

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Doctorado en Educación



**EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y MEDIACIÓN DE
CONFLICTOS**

REPRESENTACIONES SOCIALES

Profesor Guía Dr. D. Omar Ruz Aguilera

Doctorando D. Mauricio Ureta Bernal

SANTIAGO DE CHILE

2013

Índice

Abstrac.....	4
Introducción.....	5
Capítulo I “Problematización”.....	9
1.1 Planteamiento del problema.....	10
1.2 Problema de violencia Escolar en Chile.....	17
1.3 Percepción de los sujetos respecto a la violencia	22
1.4 Misión del ministerio de educación de Chile.....	30
1.5 Políticas públicas en Chile de convivencia escolar.....	33
1.6 Análisis de relación entre las categorías.....	38
1.7 Definición del problema.....	45
Capítulo II Marco Referencial, Institucional y Metodológico.....	47
2.1 Representaciones sociales.....	48
2.2 Conflicto y conflicto social.....	68
2.3 Educación para la Paz y el Desarrollo.....	82
2.4 Educación una utopía necesaria.....	88
2.5 Conflicto en la comunidad educativa.....	99
2.6 Conflicto y negociación.....	119
2.7 Declaración de principios de la Francmasonería.....	132
2.8 Sociedad Escuelas la Igualdad.....	145
2.9 Diseño de Investigación.....	150
2.10 Metodología de la Investigación.....	153
2.11 Enfoque Epistemológico.....	159

Capítulo III Análisis de resultados.....	161
3.1 Presentación.....	162
3.2 Análisis de resultados.....	163
Conclusiones.....	204
Protocolo de Intervención en mediación de conflictos educacionales; Fundamentos y métodos, para ser aplicado en los colegios Liceo Coeducacional La Igualdad y Colegio Las Acacias de La Sociedad Escuelas La Igualdad de Valparaíso.....	221
Bibliografía.....	242
Anexos.....	249

Abstract

Social representations of conflict in the school sphere, a qualitative research conducted in the schools of the Society schools equal Valparaiso Chile, whose objectives are to establish leading figures in social representations existed in teachers regarding school conflict and mechanisms conflict resolution appropriate to the new learning and the techniques used for the treatment of conflicts.

The development of research leads us to understand the symbols and structures imaginary conflict regarding normality and new paradigms

Important work for the development of a Masonic work Valparaiso in education beyond the contents, a look at democracy and citizen empowerment

Los hombres no somos, no podemos ser, los unos para los otros, como lobos voraces. Somos seres semejantes, con análogo origen y común destino, que debemos ayudarnos y no destruirnos

(Quezada Acharan).

Introducción

El conflicto humano es una expresión real de la propia interacción entre las personas, producto de las naturales diferencias, experiencias y creencias formativas que poseen; sin embargo esta expresión natural puede llevar a alterar la paz social de convivencia y participación.

La violencia física, psicológica y social especialmente entre adolescentes, se presenta con dramáticas consecuencias al interior de la educación formal, otrora resguardo pacífico de niños y jóvenes. Los orígenes se presumen en la formación familiar, la educación exitista y la propia exigencia de nuestra sociedad de consumo; sin embargo, los efectos de la violencia especialmente entre los jóvenes pueden llegar a trastocar incluso la propia vida.

Resulta inevitable la pregunta ¿existen procedimientos de resolución de conflictos a nivel juvenil, que colaboren a la paz social y a la participación democrática?

Esta pregunta permitió encauzar la dirección de la discusión, hacia la búsqueda de las formas habituales de resolución de conflictos entre los jóvenes adolescentes escolares medios, sus creencias y la utilidad de sus estrategias ante el conflicto, para una pacificación social efectiva.

La creciente violencia evidenciada en nuestra sociedad, especialmente por jóvenes adolescentes escolares, es una alerta clara de la deficiente e insuficiente

formación en resolución de conflictos que las familias y grupos intermedios de nuestra sociedad ofrecen a los jóvenes en plena formación de su conducta y maduración de su proyecto de vida.

La familia es sin duda, la célula básica de nuestra sociedad. Ella está llamada a entregar las funciones trascendentales de cuidado, afecto, protección, control social y generación de la autoestima. Lamentablemente, en ciertos sectores de la población estas funciones se encuentran deprimidas por diversos aspectos socioculturales y socioeconómicos; en estas realidades prima preferentemente la subsistencia física y el goce del mundo inmediato (vivir el hoy hedonistamente), esto oscurece la posibilidad de un proyecto de vida posible más allá de la marginalidad. Ante este panorama la educación formal aparece como prescindible, sin motivaciones reales y apoyos posibles. La operatividad de una alternativa de educación social informal dirigida a los adultos responsables y a los propios jóvenes, cuya vida es limitada en conocimientos, lenguaje y visión de mundo, permite una profundización del proceso de socialización e internalización de la cultura normativa, ética y moral, en la cual se fundan los pilares de nuestra convivencia democrática.

La preparación para la democracia participativa y real presume la activación de una pedagogía social activa informal que permita la reactivación y resocialización de los jóvenes y la formación ética conceptual de la familia y educadores respecto de medios de resolución de conflictos que colaboren a la paz social, integración y participación real.

Los primeros responsables de la educación de los hijos son sus padres; de esta relación surgen una serie de actitudes de ajuste frente a la normativa social que el joven adolescente expresa en todas sus interacciones; especial reflejo es la “Escuela”, donde genera espacios de poder y anti poder con sus iguales, con los cuales se identifica y a la vez disputa espacios de dominio.

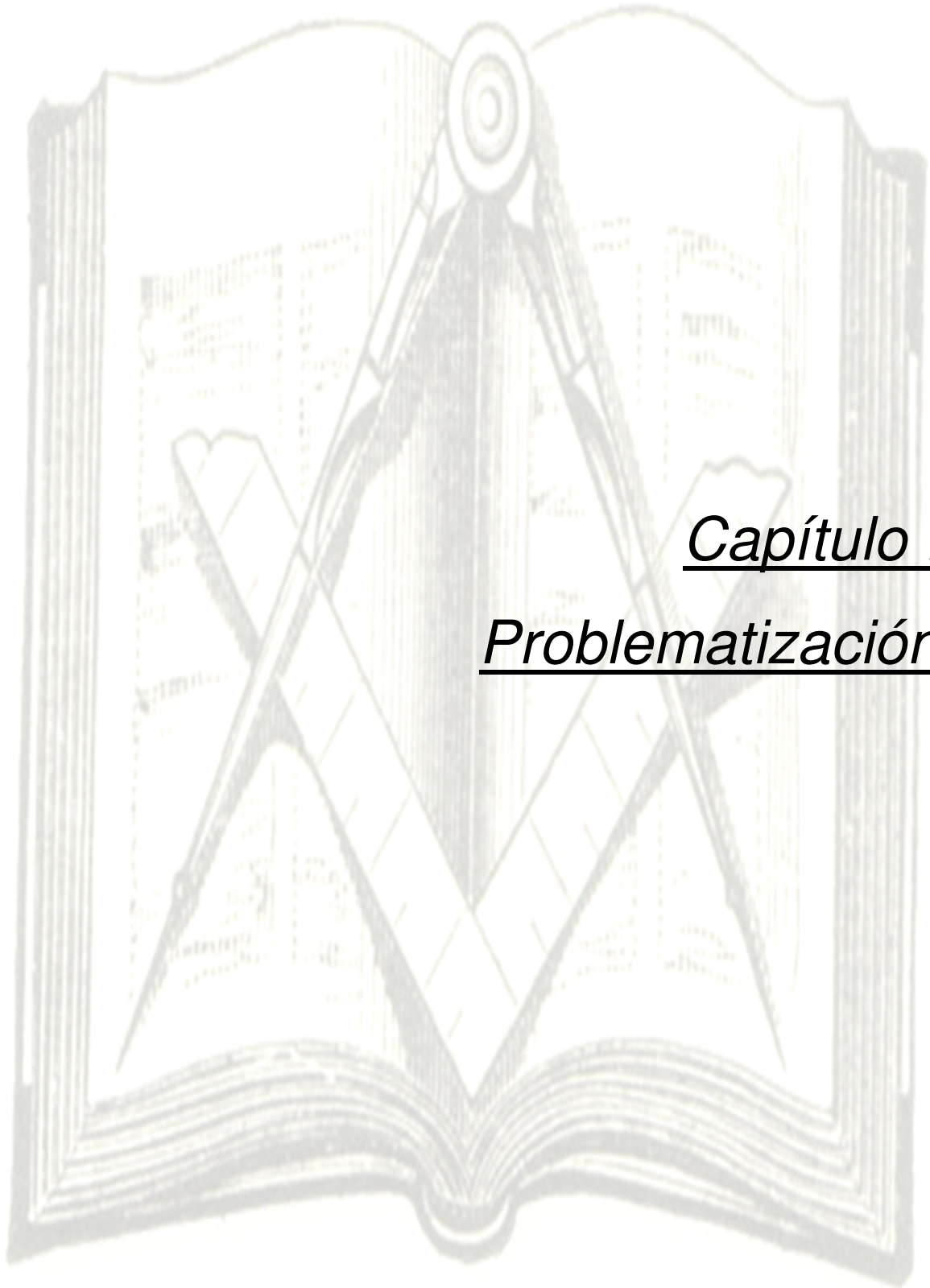
Se ha vuelto frecuente en el mundo desarrollado, encontrar cada vez más actos de violencia física con riesgo de muerte, por parte de adolescentes estudiantes de educación media. Incluso, en los Estados Unidos la pesquisa de armas de fuego en las escuelas se ha convertido en una rutina peligrosa. (Schrumf F 1991)

En Chile, la violencia escolar adolescente, especialmente en sectores de marginalidad sociocultural, ha detonado la alarma pública sobre la preparación que nuestra sociedad tiene ante acciones de riesgo físico o agresividad descontrolada, con la propia familia, los educadores o los pares, quienes presencian un despertar de encolerizada violencia entre nuestros jóvenes ansiosos de protagonismo negado o sublimado por figuras de poder. (SENAME)

Las actuales políticas de Estado se orientan a maximizar los esfuerzos por poner a Chile en el umbral del siglo 21, como un país desarrollado, que demuestre no sólo crecimiento económico sustentable, sino también niveles de justicia social y equidad garantizados en la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos de la nación; esto implica repensar la educación en Chile como se ha estado haciendo con la reforma educacional; paso interesante en la búsqueda del “Bien Común”, que garantice a todos los chilenos una orientación que estimule el crecimiento, la innovación, eficacia y eficiencia en la formación de ciudadanos.

