo)” (Cubillos, Rivera, y Leiva, 2021).

El desacople entre las decisiones de la organización y las de los docentes indica la falta de reflexión y de procesos de autoobservación organizacional durante el proceso de toma de decisiones. Como vimos, los docentes relacionan intrínsecamente los conceptos de convivencia y bienestar docente (91%), y, de acuerdo a la literatura, bienestar laboral implica cierto grado de implicancia en las decisiones de la organización (Mineduc, 2022). Por lo que esta incomprensión no es inocua, sino que alberga un cierto malestar y el riesgo de expresiones anómicas tendientes a objetivos diferentes a los de la organización escolar.

En definitiva, del análisis de este estudio podemos desprender las siguientes conclusiones: 1. Los y las profesoras no comprenden las decisiones de la organización en materia de convivencia escolar, 2. La organización toma decisiones sin involucrar procesos reflexivos en su interior, 3. Los profesores y profesoras quieren adquirir capacidades para contribuir a la convivencia desde la docencia, 4. En este estado de cosas, la escuela no está enseñando a convivir en la manera en que toma decisiones.

Necesidades de formación directivas.

Este quinto estudio, se concentra en levantar las necesidades de formación continua en gestión escolar que señalan directivos y equipos de convivencia escolar (Cubillos, 2021). Las principales necesidades que declaran están orientadas a desarrollar una mayor comprensión de las decisiones y contexto de la organización en materia de convivencia, y a partir de esa mayor autoobservación, implementar procesos de cambio.

En la tabla 7 se relacionan las necesidades que declaran los directivos y equipos de convivencia con las fases de implementación del cambio (Reinholz y Andrews, 2020).

Tabla 7

Relación entre necesidades de gestión y fases de implementación

Necesidades	Fases
Aumentar la reflexión organizacional	Reflexión
Comprender el sentido de documentos normativos	Comprensión
Aumentar capacidades organizacionales	Capacidades
Desarrollar capacidades de liderazgo para el cambio organizacional	Transformación

Fuente: Elaboración propia con base en Necesidades de formación en gestión escolar, Cubillos, 2021.

Cuando deben diagnosticar la situación en sus escuelas, los equipos de gestión redundan en que los miembros de la organización no comprenden aún los fundamentos de la convivencia escolar, lo que termina por “dejar solo a los encargados” en la tarea. En uno de los grupos focales para equipos de gestión de la región de Aysén, señalan que “los docentes” aún no comprenden que cuando un “estudiante que se porta mal”, presenta “una sintomatología de una problemática que está presentando a nivel individual y familiar”. Y que, si “entiendo que el sujeto es un sistema” la “conducta punitiva no va a tener mucho efecto positivo en alguien que estoy formando de manera integral” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 35). Por tanto, las nuevas decisiones que adopta la escuela en materia de convivencia a partir de la Ley N°20.536 del 2011, referidas a la creación del rol de encargado de convivencia por escuela, aún hoy, resultan incomprensibles, como señala un directivo de Aysén “hasta el día de hoy no se logra entender bien cuáles son completamente las funciones de un encargado de convivencia” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 12).

La identificación de este problema por parte de los equipos de gestión viene aparejada de una solución, que dice relación con “de a poco hemos ido armando y estructurando de acuerdo de las indicaciones de la Superintendencia y de otros lados, la unidad de convivencia escolar”, con iniciar procesos de reflexión interna que permita a la organización apropiarse de las disposiciones normativas como los reglamentos, y al mismo tiempo, iniciar procesos de sustitución, ya que “cuando hay ciertos eventos” se activan “protocolos y estos eventos siguen ocurriendo en el tiempo y no existen mejoras”, entonces, “en realidad la convivencia escolar no se está llevando a cabo” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 21). En definitiva, los equipos de gestión comprenden que las escuelas deben iniciar procesos de autoobservación de su sistema, reflexionando sobre el problema de la convivencia y las decisiones que se han tomado para abordarlo, y así conducir procesos de mejora en la materia.

