



**DEG**

División  
Educación  
General

INFORME

# Jornadas de apropiación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2021

Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar  
Enero 2022

# **INFORME JORNADAS DE APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2021**

## **Ministerio de Educación**

División de Educación General  
Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar  
Subcomité de Convivencia Escolar  
Santiago, Chile.

## **Equipo elaborador**

Ricardo Hevia Rivas  
Ana María Ramírez Jara  
Cristina Vega González

## **Testimonios locales**

Julio César Chica Valencia  
Norma Rebolledo Muñoz

## **Apoyo logístico**

Constanza Paulina Luco Castro

Disponible en [www.formacionintegral.mineduc.cl](http://www.formacionintegral.mineduc.cl)

Enero, 2022

## IMPORTANTE

En el presente documento **se utilizan de manera inclusiva** términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

# Índice

<b>Presentación</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>5</b>
1.1. Enfoque formativo de la PNCE .....	5
1.2. La situación de pandemia en su segundo año .....	6
1.3. Principales conclusiones de las jornadas realizadas el 2020 .....	7
<b>2. Plan de trabajo para la apropiación de la PNCE (2020-2021)</b> .....	<b>9</b>
2.1. Objetivos .....	9
2.2. Metodología .....	10
<b>3. Descripción de las jornadas por región</b> .....	<b>11</b>
3.1. Jornadas regionales .....	12
3.1.1. Antofagasta .....	12
3.1.2. Valparaíso .....	12
3.1.3. O'Higgins .....	13
3.1.4. Maule .....	13
3.1.5. Biobío .....	15
3.1.6. Araucanía .....	15
3.1.7. Magallanes .....	16
3.1.8. Metropolitana .....	16
3.1.9. Ñuble .....	17
<b>4. Análisis de las jornadas</b> .....	<b>19</b>
4.1. Sobre las fuerzas instituidas e instituyentes que pugnan en los contextos de aprendizaje .....	19
4.2. Sobre la construcción y análisis de los relatos de convivencia escolar .....	20
4.3. Sobre los procesos de autodiagnóstico de los modos de convivir .....	23
4.4. Sobre las resistencias al cambio en los modos de convivir .....	25
4.5. Sobre las relaciones vinculares en el núcleo pedagógico .....	27
4.6. Testimonios locales .....	29
4.6.1. Testimonio de una supervisora y coordinadora provincial de la DEPROV Biobío .....	29
4.6.2. Testimonio de un Encargado Comunal de Convivencia Escolar del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), de la comuna de Independencia – RM .....	31

<b>5. Conclusiones</b> .....	<b>34</b>
5.1. Del autocuidado, a la construcción de una comunidad de cuidado mutuo .....	34
5.2. De la contención, a la transformación de contextos de aprendizaje y la lucha contra los enemigos del aprendizaje de la convivencia .....	35
5.3. De la elaboración y revisión de los Planes de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE) .....	38
<b>6. Bibliografía</b> .....	<b>41</b>
<b>7. Anexo</b> .....	<b>42</b>
7.1. Reporte estadístico de encuestas de evaluación .....	44
7.1.1. Recodificación variable escala notas (calificación jornadas).....	44
7.1.2. Temas Aplicables.....	45
7.1.3. Jornada significativa .....	46
7.1.4. Relato claro.....	47
7.1.5. Metodología .....	48
7.1.6. Atención consultas.....	49

# Presentación

---

Este 2021 hemos vivido por segundo año consecutivo en situación de pandemia generada por el COVID-19, la que ha impactado al país entero y, consecuentemente, a las comunidades educativas.

La Política Nacional de Convivencia Escolar sostiene que la convivencia es un fenómeno dinámico por cuanto *“se construye y modifica a partir de las formas concretas de relación y participación que cambian a través del tiempo”* (Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar, 2019, pág. 10). Es evidente que las formas de establecer vínculos entre los miembros de las comunidades se han visto fuertemente trastocadas durante este tiempo de pandemia. Las comunidades se han visto tensionadas y cuestionadas en sus formas tradicionales de convivir, pero también han encontrado nuevas formas de comunicarse, de superar sus dificultades y de caminar hacia comunidades de cuidado mutuo.

Al igual que el 2020, la unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE) de la División de Educación General (DEG) ofreció a las regiones realizar este año jornadas de apropiación del sentido de la PNCE, porque creemos que ella es un dispositivo valioso para convertirse en un instrumento de análisis y de aprendizaje de nuevas formas de convivir, orientadas en forma permanente hacia un trato más respetuoso, inclusivo, solidario y participativo.

Entre marzo y octubre, mediante la plataforma *Teams*, se realizaron 25 jornadas virtuales, en 9 regiones del país. Estas jornadas eran voluntarias y se prepararon en reuniones previas con las contrapartes regionales de FICE. Muchas se hicieron con interlocutores diferentes: supervisores en algunos casos, estudiantes en otros, también equipos directivos, pero, principalmente, las jornadas estaban dirigidas a los encargados de convivencia escolar.

Este documento recoge las experiencias vividas en estas jornadas, da cuenta de los principales temas abordados en ellas, y se destacan algunas consideraciones que pueden considerarse como aprendizajes a partir de la reflexión grupal de los participantes.

Las conclusiones están en la línea con las efectuadas en las jornadas del 2020 y profundizan en la misma dirección: la importancia de la mirada ética en el aprendizaje de la convivencia que invita a construir comunidades de cuidado mutuo; el aporte de la convivencia escolar en el fortalecimiento del núcleo pedagógico; y la necesidad de que el aprendizaje de la convivencia se planifique en coordinación con todos los instrumentos de gestión de la institución educativa.

Este documento puede considerarse un complemento al realizado el año pasado y, ambos, un testimonio y memoria de cómo las comunidades educativas supieron responder a la crisis que las afectó con motivo de la pandemia originada por el COVID-19.

Esperamos que tanto estas reflexiones como las conclusiones que presentamos, constituyan un aporte para gatillar en las comunidades educativas conversaciones orientadas a la resignificación de los modos tradicionales de convivencia, así como al fortalecimiento de modos de convivir cada vez más respetuosos, inclusivos y dialogantes.

# 1. Introducción

---

## 1.1. Enfoque formativo de la PNCE

La versión 2019 de la PNCE señala que su objetivo no es solo mejorar la CE, sino también aprender a relacionarnos mejor. Su mirada está puesta en el proceso de aprendizaje de la convivencia, es decir, en cómo vamos aprendiendo a convivir en la medida que nos vamos transformando como personas en relación con otros. Como lo dice Humberto Maturana (2001), "el aprendizaje es un proceso de transformación en la convivencia".

El aprendizaje siempre involucra la transformación de una conducta, y el aprendizaje de la convivencia se produce en la transformación de los modos vigentes que tenemos de relacionarnos. Según el modo actual que tenemos de convivir, es decir, según la manera que tenemos de establecer vínculos entre nosotros, es el modo en que estamos aprendiendo a convivir, de manera favorable o desfavorable. Si en nuestro comportamiento cotidiano estamos naturalizando una manera violenta para resolver nuestras diferencias, estamos aprendiendo a construir pautas de conducta que utilizan la violencia para resolver los conflictos entre las personas. Y al revés, si vivimos respetando y valorando nuestras diferencias, estamos aprendiendo a vivir en forma respetuosa e inclusiva.

Una pauta de conducta es más que una conducta esporádica o molecular, es la conso-

lidación de un modo más o menos permanente de actuar. Esto hace que las pautas de conducta sean más difíciles de modificar que una simple conducta molecular. Nuestros comportamientos, naturalizados por la repetición, van conformando nuestros patrones o pautas de conducta que nos llevan a actuar de manera casi automática, ya sea de forma respetuosa y solidaria o bien, de manera prejuiciada y discriminatoria.

Estas pautas de conducta son más difíciles de modificar porque, en cierto sentido, pasan a formar parte de nuestra personalidad. Se nos identifica por nuestros modos internalizados de comportamiento: somos juzgados como generosos, autoritarios, iracundos o tímidos, según se nos vea actuar de ese modo en forma más o menos constante.

Sin embargo, lo que se observa de nuestro actuar es solo la parte externa de nuestra conducta, como la punta de un iceberg. Pero debajo de la línea de flotación hay un mundo interno cargado de emociones, razones, temores y certezas que son las que determinan el curso de nuestras decisiones y dan sentido a nuestra manera de relacionarnos con los demás.

Modificar una pauta de conducta supone un cambio que ocurre en el mundo interno del sujeto. En el caso del profesorado, es en su conciencia donde se resuelven las tensiones que provoca la confrontación entre las exigencias que provienen de los contextos de

aprendizaje externos (rol docente asignado), y la propia visión que tienen sobre la forma en que deben asumir su ejercicio profesional (rol docente deseado). Así, se da una tensión entre la manera que el sistema asigna al docente respecto a la forma de asumir su rol profesional y el modo en que cada sujeto aspira a asumirlo. En esa tensión, el docente tiene un importante margen de libertad para decidir la forma en que ejerce su función (rol docente asumido).

La manera que tiene cada docente de transformar la forma de establecer sus relaciones requiere identificar los obstáculos que impiden el aprendizaje de buenas formas de relacionamiento, para luego modificar esas barreras, de modo que el aprendizaje de mejores modos de convivir fluya. Por ejemplo, si el docente aspira a aprender una nueva forma de relacionarse con sus estudiantes que no sea discriminadora, hay que desarticular, modificar y reemplazar aquellos contextos de aprendizaje que favorecen las formas de relacionamiento basadas en el prejuicio y la discriminación, por otros contextos que favorezcan una relación armónica y respetuosa con los demás.

## 1.2. La situación de pandemia en su segundo año

A contar del 16 de marzo de 2020, momento en que se suspenden las clases presenciales en todo el territorio nacional por la enfermedad COVID-19, el Ministerio de Educación comienza a implementar múltiples apoyos a las comunidades educativas para dar continuidad a la educación sobre la base de tres

principios básicos: seguridad, refiriéndose a que las clases se retomarán cuando las condiciones sanitarias lo permitan; gradualidad, proceso que se llevará a cabo de la mano de una fuerte flexibilidad para que los establecimientos puedan retomar las clases, de acuerdo con las condiciones particulares de cada uno; y equidad, donde se trabajará para que todas las familias puedan utilizar el espacio de seguridad y protección que brindan las escuelas.

Jardines infantiles, escuelas y liceos fueron desafiados a enfrentar y mitigar la crisis sanitaria, no solo adscribiéndose a clases en línea, sino también colaborando y resolviendo problemas socioemocionales en sus comunidades, y asumiendo los lineamientos que el Ministerio de Educación entregaba para el año 2021: (i) Escuela como espacio protector; (ii) Bienestar socioemocional de la comunidad educativa; (iii) Potenciar la recuperación de aprendizajes; (iv) Promover la seguridad; y (v) Adaptación ágil a los cambios.

En el 2021 las comunidades educativas enfrentaron un escenario dinámico. Por una parte, el proceso de vacunación masiva contra el virus iniciado el 24 de diciembre de 2020 priorizó a 91.882 trabajadores de la educación parvularia y escolar. Por otra, el 13 de septiembre del 2021 se inició la inoculación en niños y niñas desde los 6 años, complementando el proceso de vacunación en el grupo de entre 14 a 17 años. En este último, 654.052 niños ya habían recibido la primera dosis durante el mes de mayo. Las medidas sanitarias continuaron actualizándose en función de las variables administradas por el Ministerio de Salud.

A fines de septiembre del 2021, el 87% de los establecimientos educacionales impartía clases presenciales; el 76% de los niños entre 12 y 17 años contaban con una dosis; y el 46% tenía su esquema de vacunación completa, situación que permitiría recibir a todos los estudiantes de manera presencial en forma simultánea cuando el 80% de los estudiantes contarán con el esquema de vacunación completo.

Los esfuerzos para estructurar situaciones de enseñanza y de aprendizaje variadas y flexibles que permitieran el acceso al máximo número de estudiantes y evitaran la deserción escolar han sido dificultosos: el crecimiento de 0,47% de variación de la matrícula anual experimentado en los años 2020 y 2021 restituyó solo en parte la pérdida del periodo anterior (2019-2020) que alcanzó el 0,35% a nivel nacional.

Por otra parte, el diagnóstico realizado por la Agencia de la Calidad el año 2020 sobre la situación socioemocional de los estudiantes, indicó que estos reportaban sensaciones de aburrimiento, irritabilidad, miedo de que a un cercano le pasara algo malo y las cosas salieran mal, temor a contagiarse de la enfermedad COVID-19, entre otros. Sin embargo, sobre el 60% también reportaban haberse entretenido, sentirse contentos, tranquilos y calmados (Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

En este contexto de pandemia, en el año 2021 se mantuvo la estrategia de las jornadas de apropiación de la Política Nacional de Convivencia Escolar iniciadas el año pasado, las que continuaron validando el rol central que la política de convivencia sigue aportando en la profundización de la

calidad de los aprendizajes, como se señaló en las conclusiones del trabajo realizado el 2020 (Ministerio de Educación, 2021).

### 1.3. Principales conclusiones de las jornadas realizadas el 2020

Los principales aprendizajes extraídos de las jornadas de apropiación de la PNCE 2020 con relación al aprendizaje de la convivencia, se pueden resumir en lo siguiente:

- Las jornadas de apropiación de la PNCE mostraron durante el 2020 que la pandemia y el confinamiento modificaron profundamente los modos de convivir en la escuela y, con ello, la propia calidad de los aprendizajes, en tres temas centrales: a) la importancia de lo socioemocional en los aprendizajes; b) una relación de nuevo tipo que se establece entre la escuela y la familia; y c) la importancia de la convivencia escolar en el proceso de formación integral de los estudiantes.
- En las jornadas se destacó la importancia del manejo de las emociones para mejorar la convivencia. Sin embargo, los elementos que dan forma al tratamiento de la psicología positiva no permiten resolver todas las tensiones que se generan en el campo de la convivencia humana. El análisis de la convivencia debe situarse en el dominio de la ética más que en la psicología. Se debe pasar del bien-estar (campo de la psicología) al bien-cuidar (dominio de la ética).

- En las jornadas se reconocía la importancia del reconocimiento de la diversidad para mejorar la convivencia. Pero más importante es pasar del reconocimiento de esa diversidad, a la valoración del pluralismo. La diversidad es una realidad dada. El pluralismo, en cambio, una opción ética que busca construir una comunidad con intereses comunes, a partir del reconocimiento de que somos diversos y pensamos distinto.
- Finalmente, durante el transcurso del año 2020 se fue viendo una progresión en el tratamiento con que las comunidades enfrentaron la pandemia. En un primer momento el esfuerzo se orientó hacia la contención material y emocional; luego, la preocupación se concentró en la formación de personal apto para manejar lo socioemocional y, después, en menor medida, algunas experiencias se enfocaron en pasar de la formación a la transformación de los elementos de la cultura de la escuela que dieran sustentabilidad a lo aprendido durante este tiempo de pandemia.