La Ex Ministra de Educación señora Mariana Aylwin, (2002) manifestó la importancia del cambio de paradigma, respecto a vivir la democracia desde una mayor capacidad de participación, responsable, consciente y creciente realizando especial mención incluso antes de ocupar el cargo ministerial. Ya desde hace algunos años se planteaba la necesidad de encauzar la violencia y la agresividad de los jóvenes estudiantes, a través de mecanismos de racionalización del conflicto, estimulando las legítimas diferencias, y proponiendo caminos de entendimiento y colaboración, sustrato básico de toda democracia. Es tarea de los educadores formarse en estilos distintos de resolución de conflictos, capacitarse y liderar el paradigma de la colaboración en crisis.

De no mediar intervención en el corto plazo, los sistemas educativos comenzarán a sentir el peso del desarrollo sin sensibilidad social, o el crecimiento económico sin la acentuación en la persona como motor y meta de toda sociedad, es el hombre que desde su formación primaria debe contar con mecanismos que le permitan entender su participación real en la dinámica social, especialmente en la visión del mundo futuro donde cada persona debe poseer herramientas y defensas suficientes para su subsistencia y desarrollo, buscando un espacio y un rol en la enmarañada tela social.



Capítulo I
Problematización

1.1 Educación y convivencia escolar en Chile

Mariano Fernández Enguita, catedrático de sociología de la educación de la Universidad de Salamanca, España afirma “pocos problemas provocan hoy tantas lamentaciones, sobre todo de parte del sector bien pensante de la sociedad, como el estado disciplina las escuelas o la degradación moral de la juventud, la pérdida del respeto incondicional a los profesores, el consumo de drogas, las relaciones sexuales prematrimoniales u ocasionales, el vandalismo en las aulas y la extravagancia juvenil”. Frente a estas problemáticas, el autor plantea, que la conducta general de los jóvenes estaría dada por la interacción en este mundo globalizado, en que las supremacías de los derechos impacta con mucha más fuerza que el de las responsabilidades “temas de escándalos más comunes son: abandono antes de terminar la escolaridad obligatoria, ausentismo ocasional o persistente, interdisciplinar y violencia. Fuera de las relaciones educativas, los grandes reproches podrían resumirse en dos palabras: delincuencia juvenil”

Estudios han confirmado que en Chile ocurre una recurrencia de conflictos importantes entre el séptimo año y el tercero medio, etapa coincidente con la adolescencia, periodo de inestabilidad y búsqueda de una identidad independiente a los padres.

Hoy no existe consenso si hay una verdadera pugna entre las culturas escolar, juvenil y adultista, no obstante al parecer los profesores no pueden contener la avalancha de recursos y procesos provenientes desde el mundo juvenil motivado por las redes sociales y los medios de comunicación de masas, que emiten una visión de la realidad distorsionada e inducida en una cultura dominante donde los derechos no dan cabida a las responsabilidades.

El rol de los profesores se ve superado, a pesar los ingentes esfuerzos por mantener el orden y el respeto a las normas, utilizando parte de su tiempo pedagógico en la estructura funcional del aula, que se confronta con la “resistencia a la escuela” planteada por Willis (1980).

Paradójico resulta el discurso de empresarios y políticos sobre la relevancia de la educación y la proyección para Chile y su desarrollo, augurando que nuestros macro indicadores nos muestran cerca del 2018 como país desarrollado, con alto crecimiento económico y una proyección ejemplar en América latina, sin embargo las cifras nos entregan la contradicción donde más de 70.000 alumnos abandonan el sistema educativo secundario y hoy más 150.000 alumnos entre 14 y 17 años debieran estar matriculados y no lo están.

La encuesta casen del año 2001 revela que 185.422 jóvenes chilenos entre 15 y 24 años no estudian ni trabajan, si bien, este no es un indicador estadístico proyectivo, si podemos conjeturar un fenómeno social de desvinculación escolar que no permite la integración normativa, ni la adaptación funcional al sistema, generando subculturas y confrontación de estratos de jóvenes que no visualizando futuro optan por una pseudo incorporación a subculturas y o contraculturas que no contribuyen a la paz social.

Lamentablemente los jóvenes de sectores populares que abandonan el sistema educativo, encuentran fuera de este, estructura que le posibilitan una mayor aceptación y validación, sus pares se convierten en sus vinculaciones afectivas y de reconocimiento, por cuanto mucho de ellos se inician anticipadamente a la vida adulta, a través de consumo de drogas, alcohol y una vida sexual indiscriminada. Un estudio de concace del año 2005 evidencia que el 23.8% de los estudiantes declara haber probado al menos una vez en la vida alguna droga tal como la marihuana, cocaína u alguna otra, el mismo estudio reconoce que el 33% de los jóvenes hombres y el 28% de las mujeres, reconoce haber bebido alcohol.

Investigaciones realizadas por investigadores egresados de la Escuela de Trabajo Social y magister de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2000), demuestran que la situación problema se agrava en las comunas populares: un estudio en los liceos de la comuna del bosque, indica que el 31,2% de las alumnas de primero medio y el 46% de tercero

medio declara haber consumido alguna de esas drogas, mientras que el 47,6 % de los alumnos de primero medio y el 50 % de los de tercero medio declara lo mismo, estas cifras superan casi en un 100% la media nacional, siendo la marihuana la droga de mayor consumo (Chanampa, 2003).

Los datos enunciados permiten entender porque la violencia adquiere mayor fuerza y presencia en las aulas y las tradicionales peleas han sido reemplazadas por agresiones armadas y de mayor gravedad no solo entre pares, sino también a hacia profesores y apoderados a profesores. La mala conducta esta mediatizada por diversos factores, no obstante afecta directamente en el bajo rendimiento, la deserción escolar y la integración social.

Max Weber y Nikolas Luhmann (1980) coinciden que la modernidad ha condicionado formas de integración y desintegración violentas, afectando la solidaridad y la priorización de la comunidad, lo que sin lugar a dudas minimiza la importancia de la colectividad solidaria y la construcción social de una legítima participación social. Suchodolski (1980) plantea que la modernidad como efecto de la tercera revolución industrial, plantea que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades de mano de obra y debe adaptarse a una economía sana y racional, aplicándolo en todos los niveles sociales. Esta lógica impero durante los 70 y 80 perfeccionado los niveles de eficiencia y eficacia en los niveles de producción, sin embargo, este autoritarismo vertical, se confrontara en las siguientes décadas, con la creciente democratización y empoderamiento de la ciudadanía que genera un cuestionamiento al sistema y una retroalimentación que implicara una mayor participación y demanda de protagonismo.

El informe Fauré patrocinado por UNESCO a fines de los 70' permite entender que la escuela no solo es aprender a aprender, sino también armonizar el aprendizaje cognitivo con el desarrollo de potencialidades valores y destrezas que posibiliten la convivencia y la resolución de conflictos, como base fundamental para la democracia participativa. El informe Fauré postula el nuevo propósito a

aprender a convivir, sin lugar a dudas una acción radicada en la escuela desde la más temprana infancia.

Resulta coincidente que la problemática central de la post modernidad es la débil cohesión social, que ha puesto en evidencia la disminución de creencias y valores y al atomización del sentido de comunidad y de solidaridad, centrando en el éxito individual el objetivo central de la vida, entendiendo que al expresión solidaria de la comunidad es secundaria y referencial.

El informe Brunner “los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI” (2010) identifica la importancia de los valores transversales que permitan potenciar una sana convivencia social, basada en una cultura de la paz, que permita la reflexión el juicio libre y la crítica, respetando y valorando la diversidad, con el fin de construir una democracia participativa en la base. Nuestras políticas educativas actuales ya incorporan, en la obligatoriedad de la enseñanza media, dichos objetivos transversales, con el fin de evitar la desvinculación de la escuela y la intencionalidad de formar, en una convivencia social participativa, con asesoría psicosocial, en programas como “Liceo para todos”.

Paul Willis (1980), etnógrafo británico, plantea a través de la teoría de la resistencia los enfrentamientos que llevan a conflictos culturales y que generan una retroalimentación negativa, ya que se confronta la formación familiar y cultural, con la entrega de la cultura dominante en la escuela, que como lo hemos explicado hasta aquí, sigue la lógica del éxito académico y la tendencia de homogeneizar a los jóvenes, no solo en su vestuario, sino en su conducta. El autor hace una distinción entre dos posturas que surgen entre los alumnos, los pro escuela y los anti-escuelas. Los pro escuelas tiene el valor central del éxito incorporado, presentan conductas normativas, ajustadas al orden social y su dirección es el llegar a formar parte del éxito social que emana del sistema, los anti-escuela, generalmente de procedencia popular, evidencian una actitud antiacadémica, que demuestran en la negación del trabajo académico la diversión al interior del aula y la violencia como mecanismo de protección, su objetivo final,

es su incorporación inmediata al trabajo o a grupos intermedios contra culturales que les den valorización y representatividad en el contexto social.

La postura de estos dos grupos genera una dinámica interna bastante particular. Los jóvenes exitosos en lo académico, se adhieren y se vinculan a la escuela con mayor fuerza, porque les garantiza mayor estatus y proyección a un futuro exitoso, por el contrario, los no exitosos en lo académico, tienden a comportarse mal, como reacción ante un sistema que no les otorga valoración ni validación, por el contrario, les asigna un bajo estatus y la negación al éxito. Esta conducta al interior del aula, se evidencia a través de un vocabulario soez, agresivo, una postura desafiante y una contante conspiración contra las figuras de autoridad y hacia la propia estructura.

Son coincidentes los planteamientos de Willis en Gran Bretaña, Fernández Enguita en España y Levin y Soler en Estados Unidos, “la categoría de niños alto riesgo escolar, resulta ser una mezcla de niños con debilidades objetivas, por un lado, con otros que solo tienen diferencias de códigos de comportamiento y con los exigidos por la escuela”.

La hipótesis que fundamenta una intervención psicosocial en la escuela es “la contracultura que los alumnos representan para la escuela, no es una respuesta a su fracaso escolar, hay que considerarlo de otro modo: su cultura es más activa y corresponde al desarrollo de la cultura juvenil popular en el seno de la escuela, lo que lleva a algunos alumnos a rechazar la ideología del éxito, el respeto de normas y su permanencia en la escuela”.

La teoría de la resistencia de Willis empodera como actores sociales a los alumnos y sus familias, ya que explica esta confrontación entre la cultura dominante expresada por el sistema educativo formal y la cultura o subcultura proveniente de la familia y o de su entorno inmediato.