Los procesos de autoobservación organizacional requieren de liderazgos capaces de instalar ciertas premisas a partir de las cuáles decidir acerca de la función que se busca afectar. De lo contrario, se corre el riesgo de un crecimiento en decisiones respecto de la función, sin una planificación que puede terminar por aislar la función, volviéndola

inoperativa o incomprensible por el resto de la organización. En ese sentido, los directivos reconocen que “muchas veces hemos actuado usando la inversa en el concepto de lo que es la buena convivencia” y no porque no se hayan aplicado correctamente los protocolos en tanto programas que anticipan decisiones, sino porque “falta una comprensión del fenómeno” para conducir una revisión del “reglamento que defina” el correcto decidir en la materia (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 21). De modo tal que se reconoce la necesidad de innovación en materia de convivencia escolar dentro de la organización, en tanto los reglamentos pasan a definir “solamente un protocolo de acción disciplinar”, cuando hoy es necesario “un protocolo de acción psicosocial”, que priorice la “negociación” por sobre la “sanción”. La innovación requerida que plantean los directivos, implica una racionalización de las decisiones de convivencia en base a una premisa distinta, “porque negociar es que ambos tenemos ciertas situaciones las cuales vamos a compartir o queremos confrontar” y por esa misma razón es que “normalmente el sistema no usa la herramienta de negociación”, y prioriza “el castigo o la norma” que “anulan de alguna forma todos los otros” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 22).

En la región de Aysén, además, los directivos reconocen el gran impacto de las relaciones escolares en algunos lugares donde la escuela es el único representante del Estado en el lugar. Por lo que apuntan a comprenderla, no solamente como “los problemas disciplinarios”, sino como las “relaciones de convivencia dentro de la sala, dentro de la escuela”, y desde dicha comprensión más profunda, “apuntar a una participación democrática y participativa” para enseñar “una resolución dialogada de los conflictos”, y así “predecir situaciones que pueden ser súper delicadas a nivel de vulnerabilidad”. En definitiva, una mayor reflexión organizacional respecto a las decisiones sobre convivencia escolar, permitiría mayor inclusión para la resolución dialógica de los conflictos y anticipación de malestares posibles, esto supone “empezar a dotar de competencias a los que forman parte de la unidad educativa para que puedan ir caminando hacia estos grandes objetivos” (cita del grupo focal en Cubillos, 2021, p. 23).

DISCUSIÓN

Los cinco estudios analizados dan cuenta de que, tanto docentes como directivos, expresan la necesidad de aumentar la reflexividad organizacional, respecto a la convivencia, al interior de la escuela, ante la constatación de que ya no basta asumir las disposiciones normativas por imitación, sino que los nuevos problemas socioemocionales demandan un abordaje multidimensional de la respuesta compasiva de la organización; esto, de acuerdo a docentes y directivos de Aysén, es posible siempre y cuando se desarrollen competencias durante un proceso de autoobservación que vuelva a conceptualizar la convivencia a la luz de los cambios ya producidos en el entorno, que anticipe los riesgos y futuros posibles de la convivencia en la organización, y que incluya perspectivas en los procesos de decisión, con el fin de mejorar las relaciones de convivencia. La autoobservación, considerando reflexión, anticipación y participación, lleva a la organización a distinguirse de su entorno por construir resiliencia para enfrentar la complejidad actual y aprender de ella, seleccionando aquellos elementos que son útiles a sus propios propósitos (Urquiza, et al., 2023). La resiliencia que genera la autoobservación puede ser comprendida como una capacidad colectiva que permite a la

organización volver a decidir sobre sus decisiones pasadas respecto de lo que propone en una determinada área y cómo se está implementando. Cuando esta capacidad se practica con frecuencia e institucionaliza un sistema de retroalimentación constante, configura un “sistema de inmunización” respecto de su propio crecimiento, que le permite responder al contexto reduciendo, en vez de aumentando, complejidad (Luhmann, 2005). Esto, que en la teoría del cambio clásica se ha entendido como la institucionalización de un sistema reflexivo de “doble bucle”, hoy, en su versión contemporánea se asume como el remedio al isomorfismo, en tanto vuelve el qué de la innovación en un cómo sobre el cuál se reflexiona durante el proceso de implementación (Argyris y Schön, 1997; Reinholz y Andrews, 2020). Independientemente de su institucionalización o no, la brecha que describen los informes entre metas institucionales y su implementación, responde a un problema comunicacional dentro de la organización, que, para subsanarse requiere de la decisión de quiénes asumen posiciones de liderazgo, tanto dentro de las organizaciones, como a nivel intermedio (sostenedores). Esto, ya que el desconocimiento que evidencian los docentes puede repararse siempre y cuando, tal como vimos en los resultados, los directivos comuniquen decisiones organizacionales de manera clara, que permitan introducir innovaciones respecto a cómo se ha implementado hasta ahora la convivencia escolar. Dicha disposición a la decisión directiva, puede ser auxiliada por la decisión a nivel de sostenedor, no obstante, no asegura efectividad debido a las serias debilidades de las unidades de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio, sobre todo cuando son de dependencia municipal (Ascorra, et al., 2021).