Como se verá en el presente informe, el análisis y las conclusiones de las jornadas del 2021 sostuvieron las líneas de reflexión del año pasado, su impacto se ha mantenido y sus efectos positivos se han profundizado.

## 2. Plan de trabajo para la apropiación de la PNCE (2020-2021)

---

### 2.1. Objetivos

Objetivo general: Desarrollar capacidades a nivel regional que permitan la profundización de la reflexión sobre los cuatro modos de convivir y la apropiación de las líneas estratégicas de gestión de la convivencia que impulsa la PNCE.

#### Objetivos específicos:

- Visualizar la apropiación de la PNCE como un instrumento para analizar las prácticas de convivencia escolar.
- Promover los modos de convivir que la PNCE favorece y las estrategias que los fortalecen.
- Valorar y promover el uso de plataformas digitales para compartir el análisis de experiencias de convivencia escolar con las contrapartes regionales y otros actores a nivel nacional.
- Orientar la revisión y actualización de los planes de gestión institucional.

*Invitamos a compartir episodios, situaciones o experiencias sobre la convivencia escolar que hayamos tenido durante este tiempo de pandemia y que nos han llamado la atención.*

- *Son experiencias que nos han producido algún cuestionamiento o que están tensionando nuestros modos tradicionales de convivir.*
- *O también situaciones que nos hayan inspirado para mejorar nuestras maneras de convivir.*
- *Se trata de describir bien dichas situaciones, antes de enjuiciarlas o explicarlas apresuradamente.*
- *El análisis es siempre posterior a la objetivación de los hechos.*

## 2.2. Metodología

Para cumplir el objetivo general, el plan de trabajo ha promovido la apropiación de la PNCE con un énfasis basado en el desarrollo de competencias socioemocionales. Para ello, se ha recomendado utilizar una metodología descriptiva analítica sobre las prácticas cotidianas de convivencia que se viven en los centros educativos.

Para alcanzar dicho objetivo, cada región ha invitado de manera voluntaria a representantes de establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado, a participar en instancias de reflexión y apropiación de la PNCE.

La invitación se hizo en los siguientes términos:

### Preparación de la reunión

Previo a la jornada de análisis, el equipo de gestión solicita a docentes, directivos y asistentes de la educación que piensen en alguna situación difícil, inesperada o inspiradora que debieron afrontar durante este tiempo de pandemia y que, voluntariamente, deseen compartir con sus colegas.

Una vez definido quién o quiénes compartirán su experiencia, se les solicita que en un breve escrito relaten el caso. Se debe evitar personalizar en exceso el relato y mantener el foco en el modo de convivir específico, es decir, en la práctica concreta de la convivencia.

El equipo de gestión o quien actúe como moderador, debe informar que los comentarios y reflexiones no deben dirigirse a criticar directamente a quien está compartiendo su experiencia, sino a colaborar en una reflexión razonada y constructiva para lograr aprendizajes compartidos.

### Durante la reunión de análisis

La persona definida para compartir su experiencia describe la situación, y se invita al grupo a debatir sobre las decisiones que el protagonista debió tomar frente al dilema(s) de la situación descrita.

1. **Presentación del caso.** Se describe la situación de la manera más objetiva posible, partiendo por señalar cuál fue la situación que gatilló el caso. En esta instancia se deben evitar los juicios de valor sobre lo sucedido. Se describe la situación en sí misma, cómo ocurrieron los hechos y cuáles fueron las decisiones tomadas.
2. **Dilemas y decisiones.** Se describen los dilemas que los protagonistas tuvieron que enfrentar y las razones/emociones con que tomaron sus decisiones para resolver las situaciones descritas.
3. **Análisis de la experiencia desde los modos de convivir señalados en la PNCE.** Consiste en contrastar las razones que se tuvieron en cuenta para actuar, con los cuatro modos de convivir de la política, de manera de apreciar el grado de coherencia entre la práctica de convivencia que se analiza, con lo planteado en la PNCE.

La prospectiva. Finalmente, el grupo reflexiona sobre cuáles son las estrategias de gestión de la convivencia planteadas en la PNCE que deben fortalecerse para reforzar los modos de convivir alternativos que surgen del análisis realizado.

### 3. Descripción de las jornadas por región

En reunión con las contrapartes regionales de FICE, el 1 de abril de 2021 se dio inicio formal a la continuidad del trabajo de apropiación de la PNCE del año 2021. Participaron 36 personas y las principales conclusiones fueron:

- a. Se requiere conocer la respuesta de FICE a los planes regionales enviados;
- b. En las próximas jornadas se ve la necesidad de trabajar la desconexión existente entre las múltiples actividades de convivencia de los establecimientos educacionales, y los sentidos y objetivos de la PNCE;
- c. De igual modo, hay necesidad de vincular el trabajo del kit de aprendizaje socioemocional con la PNCE.

Con base en esta decisión, se planificaron, a través de la plataforma *Teams*, las jornadas de apropiación de la PNCE. Una síntesis de las jornadas realizadas se presenta a continuación.

**Tabla N°1 – Jornadas realizadas el 2021**

Reg.	Nombre Región	Fecha
II	Antofagasta	09-sept
V	Valparaíso	17-mar
		18-mar
		23-jun
VI	Libertador General Bernardo O'Higgins	24-jun
VII	Maule	19-may
		09-jun
		23-jun
		18-ago
VIII	Biobío	22-abr
		24-may
		12-jul

<b>IX</b>	<b>Araucanía</b>	03-jun
<b>XII</b>	<b>Magallanes y Antártica Chilena</b>	11-may
		18-may
		24-ago
<b>XIII</b>	<b>Metropolitana</b>	17-jun
<b>XVI</b>	<b>Ñuble</b>	10-may
		09-ago
		17-may
		11-jun
		08-oct
		09-jun
		11-ago
		06-oct

## 3.1. Jornadas regionales

### 3.1.1. Antofagasta

El 2 y 6 de setiembre se realizaron reuniones con los directores de la Red Provincial de Educación Técnico Profesional de Antofagasta para preparar una jornada sobre convivencia escolar y su proyección hacia el mundo del trabajo. En ellas se acordó realizar un taller para analizar relatos sobre episodios de convivencia tomados de la vida cotidiana. El objetivo fue preguntarse en forma grupal sobre la racionalidad y emocionalidad que sustentan esos episodios de convivencia. La racionalidad se refiere a entender la lógica con que han operado los contextos organizacionales y personales sobre los episodios narrados.

A esta jornada se invitó a directores de establecimiento de ETP, jefes técnicos y jefes de producción. El jueves 9/sept se realizó la jornada y, como resultado de ella, el equipo de convivencia del nivel central elaboró una nota sobre cómo construir relatos sobre episodios de convivencia y cómo elaborar auto-diagnósticos grupales para favorecer el aprendizaje de la convivencia.

### 3.1.2. Valparaíso

Los días 17 y 18 de marzo se llevaron a cabo las primeras jornadas de apropiación de la PNCE en la región de Valparaíso, con la participación de más de 320 personas. Por la provincia de San Antonio, un profesional de la Dirección Provincial y profesores del colegio Fénix expusieron sobre cómo enfrentaron los temas de convivencia escolar durante

la pandemia. En la misma jornada, expusieron la escuela Pablo Neruda por Valparaíso y profesores de Calle Larga por la comuna de Los Andes.

Como fruto de esta jornada, se redactó un texto orientado a resignificar el sentido del aprendizaje de los análisis sobre las experiencias comentadas en las jornadas, las que suelen preferir mostrar su lado exitoso más los conflictos que han superado. El objetivo del escrito es ir construyendo conocimiento colectivo con quienes participan en las conversaciones sobre las experiencias de convivencia analizadas en las jornadas. En este texto, el análisis se centra en el concepto de aprendizaje como una modificación de las pautas de conducta que se producen en el mundo interno del sujeto.

Además, a comienzos de junio se preparó una segunda jornada sobre la PNCE con las contrapartes FICE de la región. Se invitó a los colegios a exponer experiencias de convivencia enmarcándolas en la identificación de tres tensiones:

- a. Las relaciones personales, dando cuenta del tema del autocuidado.
- b. Las relaciones al interior de la comunidad educativa referidas a los cuatro modos de convivir.
- c. Las relaciones de la escuela hacia la comunidad, haciendo referencia al horizonte ético de la convivencia escolar.

Se diseñó un programa para construir un espacio en el que la reflexión evite los discursos autocomplacientes sobre la convivencia escolar. El miércoles **23 de junio** se realizó la jornada centrada en el análisis de la expe-

riencia de la Escuela de Niñas de la República de Canadá, de la provincia de Quillota. Después de una breve exposición sobre los elementos centrales de la PNCE, el psicólogo Roberto Reyes dio cuenta de las distintas etapas que la comunidad educativa enfrentó durante la pandemia, y las transformaciones que introdujeron en las prácticas pedagógicas como fruto de la reflexión colectiva.

### 3.1.3. O'Higgins

En coordinación con la contraparte regional de O'Higgins, el 7 de junio se preparó una jornada de apropiación de la PNCE para analizar los nuevos conflictos de convivencia que habían aparecido en las comunidades educativas a raíz de la pandemia, especialmente los relacionados con las experiencias emocionales vividas.

El jueves **24 de junio** se realizó la jornada con la participación de 610 personas, la mayoría encargados de convivencia y jefes de unidades técnicas pedagógicas. Se expusieron dos experiencias: una escuela de la comuna de Panquehue y otra de la comuna de Nancagua. En ellas se hizo particular referencia al enfoque pedagógico y a los contenidos de los cuatro modos de convivir de la PNCE. Como conclusión quedó el desafío posterior de intencionar la convivencia en las actividades pedagógicas, y de transversalizar o triangular la convivencia con los otros instrumentos de gestión de la escuela.

### 3.1.4. Maule

En el mes de mayo, la Red de Convivencia del Departamento Provincial de Talca, de larga trayectoria en la región, solicitó coo-

peración al nivel central para la realización de tres talleres:

- a. Cómo cuidar a los que cuidan (**19 de mayo**).
- b. Pedagogía de la confianza en la gestión educativa (**9 de junio**).
- c. Liderazgo transformacional en el contexto de aprendizajes socioemocionales (**23 de junio**).

Los dos primeros quedaron a cargo del equipo de convivencia del nivel central y se decidió que el tercero fuera organizado por el mismo colectivo de la Red de Talca.

Las dos primeras jornadas se desarrollaron en un clima altamente emotivo porque tocaban los principales fundamentos valóricos y éticos de la PNCE, como es la ética del cuidado y la pedagogía de la confianza. En la jornada del **23 de junio** sobre Liderazgo Transformacional y convivencia escolar se hizo una presentación a cargo de todo el equipo de la Red, cuya conversación giró en torno a cómo aplicar la teoría del Liderazgo Transformacional a los contextos socioemocionales que han aflorado con motivo de la pandemia.

También durante el mes de junio se iniciaron conversaciones con la coordinadora FICE de la región del Maule, para llevar a cabo una jornada preparada en forma conjunta por los equipos del nivel central de Convivencia (FICE) y de Inclusión (Educación para Todos) y de la propia región. Se solicitó trabajar sobre la cartilla N°7 del set de la PNCE ("¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?") elaborada por el equipo de inclusión, pero enfocada desde la perspectiva de la política de convivencia escolar.

Se sostuvieron varias reuniones de coordinación entre los equipos del nivel central con la contraparte de la región del Maule para preparar la jornada con los encargados comunales de convivencia escolar y los jefes técnicos comunales sobre la implementación de la PNCE en los cuatro Departamentos Provinciales del Maule. Previamente, se enviaron los informes sobre el trabajo en red realizado por los departamentos provinciales de Curicó, Linares, Talca y Cauquenes. Se determinó llevar adelante un conversatorio sobre el trabajo realizado en las redes apuntando al análisis de las condiciones materiales, organizacionales y personales que favorecen el tipo de trabajo que hasta el momento han realizado las redes.

La pregunta gatilladora del conversatorio fue cómo las comunidades educativas están enfrentando este proceso de pandemia, en qué condiciones lo están haciendo y cómo pueden enfrentar el cambio de aquellas condiciones para facilitar el aprendizaje de nuevos modos de convivir y de incluir.

En la jornada del **18 de agosto** participaron los coordinadores de convivencia escolar de las 30 comunas de la región. La representante FICE de la región presentó el estudio de línea de base de las redes nacionales de convivencia escolar realizado por la Universidad de Chile en 2016 – 2017 referido a las provincias de Talca, Linares y Curicó. Después, la coordinadora de la red provincial de Linares presentó una síntesis de los trabajos sobre fortalezas y debilidades realizado por cada red provincial.

Entre las conclusiones de la jornada destacó la idea de que los encargados y los equipos de convivencia dejaron de atender solo casos de emergencia, es decir, ser solo reactivos, y pasaron a ocupar un lugar central en los

equipos de gestión, mucho más proactivos, para atender las necesidades de la formación de los estudiantes. Otros resultados refieren a que los DAEM han cambiado su rol de supervisión y control por el de acompañamiento, y a la importancia de encarar los problemas de salud mental de los estudiantes, docentes y familias.

### 3.1.5. Biobío

La contraparte FICE de la Región del Biobío invitó al equipo de convivencia del nivel central a participar en un seminario sobre la PNCE el **22 de abril**. Ese día se llevó a cabo el seminario "Aprendiendo a cuidarnos entre todos", en el que expuso un representante del equipo de convivencia del nivel central. El objetivo del seminario era celebrar el día de la convivencia escolar y hacer el lanzamiento oficial del libro de experiencias significativas de convivencia recogidas el año pasado en el congreso del mes de noviembre.

También, se solicitó preparar dos jornadas en mayo para trabajar con los supervisores de los Departamentos Provinciales. El objetivo de estas jornadas era trabajar en la vinculación de las orientaciones a los supervisores entregadas por Apoyo a la Mejora sobre convivencia y aprendizaje socioemocional con el Kit de ASE y la PNCE. El lunes **24 de mayo** se realizaron las dos jornadas de apropiación de la PNCE con todas las provincias de la región del Biobío, una en la mañana y otra en la tarde. En ambas se presentó una síntesis de la PNCE, se expuso sobre la modificación de los contextos de aprendizaje pedagógicos y se realizó una presentación sobre el plan de convivencia escolar y su relación con los otros instrumentos de gestión.