El programa “Liceo para todos” tiene por objetivo asegurar a los jóvenes, en especial los de mayor vulnerabilidad socioeducativa, logren alcanzar los 12 años

de escolaridad y mejorar la calidad de sus aprendizajes. En sus fundamentos, plantea que el éxito o fracaso educativo no solo depende de la formación académica, sino de muchos otros factores psicosociales, tanto al interior como al exterior del aula. Una parte importante del programa es el apoyo psicosocial, cuyo objetivo es “fortalecer las capacidades de los liceos para identificar, comprender y abordar sus necesidades institucionales y de desarrollo psicosocial, con el fin de aportar en la retención de alumnos y mejorar los aprendizajes, esto se lograría a través de tres ejes:

1.- Apoyo a los alumnos en riesgo de desertar a través de tutorías individuales, talleres, trabajo con familia y trabajo con redes.

2.- Convivencia escolar, su objetivo es desarrollar procedimientos de resolución de conflictos y mediación escolar, mejorando la convivencia, la actitud crítica y responsable, ante los conflictos que emanan de la dinámica educativa, generando estrategias y destrezas en los niños y jóvenes en resolución de conflictos.

3.- Gestión psicosocial del liceo, cuyo objetivo fundamental es generar espacios a la iniciativa juvenil, validando la creatividad, la participación en la organización estudiantil y en actividades extra programáticas varias.

Estas nuevas prácticas tienden a facilitar la resiliencia individual y familiar, en relación a potenciar y fortalecer los factores protectores que permitan la mantención del niño o niña y joven vulnerable en el sistema educativo. Un estudio de Álvarez Tostado (1993), señala que el 76 % de los alumnos, de una muestra de colegios particulares, subvencionados y municipalizados, coinciden que el buen profesor es quien los escucha, los anima y les da afecto, no el que sabe más.

Un reciente informe de la UNESCO (2010), ubica a Chile como uno de los países de la región con los peores índices de clima escolar, el Ministerio de Educación apoyó la urgencia del proyecto de ley que buscaba incentivar el buen ambiente escolar y sancionar a establecimientos que registren hechos de violencia

y matonaje (bullying). Ya en 2007, la Encuesta Nacional de Violencia Escolar mostró índices preocupantes: el 31 por ciento de los estudiantes reconoció haber agredido a alguien de su colegio; el 22 por ciento dijo haber sido víctima de violencia psicológica, y el 13,5 sostuvo haber recibido amenazas y hostigamiento permanente. El aumento en 57 por ciento de las denuncias por matonaje y el suicidio de dos jóvenes que habían sido víctimas de él por parte de sus compañeros han llevado a la autoridad a declarar que la violencia escolar "es un problema nacional".

El proyecto "Liceo para todos" obligaría a los colegios a tener reglamentos de convivencia y a denunciar e informar a los apoderados los casos de violencia en su establecimiento.

También se incluyen multas e incluso el pago del tratamiento psicológico del alumno, si fuese necesario, como también la matrícula de otro colegio, si debiese ser trasladado.

El bullying escolar -agresión entre pares, con un hostigamiento doloroso y persistente se ha generalizado en el mundo. Sus perpetradores intentan ejercer dominio sobre otros, crear temor o simplemente divertirse. Sus víctimas sufren burlas y rechazo social, ataques físicos o verbales y amenazas psicológicas. Y si bien las cifras mundiales indican que los hechos de violencia constituyen gran parte de los casos de conflicto escolar, el matonaje, pese a representar menos casos, tiene un efecto más prolongado en los escolares que lo sufren. Al hostigamiento en el colegio, se agrega en la actualidad el cyberbullying , por el cual el menor es agredido permanentemente a través de los medios electrónicos. Aún no hay datos en Chile sobre la magnitud de este fenómeno.

Reforzar la autoridad del director del establecimiento y de los profesores, establecer normas claras conocidas por todos y mantener informados a los apoderados son algunas de las medidas adoptadas por diversos países. Tales incipientes programas contemplan entrenamiento especializado al personal

escolar e incluso incluyen a voluntarios que trabajan con toda la comunidad y los apoderados. Pero ninguno es eficaz si no se involucra a los estudiantes: el núcleo radica en crear conciencia de las consecuencias de este comportamiento agresivo e incentivar el compañerismo, el trabajo en equipo y el respeto mutuo.

1.2 El problema de la violencia escolar en Chile datos aproximativos

Cualquier comportamiento de individuos que amenazan con causar o efectivamente causan daño físico o de otra naturaleza. (Fuente: BID, Notas técnicas sobre prevención de la violencia, 2000) Existen diferentes clases de violencia física (golpes, empujones, daños, robo, uso de armas, agresión sexual) verbal (amenazas, acoso, sobrenombres burlas, insultos, rumores, exclusión y discriminación)

Vulneración de derechos a temprana edad.. Los niños victimizados disfrutan menos de ir a la escuela, tienen menos amigos, encuentran menos utilidad en lo aprendido. Los comportamientos disruptivos en la sala de clases dificultan el aprendizaje de todos los alumnos. Constituye un factor de riesgo para desarrollo de conductas violentas y otros comportamientos de riesgo. Afecta la formación ciudadana. Por lo tanto, junto a la prevención de la violencia en la familia, debe tener la más alta prioridad en prevención infanto-juvenil. (Fundación Paz Ciudadana Seminario Violencia escolar en Chile Situación actual y desafíos Enero 2005)

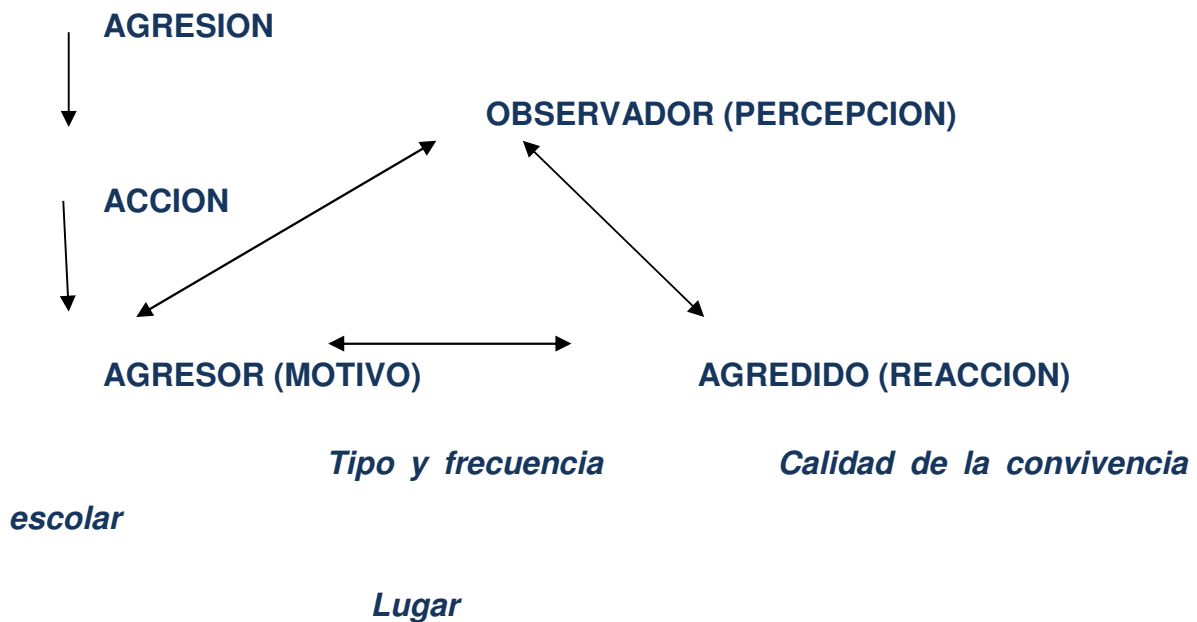
De acuerdo al estudio nacional de violencia en el ámbito escolar del Ministerio del Interior y el ministerio de Educación del Gobierno de Chile, levantados por la Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile 2010-2011).

Entendiendo que la violencia es un problema grave para la convivencia social se define como comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de un apersona en contra de otra y/o de sus bienes. Es un

problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Se aplica en todo el país una encuesta a docentes y alumnos de 7 y 8 básico y de 1 a 4 medio, con el fin de evidenciar la problemática de la violencia escolar, su percepción arrojando interesantes resultados que muestran la dimensión del problema

Esquema de análisis de la violencia en el ámbito escolar



Fuente Gobierno de Chile

Ficha técnica del estudio Ministerio del Interior y Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (Alumnos)

Encuesta a alumnos	
Casos	14.761
Representación	Nacional y por dependencia
Entrevistados	7 y 8 básico y 1 2 3 4 medio
Tipo de entrevista	Auto aplicada con encuestador
Diseño muestral	Probabilística y estratificada
Error muestral	0,7 %
Confiabilidad	95 %

Fuente Gobierno de Chile

Ficha técnica del estudio Ministerio del Interior y Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (Docentes)

Encuesta a docentes	
Casos	3.153
Representación	Nacional y por dependencia
Entrevistados	Docentes 7 y 8 básico 1 2 3 4 medio
Tipo de entrevista	Auto aplicada con encuestador
Diseño muestral	Probabilística y estratificada
Error muestral	0,7 %
Confiabilidad	95 %

Fuente Gobierno de Chile

El estudio entrega algunas tipologías específicas obtenidas de la propia percepción de los sujetos estudiados alumnos y profesores, que desde su perspectiva visualizan tópicos y acciones concretas en ámbitos diversos que ocurren al interior de las escuelas en la actualidad