El proceso de autoobservación de la escuela respecto a su convivencia, debe partir de la constatación de una contingencia sobre la que se vuelve preciso decidir desde la función educativa que distingue a la escuela de su entorno, y es que, de acuerdo a los relatos, existe un aumento de la complejidad de la convivencia en las escuelas que las organizaciones no están pudiendo resolver. Hasta ahora, las escuelas han delegado la subfunción de enseñar a convivir a la unidad de Convivencia Escolar, la que, por falta de especialización, como por la diferenciación de la resolución de conflictos respecto de la función de educar, se concentra en tareas administrativas de bajo impacto para el resto de la organización y en resolver de manera privada los conflictos entre las partes conflictuadas y la encargatura de convivencia (Jarpa-Arriagada, et al., 2020). En ese sentido, la contingencia demanda la incorporación de una innovación que cree estructuras más sensibles a la comunicación de malestar, sobretodo de los estudiantes como porcentaje de miembros que no ingresaron voluntariamente a la organización, anticipando decisiones de convivencia ante riesgos probables en base a la integración, al refuerzo positivo y la sanción. La racionalización técnica de la convivencia escolar, como procesamiento para la mejora de decisiones adoptadas por imitación, no puede significar un crecimiento exponencial de las decisiones de la organización, sino que debe ser un proceso de autosimplificación donde se establezcan premisas que permitan reinterpretar las decisiones pasadas para decidir sobre el futuro. De este modo, la innovación, entendida como “proceso de decisión contrainductivo”, donde se decide diferente a lo que habría que esperar, es más posible de ser aceptada (Luhmann, 2005). La experiencia comparada ha demostrado que un abordaje acorde a la complejidad de la convivencia escolar debe partir de la constatación de que toda actividad que se realiza dentro de la institución escolar tributa la función educativa de la escuela, y sobre todo, aquellos donde los estudiantes se relacionan entre sí sin mediación adulta. Por lo que,

disponer de estructuras de comunicación adecuadas como infraestructura de esparcimiento, y programas de ocio activo para que durante los recreos los estudiantes interactúen y procesen los conflictos, son formas a partir de las cuáles el sistema de la organización en su conjunto asume el desafío de enseñar a convivir (Salazar, et al., 2016). Por último, la convivencia comprendida como competencia compasiva, estabilizada a nivel sistémico, puede incorporarse en la selección mejor/peor que realiza la escuela a través de sus evaluaciones para distinguir el desarrollo de competencias entre estudiantes. La ejecución de pruebas estandarizadas como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (2021) a nivel de sistema educativo constituye sin duda un avance en esa dirección.