En junio se preparó una jornada sobre la PNCE para el **12 de julio**. En Biobío funcionan dos redes de convivencia: una de educación básica y otra de educación media. La jornada se enfocó en el análisis de experiencias en los tiempos de pandemia y en los planes de gestión de la convivencia. Se trabajó con la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

El lunes **12 de julio** se realizó la jornada en la Provincial Biobío, con la participación de 207 profesionales de la educación. Se presentaron las experiencias de las escuelas La Leyenda y Alto Lauquen, en formato video. La profesora Cecilia Rivero de la USTC expone sobre el aprendizaje socioemocional como principio orientador de las comunidades educativas. Además, el profesor Luis Aravena, de la escuela de Santa Bárbara y la profesora Cinthia Silva, del liceo Nivequeten, presentan y analizan sus experiencias en convivencia escolar. El equipo de convivencia del nivel central presenta la PNCE y participa en el debate que se levanta a propósito de las experiencias presentadas.

### 3.1.6. Araucanía

El lunes 12 de abril se sostuvo una reunión con la contraparte FICE en la Araucanía para coordinar las diferentes líneas de trabajo en la región. Se acordó tener una jornada de apropiación de la PNCE el **3 de junio**, y una reunión previa el jueves 20 de mayo para preparar los últimos detalles del encuentro.

En la jornada del 3 de junio se presentó la experiencia de la escuela El Tesoro y su forma exitosa de reaccionar frente a la situación de pandemia, en particular frente a los problemas:

- a. de conectividad,
- b. con los profesores nuevos que tuvieron que ser apoyados por el conjunto de los docentes con más experiencia,
- c. de monitoreo y seguimiento que tuvieron que enfrentar.

### 3.1.7. Magallanes

El jueves 8 de abril se realizó una reunión con la contraparte FICE de la región de Magallanes para preparar las actividades de convivencia del año. El **11 de mayo** se llevó a cabo una jornada con los supervisores y coordinadores de programas regionales. El tema fue cómo fortalecer la gestión y articulación de la convivencia escolar con los otros planes de gestión en los establecimientos educacionales.

El **18 de mayo** se llevó a cabo la jornada de apropiación de la PNCE, preparada por las contrapartes regionales de FICE y el equipo de convivencia del nivel central. Se profundizó en el tema de la articulación de los instrumentos de gestión y los planes de gestión de la convivencia vinculados al aprendizaje socioemocional.

Además, el miércoles **24 de agosto** se realizó otra jornada de apropiación de la PNCE, esta vez sobre la cartilla N°10, "Cómo prevenir y abordar la violencia escolar".

### 3.1.8. Metropolitana

El martes 25 de mayo el equipo de convivencia del nivel central se reunió con los representantes FICE de la Región Metropolitana y los jefes provinciales de Talagante e Independencia, con quienes se prepararon dos

jornadas para el mes de junio. Se solicitó que, en estas jornadas, además de abordar el tema de la articulación de los instrumentos de gestión, se detallara el trabajo de convivencia desarrollado a nivel comunal. Así, las jornadas se prepararon con los encargados de convivencia de los DEPROV.

El jueves **17 de junio** se realizaron las jornadas de la RM, una en la mañana, en la que se expuso la experiencia de la comuna de Padre Hurtado y otra en la tarde en que se relató la experiencia de la comuna de Independencia. En ambas jornadas se presentó una síntesis de la historia de la política de convivencia sostenida por el Ministerio y un resumen de la actual versión de la política como un insumo para gatillar una conversación sobre el sentido de la PNCE.

De ambas jornadas surgieron tres desafíos a considerar:

- a. ¿Cómo apoyar desde la política de convivencia el vínculo pedagógico que se ha debilitado durante la pandemia?
- b. ¿Cómo transitar en la escuela del autocuidado hacia la construcción de una comunidad de cuidado mutuo?
- c. ¿Cómo hacer sustentable en el tiempo los procesos de formación en contención emocional surgidos durante la pandemia?

El martes 22 de junio se evaluó la doble jornada con los equipos que las coordinaron. Además de evaluar bien algunos aspectos logísticos, se levantaron preguntas de contenido para tener en cuenta en próximas jornadas:

- a. ¿Cuáles serían las vigas maestras de una política comunal de convivencia escolar?

- b. ¿Qué contextos de aprendizaje habría que tener en cuenta para desarrollar una política comunal de convivencia escolar?
- c. ¿Cómo transformar a las escuelas en comunidades de aprendizaje y de cuidado mutuo?
- d. ¿Cómo formar a los docentes en competencias socioemocionales?
- e. ¿Cómo transversalizar la convivencia escolar para que tenga sentido en la práctica pedagógica?
- f. ¿Cómo formar equipos interdisciplinarios para acompañar a las familias en su apoyo a la convivencia escolar?

Por otra parte, el jueves 1 de julio se realizó una reunión de coordinación con los representantes de la Región Metropolitana y representantes de la Dirección Provincial Sur para preparar una jornada sobre la PNCE con la Tercera Red de Mejoramiento Educativo del territorio Sur Poniente. Se invitó a participar a directores, jefes de UTP y encargados de convivencia escolar. El objetivo de la jornada fue “Propiciar la Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales, como responsabilidad de todos y todas/os las/os miembros de la Comunidad Educativa”. Para estimular la reflexión y la participación se invitó a las comunidades educativas haciendo la siguiente pregunta: ¿De qué manera se gestiona la Convivencia Escolar en su establecimiento como una responsabilidad de todas/os los/as miembros de la Comunidad Educativa?

La jornada fue el martes 6 de julio; en ella se presentó una mirada sintética de la PNCE y se abrió la discusión con los participantes en base a tres preguntas:

- a. ¿Cuáles son los modos de convivir que su comunidad educativa quisiera modificar?
- b. ¿Cuáles son los contextos de aprendizaje que habría que cambiar para favorecer la modificación de esos modos de convivir?
- c. ¿Cómo fortalecer la capacidad y la voluntad de cambio de los miembros de su comunidad educativa?

Participaron 88 profesionales de la educación, entre ellos coordinadores comunales de convivencia escolar, directores de establecimiento, jefes de UTP y encargados de convivencia de las comunas de San Ramón, La Cisterna y Lo Espejo. La jornada fue evaluada con una nota promedio de 6,5.

### 3.1.9. Ñuble

Las contrapartes FICE de la región de Ñuble solicitaron apoyo al equipo de convivencia del nivel central para realizar ocho jornadas de apropiación de la PNCE con distintos actores de la comunidad durante el 2021.

El 27 de abril hubo una reunión preparatoria para planificar estas actividades. La primera fue la del **10 de mayo**, con supervisores y funcionarios de la Secretaría Regional Ministerial con el objetivo de fortalecer la asesoría de la supervisión en el Foco de Convivencia Escolar y Resguardo Socioemocional, de acuerdo con lo solicitado por Apoyo a la Mejora.

Se propone que los supervisores se apropien de una metodología de análisis de las prácticas de convivencia que permitan el desarrollo de competencias socioemocionales a través de la planificación e implementación curricular, de los estilos relacionales, del vínculo pedagógico y de

las oportunidades de participación, entre otros aspectos fundamentales.

El lunes **17 de mayo** se realizó una segunda jornada en la que se sintetizó la PNCE y se expuso sobre el plan de convivencia escolar y su relación con los otros instrumentos de gestión.

Los días **9 y 11 de junio** se llevaron a cabo dos jornadas más. En la primera se trabajó sobre la PNCE con los encargados de convivencia y los presidentes de los centros de estudiantes de la provincia de Diguillín a propósito de las principales fortalezas y debilidades que perciben en la convivencia cotidiana de sus establecimientos. El objetivo fue analizar cómo los establecimientos programan sus planes de gestión de la convivencia, y las contrapartes regionales enviaron algunos ejemplos de diagnósticos sobre convivencia realizados en los PME. Sin embargo, analizados dichos informes se estimó que tenían una mirada más de planificación externa y con un sesgo sociológico que no favorecía a los aprendizajes sobre los modos de convivir que promueve la PNCE.

La jornada del 11 de junio se organizó con los directores y jefes técnicos y en ella se trató cómo implementar estrategias de gestión de la convivencia. El equipo de convivencia FICE hizo una presentación en que se enfatizaron tres momentos:

- a. La historia de la política de convivencia desde sus orígenes.
- b. En enfoque de la PNCE basado en la ética del cuidado.
- c. El trabajo en equipo para apoyar la articulación de los planes de gestión.

En base a esta experiencia, en la jornada del **9 de agosto** se realizó una presentación sobre

cómo mejorar la construcción de diagnósticos relativos a los temas de convivencia escolar, a través del análisis de las condiciones materiales, organizacionales y personales que hacen posible que la convivencia se dé del modo en que se da. De forma particular se destacó la importancia de hacer un análisis sobre las condiciones personales de los miembros de la comunidad porque, sin un cambio de actitud personal, es muy difícil implementar cualquiera modificación de los modos de convivir en las comunidades escolares.

El miércoles **11 de agosto** se llevó a cabo una nueva jornada sobre la PNCE, esta vez con encargados de convivencia y representantes de los centros de estudiantes de la provincia de Punilla. El tema fue el concepto de aprendizaje y el sentido formativo de la política de convivencia. Se concluyó que en esta época de pandemia se ha fortalecido el trabajo con la familia; que hoy se llega con más facilidad y confianza a sus casas; que hay mayor cooperación con los apoderados; que se ha desarrollado un mayor compromiso con los aprendizajes por parte de los estudiantes, docentes y familias; que se ha demostrado una alta capacidad de adaptación al trabajo virtual; y que se ha fortalecido el trabajo en la dimensión emocional.

El miércoles 6 de octubre se realizó una última jornada con los encargados de convivencia y presidentes de centros de alumnos. Esta vez participaron 47 establecimientos de la provincia de Itata.

## 4. Análisis de las jornadas

Los contextos de aprendizaje que favorecen patrones de conducta nutritivas o abusivas se pueden analizar desde distintos niveles: a nivel de la estructura del sistema educativo; de la forma de organización que se da en la escuela; y a nivel de la relación entre las personas. En estos niveles se pueden observar factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje de las formas de establecer vínculos entre los miembros de las comunidades educativas.

Frente a los factores facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de la convivencia escolar cabe plantearse algunas consideraciones respecto a:

- a. Cómo se dan las contradicciones al interior de los contextos de aprendizaje en los distintos niveles: *sobre las fuerzas instituidas e instituyentes que pugnan entre los contextos de aprendizaje*
- b. Cómo construir relatos de convivencia escolar para favorecer el análisis y la modificación de aquellos contextos de aprendizaje que no son favorables al aprendizaje de buenos modos de convivir: *sobre la construcción y análisis de los relatos de convivencia escolar.*
- c. Cómo identificar aquellos patrones de conducta que son verdaderas barreras para el aprendizaje de buenos modos de convivir: *sobre los procesos de autodiagnóstico de los modos de convivir*
- d. Cuáles son los factores obstaculizadores del aprendizaje de la convivencia necesarios de modificar y las resistencias que surgen al enfrentarlos: *sobre las resistencias al cambio en los modos de convivir.*
- e. Cómo se construyen los vínculos al interior de las comunidades educativas: *sobre las relaciones vinculares en el núcleo pedagógico.*

### 4.1. Sobre las fuerzas instituidas e instituyentes que pugnan en los contextos de aprendizaje.

Los contextos de aprendizaje no son estancos binarios que se dan o no en forma absoluta y sin matices. Por el contrario, en cada contexto hay situaciones que influyen en el aprendizaje de la convivencia en forma gradual. No todos los contextos tienen el mismo grado de dificultad o favorecen del mismo modo la convivencia.

Los distintos grados de dificultad que se dan al enfrentar a los contextos de aprendizaje se deben a que en cada uno de ellos hay fuerzas que pugnan por ser dominantes, y no todas ellas lo logran en el mismo grado y con la misma intensidad. En efecto, en cada

nivel en que se dan los contextos de aprendizaje hay fuerzas constituidas y constituyentes en permanente enfrentamiento y que pugnan entre sí por ser dominantes. Las fuerzas constituidas son las hegemónicas que ejercen el poder en forma dominante y definen con mayor peso el tipo de relaciones que prevalecen en el interior de los centros educativos. Sin embargo, estas fuerzas constituidas llevan dentro de sí el germen de unas fuerzas antagónicas que pugnan por vencer la hegemonía de las constituidas. Son las fuerzas constituyentes que están permanentemente intentando reemplazar los modos de establecer relaciones del poder constituido por un tipo de relaciones diferentes.

Un ejemplo podría ilustrar esta afirmación. Si en una escuela predomina un tipo de relaciones autoritarias (fuerza constituida), que se traduce en instrumentos de gestión que le dan a la dirección mucho peso a la forma jerárquica de tomar decisiones y poco espacio a la toma de decisiones colectivas con los otros actores del establecimiento, tiende a emerger una fuerza antagónica (constituyente) que pugna por generar espacios contraculturales y hacerse fuerte entre las fisuras que deja el ejercicio del poder constituido. Cuando esa fuerza constituyente logra imponerse y se transforma en constituida, ella genera en su interior nuevos elementos constituyentes que, a su vez, lucharán por su transformación.

Este ciclo de crecimiento y decrecimiento que se da en la mayor parte de las organizaciones sociales también puede aplicarse a los elementos facilitadores y obstaculizadores que surgen en los contextos de aprendizaje institucionales en los centros

educativos. La distinta fuerza con que se actúan los facilitadores u obstaculizadores en los contextos de aprendizaje para favorecer la convivencia, representan los grados de libertad que ofrecen la posibilidad de luchar por la modificación de los modos de convivir que prevalecen en la escuela.

## **4.2. Sobre la construcción y análisis de los relatos de convivencia escolar**

Cuando en las jornadas se invita a las comunidades educativas a presentar las experiencias en materia de convivencia escolar que están viviendo a propósito de la pandemia, nos encontramos frente a dos tipos de relatos.

El primero se construye, por así decirlo, desde una perspectiva más sociológica; esto es, con datos que describen la situación de la convivencia desde afuera de la experiencia de aprendizaje. Para ello se recurre a datos comparativos con otros establecimientos, o con cifras obtenidas con relación a parámetros nacionales, por ejemplo: porcentajes de estudiantes afectados por bullying, tipos de violencia ejercidos por estudiantes, número de anotaciones negativas en los libros de clase, número de expulsiones o de citaciones a apoderados, etc. Estas descripciones son útiles cuando se quiere obtener una panorámica general de establecimiento para compararlo con otros y clasificarlos de acuerdo con determinados estándares. Por tanto, son útiles para controlar lo que pasa en las escuelas, determinar las principales

carencias o dificultades que tienen y fijar prioridades para intervenir en ellas en función de los objetivos de la política de convivencia planteados por la autoridad ministerial. En otras palabras, son útiles para el ejercicio de la planificación, evaluación y seguimiento que ejerce la autoridad.