Tipos de agresiones ocurridas en el ámbito escolar en Chile

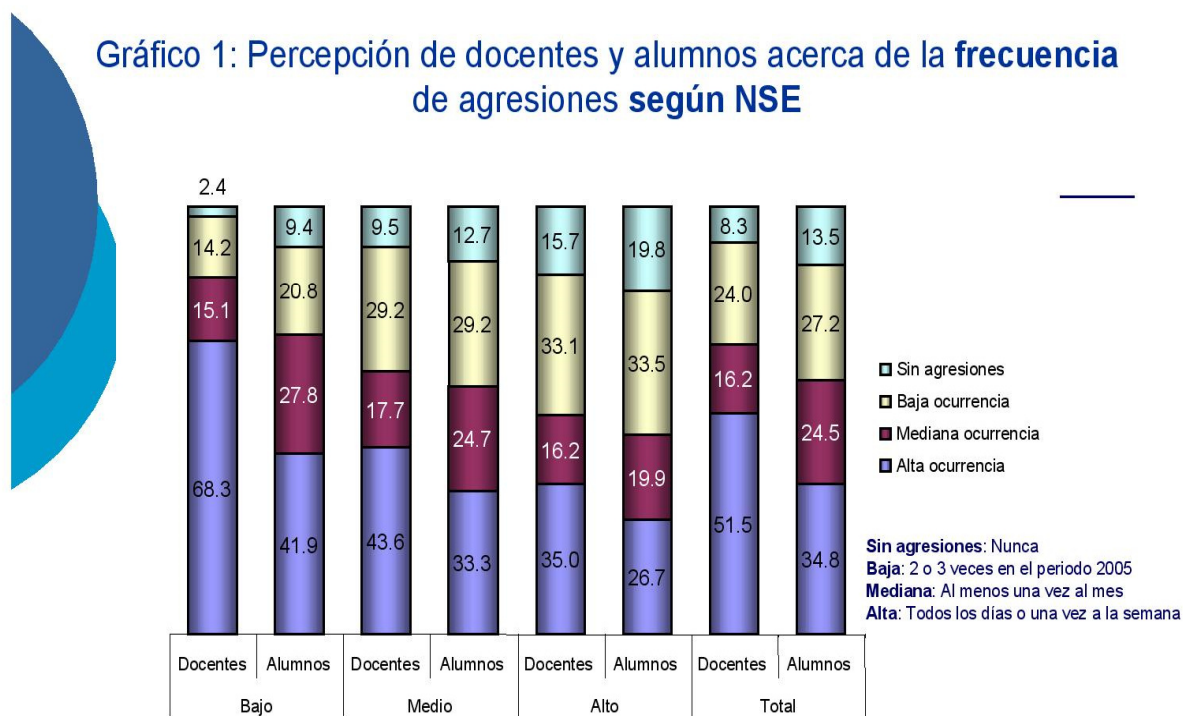
Tipo de agresiones	Categorías
Con armas	Agresiones con arma de fuego Agresiones con palos Agresiones con cuchillo
Sexuales	Abuso sexual Violación e intento de violación
Físicas	Pelea a combos Empujones mal intencionados Patadas Escupos
Amenazas permanentes	Amenazas y hostigamiento
Atentados contra la propiedad	Robos o hurtos Asaltos
Discriminación	Discriminación
Psicológicas	Ignorar o no tomar en cuenta Malos modales intencionados Insultos o garabatos Burlas o descalificaciones Gritos malintencionados Rumores mal intencionados

Fuente Gobierno de Chile

1.3 Percepción de los sujetos de estudio respecto a la violencia escolar

Alguno de los datos relevantes del estudio reflejan la gravedad de lo que ocurre en las escuelas en Chile hoy y su implicancia en la convivencia y el bienestar social que debieran de gozar niños y niñas en el ámbito educativo donde no solo van a aprender contenidos sino fundamentalmente van a aprender a convivir en una sociedad democrática

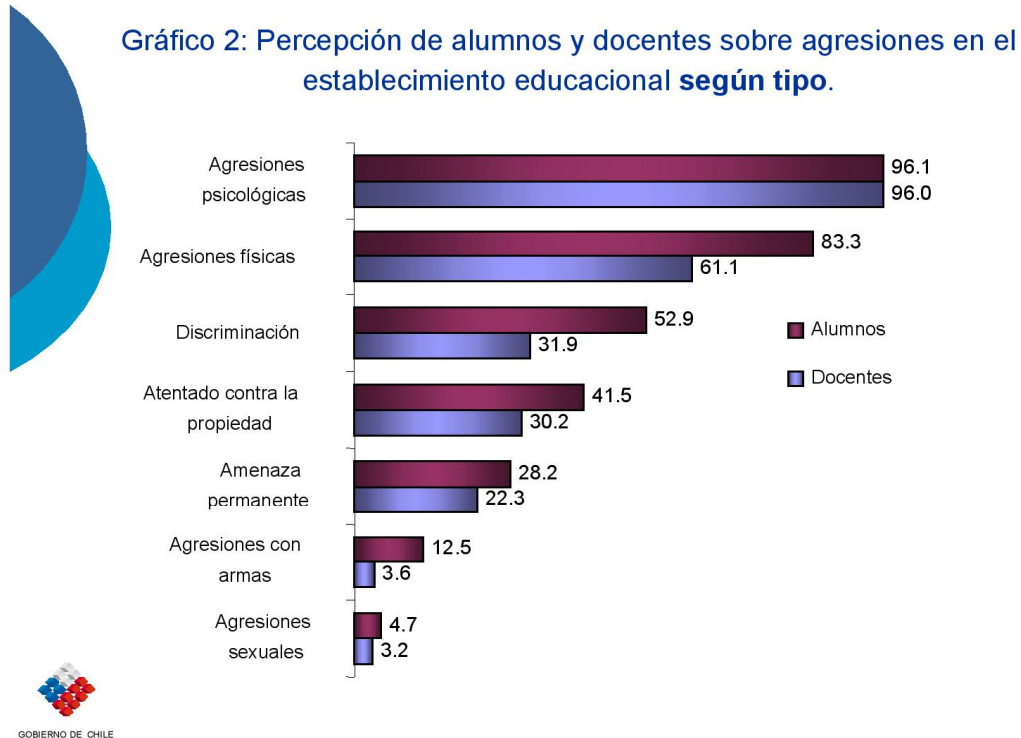
Percepción de docente y alumnos acerca de la frecuencia de agresiones según NSE



*En el caso de los profesores, las diferencias entre los establecimientos educacionales con NSE bajo y alto son significativas estadísticamente en las categorías, 'Baja ocurrencia' y 'Alta ocurrencia'. En el caso de los alumnos, las diferencia entre los NSE bajo y alto son significativas estadísticamente para todas las categorías.

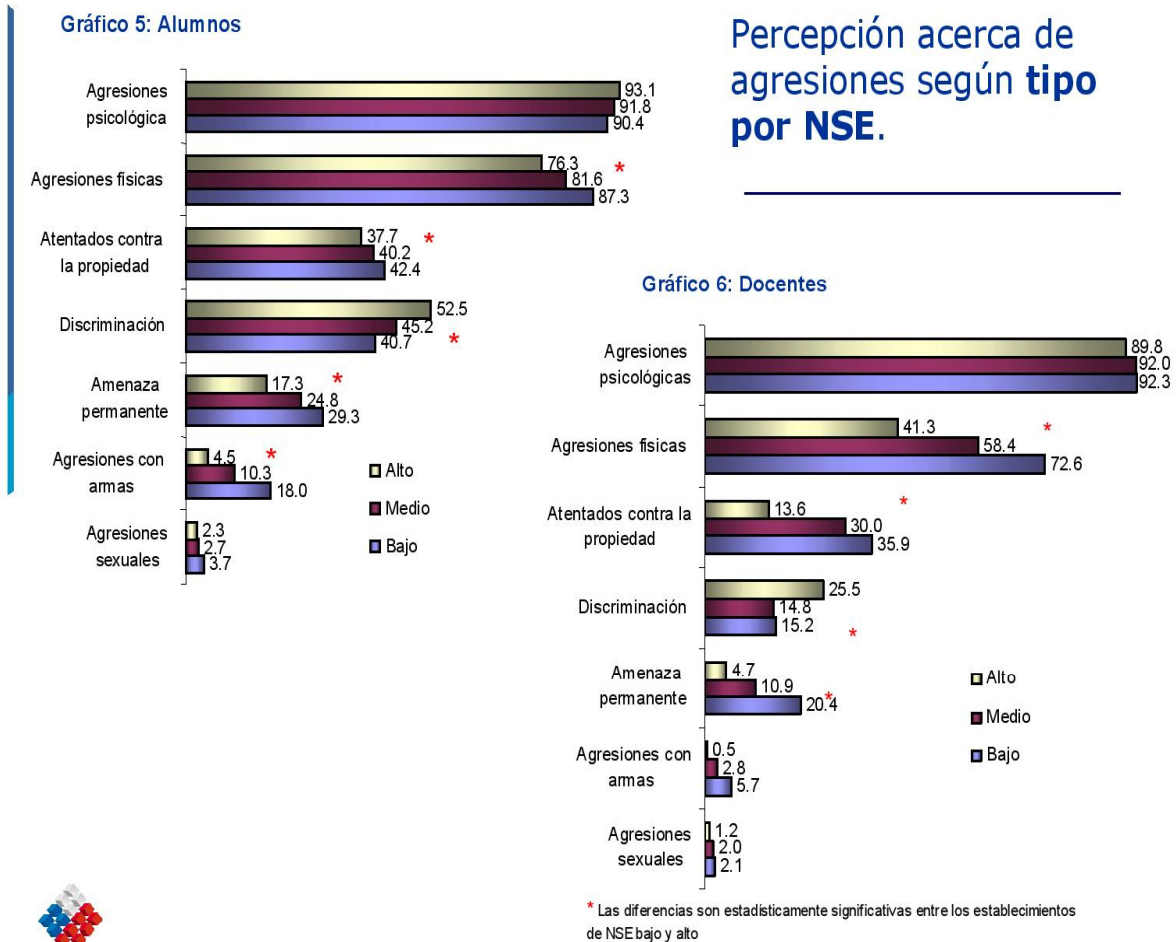


Percepción de alumnos y docentes sobre agresiones en el establecimiento educacional según tipo



Se evidencia que el porcentaje mayoritario de agresiones ocurre en el ámbito psicológico, entendiendo a este como el espacio de la ofensa, amedrentación y humillación de los sujetos más fuertes sobre los más débiles, no obstante la agresión física marca un nivel alarmante, siendo esta la más peligrosa por sus efectos.