Entonces, de acuerdo a los resultados, docentes y directivos señalan la necesidad de autoobservar sus decisiones en convivencia, para procesar una contingencia de malestar cuya complejidad no están pudiendo resolver. Los testimonios observan el rol de las unidades de Convivencia, la efectividad de protocolos y de los canales de comunicación de malestar y compasión, tres aspectos que apuntan a que la organización aumente su conciencia de decisión respecto a una responsabilización organizacional emergente por las emociones de sus miembros, que aumentó significativamente después de la pandemia por COVID-19 (Espinoza, 2022). Para evitar la sobreemocionalización de la convivencia escolar, que podría derivar en una inseguridad del sujeto sufriente, dado que la organización jamás podrá comprender completamente el sufrimiento que ocurre a nivel psíquico e individual, es necesario que la organización defina canales concretos de comunicación del malestar que se encuentren con respuestas compasivas que doten de certezas o herramientas para enfrentar la complejidad, diferenciando aquellas comunicaciones que la organización puede procesar de las que no; luego, que anticipe riesgos y situaciones probables sobre las que predecida un correcto programa de decisión; y por último, que defina qué rol ocupa el enseñar a convivir en la organización, dónde se ubicaría el personal especializado, y cómo se seleccionaría su idoneidad para el cargo. Estos tres mecanismos aumentarían la conciencia de decisión respecto a la convivencia en la organización y permitirían desarrollar las competencias necesarias para que la organización elabore un “sistema de inmunización”, ante el peligro de que la escuela, en vez de reducir complejidad a partir de su función, sea subsumida por la complejidad contemporánea que induce la pérdida de sentido (Luhmann, 2005; Mascareño y Drago, 2016). Para que la elaboración de nuevas estructuras dentro de la organización estén sometidas a estos “circuitos de reflexión doble”, se requieren liderazgos con capacidad de innovar y planificar en la organización, disponibles para ajustar, de acuerdo a determinadas premisas, las crecientes interacciones entre comunicación del malestar emocional y comprensión compasiva.

Lo particular del enfoque sistémico es que, observa al sistema educativo y a la escuela, de acuerdo a la función que los distingue de la sociedad, más que comprender la educación como la rectora de la sociedad. Advirtiendo aquello, hay cierta relación entre concepciones de la “escuela democrática” y la perspectiva de convivencia sistémica presentada en este trabajo. No obstante, mientras en esos trabajos persiste la intención de observar en la educación la solución a problemas de otros sistemas, en dicho caso, del sistema político. En este trabajo renunciamos a las pretensiones de usar a la educación como transmisor de discursos de otros sistemas, para enfocarnos en lo que

distingue a la educación en una sociedad funcionalmente diferenciada (Labraña, 2014; Nathan, et al., 2024).

CONCLUSIONES

Por lo tanto, concluimos la necesidad de desarrollar una oferta académica para la región de Aysén, que tenga por propósito el desarrollo de capacidades docentes y directivas dirigidas a formar miembros que aumenten la reflexividad organizacional respecto a la convivencia escolar, en orden a idear innovaciones que respondan desde la función educativa, al aumento de complejidad en la comunicación socioemocional. Esto implica comprender la subfunción de enseñar a convivir, desde todos los espacios y miembros del sistema organizacional, y no solamente desde las interacciones conflictivas procesadas por una unidad especializada en su resolución dialógica como lo es actualmente, en la mayoría de los casos, la unidad de convivencia escolar. La oferta de educación continua en gestión de la convivencia escolar, orientada para docentes, directivos y gestores de nivel intermedio, fortalecería la formación inicial de las pedagogías en dicha materia que, como vimos, además de ser insuficiente (solo considera un 5,5% de la malla), no dice relación con una visión sistémica, sino interaccional.

La formación estaría orientada a propiciar procesos de autoobservación organizacional, que construyan capacidad de resiliencia en las escuelas, anticipando, incluyendo y reflexionando a partir de premisas decisionales que son sometidas a revisión constante, a partir de la evidencia que emerge de la práctica. Una de esas premisas ha de ser, que el sentido de la función educativa de la escuela, está incompleto si no eleva a un nivel protagónico la enseñanza de la sana convivencia, debido los niveles abrumadores de descomposición de la cohesión que se observa fuera de la escuela. El cambio en la priorización de las premisas de la escuela, donde la convivencia reemplaza al rendimiento, demanda la elaboración de nuevas estructuras de comunicación que estabilicen expectativas de respuestas compasivas a la comunicación de malestar; es vital que la organización tome conciencia de las nuevas decisiones que toma a este respecto para que pueda regular el incremento de las interacciones socioemocionales, de manera tal, que no implique una merma de la función principal de la organización. Para ello, el enfoque sistémico entrega una serie de instrumentos útiles para el procesamiento de la realidad socioemocional, de manera tal que la organización resguarde su función y no aumente su complejidad en exceso. Entre dichos instrumentos se cuentan mecanismos de conciencia de decisión que pueden ser inducidos por los nuevos líderes en gestión de convivencia escolar formados por la eventual oferta que realice la universidad estatal de Aysén en esta materia, mecanismos de autoobservación decisional tendientes a construir capacidad de resiliencia a partir de la anticipación, inclusión y reflexión, y sistemas de inmunización donde la planificación es un instrumento de autosimplificación, para ganar tiempo disponible, mediante la represión de posibilidades y la selección de alternativas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Magíster de Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile por facilitar la batería teórica necesaria para proponer un reenfoque al concepto de convivencia escolar desde la compasión sistémica.