Pero hay otra manera de construir estos relatos que no tienen como motivación el control ejercido desde fuera del establecimiento, sino la descripción de las necesidades que enfrentan los actores de los colegios para aprender a convivir mejor en los contextos que a cada uno de ellos les toca enfrentar. Estos relatos no tienen la pretensión de estandarizar las distintas maneras que tienen de resolver sus conflictos. En una entrevista del mes de agosto, el ministro de educación, Raúl Figueroa, a propósito de un encuentro con profesores en una escuela, lo recalca en los siguientes términos; “lo importante de tener instancias para poder compartir experiencias, para poder escucharse y también identificar algo que todos los directores saben, pero que siempre es bueno constatar en terreno, es que las realidades son todas muy distintas, por lo tanto, no existe una solución única para cada establecimiento, para cada comunidad” (La Tercera, 23/8/21). Esto quiere decir que cada comunidad educativa tiene que construir su propio relato de cómo experimenta sus maneras de vivir juntos en esta época de pandemia, y cuáles son sus propias fortalezas, debilidades y oportunidades para aprender a convivir mejor.

En otras palabras, son relatos que surgen desde la experiencia de cómo cada comunidad vive en materia de convivencia y reflexiona sobre cómo ella se organiza y qué condicio-

nes hacen posible que la convivencia se dé al modo en que se da. Una vez identificadas esas condiciones, que son de carácter estructural, organizacional y personal, es plausible el intento de modificar aquellas condiciones para entrar en un proceso virtuoso de cambio que favorezca la modificación de los modos tradicionales de convivir hacia formas más respetuosas, inclusivas y democráticas, como lo propone la PNCE.

Para ello, la PNCE privilegia una metodología inductiva sustentada en el análisis de casos más que en una reflexión basada en la aplicación de definiciones conceptuales sobre lo que debe ser la convivencia escolar. Por esta razón, en las jornadas se invita a construir relatos sobre experiencias que hayan tenido los participantes para ir profundizando en cómo y con qué criterios logran resolver los dilemas de convivencia que se les presentan en la vida cotidiana.

En un primer momento, estos relatos debieran describir situaciones que muestran algún nivel de conflicto que hayan ocurrido en la vida del establecimiento. Estos conflictos de convivencia pueden ser de distinta magnitud. La vida cotidiana de la escuela está llena de pequeños “quebres” que hay que entrar a analizar para comprender cuáles son los contextos de aprendizaje institucionales, pedagógicos y personales que están favoreciendo los modos de convivencia que prevalecen y se encuentran vigentes en la actualidad.

Estos relatos no debieran ser definidos en abstracto, sino más bien por medio de una descripción lo más objetiva posible de lo sucedido en episodios de la vida real, tal como los que se señalan a continuación:

- “Tuve una discusión fuerte con un apoderado para resolver un problema de acoso escolar en un curso...” (y se describe cómo ocurrió la discusión: dónde ocurrió; quién le dijo qué a quién; qué emociones tuve; cómo terminó; etc.).
- “Un grupo de estudiantes del 6° básico se quejó ante mí de que el profesor de ciencias los trataba en forma agresiva y frecuentemente recurría a las anotaciones negativas en el libro de clases”. (Convenría relatar qué representación se hizo del episodio; qué se imaginó que estaba ocurriendo; qué emociones lo invadieron; qué valores percibió que estaban en juego; qué decisiones tomó el profesor; con qué criterio pedagógico lo hizo; etc.).
- “El director me ordenó llamar a conversar a un apoderado por una conducta irrespetuosa que había tenido un estudiante, y yo, que no estaba de acuerdo con la medida, me sentí presionado a hacerlo”. (Cómo me sentí; qué argumentos me dio con los que no estuve de acuerdo; cómo y en base a qué criterios resolví la situación; etc.).
- “Le planteé a un colega el caso de un grupo de estudiantes de mi curso que estaba entrando en conflicto con un curso donde él hacía clases, y me dijo que no era de su incumbencia porque él era solo profesor de matemática y no encargado de convivencia”. (Cómo me sentí frente al argumento que el colega me dio; qué razones argumentó; qué razones le di; con qué criterio resolví el problema y qué le dije a los estudiantes; etc.).

Lo ideal es que estos relatos sean presentados por los propios protagonistas, es decir, por

quienes han tenido que tomar decisiones en estos casos, porque lo que se busca es analizar las razones por las que han tomado decisiones y en base a qué criterios pedagógicos.

Todas las conductas están sustentadas en una racionalidad que las hace viables. Esa racionalidad opera sobre la base de que la decisión de las personas para tomar tal o cual opción está condicionada, aunque no determinada, por ciertos contextos que pueden ser de carácter institucional y/o pedagógico. Por ejemplo:

- Los contextos de aprendizaje institucional se refieren al modo en que se organiza la institución escolar: cómo está organizada la comunicación entre los profesores jefes y el resto de los docentes; cómo se ejerce la autoridad del equipo directivo; cómo funciona el centro de padres; etc.
- Contextos de aprendizaje pedagógicos se refieren al modo cómo los docentes organizan sus asignaturas para lograr los objetivos de aprendizaje (OA) y los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) del currículo: cómo el profesor de lenguaje prepara una unidad de aprendizaje que fomente el buen trato entre los estudiantes inmigrantes a través de la lectura y comentarios de obras de literatura clásica; cómo el profesor de educación física fomenta la equidad de género mediante el deporte; etc.

Todos estos contextos de aprendizaje influyen en los modos que los miembros de la comunidad educativa están aprendiendo a convivir.

Sin embargo, después de las jornadas realizadas este año, se vio la conveniencia de adicionar otros contextos de aprendizaje que también influyen de manera importante en

los modos en que el profesorado asume su rol con relación al aprendizaje de la convivencia escolar.

Un contexto más amplio es el que se refiere a las políticas sobre la estructura del sistema educativo que condiciona parámetros más generales: por ejemplo, el tipo de evaluaciones que el sistema propone a través de pruebas estandarizadas, como el SIMCE; o el efecto que ha tenido la municipalización educacional en la conformación de comunidades segmentadas, etc.

Otro contexto de aprendizaje que influye en los modos de convivir se refiere a cómo se dan las relaciones interpersonales entre los distintos actores de la comunidad educativa. Esto resalta la importancia que tiene para el aprendizaje de la convivencia, la capacidad de comprensión y el nivel de compromiso personal de los docentes con la manera de construir comunidades de cuidado mutuo; o la capacidad de empatía de los docentes con los fenómenos de comunicación entre adultos y estudiantes; o la voluntad de los profesores para favorecer la buena comunicación con los estudiantes; o el esfuerzo docente para ayudar a la resolución de los conflictos de convivencia; etc.

Para averiguar qué contextos están favoreciendo el tipo de conducta en análisis, los grupos de reflexión establecieron en las jornadas una conversación en la que se levantaron una serie de conjeturas tendientes a explicar la situación analizada. Estas conjeturas permiten conversar sobre las posibles razones y emociones que han sustentado el modo de actuar que se analiza. De este modo, el grupo se pone en disposición de aventurar la construcción de una racionalidad/emo-

cionalidad alternativa que lo invita a transformar el modo de convivir planteado en el episodio vivido.

### 4.3. Sobre los procesos de autodiagnóstico de los modos de convivir

A propósito de la invitación hecha a los participantes de las jornadas para que registren episodios sobre los modos de convivir cotidianos en sus escuelas, en las jornadas de Ñuble se planteó la necesidad de repensar la forma en que la comunidad educativa elaboraba sus diagnósticos en función de los planes de mejora para sus establecimientos escolares. He aquí la reflexión que surgió de esas jornadas.

¿Qué es y qué no es un diagnóstico? Un diagnóstico es una reflexión sobre cómo son las cosas y por qué son como son. Un diagnóstico no es primariamente una reflexión sobre cómo debieran ser las cosas.

Un diagnóstico identifica primero la manera de ser de un fenómeno y luego se pregunta por cuáles son las causas o las condiciones que hacen posible que ese fenómeno sea de la manera que es. Lo primero que hace un diagnóstico es reconocer un hecho o un fenómeno. Luego, intenta explicarlo ahondando en las razones que lo hacen posible.

En este caso, un diagnóstico sobre la convivencia escolar de un establecimiento se pregunta en primer lugar por cómo son las maneras que una comunidad escolar tiene de establecer vínculos entre sus miembros y luego, por qué esa comunidad opera de esa manera.

En los reportes que se han recibido de los colegios de Ñuble, se lee que “el colegio intenciona la formación de sus estudiantes proporcionándoles herramientas, valores y vivencias que les permitan cuidar su bienestar físico y psico-socioemocional y también vincularse de manera sana con los demás y con el medio en general.”

Este relato da cuenta más bien del buen deseo de la comunidad de ofrecer herramientas, valores y vivencias que le permitan cuidarse y vincularse bien con los demás, pero no específica de qué herramientas, valores y vivencias se trata y de cómo eso se intenciona. Esto se complementa más adelante cuando en el mismo texto se señala que “se propicia una convivencia donde prime el respeto, el buen trato, la participación y la inclusión de toda la comunidad educativa con especial énfasis en la aplicación de los protocolos Covid-19 y del plan de gestión de la convivencia”. Este texto refuerza la idea de que se está frente a un deseo de que la convivencia se dé de determinada manera, más que frente a la descripción de cómo se da el fenómeno de la convivencia en ese establecimiento.

Más adelante se sostiene que el colegio “cuenta con un plan de convivencia escolar contextualizado y actualizado que les ha permitido atender las necesidades de los estudiantes y apoderados en temas socioemocionales...” pero nada se dice respecto al plan, salvo que falta evaluar su eficacia y realizar una capacitación a nivel de escuela sobre dicho plan. Por tanto, el diagnóstico queda trunco.

Cuando el ejercicio se refiere a las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, se señala que “el establecimiento realiza prácticas per-

manentes y contextualizadas a la emergencia sanitaria para la formación en valores, fomentar el autocuidado y prevención, con estrategias de apoyo biosocioemocional hacia los estudiantes”, sin entrar a explicar el alcance y en qué consisten dichas estrategias. Nuevamente se está en presencia de un señalamiento, pero no de una explicación sobre el contenido de dichas estrategias y las condiciones en que ellas se producen, lo que le resta validez al mismo señalamiento.

Lo básico y el punto de partida de todo diagnóstico es el reconocimiento de la realidad. Una vez descrita, requiere hacerse la pregunta sobre las condiciones que la hacen posible. La utilidad del diagnóstico es, precisamente, poder intervenir sobre las condiciones que hacen posible determinado fenómeno con el objetivo de poder redireccionarlo.

Un diagnóstico sobre la convivencia escolar debiera partir describiendo cuáles son los modos prevaletentes en que los miembros de una comunidad establecen sus relaciones. Esa descripción implica ponerle un nombre al relato: esas relaciones se efectúan de manera solidaria, autoritaria, inclusiva, colaborativa, respetuosa, agresiva, descalificadora, etc. Esta adjetivación es una primera forma de interpretar el fenómeno. Pero a continuación viene lo más importante: describir aquellas condiciones que hacen posible que esos modos de relacionarse se adjetiven de tal o cual manera, porque son esas condiciones las que hay que modificar para que los modos de relacionamiento en la escuela cambien.

Ahora bien, ¿cuáles son aquellos modos de convivir sobre los cuales hay que hacer un diagnóstico para poder modificarlos? La

PNCE señala cuatro modos de convivir que hay que considerar para mejorar el aprendizaje de la convivencia escolar: a) el aprendizaje de relaciones de respeto; b) formas inclusivas de trabajo y rechazo a la discriminación; c) el favorecimiento de la participación democrática, la colaboración, la autonomía y la solidaridad; y d) el manejo dialógico y pacífico de resolver los conflictos de convivencia.

## 4.4. Sobre las resistencias al cambio en los modos de convivir

En las jornadas realizadas en Valparaíso, surgió la pregunta de por qué, en la presentación de las actividades de los colegios sobre sus experiencias, se daba la tendencia a contar todas las cosas buenas que los colegios hacían relativas a la convivencia escolar, quitándole con ello espacio a la reflexión sobre la necesidad de modificar ciertos modos de relacionarse, que ha sido la tónica fundamental en la propuesta de aprendizaje de la convivencia de la PNCE. A propósito de esta percepción, se desarrolló una reflexión sobre el sentido propedéutico de la política y los problemas que enfrenta el aprendizaje de la convivencia.

Frente a la pregunta de por qué el sentido "exitista" de presentar las experiencias de convivencia surgió la hipótesis de que, a lo mejor, no se ha destacado suficientemente cómo ocurre el aprendizaje de la convivencia escolar.

*"Cuánto colabora el sistema educativo a potenciar o a debilitar el paradigma del triunfo o del éxito, como la mayoría de los colegios y las comunidades educativas lo entienden..." (M.H. Ñuble).*

En la introducción a este apartado se señaló que el aprendizaje implica una modificación de conducta y, en el caso del aprendizaje de la convivencia, una modificación de los modos de convivir. Si bien el aprendizaje ocurre en el mundo interno del sujeto, este no sucede solo en la cabeza del aprendiz, en la manera que él tiene de entender lo que le pasa al establecer una relación con otra persona. Esa manera de entender es importante para poder modificar su conducta. Pero no basta. En esta materia, el aprendizaje no cristaliza hasta que realmente la persona logre cambiar su manera de relacionarse con otros. El cambio de la conducta hacia el otro es el signo de que ha ocurrido un aprendizaje en el modo de convivir.

Que el aprendizaje ocurra en el mundo interno del sujeto significa que es allí donde tiene que tomar decisiones respecto a las resistencias que le provoca el enfrentamiento al cambio en su manera de relacionarse con los otros. En todo cambio de conducta, especialmente cuando se trata de patrones de conducta estereotipados, el sujeto enfrenta múltiples resistencias que provienen, por lo general, de la esfera de sus emociones; resistencias que se han ido formando en base a experiencias previas vividas en situaciones semejantes. Estas dificultades son las que provienen de la "verticalidad" del sujeto, de su historia de relaciones vinculares. Pero hay otras que provienen de su "horizontalidad", es decir, del modo en que establece relaciones con quienes actualmente se relaciona.