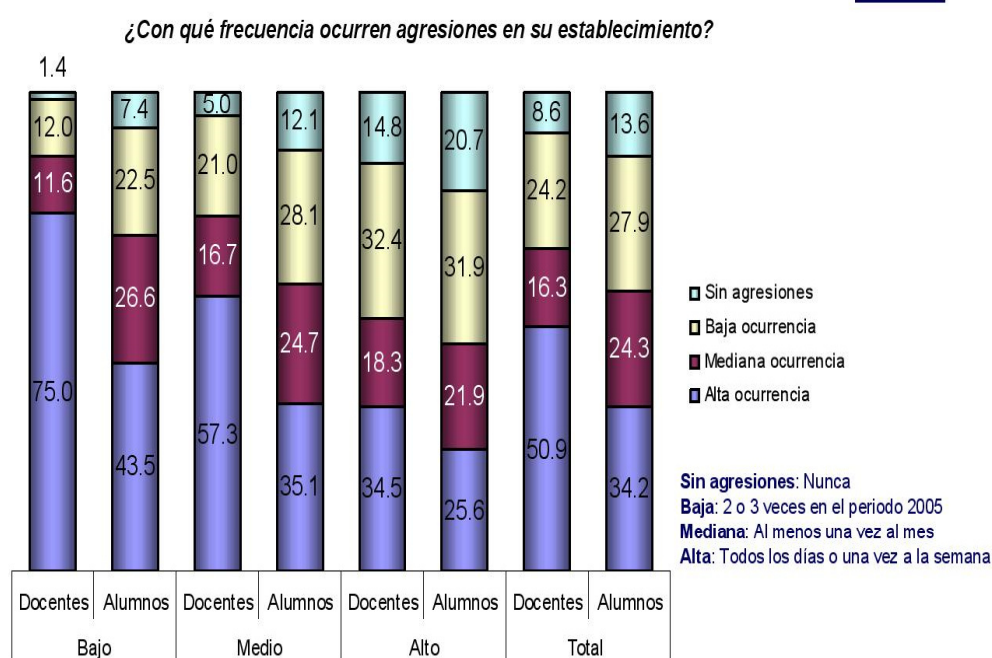
Percepción acerca de agresiones según tipo por NSE



Existe cierta similitud en los niveles socio económicos alto, medio y bajo, respecto a la incidencia de agresiones psicológicas entre alumnos y docentes, no obstante se evidencia una alta incidencia de agresiones físicas, amenazas permanentes y agresiones con armas en establecimientos de NSE bajo.

Percepción de alumnos y docentes acerca de la frecuencia de agresiones según índice de la calidad de la convivencia escolar

Gráfico 8: Percepción de alumnos y docentes acerca de la frecuencia de agresiones según índice de la calidad de la convivencia escolar



*En el caso de los profesores, las diferencias entre los niveles de Índice bajo y alto son significativas estadísticamente en las categorías, 'Baja ocurrencia' y 'Alta ocurrencia'. En el caso de los alumnos, las diferencias entre los niveles altos y bajos son significativas estadísticamente para todas las categorías.



Reacción de los alumnos frente a una agresión.

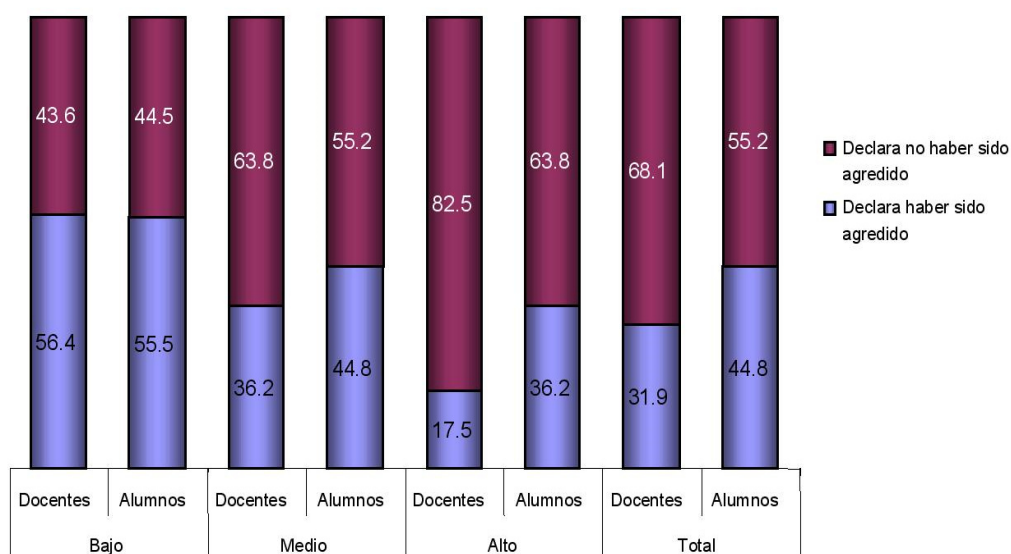
Gráfico 21: **Reacción** de los alumnos frente a una agresión



Según los datos entregados por el gráfico 21, se plantea que un altísimo porcentaje de los individuos que reciben agresión, presentan una actitud pasiva frente al agresor, a través de la búsqueda de apoyo en amigos y familia, no obstante, un porcentaje indicativo refleja que la respuesta a la agresión va desde una agresión psicológica a la respuesta física frente al agresor.

Docentes y alumnos que declaran haber sido agredidos según índice de la calidad de la convivencia escolar.

Gráfico 26: Docentes y alumnos que declaran haber sido agredidos según índice de la calidad de la convivencia escolar



*En para los docentes y los alumnos todas las diferencias entre los niveles del índice son significativas estadísticamente.



GOBIERNO DE CHILE

Es altamente significativa la incidencia en sectores de alta en que los docentes aseguran menores niveles de agresión lo mismo los estudiantes, en cambio los docentes y estudiantes en bajo son claramente afectados por las agresiones.

Razones para agredir según docente que declaran haber agredido



Gráfico 41: Razones para agredir según docentes que declaran haber agredido

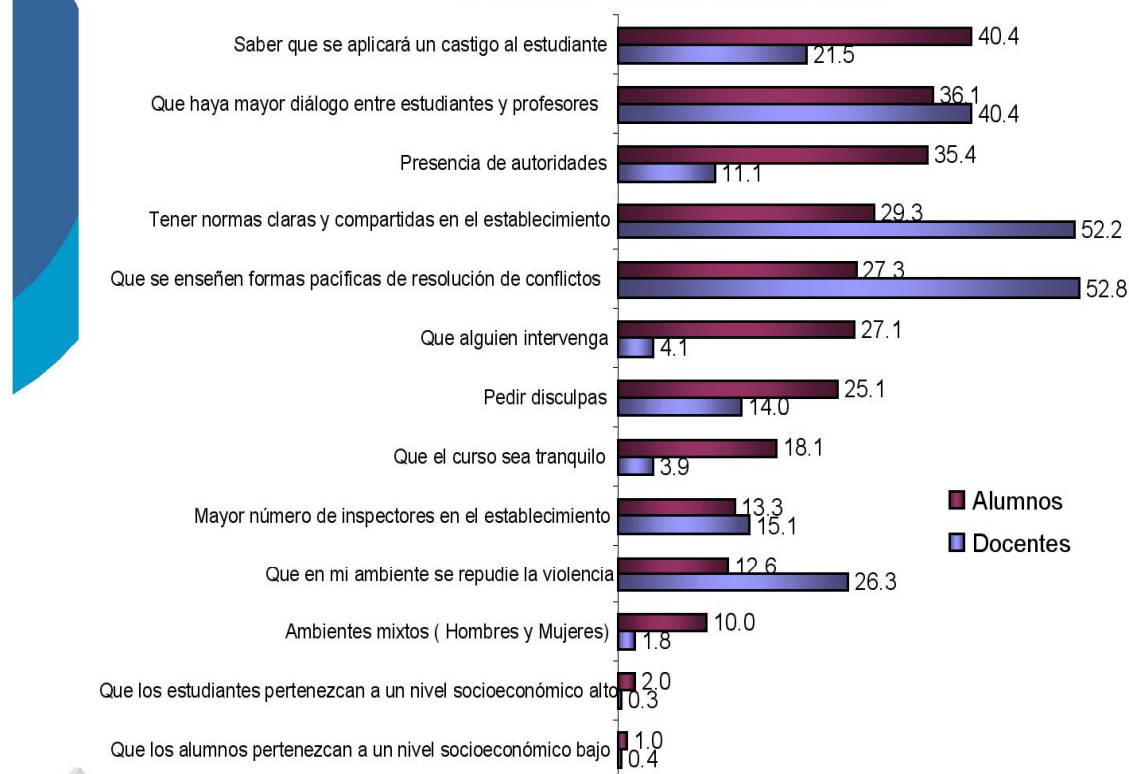


GOBIERNO DE CHILE

Se visualiza una alta ponderación de incidencia en motivaciones que llevan a los docentes a agredir en la mantención o priorización de liderazgo de autoridad, siendo evidente el control desde el rol social de docente y un segundo nivel de respuesta en relación a motivaciones relacionadas con la autoestima y los valores propios de cada docente.

Aspectos que ayudarían a que no hubiesen agresiones en el ámbito escolar según actor

Gráfico 43: Aspecto que ayudarían a que no hubiesen agresiones en el ámbito escolar según actor



Se evidencia una alta incidencia en el ítem “tener normas claras y compartidas en el establecimiento” y “que se enseñen formas pacíficas de resolución de conflictos” por parte de los estudiantes en relación a aspectos necesarios para la evitación del conflicto o la correcta canalización de este. Resulta indicativo que esta conclusión provenga del mundo estudiantil, pues evidencia un conocimiento y maduración de estrategias alternativas de resolución de conflictos más allá de lo adversarial.

1.4 Misión del Ministerio de Educación en Chile

El Ministerio de Educación tiene la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los y las estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad; en este contexto, la convivencia escolar adquiere especial relevancia, en tanto ejercita a los y las estudiantes en cómo vivir y relacionarse armónicamente con los demás en los diversos espacios de interacción.

Definición de convivencia escolar

La Ley sobre Violencia Escolar entiende la buena convivencia escolar como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”.

La convivencia escolar se trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa.

Tiene un enfoque eminentemente formativo. Se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. En la escolaridad, estos aprendizajes están establecidos tanto en los Objetivos Fundamentales Transversales como en los Objetivos Fundamentales Verticales.

En sí mismo, el enfoque formativo contiene una dimensión preventiva, expresada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de

anticiparse a las situaciones que amenazan o alteran el aprendizaje de la convivencia, cautelando en todo momento el proceso formativo y las estrategias pedagógicas. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo y no se limita a informar o prohibir, sino que apunta a formar para actuar con anticipación.

Política de convivencia escolar

La Política de Convivencia Escolar, editada el año 2011, se afirma en 3 ejes esenciales:

- **Tiene un enfoque formativo**, ya que *se enseña y se aprende a vivir con otros.*
- **Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa**, de acuerdo a los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
- **Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades**, y deben actuar en función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

El Objetivo general de la política de Convivencia Escolar es *orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos.*

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer la comprensión de la dimensión formativa de la Convivencia Escolar en todo el sistema educativo, y resituarla como el componente central de la gestión institucional.

2. Fortalecer la enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores propuestos en los Objetivos Transversales, como los aprendizajes básicos para el ejercicio de la Convivencia Escolar.

3. Promover el compromiso y la participación de la Comunidad Educativa, en la construcción de un proyecto institucional que tenga como componente central la Convivencia Escolar, y el ejercicio de los derechos y deberes de cada uno de los actores.