Asimismo, a la Universidad de Aysén por facilitar los datos secundarios necesarios para estudiar las necesidades formativas docentes y directivas en materia de convivencia escolar.

Y por último a la Revista de Enfoques Educativos y a sus revisores pares, quienes aportaron con generosidad rigurosas observaciones para la mejora del artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, T., Elmúdesi, B., y Hitschfeld, R. (2024). Kopernikus school: dialogue and respect for a democratic life. En L. F. Nathan, J. F. Mendonca, G. Rojas Ayala. (eds), *Designing democratic schools and learning environments* (págs. 17-28). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-46297-9_2
- Andrades-Mota, J., Castrillón-Correa, E., y Pérez-Álvarez, E. (2020). Family(ies) in studies about school coexistence in Chile: a systematic review. *Journal of Education and Learning*, 14(3), 424-433. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.16582>
- Argyris, C., y Schön, D. (1997). Organizational learning: a theory of action perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77/78, 345-348. <https://doi.org/10.2307/40183951>
- Arnold-Cathalifaud, M. (2014). Imágenes de la complejidad: la organización de las organizaciones. En M. Arnold, H. Cárdenas y A. Urquiza (eds.), *La organización de las organizaciones sociales. Aplicaciones desde perspectivas sistémicas* (21-53). RIL Editores. <https://rileditores.com/tienda/la-organizacion-de-las-organizaciones-sociales-aplicaciones-desde-perspectivas-sistemicas/>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., y Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., y Vielma, C. (2022). Chapter 3 The fragility of the school-in pandemic in Chile. En F. Reimers, *Primary and secondary education during Covid-19* (págs. 79-103). Harvard University. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4_3
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299792>

- Carrasco, C., Barrera, W., y Ramos, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica*, 57, e1289. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- CEPAL. (2021). *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-social-panorama-latin-america-2021>
- Chaturvedi, K. (2020). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121, 105866. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>
- Colegio de Profesores. (10 de enero de 2023). Magisterio se posiciona ante el Déficit de estudiantes interesados en la Carrera de Pedagogía. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/01/10/magisterio-se-posiciona-ante-el-deficit-de-estudiantes-interesados-en-la-carrera-de-pedagogia/>
- Cortez, M., Zoro, B., y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549>
- Cubillos, J. (2021). *Informe de necesidades de formación continua gestión*. Coyhaique: Universidad de Aysén. <https://uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>
- Cubillos, J. (2021). *Informe de necesidades de educación continua profesores*. Coyhaique: Universidad de Aysén. <https://uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>
- Cubillos, J., y Rivera, M. (2021). *Informe encuesta general de convivencia*. Coyhaique: Universidad de Aysén. <https://uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>
- Cubillos, J., Pillancari, N., y Leiva, J. (2020). *Informe de oferta formativa en convivencia escolar*. Universidad de Aysén. <https://uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>
- Cubillos, J., Rivera, M., y Leiva, J. (2021). *Informe de necesidades de formación continua cuantitativo*. Universidad de Aysén. <https://uaysen.cl/repositorio/proyecto-fic-convivencia-escolar>
- De la Vega, L. F. (2020). Propuesta de un modelo para el análisis de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Calidad en la Educación*, 53, 77-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.773>
- De la Vega, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 231-250. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>.
- De la Vega, L., Balloqui, K., y Infante, B. (2023). Líderes y cambio para la mejora educativa: ¿a mejores estrategias, mayores logros? *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 551-567. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4987>
- Dib, S. (11 de Enero de 2023). Estudio revela que denuncias por Convivencia Escolar aumentan en un 27% en tres años. EMOL