Estas dificultades que operan en el mundo interno del sujeto se convierten en obstáculos o barreras para el aprendizaje de la convivencia. Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje ocurre en el mundo interno del sujeto, se debe recalcar que el aprendizaje de la convivencia no se origina en un concepto de convivencia que se tiene que aplicar a la realidad, sino que nace de la constatación de quiebres que se producen en la práctica cotidiana del convivir y que requieren ser reflexionados para entender cuáles son los factores o contextos de aprendizaje que los están provocando. Una vez identificados dichos obstáculos, se puede proceder a su remoción para generar condiciones favorables que permitan que la persona movilice su aprendizaje hacia los modos de convivir que se propone llevar adelante.

Por tanto, el aprendizaje de la convivencia no consiste en aprender una doctrina sobre el convivir, o de aprender una teoría sobre el concepto de convivencia para luego "aplicarlo", sino en modificar las maneras concretas que tenemos de relacionarnos. Para esto ayuda entender las dimensiones que ponen en tensión los modos de convivir cotidianos, pero no para "aprenderlas" teóricamente y después "bajarlas" a la realidad. Por el contrario, se trata de considerar como punto de partida del proceso de aprendizaje los quiebres en los modos de convivir cotidianos y preguntarse con qué "racionalidad" y "emocionalidad" estamos tomando decisiones sobre nuestro actuar con relación a los demás.

*"Es muy importante poder articularnos en redes de apoyo donde podamos conversar y compartir las experiencias como una manera de fortalecer nuestros trabajos". (H.C. Araucanía).*

*"Para ello es importante el intercambio de experiencias para que nos ayuden a hacer esa reflexión inductiva" (R.M.P.L. Araucanía).*

*"El trabajo territorial es una de las maneras más efectivas para plasmar la política de convivencia en nuestras escuelas" (F.C. Araucanía).*

Esta concepción de aprendizaje no se propone metas estandarizadas de logro, sino que se piensa como un proceso de transformación continua. Siempre se puede ir mejorando el trato respetuoso, la inclusión, el trabajo colaborativo y la forma de resolver mediante el diálogo los problemas de convivencia que son permanentes en toda comunidad. Ninguna comunidad puede decir que llegó al máximo de la inclusión, o de la participación, o del respeto. Por eso, cuando la PNCE señala que el análisis sobre la convivencia tiene que partir de los modos de convivir cotidianos de la escuela, no se está diciendo que tenemos que partir de un promedio de trato respetuoso, o de inclusión, etc.; o de partir de lo bien que lo estamos haciendo, porque eso no ayuda a la transformación de las prácticas de convivencia que nos parecen inconsistentes o incoherentes. Si se está satisfecho con el modo de convivir actual, ¿para qué cambiar? Más bien se trata de partir de episodios concretos, de situaciones de quiebre, y analizarlas desde la perspectiva de los criterios utilizados para resolver las tensiones que esas situaciones han provocado en los sujetos que han tomado parte en los episodios descritos.

Dicho esto, cabe una excepción en la manera de construir los relatos que se han analizado en las jornadas de convivencia. Se trata de aquellas situaciones o episodios que por su manera de ser concebidas y resueltas sus

tensiones, pueden ser “inspiradoras” para otros docentes. Pero lo que debe inspirar es la manera en que se han pensado y resuelto los dilemas enfrentados en dichos episodios y no la copia de la respuesta. Lo que se aprende de estas situaciones, entonces, es la manera de enfrentar y resolver los problemas de la convivencia cotidiana. Y eso sí que constituye un buen producto de las jornadas de apropiación de la PNCE.

Un ejemplo de experiencia inspiradora lo constituye el caso del Liceo Tecnológico Alfredo Nazar Feres, de Valparaíso. El liceo tenía tratos violentos entre estudiantes y entre docentes, tráfico y consumo de sustancias ilícitas, denuncias de acoso, bajo rendimiento académico y baja asistencia. Una nueva administración asumió el desafío de levantar el liceo mediante un plan en tres etapas: 1) ordenar la administración, 2) reforzar las prácticas pedagógicas y 3) gestionar la convivencia escolar. En la tercera etapa, lograron cambiar las dinámicas de relación naturalizadas por muchos años en el liceo fomentando un nuevo tipo de vínculos entre docentes con sus estudiantes, restaurando confianzas que llevaban mucho tiempo quebradas y reforzando espacios de encuentro. Se comenzaron a tener reuniones de índole más personal entre directivos y estudiantes, logrando una relación más horizontal y dando oportunidad a sus estudiantes para opinar y participar. Se reforzó el centro de estudiantes, entregándole voz y voto en diferentes instancias, y promoviendo su rol como modeladores de buen trato. Se gestionó la cultura del establecimiento hacia formas de mayor colaboración, estimulando en sus miembros el sentido de pertenencia.

## 4.5. Sobre las relaciones vinculares en el núcleo pedagógico

Este documento lo iniciábamos con una frase del profesor Humberto Maturana: “el aprendizaje es un proceso de transformación en la convivencia”. Afirmación muy en línea con la PNCE cuando señala que “el desarrollo humano se va produciendo a lo largo de un complejo proceso de maduración y aprendizaje que ocurre, principalmente, a través de las interacciones, relaciones y vínculos en los que la persona participa a lo largo de toda la vida” (PNCE, p.10). Es decir, el aprendizaje se da naturalmente en un contexto relacional.

Ahora bien, el tratamiento que se le ha dado a lo emocional en las jornadas de apropiación de la PNCE ha permitido destacar la forma en que se construyen las relaciones vinculares en las comunidades educativas. Estas se construyen por medio de una experiencia de encuentro entre personas.

La forma en que las personas van construyendo sus vínculos constituye la unidad básica de toda comunidad educativa. Por eso, para aprender a convivir es tan importante atender a la forma en que las comunidades van construyendo esa trama de relaciones vinculares.

El aprendizaje de la convivencia consiste básicamente en comprender cómo se da ese proceso; por un lado, qué dificultades se tienen que superar, y por otro, cómo inspirar, encantar e invitar a construir expe-

riencias de encuentro cargadas de sentido ético en función de los aprendizajes y cuidados colectivos.

Pero los vínculos educativos no se construyen solo por encuentros entre subjetividades, sino que esos encuentros se dan en un contexto particular, en la cotidianidad de la vida escolar, donde se comparte un espacio común y se busca llevar adelante proyectos compartidos (PNCE p.11).

En los talleres de la OEI (“Construir lo esencial para aprender a convivir”) el vínculo educativo es entendido como un encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación, no solo para que la cultura se vivifique y perdure, sino para que se transforme (OEI, *ibid.* p.35). Y la transformación de la cultura a la que alude la OEI es el objetivo central de la educación: el aprendizaje de nuevos modos de conocer, de trabajar, de convivir y de ser personas (UNESCO, Informe Delors, 1996).

Por tanto, los vínculos se forman por medio de una relación entre personas mediatizada por una tarea: el contenido de aprendizaje que el aprendiz tiene que aprender y el maestro enseñar. Es el aprendizaje lo que le da sentido al vínculo pedagógico.

Así lo expresa un participante en una de las jornadas: “El vínculo es clave, como lo reafirma Humberto Maturana, parafraseando su pensamiento: el niño o niña no aprende contenidos; aprende a relacionarse con su profesor o profesora, y con ocasión de esa relación y vínculo, aprende contenidos... En este sentido, la construcción de vínculos es fundamental” (F.M.A. Región Metropolitana).

Y en opinión de otro participante: “Creo que lo del vínculo pedagógico es clave. Desde la gestión tenemos que intencionar cuáles son las formas de ese vínculo para ayudarnos a generar condiciones favorables en el proceso de enseñanza aprendizaje” (J.Ch. Región Metropolitana).

Desde este punto de vista, es posible sostener que el modo de establecer vínculos al interior de las comunidades educativas queda signado por el tipo de relación que los miembros de la comunidad establecen con la tarea del aprendizaje escolar.

Esta concepción de los vínculos en el sistema escolar es muy coincidente con el concepto de “núcleo pedagógico” de Richard Elmore. Él sostiene que el núcleo pedagógico está compuesto por el profesor y el alumno, en presencia de los contenidos. La tarea educativa –afirma– es el trabajo efectivo que se le pide a los alumnos que realicen en el proceso de aprendizaje: no lo que los profesores piensan que le están pidiendo a los alumnos que hagan, o lo que el currículo oficial dice que deben hacer, sino lo que están efectivamente haciendo. Y agrega: los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren solo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos. Si se modifica uno de estos componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes.

Esto significa que la forma de establecer vínculos entre las personas al interior de los centros educativos va a condicionar también el rol que cada uno de ellos cumple en función de los objetivos que ellos se plan-

tean: por ejemplo, el rol docente por parte de los profesores, y el rol estudiantil por parte de los alumnos.

Tanto a los docentes como a los estudiantes, el sistema escolar les asigna un rol con determinadas funciones coherentes con el diseño de las políticas educativas vigentes y el determinado papel que se espera desempeñe cada uno de estos actores. Este es el rol asignado.

Pero no siempre el rol asignado a estudiantes y docentes es comprendido y/o aceptado. Ellos pueden tener aspiraciones distintas al modo en que se quiere que ejerzan su rol. En este caso se puede hablar de que tienen un rol deseado distinto. Sin embargo, ese rol deseado no siempre lo pueden ejercer del modo que quieren por múltiples razones: no están dadas las condiciones materiales para ello (p.ej. no tienen conexión a Internet, o la infraestructura de las escuelas es muy precaria); o son de carácter estructural (p.ej. el modelo educativo imperante es demasiado competitivo e individualista); o que tengan dificultades para ejercer su rol debido al modo en que la propia institución organiza su gestión interna (p.ej. cuando el equipo directivo es demasiado autoritario y coarta las instancias de gestión en que ellos quieren participar); o factores de carácter interpersonal (p.ej. cómo en la escuela se alimenta cierta autocomplacencia sobre la forma en que se lleva la convivencia, o se crea un clima de intolerancia frente a la diversidad, etc.).

Por tanto, se da una tensión entre la forma en que los roles son asignados por la institución escolar y la forma en que los acto-

res aspiran a ejercer su rol. Esa tensión se resuelve de distinta manera de acuerdo con las decisiones que los actores toman ante los dilemas que tienen que enfrentar para ejercer su rol. Este es el rol asumido.

Las formas en que docentes y estudiantes asumen sus roles dan cuenta de cómo ellos resuelven las tensiones entre sus roles asignados y deseados en función de su tarea formativa; de cómo construyen sus vínculos al interior del núcleo pedagógico; de cómo se superan las barreras para conformar comunidades de cuidado mutuo y propósitos comunes. En definitiva, se trata de cómo la forma de generar los vínculos le da rostro a la cultura de cada institución educativa y al proceso de transformación que esa cultura escolar se propone.

## 4.6. Testimonios locales

En esta ocasión quisimos dar cuenta de algunos testimonios de supervisores regionales y de colaboradores de las redes territoriales de convivencia escolar que participaron en las jornadas de apropiación de la PNCE.

### 4.6.1. Testimonio de una supervisora y coordinadora provincial de la DEPROV Biobío

Escribo estas líneas respondiendo a la invitación realizada a los supervisores por el Comité Nacional de FICE, para compartir la experiencia de apoyo técnico y acompañamiento ministerial a las comunidades escolares durante la pandemia de COVID-19, específicamente, en la dimensión Gestión de la Convivencia Escolar.

Durante el año 2020, los equipos de supervisión desarrollaron diversas estrategias de apoyo a las escuelas y liceos, tales como: el acompañamiento en los procesos asociados a su Plan de Mejoramiento Educativo y planes específicos normativos; la difusión de las actividades ministeriales en las que se presentaron orientaciones y recursos sobre convivencia escolar, aprendizaje emocional y seguridad escolar; y la promoción para el intercambio de experiencias de gestión de la convivencia entre los participantes de nuestras redes de mejoramiento escolar y microcentros.

Particularmente en nuestra provincia, el DEPROV de Biobío invitó a un grupo de establecimientos para integrar dos redes temáticas de Encargados/as de Convivencia Escolar. La iniciativa iba a apoyar de forma directa el desarrollo de procesos de comprensión y promoción de los desafíos que plantea la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE); de igual forma, apoyaría el trabajo de los y las coordinadores comunales de convivencia escolar en sus territorios, quienes también participan en una red provincial hace varios años. Dicha iniciativa se complementó con el curso de Primeros Auxilios Psicológicos organizado en conjunto con el Servicio de Salud Biobío, y con la realización de un seminario y una publicación que reunió las experiencias de gestión de la convivencia de cuarenta establecimientos de la provincia.

En el relato de los participantes de estas redes, el foco principal de su trabajo abordó el resguardo socioemocional de los miembros de su comunidad, espacio donde se valoró positivamente el aporte de la mirada sobre el

aprendizaje socioemocional desde la perspectiva de la psicología, lo que se expresa en la gran cantidad de material preparado en esta línea por el MINEDUC. Sin embargo, se advirtió la necesidad de definir y disponer de marcos comprensivos o interpretativos más amplios sobre esta materia.

Nuestro principal desafío para el 2022 es “situar la convivencia más en el dominio de la ética que en la psicología, avanzando así desde la valoración de la diversidad, a la promoción del pluralismo”, tal como se define en la PNCE. Para este propósito, considero indispensable nuestro acompañamiento y asesoría a las comunidades escolares en la observación permanente de sus contextos institucional y pedagógico, expresados, entre otros, en: el tipo de liderazgo de sostenedores, directores y profesores que favorezca una transformación positiva de las relaciones interpersonales al interior de su comunidad; en los planes de gestión con un carácter participativo; en las decisiones y formas de comunicarlas; en la asignación oportuna de recursos humanos y materiales, así como en el aseguramiento de instancias formales de diálogo y participación para definir prioridades respecto de la formación de sus estudiantes.

Esta sería, en mi opinión, una oportunidad relevante para confirmar si estamos dando testimonio y enseñando modos de convivir respetuosos, inclusivos, y participativos para resolver de manera pacífica nuestros conflictos de convivencia.

**Norma Rebolledo Muñoz**

**Supervisora y coordinadora provincial de la DEPROV Biobío**

**Los Ángeles, noviembre de 2021**

#### **4.6.2 Testimonio de un Encargado Comunal de Convivencia Escolar del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), de la comuna de Independencia – RM**

Convivencia Escolar, una experiencia local y estratégica

Desde finales del 2015 el Departamento de Administración de Educación Municipal de Independencia (DAEM) ha venido trabajando en la construcción de un modelo de gestión educativa sistémica, de carácter estratégico y participativo, con el propósito de responder a los desafíos que demanda la implementación de la Ley de Nueva Educación Pública en el rol del nivel intermedio (sostenedor educacional) y en concordancia con el territorio comunal.