4. Fomentar en todos los actores sociales y de la Comunidad Educativa, una comprensión compartida de la prevención, la resolución de conflictos y la violencia escolar, incluido el acoso sistemático o *bullying*, desde una perspectiva formativa.

5. Promover una comprensión formativa de la Convivencia Escolar en las estrategias y acciones preventivas que implementa el intersector u otras instituciones en las comunidades educativas.

En esta lógica nuestra investigación y propuesta se realizara en el complejo educacional La Igualdad perteneciente a la Sociedad de escuelas la Igualdad que este año cumple 107 años brindando educación laica y de libre-pensamiento en Valparaíso a través de dos colegios emblemáticos La Igualdad y Las Acacias. La impronta educativa que por más de un siglo ha formado constructores de sociedad y que permanece vigente a través de una propuesta pedagógica que vas más allá del aprender a conocer, sino fundamentalmente aprender a vivir con otros en la diversidad, el respeto y la tolerancia hacia todas las formas de pensamiento que permitan vivir en armonía y paz social.

1.5 Políticas públicas en Chile de convivencia escolar y la nueva ley de

Violencia escolar del año 2011

Existe en la actualidad una reconocida preocupación por la emergente violencia ocurrida en las escuelas con un avance en escalada, en grados de osadía y perpetración de conductas disociativas, que en algunos casos vulneran la normatividad incluso penal. En el mundo han proliferado las políticas educativas que pretenden entender el problema y abordarlo a través de programas de intervención en violencia escolar, a través de la prevención y canalización de la resolución de problemas. En Chile el poder legislativo aprobó la ley de violencia escolar en el año 2011, con fundamentos proclives a prevenir la desnaturalización del sistema escolar y la escalada de una violencia social innecesaria.

El construccionismo social (Ibañez, 1994), define las políticas públicas “como un espacio donde se construyen patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, en la medida en que ellos y ellas quedan sujetados a los espacios y posibilidades de acción que permiten y promueven estas”. Es así, como en la lógica de Foucault (1970), la expresión del texto se manifiesta en todas las superficies de la política.

Algunas investigaciones como Altheide 2009; Body-Gendrot, 2001; Giroux 2003; Retamal, 2010. Han aproximado marcos referenciales para entender la problemática de la violencia escolar, una de estas realidades son las políticas de tolerancia cero en algunos estados de estados unidos, durante la década de 1990, como la aparición de cámaras de vigilancia y detectores de metales a la entrada de los colegios con el fin de pesquisar el ingreso de armas y materiales de ataque al interior de los recintos educacionales (Portillos, Gonzales y Peguero 2012).

Hirschfield Y celinska 2011, ponen en evidencia el cambio paradigmático en relación a la disciplina estudiantil, donde las antiguas formas se relacionaban con normas de autoridad vertical y la coerción como elemento de disociación y de

disuasión ante el fenómeno de la violencia, hoy en día estaría ampliamente superado.

Violencia escolar y criminalidad se han acercado en las últimas décadas peligrosamente (Portillos 2012), en los Estados Unidos, esta relación de violencia y criminalización se relacionan a través de las minorías raciales y de la pobreza “al formarse escuelas que parecen verdaderos guetos de repitentes y expulsados” (araos y Correa, 2004).

Internacionalmente existen una serie de programas de prevención de la violencia escolar de exitosa aplicación (Craig, Pepler y Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas y Horne, 2006), comparten estos programas la lógica de la prevención y la enseñanza de habilidades sociales y la generaciones de mecanismos de resoluciones de conflictos alternativos al orden impuesto y difieren de la lógica penal y de la tolerancia cero ya que serían medidas radicales y de exclusión. En esta Lógica penal y de tolerancia cero se produce “cero conocimiento” en cambio en las acción formativa preventiva se empodera a los actores para que puedan ser partícipes de la resolución de sus conflictos y la correspondiente canalización de la agresividad y la violencia, sin lugar a dudas esta visión es más cercana a la aspiraciones de una educación más integral y para todos los ciudadanos sin exclusión (Astor y Benbenyshty, 2006).

Debarbieux, 2001 plantea que en políticas públicas son construcciones sociales destinadas a abordar problemática sociales, por cuanto, en ellas debe ir a la esencia, a la respuesta del problema. No es posible quedarse solo en el discurso y del reconocimiento del problema, sino que deben construirse las instancias de socialización pertinentes para abordar una problemática tan sensible como la violencia escolar, que socaba las bases esenciales de la formación de ciudadanos empoderados y participes de una democracia representativa.

(...la delimitación de la violencia escolar por el código penal es relativa, ya que el mismo código penal es relativo. No es entonces una base segura para

evitar los escollos del relativismo. En efecto, el código es establecido en función de las demandas y las opiniones del público). Debarbieux (1970).

Así como las políticas públicas han construido un discurso del miedo, gracias a su tolerancia Cero, las políticas públicas en nuestro país, han intentado homologar la lógica de la prevención y canalización de la violencia más que su coacción o represión.

La ley de violencia escolar 2011

El poder legislativo en Chile a través de la comisión de educación, deportes y recreación, informe en el proyecto de ley, impulsado por los senadores Carlos Cantero, Andrés Chadwick, Ricardo Lagos Weber, Ignacio Walker y el ex senador Andrés Allamand. La comisión además, contó con la colaboración del ministro de educación, el sub secretario de educación, la asesora jurídica del Mineduc, el jefe de la división jurídica del Mineduc y diversas autoridades del ámbito académico nacional y de organizaciones internacionales.

Tres proyectos relacionados Antecedes esta ley, en el primero se encuentran con las obligaciones en el sistema escolar con objeto de prevenir y sancionar el maltrato escolar, el segundo que incluye normas de prevención del maltrato escolar en la ley general de educación (Bullying) y un tercero que establece una ley general de convivencia escolar. (Castro 2010).

Todos los proyectos anteriores coinciden que los establecimientos educacionales deben contar con un reglamento interno que tipifique las faltas a la convivencia escolar, las sanciones correspondientes y los mecanismos de resolución de conflictos en el orden impuesto u orden negociado.

El debate parlamentario realizado en relación a estos tres proyectos de ley posibilitan la participación amplia de académicos e investigadores, en materia de violencia escolar y convivencia escolar, desarrollándose dos hechos significativos,

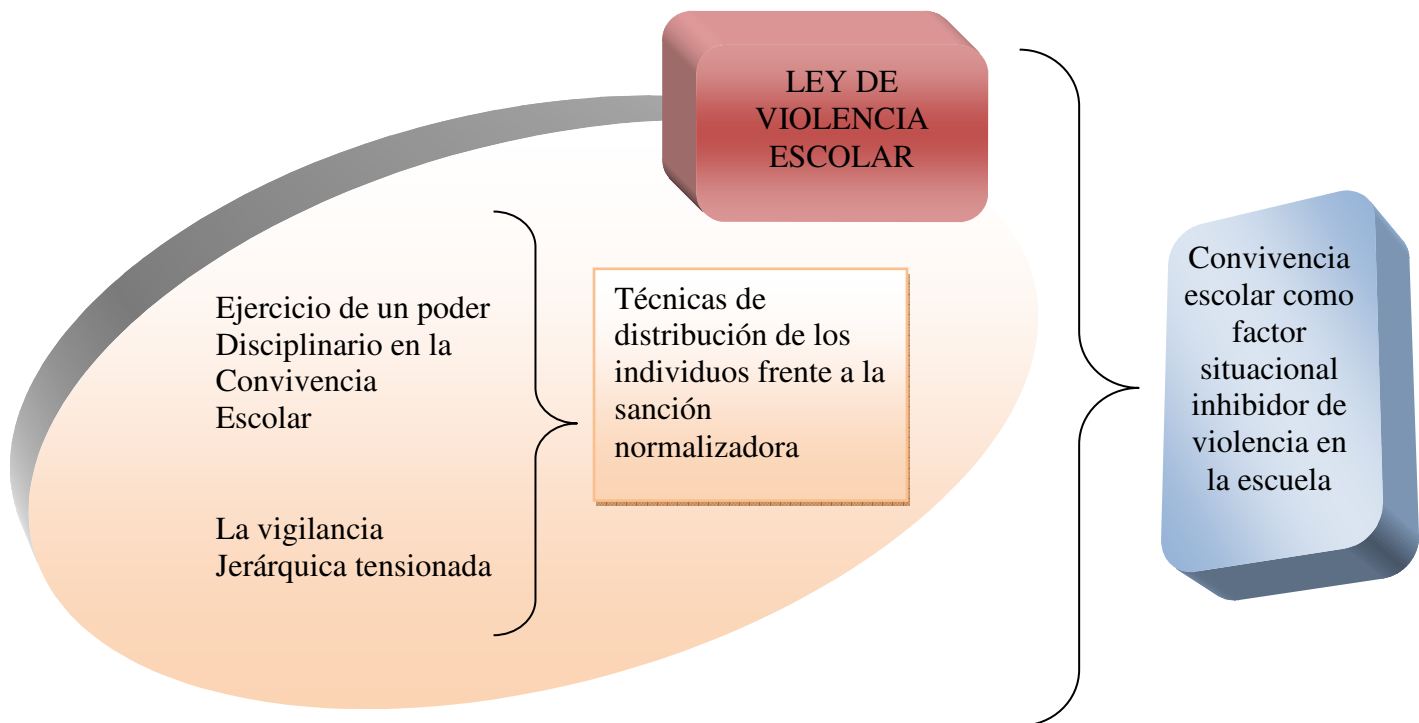
el primero un seminario realizado en la biblioteca del congreso nacional, en noviembre del 2010 cuyo trabajos fueron publicados en un libro (Calderón 2010) y la segunda acción fue la participación en las sesiones ordinarias de la comisión del entonces ministro de educación señor Joaquín Lavín.

En la discusión parlamentaria se planteó que si la focalización de la ley se centraba en la denuncia, presentaría inminente riesgos al clima escolar y no permitiría el planteamiento formativo de la prevención y la canalización de la agresividad, que a su vez afianzaría las acciones legales que potencian la exclusión social. La priorización y acentuación de la ley debía estar en la conservación de un clima escolar adecuado considerando las diferencias y conflictos, promoviendo la canalización en resolución de conflictos como elemento central para una convivencia escolar integral y colaboradora a la formación ciudadana.

El boletín número 7123-04, fue aprobado por la cámara de diputados el 11 de mayo del 2011 (en sesión ordinaria 41 A) y por el senado de la republica el 9 de agosto del 2011 (en sesión ordinaria 27 A), en ambas oportunidades la aprobación fue unánime, sin abstenciones. (I.E por 103 de los 120 diputados y por 31 de los 38 senadores presentes en la sala el día de votación). La ley es promulgada y publicada en el diario oficial de Chile en septiembre del 2011, bajo la denominación Ley 20.536 sobre violencia escolar.