- <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2023/01/11/1083586/estudio-aumento-denuncias-convivencia-escolar.html>
- Espinoza, K. (2022). *Gestión del aprendizaje socioemocional en los procesos de mejora escolar en contexto de crisis en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa*. Universidad Católica de Chile. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4440317?show=full>
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fucci, L. (2023). Diferenciación funcional, del concepto al contexto empírico: escalas sistémicas, niveles estructurales y sincretismo entre formas de diferenciación social. *MAD*, (48), 15-38. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2023.72133>
- Galdames, S., Montecinos, C., Leiva, M. V., Campos, F., y Ahumada, L. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- Goodson, I. (11 de Noviembre de 2001). *Cambio y biografía personal*. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/document/364099548/Goodson-2001-Cambio-y-biografia-personal-pdf>
- Grooms, A., y Childs, J. (2022). "We need to do better by kids": Changing routines in U.S. Schools in response to COVID-19 school closure. *Journal of education for students placed at risk*, 26(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906251>
- Gun Violence Archive. (19 de marzo de 2024). *Number of deaths, Injuries, Children, Teens killed/injured, Mass shooting, Murder-suicides, Defensive use, Unintentional Shooting*. <https://www.gunviolencearchive.org/>
- Hernández, M., Penalva, A., y Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>
- Infante, B. (2022). ¿Cómo unir a la Escuela con la Educación? En B. Infante, *¿Para qué educar en el Siglo XXI? Educación en la (¿post?) modernidad* (págs. 55-86). Universidad Austral de Chile. https://www.researchgate.net/publication/369439797_Para_que_educar_en_el_siglo_XXI
- Infante, K. y Rivera, M. (2024). Cultivating Democratic Learning Spaces: A Framework for Transformational Civics by HomePlace Collective. En L. F. Nathan, J. F. Mendonca, G. Rojas Ayala (eds.), *Designing Democratic Schools and Learning Environments* (págs. 29-42). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-46297-9_3
- Izquierdo, S., Granese, M. y Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional de los niños y adolescentes en Chile y el mundo. *Puntos de*

- Referencia*, 647, 1-30. <https://www.cepchile.cl/investigacion/efectos-pandemia-en-bienestar-socioemocional-ninos-adolescentes-chile-y-mundo/>
- Jarpa-Arriagada, C. G., Escobar, C., Guíñez, L., y Salazar, K. (2020). Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre las acciones profesionales realizadas en establecimientos municipalizados, Chillán, Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 52, 111-134. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.700>
- Jiménez, A. (2020). Autopoiesis y sociopoiesis: desafíos de incorporar su aporte al cambio organizacional en la empresa. *Revista Universitaria Ruta*, 22(1), 32-51. <https://doi.org/10.15443/RUTA20231398>
- Labraña, J. (2014). Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 309-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100019>
- Ley N° 20.536. (17 de septiembre, 2011). Ley Sobre Violencia Escolar [LSVE]. Congreso de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f9eq>
- Ley N° 21.040. (24 de noviembre de 2017). Crea Nueva Educación Pública. Congreso de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f72w>
- López, V., Lorena, R., Ascorra, P., y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós. https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/1uuvhmk/alma991004470179703936
- Luhmann, N. (2005). *Organización y Decisión*. Anthropos. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/luhmann-niklas-organizacion-y-decision-autopoiesis-accion-y-entendimiento-comunicativo.pdf>
- Luhmann, N. (2013). Interacción, organización, sociedad. Aplicaciones de la teoría de sistemas. En N. Luhmann, *La moral de la sociedad* (págs. 197-215). Editorial Trotta. <https://www.trotta.es/libros/la-moral-de-la-sociedad/9788498794380/>
- Mariñez, C. (2023). La confianza funcional como decisión sistémico-organizacional: aporte conceptual para medir los niveles de confianza en la red de protección a la infancia. En T. Matus, y C. Mariñez, *Índice Multidimensional de Efectividad. Sistema de medición de alerta y efectividad para programas de infancia* (págs. 433-450). RIL. https://investigadores.anid.cl/es/public_search/work?id=711398
- Mascareño, A. (2008). Acción, estructura y emergencia en la teoría sociológica. *Revista de Sociología*, (22), 217-256. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2008.14492>
- Mascareño, A., y Drago, C. (2016). Nothing more than feelings? De la compasión individual a la compasión sistémica en las organizaciones modernas. *Economía y Política*, 3(2), 85-117. <https://doi.org/10.15691/07194714.2016.007>
- Merton, R. (2002). *Teoría y Estructuras Sociales*. Fondo Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681667795/F>
- Mineduc. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Dirección General de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