El modelo de gestión que propone el DAEM involucra a todos los actores educacionales, relevando su participación en el marco de un proceso creativo y crítico, que logra ajustar las propuestas de mejora a las demandas de los actores, de sus expectativas, de sus modos y necesidades de aprendizajes. Teniendo estos propósitos como base, es que se construye en la comuna de Independencia una Política Local de Gestión de la Convivencia Escolar basada en el enfoque de derecho (2017 – 2020), que ofrece un marco conceptual y táctico a escala local, situando la convivencia en una gestión institucional y estratégica con énfasis en el territorio, en la participación y la formación de garantes de derechos y, en concordancia con la Política Nacional de Convivencia Escolar del año 2015 y la Ley General de Educación del 2009.

La construcción del modelo de gestión de la convivencia desde el enfoque de derecho impuso la tarea de actualizar, de manera participativa, los modos de convivir que cada unidad educativa expresaba en sus reglamentos de convivencia. A partir de un análisis situacional, con la representación de toda la comunidad educativa y a través de encuentros Inter Estamentales, llamados Equipos Motores, se acordaron normas y maneras de estar en la escuela, desde una experiencia que media el aprendizaje y la trayectoria escolar de todos nuestros estudiantes.

Para el año 2017, desde una base colaborativa y luego de un proceso de análisis y revisión de la experiencia práctica, se incorpora al Plan de Desarrollo de Educación Municipal 2018 (PADEM) el área de Participación y Convivencia Escolar, además de la Gestión y Desarrollo Institucional; Gestión Pedagógica - Curricular y de Gestión de Recursos. Lo que implicó en la práctica, tensionar las estructuras existentes, tanto en el DAEM como de las unidades educativas, así como la focalización a una gestión sistémica de la convivencia que tiene como elemento central la incorporación de las voces de las y los actores, así como la definición de áreas de trabajo clave, facilitando de manera coherente la articulación entre niveles y su incorporación a los instrumentos de gestión escolar.

Desde esta experiencia de gestión institucional local, se intenciona avanzar en el desarrollo de capacidades de los líderes de cada unidad educativa, lo que implica en concreto el desarrollo de un apoyo técnico-pedagógico desde el acompañamiento, que va desde concepciones más directivas y procedimen-

tales, en un extremo, hasta otras que buscan el desarrollo de habilidades a partir de la consideración profesional de los equipos y desde una relación horizontal entre niveles.

Dentro de los dispositivos relevantes de acompañamiento está la utilización de una estructura de coordinación del sistema educativo, desde una modalidad colaborativa y, en particular, para las áreas que requieren la articulación de niveles y entre las comunidades educativas. La coordinación comunal de convivencia trata entonces de una red centralizada, que permite acompañar el desarrollo de instrumentos de gestión, la práctica pedagógica y la profundización de temáticas relacionadas con el trato respetuoso, la participación democrática, la colaboración, la resolución pacífica de conflictos y la inclusión, coincidentes con los horizontes éticos de la Política Nacional de Convivencia (2019).

El trabajo intersectorial entre las unidades educativas y el conjunto de iniciativas externas que son ofertadas al sistema educativo es otra estrategia de gestión de la convivencia escolar en Independencia, que reconoce a las y los estudiantes como sujetos de derecho, con múltiples necesidades y que requieren de atención para el adecuado despliegue de su desarrollo personal y social a lo largo de su trayectoria educativa. Desde esta perspectiva se busca asegurar el flujo de información y el entendimiento entre los actores del aula, los soportes, el establecimiento, el nivel intermedio, el municipio, las redes externas y la articulación con las distintas instancias del sistema educativo público (MINEDUC, Agencia de Calidad, Superintendencia, entre otras), que en definitiva permite la consecución

de más y mejores aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes de la comuna.

En esta misma línea la dimensión territorial de la convivencia escolar comunal nos sitúa en el escenario de desarrollar los procesos formativos desde la experiencia cotidiana de habitar el espacio escuela, relevando las dimensiones de la interacción, construcción social y significación. Es así como durante el año 2021 se desarrolla la estrategia de Apoyo a la Trayectoria y el Bienestar Escolar, que supone constituir comunidades comprometidas con el aprendizaje, el bienestar, la trayectoria escolar y la permanencia de los y las estudiantes en el sistema, en un contexto inclusivo donde todos son y se sienten parte.

La estrategia es un piloto de acompañamiento y orientación para estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión educativa y que tiene como propósito la revinculación con el proceso formativo y el aseguramiento a la trayectoria y el bienestar escolar en el contexto de la emergencia socio sanitaria derivada del COVID-19. El equipo está conformado por terapeutas ocupacionales, psicólogos y trabajadores sociales que, en articulación con los equipos de aula de las unidades educativas, desarrollan planes de acompañamiento pedagógico para los niños, niñas y jóvenes de nuestro sistema educativo.

El ciclo estratégico iniciado en el 2015 y que concluye el año 2021, permitió avanzar en ámbitos sustantivos que asientan bases sólidas para profundizar y poner un énfasis más decidido al diálogo sobre los aprendizajes. De esta manera contamos con condiciones actuales que abren el camino para una comunicación abierta y profundo

respecto a quiénes son los niños, niñas y jóvenes de nuestras unidades educativas, cómo es la sociedad que habitan y hacia dónde transita y, por tanto, nos invita a asegurar un sistema educativo local que permita la construcción de proyectos de vida de nuestros estudiantes.

Desde el punto de vista de nuestras convicciones, sostenemos una gestión de la convivencia escolar que adhiere al enfoque de derecho y al enfoque inclusivo, desde una concepción que concibe la educación como un derecho, asegurando tanto el acceso como la permanencia en un sistema que ofrece una experiencia educativa de calidad, que impacta en el bienestar de los estudiantes, facilita su acceso a mejores oportunidades y les permite un desarrollo pleno. Por último, un sistema que intenciona el desarrollo de culturas capaces de construir comunidad desde los valores inclusivos; de políticas que integren a todos los y las estudiantes, que organicen el apoyo a la diversidad; y de prácticas que permitan construir un currículum para todos, junto con orquestar el aprendizaje en función de sus trayectorias escolares.

Como desafíos tenemos por delante una gestión educativa local en convivencia escolar que se articule con la propia evolución tecnológica y socio-productiva que el actual escenario promete, que se pueda actualizar a partir de la permanente transformación del conocimiento, que incorpore el riesgo que genera la crisis climática, los flujos migratorios y el deterioro de la salud mental y que en general contribuya a la garantía del derecho a la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

De cara al 2022 la convivencia escolar deberá entonces contribuir a la complejización de la mirada que se tiene del territorio, que visibilice y reconozca el aprendizaje situado, ese que se genera en y desde la experiencia cotidiana de habitar los espacios (físicos y virtuales), una gestión que desafíe la manera en que tenemos para relacionarnos y para interactuar, para construir colectivamente y para significar la experiencia desde la particularidad individual y a nivel de la comunidad.

**Julio César Chica Valencia**

**Encargado Comunal de Convivencia Escolar**

**Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM)**

**Independencia – RM, diciembre de 2021.**

## 5. Conclusiones

---

### 5.1. Del autocuidado, a la construcción de una comunidad de cuidado mutuo

En las conclusiones de las jornadas del 2020 se hacía referencia a que la PNCE se asienta más en el paradigma de la ética, que en el de la psicología. La confusión surge por la importancia que ha adquirido el trabajo de la dimensión socioemocional durante la pandemia, el que se asocia con mayor facilidad al campo del bienestar humano y, por tanto, al de la psicología.

Es cierto que manejar bien las emociones contribuye al bienestar de las personas y a mejorar las relaciones interpersonales, que son la base de la convivencia escolar. Sin embargo, participantes de las jornadas del 2020, e incluso en las de este año, nos han hecho ver que no todas las tensiones que se suelen enfrentar en el dominio de la convivencia escolar, particularmente aquellas que son provocadas por el agobio docente, los abusos y discriminaciones, las agresiones y otras formas de violencia, podían allanarse a una solución desde una perspectiva meramente psicológica. Por tanto -se argumentaba-, era necesaria una mirada más comprehensiva, como la que proviene del campo de la ética. Por eso se señalaba que, en materia de convivencia, un desafío a futuro

era transitar desde un concepto de “bien-estar” (dominio de la psicología) al de “bien-actuar” (dominio de la ética), en el entendido de que la ética es la disciplina que analiza la conducta humana desde la perspectiva de la justicia y de la construcción del bien común.

En efecto, hoy se ha ido extendiendo una mirada crítica sobre el enfoque socioemocional basado en la psicología positiva. En muchas jornadas se criticó la mirada que argumentaba la necesidad de trabajar lo socioemocional para favorecer el bienestar individual del profesor. En dicha concepción se alude a un concepto de bienestar considerado como una experiencia que depende de un esfuerzo personal y no como si fuera un fenómeno eminentemente social, como lo es. Desde este punto de vista, el trabajo de lo socioemocional referido al bienestar docente tiende a individualizarse y a psicologizarse en extremo. Una tal concepción de bienestar es compleja por cuanto hace recaer solo en el docente, ya sea por sus características de personalidad o por su falta de capacitación para trabajar con otros, la responsabilidad frente a las diferentes opciones que tiene que tomar para resolver los problemas de convivencia.

Esta mirada sobre el bienestar docente fue recogida en los talleres organizados por la OEI “Compartir lo esencial para aprender a convivir”. En los cuadernillos publicados por la OEI en base a las experiencias de estos

talleres, se describe el bienestar docente como un "fenómeno complejo, dinámico e intersectorial" (OEI, 2021, pág. 16), cuya comprensión no se puede limitar a un relato meramente individual, sino que requiere de una aproximación colectiva enraizada en la cultura de la institución escolar.

Trabajar el bienestar docente desde esta perspectiva individualista lleva a considerar el trabajo socioemocional preferentemente en la dimensión del autocuidado, lo que en parte ha sido reforzado por la manera en que muchas veces se ha querido enfrentar el COVID, donde se ha puesto excesivo énfasis en el manejo de la pandemia desde la perspectiva de la responsabilidad individual, es decir, el autocuidado.

Sin embargo, lo que las comunidades nos han querido decir en las jornadas de apropiación de la PNCE es que ellas desean trabajar el bienestar docente y el cuidado, no desde una perspectiva individual, sino desde la construcción de una comunidad de valores compartidos, es decir, un bienestar docente basado en una comunidad de cuidado mutuo.

*"Cuando los colegas reconocen y aprecian el trabajo del otro, se brindan apoyo mutuo y comparten sus propósitos en ambientes colaborativos; se establecen experiencias laborales positivas que acortan las distancias entre ellos, brindando satisfacción por el logro de metas comunes" (Ibidem).*

Esto implica superar la lógica del autocuidado y del bienestar personal, para pasar a preocuparse del cuidado de los otros y del bienestar colectivo, hasta llegar a construir una verdadera comunidad de cuidado. En

este tránsito se pasa de considerar temas como la autoestima, o la regulación emocional, o la perseverancia personal, o diversas actividades de relajación, a temas como el reconocimiento y apoyo mutuo, o el trabajo colaborativo, o la comunidad de intereses, o los cuidados colectivos, etc.

## **5.2. De la contención, a la transformación de contextos de aprendizaje y la lucha contra los enemigos del aprendizaje de la convivencia**

En las conclusiones de las jornadas de apropiación de la PNCE del año 2020 se sostenía que había habido una progresión en el tiempo sobre los contenidos trabajados durante las jornadas, orientándose en un primer momento hacia la asistencialidad material, luego hacia la contención emocional, para pasar en otro momento hacia la formación de personal preparado para el trabajo socioemocional y terminar, finalmente, preocupados por la transformación de aquellas instituciones escolares para hacer sustentables en el tiempo los nuevos aprendizajes obtenidos como resultado de las transformaciones en materia de convivencia surgidas durante la pandemia.

Esa misma progresión se fue dando en las jornadas 2021, pero con más claridad sobre cómo ocurría el proceso de transformación de los elementos de la cultura escolar. Se sostenía que había que asegurar la susten-

tabilidad de las buenas experiencias de convivencia aprendidas durante la pandemia mediante la creación o modificación de aquellas instituciones de la cultura escolar que las hicieran viables.

En la PNCE se mencionan cuatro estrategias para gestionar la convivencia escolar. Las dos primeras se refieren a los contextos de aprendizaje que hay que desarrollar para mejorar la gestión de la convivencia.

Los contextos de aprendizaje son las instancias que median entre la institución escolar y el actor social (docente, encargado de convivencia, dupla psicosocial, etc.), favoreciendo o dificultando las actividades que el sujeto realiza para lograr la finalidad de su acción, en este caso, el aprendizaje de los modos de convivir propuestos en la PNCE. Por ejemplo, por mucho que se esfuerce una persona en alcanzar una determinada meta, si el contexto de aprendizaje es desfavorable, es muy difícil que logre su objetivo. En ese caso, lo aconsejable es que el sujeto identifique cuál o cuáles son los contextos de aprendizaje que obstruyen el camino hacia el logro del objetivo propuesto y, una vez identificados, se proponga suprimirlo o modificarlo. Si no se destraba la barrera que impide el aprendizaje de la buena convivencia, es utópico o idealista pensar en alcanzar los objetivos que la PNCE se propone.

La PNCE distingue entre los contextos de aprendizaje institucionales y los pedagógicos. Los primeros son aquellos que se relacionan con los elementos de la cultura escolar, entre ellos: la forma en que se organiza el espacio físico, cómo se define el PEI, cómo se construye el Reglamento Interno, cómo se da la comunicación entre las perso-

nas que conforman la comunidad, sus costumbres, rituales y rutinas, etc. Si algunos de estos u otros elementos de la cultura escolar impiden que las buenas formas de convivir fluyan, entonces hay que poner la mirada en cómo modificar aquellos contextos de aprendizaje institucionales para favorecer el aprendizaje de modos de convivir distintos.

Pero también se mencionan los contextos de aprendizaje pedagógicos que se refieren a las instancias que hay que considerar para enseñar en forma efectiva conocimientos, actitudes y habilidades relativas a los modos de convivir, a través de las asignaturas del currículo.