Mapa Conceptual de la ley 20.536

Cuatro son las categorías que se desprenden de la ley a través de la promoción del ejercicio disciplinario en la convivencia escolar que se operacionalizan a través de prácticas de vigilancia jerárquica, esto tensiona la función social de la escuela (educar y controlar). Esta vigilancia se hace operativa a través de técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, esto a su vez permitiría como resultado o producto, una convivencia escolar como factor situacional inhibidor de violencia en la escuela.



1.6 Análisis de la relación entre las categorías

1.- El ejercicio de un poder disciplinario en la convivencia escolar: La ley evidencia la dicotomía entre dos valores opuestos, uno positivo y uno negativo; la buena convivencia en contraste a la mala convivencia.

Artículo 16 A: se entenderá por buena convivencia escolar, la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos. (Extracto párrafo primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por ley de convivencia escolar, 20.536, 2011).

En esta lógica los establecimientos educacionales tienden a normar una convivencia escolar sana y la generación de un clima escolar adecuado al objetivo central de la institución y definiendo la violencia como el espacio negativo a evitar o controlar.

Promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones y hostigamientos. (Extracto inciso segundo, artículo 15, modificación a LGE incorporada por ley de convivencia escolar).

De acuerdo a la concepción de Foucault (1970) del ejercicio del poder, la institucionalidad debe resguardar el cumplimiento de la ley, a través de técnicas que vigilan y sancionan y en aquellos lugares donde no exista un consejo escolar, se forma un comité de buena convivencia escolar.

En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del estado, deberá existir un consejo escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias. (Párrafo segundo, artículo 15, ley general de educación).

Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo, deberán crear un comité de buena convivencia escolar u otra entidad de similares características que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior. (Extracto inciso tercero, artículo 15, modificación a LGE incorporado por ley de violencia escolar).

Resulta interesante que al ley permita la ejecución de la jerarquía que vigila a organismos colegiados resaltando los liderazgos individuales propios de la institución educativa.

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinan el concejo escolar o el comité de buena convivencia escolar, según corresponda y que deberán constar en un plan de gestión. (Extracto inciso tercero artículo 15, modificación a LGE incorporado por ley de violencia escolar).

2.- La vigilancia jerárquica que tensiona: La ley Evidencia la forma necesaria para una vigilancia jerárquica, a través de técnicas y sujetos responsables, si bien la ley no especifica formalmente, si se puede deducir que el concejo escolar o el comité de buena convivencia, es el encargado de señalar las normas y las medidas de sanción.

Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento. (Párrafo segundo, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por ley de violencia escolar).

Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal. (Párrafo tercero, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por ley de convivencia escolar).

En síntesis, en la lógica de Foucault (1970) vigilante perpetuamente vigilados, ya que los que vigilan a su vez sus vigilados en una lógica vertical de arriba hacia abajo, esto podría eventualmente provocar el entendimiento de una vigilancia lateral o alternativa.

Cabe destacar que la ley menciona las sanciones normalizadoras, las que reflejan dos categorías diferenciadas, lo pedagógico y lo disciplinario, quedando en evidencia la concentración del poder en las autoridades de la escuela, convirtiendo a la escuela, en un espacio social estructurado.

La ley promueve la capacitación de los profesionales o asistentes de la educación remunerados priorizados ante la promoción de la buena convivencia escolar.

Artículo 16 E. el personal directivo, docente, asistente de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto. (Párrafo primero, artículo 16 E modificación a LGE incorporada por ley de convivencia escolar).

La ley excluye a estudiantes y apoderados de estas capacitaciones generando un espacio vacío o laguna, por ejemplo la sanción de acto de violencia fuera de la escuela limita el espacio de vigilancia, pero posibilita la sanción normalizadora al interior y exterior del establecimiento educacional.

Artículo 16 B. se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado realizada fuera o dentro del establecimiento educacional. (Extracto párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por ley de violencia escolar).

3.- Técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora:

Curiosamente lo habían advertido los investigadores de los proyectos de ley que el lenguaje potenciaba directamente la esencia penalista, lo cual en un proceso educativo puede eventualmente generar desconfianzas y evidentemente recae sobre la represión la mayor incidencia de la ley, no obstante deja un espacio considerable a las medidas pedagógicas de prevención y canalización, importando la tipificación de la individualización de los sujetos y su relación con el contexto.

Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolo de actuación y diversas conductas que constituyan faltas a la buena convivencia escolar, graduándola de acuerdo a su menor o mayor gravedad. (Extracto letra F, artículo 46, reemplazada de su original LGE por ley de Violencia escolar).

En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento. (Extracto letra F, artículo 46 reemplazada de su original LGE por ley de violencia escolar).

Las medidas disciplinarias tienden a penalizar gravemente los actos de violencia, en algunos casos la gravedad de estos, lleva a los establecimientos educacionales a sancionar con la expulsión de los estudiantes, lo que posibilitaría la creación de establecimientos educativos exclusivamente orientados a recibir este tipo de alumnos, lo cual a su vez, sería la antesala de la amenaza de expulsión convertida en exclusión social.

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica, hasta la cancelación de matrícula. (Extracto letra F, artículo 46, reemplazado de su original de su LGE por ley de violencia escolar).

4.- Convivencia escolar como factor situacional inhibidor de violencia en la escuela: Sin duda la violencia escolar es un problema social de relevante significación, ya que las consecuencias psicológicas implicarían un retroceso o estancamiento del desarrollo integral del estudiante y su capacidad de generar a través del aprendizaje del conocimiento, de las normas y los valores, su condición de ciudadano integrado y participe de una sociedad pluralista, democrática y republicana.

...y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes. (Extracto párrafo primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por ley de violencia escolar)

...que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave. (Extracto párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por ley de violencia escolar).

Esta verbalización discursiva invisibiliza el contexto social amplio y sobrevalora el contexto interior del establecimiento, así incorpora a la comunidad educativa y la hace responsable del clima, generando una convivencia inhibidora de la convivencia y en algunos casos, esto ocurriría por temor y no por convencimiento.

Este análisis, que envuelve a la escuela, permite invisibilizar la figura del sostenedor, como si estuviese al margen de la comunidad escolar, a través de una sobre responsabilización de la propia comunidad escolar respecto a la aparición de la violencia, como a su sanción.

Artículo 16 C. los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar. (Párrafo primero, artículo 16 C, modificación a LGE incorporada por ley de violencia escolar).

Analizando el cuerpo legal, aparece evidentemente un enfoque inatista que comprende la violencia escolar como un factor situacional. La educación y la socialización parecieran ser los mecanismos más adecuados para controlar los impulsos agresivos (ortega 1994), al mismo tiempo la ley individualiza a través de una mirada psicologizante del fenómeno, des- responsabilizando al oprimido de su propia opresión (freire 1997).

Esta ley no supera la inmediatez de los estímulos circunstanciales ocultando los verdaderos intereses sociales, además promovería distintas formas de discriminación (Magendzo y Donoso 2000). Cabe recordar que frente a las amenazas de expulsión, emergen como respuesta posible el aglutinamiento de este grupo de estudiantes, en establecimientos segregados constituyéndose una nueva clase de marginados y excluidos.

Si la ley que intenta prevenir la violencia, también promueve la expulsión del sistema, sin duda el peligro de la exclusión se hace posible, por cuanto el aprendizaje y la convivencia de racionalidades distintas, debe ser tratado con igual importancia para la mantención del sujeto en el sistema educativo.

Otro aspecto a considerar es la vigilancia jerárquica propuesta por la ley, siendo esta vertical no permitiendo la vigilancia lateral, entre estudiantes como vigilantes entre sí.

Para Pablo Freire (1997) este tipo de acciones sociales, no pretende transformar la mentalidad de los oprimidos, sino la situación inmediata que los

oprime, poniendo énfasis en la normalización de medidas disciplinarias, la expulsión y priorizando formas de represión.

Con este proyecto, Chile se está poniendo al día en una materia en la que hacía falta que nos actualizáramos. No existía legislación sobre el tema y el ministerio de educación no tenía la facultad de intervenir cuando un colegio no toma en serio el tema del bullying. Esta iniciativa constituirá una herramienta muy importante para resolver un problema que se representa como grave y serio en nuestros colegios. (Ministro de educación Joaquín Lavín en comisión de educación, deportes y recreación 2011).

La ley de violencia escolar aprobada el año 2010, actualmente implementada, es resultado del Chile de hoy que propone como mecanismo de prevención a la sana convivencia escolar, solicitándole a las escuelas “que se hagan cargo” de esta convivencia a través del concejo escolar o comité de convivencia, comprometiendo a la comunidad educativa y marginado a los estudiantes y sostenedores como constructo social posible. Enfatiza mayormente la normalización y la sanción ante la función normativa y pedagógica.

Hay una cierta ceguera ética que les impide comprender la complejidad del fenómeno, simplifica su diagnóstico y también los soluciona: si se cree que la violencia es originada principalmente por niños y niñas desadaptados, entonces la solución pasaría por ofrecerles tratamientos clínicos individualizados; si la violencia se cree que es un problema de seguridad en la escuela, entonces la solución pasaría por tomar medidas represivas y policíacas, pero si se reconoce que el problema es, en parte, producto de la propia organización escolar, entonces el tratamiento para combatir la violencia, debiera recurrir a mecanismos pedagógicos. (Discusión parlamentaria, 2011 P 46).

El debate parlamentario permitió concluir respecto a la ley...

Estamos muy lejos de saber cómo es la violencia escolar en Chile y necesitamos aplicar y profundizar aún más la mirada epistemológica. De otra manera, las políticas públicas seguirán dando palos de ciego, en este fenómeno tan relevante en la vida cotidiana de las escuelas. (Discusión parlamentaria 2010).

De acuerdo a Giroux 2004, sostiene que la organización colectiva, representa una posibilidad para que las instituciones educativas logren resolver la atención a la base de la ley a favor de una finalidad formativa, resistiendo la propuesta punitiva.

La comunidad educativa debe potenciar esta sociedad colectiva, a través de un plan de gestión orientado a la prevención de la violencia escolar, con acciones concretas como asambleas interestamentales que propicien la participación de todos los miembros de la comunidad escolar y la promoción de mecanismos alternativos de resolución de conflictos que generen estrategias y habilidades sociales en los niños, niñas y docentes frente a la resolución de disputas al interior de los establecimientos educacionales.