- Mineduc. (2022). *Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026*. Gabinete de Ministro de Educación. <https://es.slideshare.net/ElizabethCampos98/hoja-de-ruta-para-el-sistema-educativo-20222026pdf>
- Mineduc. (2022). *Impulsando el cambio de paradigma, horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. Ministerio de Educación. <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2022/09/Impulsando-el-Cambio-de-Paradigma.pdf>
- Mineduc. (23 de Abril de 2023). *Ministerio de Educación*. Obtenido de [mineduc.cl](https://www.mineduc.cl/): <https://www.mineduc.cl/>
- Nathan, L., Mendonca, J., y Rojas, G. (2024). *Designing democratic schools and learning environments*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-46297-9>
- Nir, A. (2021). Leading schools through COVID-19: a constraint or an opportunity for change? *Educational Planning*, 28(3), 51-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338305.pdf>
- Opazo, P., y Rodríguez, D. (2017). Repensando los límites de las organizaciones por medio de la teoría de sistemas organizacionales de Niklas Luhmann. *MAD*, (36), 21-37. <https://doi.org/10.5354/rmad.v0i36.46140>
- Ossandón, J. (2006). "Objeto pedagógico perdido", exclusión en la inclusión educativa. En I. Farías, y J. Ossandón, *Observando sistemas: nuevas aproximaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann* (págs. 71-101). RIL Editores. https://www.academia.edu/3044913/Objeto_pedag%C3%B3gico_perdido_Exclusi%C3%B3n_en_la_inclusi%C3%B3n_educativa
- Oyarzun, C. (2019). *"La escuela que busco, la escuela que ofrezco": contenidos, racionalidades y sentidos de la oferta educativa del mercado escolar chileno*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178763/La%20escuela%20que%20busco%2C%20la%20escuela%20que%20ofrezco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parsons, T. (1968). Las categorías de la orientación y la organización de la acción. En T. Parsons, *Hacia una teoría general de la acción* (págs. 75-135). Kapeluz. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/CR.UNA01000179590#:~:text=Intenta%20establecer%20una%20teor%C3%ADa%20b%C3%A1sica,la%20sociolog%C3%ADa%2C%20psicolog%C3%ADa%20y%20antropolog%C3%ADa>
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Universidad de Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184260>
- Reinholz, D., y Andrews, T. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway? *International Journal of STEM Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

- Robb, J. (4 de Diciembre de 2023). Networked tribalism, AI, and asteroids. (N. Hagens, Entrevistador) <https://www.thegreatsimplification.com/episode/110-john-robb>
- Salazar, C., Arellano, A., y Peña, C. (2016). Programas de ocio activo e infraestructura de esparcimiento (como elementos protectores) en los estudios sobre violencia escolar. *MAD*, (34), 179-195. <https://doi.org/10.5354/rmad.v0i34.40620>
- Serrano, S., Rengifo, F., y Ponce, M. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Pinguin Random. <https://www.penguinlibros.com/cl/tematicas/85074-libro-historia-de-la-educacion-en-chile-1810-2010-9789563473711>
- Seusan, L. y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file>
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Urquiza, A., Allendes, Á., y Labraña, J. (2023). Resiliencia organizacional: universidades enfrentando la complejidad contemporánea. En J. Labraña, *Redefiniendo la educación superior chilena: cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza* (págs. 411-425). Universidad Diego Portales. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2024/01/Interior-redefiniendo-def-v2.pdf>
- Valdivieso, P., Leyton, I., González, P., y Toledo, F. (2017). Convivencia Escolar como una finalidad de la educación: un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89-110. <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732>
- Watson, D., y Clark, L. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96(3), 465-490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>