Sin embargo, durante el transcurso de las jornadas de este año las comunidades fueron identificando otros contextos de aprendizaje que también se convertían en trabas para movilizar a las personas hacia el aprendizaje de la convivencia. Algunas de estas trabas tienen que ver con las políticas y estructuras del sistema educativo que influyen en los modos de gestionar la convivencia al interior de los establecimientos. Por ejemplo, el sistema de evaluación a través de pruebas estandarizadas como el SIMCE; o las formas de la administración más centralizada o descentralizada de los Servicios Locales de Educación o de la educación municipal; o la ausencia de una política que fomente el aprendizaje socioemocional, etc. Estas acciones de política educativa (o falta de ellas) influyen en las formas que adquiere la convivencia escolar y se suman a las maneras de gestionar internamente la institución escolar, el tipo de liderazgo que se ejerce en ella y cómo se distribuye el poder en su interior.

Pero hay otros contextos de aprendizaje que influyen en el modo que adquiere la convivencia escolar. Son aquellos que tienen que ver con las emociones y el mundo interno del sujeto, con la forma de asumir las responsabilidades a la hora de enfrentar los dilemas cotidianos de convivencia y de decidir sobre la mejor manera de resolverlos. Por ejemplo: la capacidad de empatizar con las personas más desvalidas que viven situaciones de conflictos; o la lucidez para discernir las disyuntivas éticas que se plantean en determinadas situaciones; o la fortaleza de algunos para no sentirse abatidos o desanimados ante situaciones conflictivas reiteradas, etc.

Estas barreras de carácter personal para superar los contextos de aprendizaje adversos fueron identificadas en las jornadas como los enemigos del aprendizaje de la convivencia.

Aquí se describen algunas de estas barreras al modo de personajes alegóricos:

- El Ciego. No reconoce ningún quiebre en la convivencia cotidiana. No hay nada importante que mejorar, o que aprender de otros. Dice: “Estamos bien como estamos. No tenemos quiebres en nuestras maneras de convivir”.
- El Miedoso. Da miedo emprender el camino del cambio porque no sabe cómo lo van a percibir los demás; tiene miedo al qué dirán; miedo a dejar de ser parte del grupo en que siempre ha estado. Se da cuenta que hay problemas de convivencia, pero no se atreve a actuar.
- El Inseguro. Dice: “Yo no puedo aprender a relacionarme de otra manera; es muy difícil y a mí me cuesta. Soy muy tímido”. No se atreve aprender a convi-

vir de un modo distinto, porque se considera incapaz.

- El Desconfiado. Dice: “No sé si vale la pena arriesgarse. Además, ¿qué me van a enseñar los otros a mí? ¿Qué experiencia tienen en trabajar en ambientes como los nuestros?”. Descalifica a quienes se le presentan como modelos; no les da autoridad para enseñarles.
- El Conformista. Dice: “Si no estamos tan mal, después de todo. ¿Para qué cambiar? Prefiero seguir como estamos. Nos costó mucho redactar nuestros reglamentos y protocolos. Es muy complicado cambiarlos ahora”.

En las jornadas, las comunidades iban identificando nuevos enemigos del aprendizaje de la convivencia que agregaban a esta lista.

Algunas de estas barreras provienen del ámbito de las políticas educativas.

*“Nos piden desarrollar competencias socioemocionales en un sistema que constantemente nos violenta” (R.P.B. Ñuble).*

*“Creo que en esta pandemia las políticas educativas no ayudan mucho... una evaluación docente, un SIMCE, una categorización de escuelas... Hoy debemos parar y mirar lo emocional, lo esencial” (K.R. Región Metropolitana).*

*“Yo pienso que una de las debilidades es la brecha digital que hay dentro del liceo, ya que hay personas, tanto docentes como estudiantes, que no tienen internet estable por problemas económicos o también problemas del lugar donde viven; o sea, hay personas que viven en zonas rurales a las que no les llega internet y eso dificulta la comunicación (N.P. Ñuble).*

*“Concuero con el problema de conectividad... y, además, con el gran desgaste emocional y laboral que existe” (B.P.G. Ñuble).*

Hay otras barreras que provienen de cómo se organiza la escuela:

*“Un enemigo del aprendizaje es que, durante las cuarentenas, los adultos realizaban las actividades académicas de los alumnos; y ahora que estamos en presencial, los alumnos llegaron más dependientes de sus profesores o asistentes... La autonomía ha sido muy difícil retomarla” (J.A. Ñuble).*

*“Otro enemigo podría ser la indiferencia frente múltiples aspectos del aprendizaje de parte de algunos actores de la comunidad” (M.Z. Ñuble).*

*“El uso sin control de los celulares por parte de niños, niñas y adolescentes hace que no les quede tiempo para conversar... es muy necesario que los estudiantes aprendan a desarrollar esta habilidad fundamental...” (Y.C.Z. Ñuble).*

Estas y otras barreras han ido consolidando conductas que, por medio de reiteradas repeticiones, se han ido convirtiendo en patrones de conducta que han devenido en estereotipos. Cuesta más entrar a modificar estos estereotipos. Ya no se trata de modificar una conducta simple o esporádica, sino de remover verdaderos patrones de conducta que se han ido solidificando en pautas de comportamiento cada vez más difíciles de remover o modificar.

En suma, las barreras para el aprendizaje de la convivencia se refieren no solo a los contextos de aprendizaje estructurales y organizacionales, sino también a aquellos

factores de carácter personal que involucran la capacidad de pensar y de comprometerse con el cambio de aquellas conductas estereotipadas, nada fáciles de erradicar porque algunas de ellas han llegado a convertirse en parte de nuestro propio carácter<sup>1</sup> (OEI, 2021).

### **5.3. De la elaboración y revisión de los Planes de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE)**

En las conclusiones de las jornadas de apropiación de la PNCE del año 2020, se establecía la necesidad de actualizar el plan de gestión en el marco de la nueva dinámica escolar en tiempos de pandemia. Esta necesidad se ha mantenido durante el 2021 y no solo desde los establecimientos educacionales, pues ella ha escalado a la gestión comunal que ha visto una oportunidad en el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM).

Al contemplar el fenómeno de la convivencia desde la dimensión territorial, es posible comprender los procesos formativos que suceden en el territorio, *“en y desde la experiencia cotidiana de habitar los espacios*

---

1. La OEI, en sus talleres sobre “Cultivar lo esencial para aprender a convivir”, distingue entre las barreras estructurales, un modelo educativo competitivo y centrado en resultados, una sociedad individualista y un contexto familiar de vulneración; en las barreras institucionales, una institución coercitiva; y en las barreras interpersonales, la falta de espacios para el desarrollo socioafectivo y la intolerancia a la diversidad.

*comunales, de interactuar, de construir socialmente y de significar la experiencia y el aprendizaje, valorando y potenciando dinámicas de construcción conjunta, que reconoce la cultura de cada unidad educativa y de sus integrantes” (DAEM, 2021, pág. 14), como bien lo explicó el representante de la comuna de Independencia en la jornada del 17 de junio.*

En esta mirada territorial y comunitaria surge la impronta de comprender que la escuela está inserta en un contexto, en un barrio, con límites difusos, pero con identidad propia. La crisis sanitaria reforzó esto, lo que supuso la generación de un real y fuerte vínculo con las familias y su entorno.

El Plan de Gestión contempla acciones en alianza con las redes de apoyo existentes en el territorio, es decir, con el intersector. *“Así entonces, la territorialidad y la intersectorialidad son elementos clave en la comprensión de este concepto de **aprendizaje** que busca responder a los desafíos actuales de la educación y de la labor docente. Ambos conceptos se interconectan transversalmente desde la corresponsabilidad, entendida como un proceso en el que los agentes e instituciones que forman parte del tejido social y comunitario se proponen reformular la distribución de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso compartido” (Ministerio de Educación, 2017).*

Otro punto importante ha sido la mirada pedagógica-curricular expuesta por los participantes en las distintas jornadas realizadas este año, destacando la riqueza de generar un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre los equipos técnicos pedagógicos y los equipos psicosociales, tanto

en el nivel local (escuela) como en el nivel intermedio (sostenedor), y cómo ello ha logrado impregnarse en los objetivos, acciones y actividades contempladas en los planes de gestión de la convivencia.

Esta mirada interdisciplinaria pone en diálogo varias ópticas disciplinares y específicas con el fin de alcanzar una comprensión más profunda a través de la síntesis de sus diferentes aportes, permitiendo generar una integración sistémica, con un piso y finalidad común. Por tanto, al incorporar la perspectiva de la convivencia escolar y los climas propicios para el aprendizaje como condición para una interacción pedagógica de calidad, se está reforzando la implementación de los objetivos generales de la educación que se expresan en las bases curriculares<sup>2</sup>.

Lo anterior presupone una gestión pedagógica centrada en la acción formativa, priorizando el bienestar, la calidad de los aprendizajes y la trayectoria y permanencia escolar de sus estudiantes; lo cual debe reflejarse en los diversos instrumentos de gestión que posee el establecimiento educacional.

El Plan de Gestión de la Convivencia es un documento que permite ordenar y coordinar actividades, acciones y objetivos que generen y promuevan ambientes que posibiliten enseñar a convivir de una manera respetuosa basada en el buen trato, en donde la inclusión permee la cultura esco-

---

2. Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes un aprendizaje significativo e integral y cuya tridimensionalidad debe ser considerada en la práctica pedagógica con el propósito de alcanzar la formación integral en los estudiantes.

lar y las relaciones sociales que allí se desarrollan. El Plan, en su revisión y elaboración, debe considerar procesos de participación democrática, siendo el Consejo Escolar, el Comité de Buena Convivencia Escolar o el Consejo de Educación Parvularia, los que determinen su contenido.

Por ello, la comprensión de la convivencia desde una perspectiva pedagógica, cuando es planificada en coherencia y articulada con los demás objetivos de enseñanza, se convierte en una potente estrategia<sup>3</sup> de fortalecimiento de la gestión y aprendizaje sobre los modos de convivir que propone la PNCE.

---

<sup>3</sup> Para mayor información, revisar Política Nacional de Convivencia, punto 4. Gestión de la convivencia, sub 4.4 Una estrategia de gestión de la convivencia (pág. 15-16) <https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

## 6. Bibliografía

---

**Agencia de Calidad de la Educación. (2021).** Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021. Santiago.

**Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar. (2019).** Cartilla N°1 ¿Cómo articular los instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar? Mineduc.

**Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar. (2019).** Política Nacional de Convivencia Escolar. Mineduc.

**DAEM. (2021).** Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Independencia . Santiago de Chile.

**División de Educación General. (2021).** Plan de mejoramiento educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021. Mineduc.

**Maturana, H. V. (2001).** Conversando sobre educación. Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile), vol. 4, N°2, 249-266.

**Ministerio de Educación. (2017).** Modelo de Gestión Intersectorial Aulas del Bien Estar. Santiago de Chile: División de Educación General.

**Ministerio de Educación. (2021).** Fortalecimiento de las capacidades locales para la gestión de la convivencia escolar en contexto de epidemia en Chile por la enfermedad Covid-19. Santiago: División de Educación General.

**OEI. (2021).** Cuadernillo; Cuidado mutuo en la comunidad docente. Santiago: Mineduc.

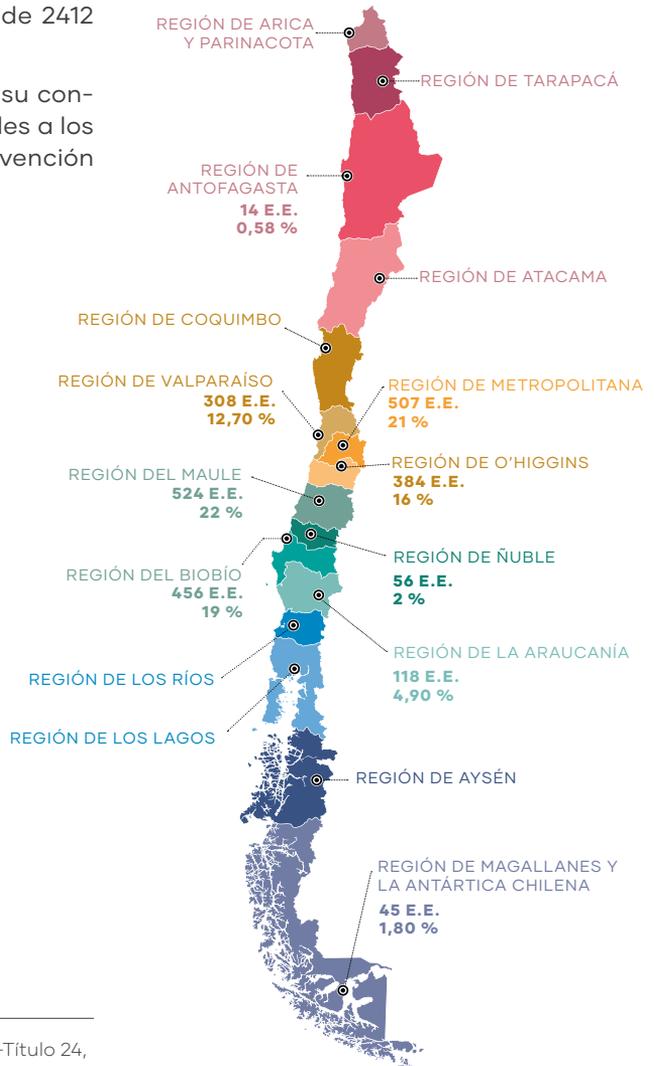
**OEI. (2021).** Cultivar lo esencial para aprender a convivir. Santiago de Chile: Organización de Estado Iberoamericanos OEI. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE) de la Dirección de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación.

# 7. Anexos

**Figura N°1 - Establecimientos Educacionales (E.E.) por región**

Las jornadas abarcaron un total de 2412 establecimientos educacionales.

Señalar que solo se consideró, en su convocatoria y desarrollo de actividades a los establecimientos que reciben subvención del Estado<sup>4</sup>.

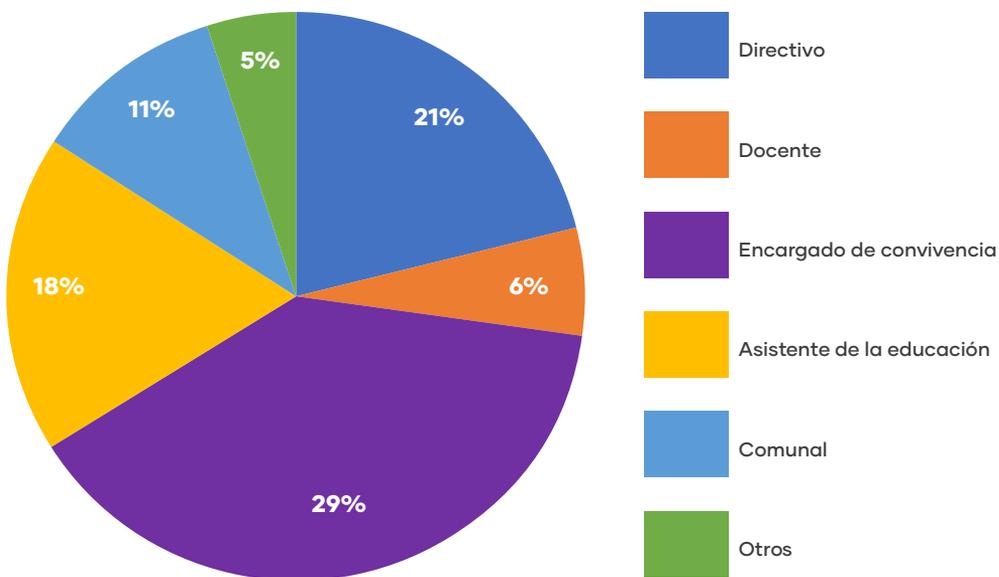


4. Partida 09. Capítulo 01. Programa 03. Sub-Título 24, Ítem 03, Asig. 903 (Ley N° 21.289).

Los establecimientos participantes<sup>5</sup> fueron representados por los siguientes actores:

- Directivo
- Docente
- Encargado de convivencia
- Asistente de la educación
- Encargado Comunal de Convivencia Escolar
- Otros: Supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación, Coordinadores regionales de convivencia escolar de las Secretarías Regionales Ministeriales

### Gráfico N°1 - Rol de participantes



---

5. Establecimientos que reciben subvención del Estado.

## 7.1. Reporte estadístico de encuestas de evaluación

El total de la muestra corresponde a **422 personas** que contestaron la encuesta de evaluación de las jornadas.

El software de estadística utilizado fue Stata, instrumento completo e integrado que provee todo lo necesario para el análisis de datos, gestión de datos y gráficos.

*Las variables son las siguientes:*

- **CALIFICACIÓN JORNADAS:** Utilizando una escala de 1 a 7. Indique con qué nota usted califica la jornada.
- **TEMAS APLICABLES:** A partir de la jornada, ¿los temas presentados son aplicables al trabajo que Ud. realiza en convivencia escolar? (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).
- **JORNADA SIGNIFICATIVA:** ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? La jornada fue significativa para el conocimiento de la Política de Convivencia Escolar (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).
- **RELATO CLARO:** ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? El o los relatores fueron claros en la exposición (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).
- **METODOLOGÍA:** ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? La metodología de la jornada permitió el intercambio de reflexiones y experiencias

entre los participantes (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).

- **ATENCIÓN A CONSULTAS:** ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Se atendieron las consultas o dudas planteadas por los asistentes (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo).

### 7.1.1. Recodificación variable escala notas (calificación jornadas)

La calificación de 1 a 7 se agrupó en tres nuevas categorías: Deficiente (1 a 3), Aceptable (4 a 5) y Sobresaliente (6 a 7), esto con el propósito de evaluar la jornada en términos generales y no con una nota en particular. Se observa que el 88% de los encuestados calificó la jornada como Sobresaliente, correspondiente a 372 de un universo de 422 casos.

**Tabla N°1 - Escala de notas**

Tab ESCALA\_NOTAS

RECODE OF CALIFICACION	FREQ.	PERCENT.	CUM.
DEFICIENTE	1	0.24	0.24
ACEPTABLE	49	11.61	11.85
SOBRESALIENTE	372	88.15	100.00
TOTAL	422	100.00	

## Tabla N° 2 - Calificación de las jornadas/Cargo del encuestado

Tab ESCALA\_NOTAS cargo

RECODE OF CALIFICACION	Otros	Comunal	Asist. educación	Encargado CE	Docente	Directivo	Total
DEFICIENTE	0	0	0	1	0	0	1
	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	0.00	0.61	0.00	0.00	0.24
ACEPTABLE	1	7	12	21	3	5	49
	2.04	14.29	24.49	42.86	6.12	10.20	100.00
	4.55	14.89	16.22	12.73	12.000	5.62	11.61
SOBRESALIENTE	21	40	62	143	22	84	372
	5.65	10.75	16.67	38.44	5.91	22.58	100.00
	95.45	85.11	83.78	86.67	88.00	94.38	88.15
TOTAL	22	47	74	165	25	89	422
	5.21	11.14	17.54	39.10	5.92	21.09	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

### 7.1.2. Temas Aplicables

## Tabla N° 3 - Temas aplicables al trabajo que se realiza en convivencia/Cargo del encuestado.

Tab TEMAS\_APLICABLES cargo

RECODE of temas	Otros	Comunal	Asist. educación	Encargado CE	Docente	Directivo	Total
DESACUERDO	0	0	2	2	0	0	4
	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00	0.00	100.00
	0.00	0.00	2.70	1.21	0.00	0.00	0.95
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	1	2	5	15	1	3	27
	3.70	7.41	18.52	55.56	3.70	11.11	100.00
	4.55	4.26	6.76	9.09	4.00	3.37	6.40
DE ACUERDO	21	45	67	148	24	86	391
	5.37	11.51	17.14	37.85	6.14	21.99	100.00
	95.45	95.74	90.54	89.70	96.00	96.63	92.65
TOTAL	22	47	74	165	25	89	422
	5.21	11.14	17.54	39.10	5.92	21.09	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

El 93% de los encuestados está de acuerdo con que los temas abordados en la jornada son aplicables al trabajo que se realiza en el área de convivencia escolar, lo que corresponde a 391 personas. De ellas, 86 tienen algún cargo Directivo correspondiente al 23%.

Quienes tienen el cargo de encargado de convivencia escolar y que están de acuerdo con esa afirmación representa el 38%, lo que equivale a 148 personas. Mientras que los asistentes de la educación que están de acuerdo con esta afirmación suman 67 encuestados, correspondientes al 17%.

Se observa que en todos los cargos predomina el acuerdo. Esto quiere decir que solo el 7% de los participantes no considera que los temas abordados en la jornada sean aplicables. Dentro de ese porcentaje, solo el 0,95% está en desacuerdo expresamente.

### 7.1.3. Jornada significativa

**Tabla N°4 - Jornada significativa/Cargo del encuestado**

Tab JORNADA\_SIGNIFICATIVA cargo

RECODE jornada_sig	Otros	Comunal	Asist. educación	Encargado CE	Docente	Directivo	Total
<b>DESACUERDO</b>	5	2	4	11	1	3	26
	19.23	7.69	15.38	42.31	3.85	11.54	100.00
	22.73	4.26	5.41	6.67	4.00	3.37	6.16
<b>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</b>	0	3	4	11	0	4	22
	0.00	13.64	18.18	50.00	0.00	18.18	100.00
	0.00	6.38	5.41	6.67	0.00	4.49	5.21
<b>DE ACUERDO</b>	17	42	66	143	24	82	374
	4.55	11.23	17.65	38.24	6.42	21.93	100.00
	77.27	89.36	89.19	86.67	96.00	92.13	88.63
<b>TOTAL</b>	22	47	74	165	25	89	422
	5.21	11.14	17.54	39.10	5.92	21.09	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Los participantes que consideran que la jornada fue significativa para el conocimiento de la política de convivencia escolar, suman en conjunto 374 personas correspondientes al 89% de los encuestados. Nuevamente los encargados de convivencia escolar son los que en su mayoría se encuentran de acuerdo con esta afirmación.

En específico, el grupo de convivencia escolar está constituido por 165 personas; de ellas, 143 están de acuerdo con que la jornada fue significativa para el conocimiento de la PNCE. Solo el 7% de ellos, 11 participantes, está en desacuerdo con lo anterior.

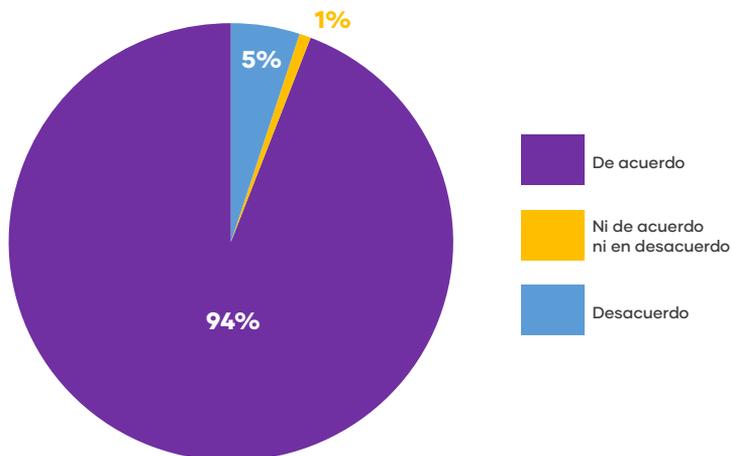
Con relación a los cargos directivos, el 92% de los participantes que componen esta categoría están de acuerdo con esta afirmación, lo que equivale a 82 personas.

## 7.1.4. Relato claro

### Gráfico N°2 - Relato claro

#### ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

La metodología de la jornada permitió el intercambio de reflexiones y experiencias entre los participantes (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo)



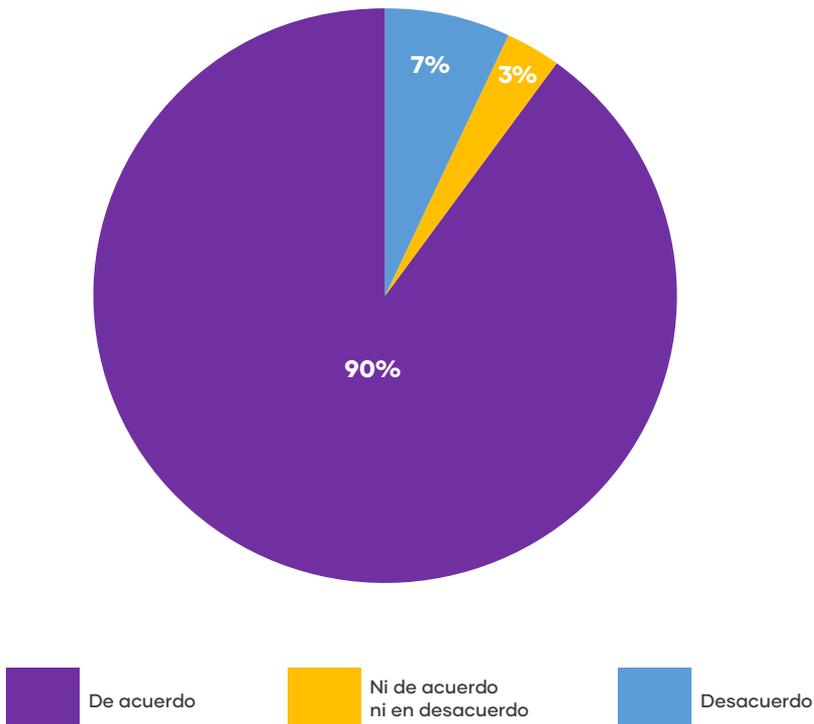
Del total de encuestados, 397 (94%) indicaron estar de acuerdo en que los relatores fueron claros en la ponencia tratada en la jornada correspondiente. 3 personas señalaron ni acuerdo ni en desacuerdo, mientras 22 encuestados (5%) indicaron estar en desacuerdo con lo planteado.

## 7.1.5 Metodología

### Gráfico N°3 - Metodología

#### ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

La metodología de la jornada permitió el intercambio de reflexiones y experiencias entre los participantes (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo)



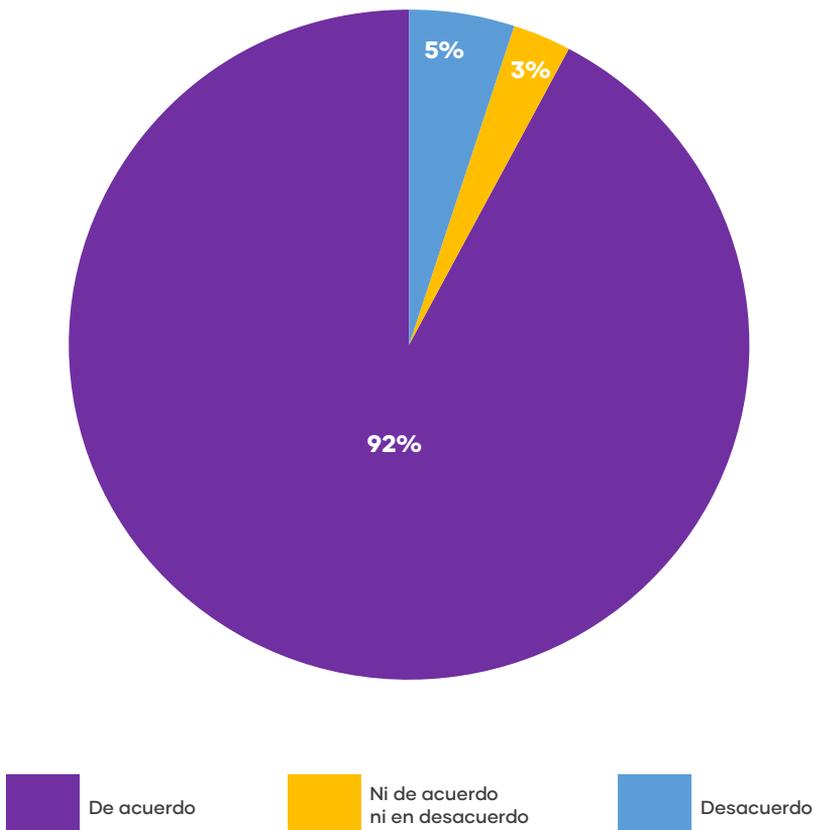
En relación con la afirmación "La metodología de la jornada permitió el intercambio de reflexiones y experiencias entre los participantes", 378 (90%) participantes encuestados señaló estar de acuerdo. Sobre ello, 14 personas (3%) indicaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo ante la afirmación. De esta manera, 30 personas (7%) señalaron no estar de acuerdo ante la afirmación consultada.

## 7.1.6. Atención consultas

### Gráfico N°4 - Atención de consultas

#### ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

Se atendieron las consultas o dudas planteadas por los asistentes (de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo)



Frente a la consulta si se atendieron las consultas o dudas planteadas por los asistentes, 389 (92%) indicaron estar de acuerdo; 11 personas (3%) indicaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; 22 encuestados (5%) señalaron no estar de acuerdo.

INFORME

# **Jornadas de apropiación de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2021**

Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar

Enero 2022



**DEG**

---

**División  
Educación  
General**