1.7 Definición del Problema.

El problema identificado es el incremento paulatino de los episodios de violencia física psicológica y social en los establecimientos educacionales sostenidos por sociedad escuelas la igualdad y la inexistencia de mecanismos de resolución de conflictos desde un orden negociado, y estrategias de abordaje en temas de violencia y agresividad, dando como resultado la aplicación de normas de orden impuesto. La presente tesis indagará en los imaginarios y construcciones cognitivas de los docentes de La Sociedad Escuela La Igualdad, relacionados al conflicto y a mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

Preguntas de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales del conflicto más recurrentes en los docentes de generaciones distintas en la comunidad educativa?

¿Cuál es la información acerca de los procedimientos, técnicas y habilidades de resolución de conflictos existentes que utilizan los docentes de Sociedad Escuelas La Igualdad?

¿Cuál es la información acerca de los procedimientos, técnicas y habilidades de resolución alternativos de conflictos que conocen los docentes de Sociedad Escuelas La Igualdad?

Objetivos:

Objetivos Generales

Describir las principales representaciones sociales del conflicto y las formas de resolución, entre los miembros de la comunidad educativa de los colegios Sociedad escuelas la igualdad de Valparaíso. Desde la mirada del cuerpo de profesores.

Objetivos Específicos

Establecer una categorización de representaciones sociales del conflicto desde el discurso de profesores de los colegios de la SELI.

Precisar el *núcleo de significación* hacia el que la mayoría de las definiciones de representaciones sociales que respondan a la categorización y a los mecanismos de resolución de conflictos

Concluir con un protocolo de enfoque Harvard de negociación colectiva en sus aspectos teóricos y metodológicos, incorporando los aprendizajes desde los docentes.

Capítulo II
Marco referencial, Institucional y
Metodológico

2.1 Representaciones Sociales

Consideraciones Preliminares

Resulta Indispensable a modo de introducción sobre la discusión respecto de las Representaciones Sociales tener en cuenta ciertas conceptualizaciones que podrían ser consideradas como premisas básicas. Se consultaron principalmente fuentes bibliográficas para estructurar de manera temática este planteamiento, mediante la síntesis más o menos literal de diversos textos consultados. Esta aclaración conceptual permite describir y analizar el modelo de las representaciones sociales desde el punto de vista del propio Moscovici (1961), así como también desde la perspectiva de investigadores que han trabajado en esta línea, procurando apuntar algunas notas acerca de la teoría como de su metodología.

Serges Moscovici (1961), plantea la “**Representación Histórica**”, mediante la cual construye su teoría de las representaciones sociales, este autor publicó un libro – que a juicio de ciertos autores – marcó la pauta en el estudio de esta temática; este llevaba por nombre: “**Psicoanálisis, su imagen y su público**”. (Aunque el psicoanálisis era el principio organizador de la obra, el contenido de las mismas no se dirigía a la comprensión del psicoanálisis, si no al entendimiento del pensamiento social). En el plantea que las representaciones sociales son un producto de nuestra edad moderna. El surgimiento se vio favorecido por el respaldo de la ciencia y por los procesos de difusión de que es objeto. Las representaciones se caracterizan además de modo más general, como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana.

Es decir, como conjunto más o menos estructurado e impreciso de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con las que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción. (Jodelet, D. 1986)

De lo anterior se puede afirmar entonces que las representaciones sociales pretenden estudiar el pensamiento social enfatizando la naturaleza social del mismo y la importancia del pensamiento en la vida social.

Moscovici (1961) afirma que una representación social tradicionalmente es comprendida como sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: *primero*, establece un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social; *segundo*, permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndoles un código para nombrar y clarificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia. De esta manera las representaciones sociales, son sociales precisamente por su carácter compartido, su génesis en la acción y sus funciones.

Para explicar aquellos procesos que intervienen en una representación social, (Moscovici, 1961) se pueden considerar dos mecanismos: el primero de ellos es la objetivación; es decir, hacer convencionales los objetos, personas y eventos que encontramos, otorgándoles una forma definitiva, los localiza en una categoría y gradualmente las establecen como modelos de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas.

El segundo mecanismo es el anclaje, en un sentido que se nos imponen como fuerza irresistible, esta fuerza es una combinación que contiene una *estructura* que se nos presenta antes de que empecemos a pensar y sobre una *tradicición* que nos marca como debemos pensar.

Es así como se puede precisar que las representaciones sociales nos permite analizar como un determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una zona de sus vivencias individuales y colectivas. Son entendidas como modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman, mediante procesos cotidianos y mediáticos. La teoría se orienta a comprender y explicar el pensamiento de sentido común. Al destacar su carácter

social está vinculada con una sociología de la vida cotidiana o una teoría de la cultura. (Jodelet, 1984 citado en Rodríguez 2003)

Conceptualizaciones y aproximaciones Teóricas de las Representaciones Sociales.

El concepto de Representaciones Sociales posee variadas definiciones, esta polisemia del concepto, sin embargo, no significa caos o contradicciones irresolubles, si no que más bien, nos muestra lo complejo que resulta ser el fenómeno.

Como fue señalado en los párrafos precedentes, la teoría emerge, al ser planteada por Serge Moscovici, en 1961 cuando publica su Tesis Doctoral, titulada “**Psicoanálisis, su imagen y su público**”, en ella el autor propone que el pensamiento de sentido común debía ser caracterizado de manera distinta al conocimiento científico y como esto genera que una teoría científica se transforme al ser difundida socialmente.

Lo que provoca que las personas cambien la percepción que tiene respecto de determinados objetos o situaciones.

Los condicionantes para que emerja una representación social (Moscovici, 1961) son agrupados en tres categorías; **dispersión de la información:** distribución desigual y selectiva de la información que circula en la sociedad; **focalización:** selección perceptiva sobre determinados aspectos de la realidad que responden a los intereses de cada individuo o grupo; **la presión a la indiferencia:** el sentido común extrae consecuencias o inferencias de informaciones o conocimientos que considera relevante en un momento dado.

A pesar de estas condicionantes el concepto de Representaciones Sociales, resulta ser más amplio, debido a que no solo debe ser acotado a la sola elaboración ingenua del conocimiento científico, sino que además debe ser

relacionado con la elaboración simbólica de cualquier objeto social sujeto a discusión y controversia, o en su caso, importante para definir a un grupo social. (Billig, 1991;1993)

En una propuesta para repensar las representaciones sociales y sus procesos, Billig (1991; 1993) ofrece una imagen abierta del pensamiento de sentido común que afirma que éstas están montadas en argumentaciones que afirman y niegan, que justifican y critican. Son entendidas como construcciones susceptibles de deliberación interna y externa en las que sus suscriptores encuentran sus aliados y sus opositores. De este modo, se destaca el carácter reflexivo, deliberativo y crítico del pensamiento de sentido común. Las representaciones sociales entonces son asunto de pensamiento práctico, discursivo y deliberativo (como parecen sugerir muchos teóricos de las representaciones).

Los actos de pensar y comunicar implican la toma de posiciones, la construcción de argumentos, la defensa y el ataque de ideas, hacerse de aliados y de enemigos. Utilizando la expresión de Billig, son procesos esencialmente retóricos. No tienen solamente fines prácticos de dominio de situaciones y de ejecución de planes de acción, sino también fines reflexivos que les permiten hacer justificaciones y críticas, categorizar y particularizar los distintos significados que circulan socialmente.

Las representaciones constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto enfoque, ha habido diversas formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de su investigación. En su primera presentación en el campo de lo psicosocial (Moscovici, 1961), la propuesta teórica de Moscovici se presenta rica en contenidos, innovadora, abierta a futuros desarrollos. Su postura desde el punto de vista epistemológico es ciertamente crítica al conductismo y al positivismo que entonces dominaba la psicología. No obstante la crítica que realiza al conductismo

y la evidente capacidad para realizar de forma inmediata innovaciones para sus fines de esa primera versión, Moscovici, es riguroso en cuanto a las precisiones metodológicas.

Siguiendo a Moscovici (1971) y Jodelet (1984), las representaciones sociales deben ser analizadas en relación a los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica, es decir, debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y el aparato psíquico, del otro, el funcionamiento del sistema social. Tanto, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones. (Jodelet, 1984)

De acuerdo a lo anterior se pueden identificar dos tipos de procesos que inciden en la conformación de las representaciones sociales: por una parte: los procesos cognitivos o mentales de carácter individual y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social.

En este sentido Moscovici (1982), propone acabar con la separación que se daba entre procesos y contenidos del pensamiento social, debido a esta separación los procesos serían generales e invariantes, al mismo modo los contenidos estarían culturalmente determinados, es así que la propuesta del autor señala: es seguir el ejemplo del psicoanálisis y la antropología quienes esclarecen los mecanismos prestando atención a los contenidos que de ellos resultan y deducen los contenidos con base a los mecanismos.

Según ciertos autores, (Moscovici, Jodelet y Rodríguez; 2003) con el estudio de las Representaciones Sociales, se inaugura una nueva Psicología Social, se trata de una disciplina crítica, con sentido histórico-social, en la cual este último adjetivo se refiere tanto a las condiciones de producción de las representaciones sociales, como a las condiciones de la circulación de las representaciones sociales, así como también a sus funciones sociales. Por otra parte, *lo social*, en las representaciones no polariza ni hacia lo micro ni hacia lo

macro: Moscovici (1961) escribe que existen dos determinaciones sociales, una lateral (micro) y una central (macro).

La primera de ellas se relaciona con los grupos de pertenencia de cada individuo, es decir, la ubicación dentro de una determinada parcela particular del mundo, a su vez la determinación central, se refiere a la pertenencia de los individuos a una determinada Nación, un País, en definitiva a una cultura, con historia y una memoria social que atraviesa las representaciones.

Ahora bien, de acuerdo a los planteamientos entregados durante el desarrollo de esta conceptualización, no se puede entender esas formas de determinación social en un sentido causal unidireccional, sino mas bien, que a la par el individuo se constituye y constituyen sus representaciones, también constituye su mundo social y constituye y reconstruye permanentemente su propia realidad social y su propia identidad personal.

Esto también nos permite afirmar que lo social no conduce a negar la importancia del individuo ni de su objetividad, es decir, nos debemos interrogar desde diversos ángulos respecto de ese sujeto social individual o colectivo, si se pretende entender las representaciones sociales en su pluralidad, debe ser un interrogante tendiente a dilucidar respecto de quien es, cual es su identidad, cuando lo abordamos, en definitiva el momento histórico de producción de saberes, a partir de qué lugar, en última instancia, conocer el contexto social de los saberes y el objetivo del sujeto que sabe, es decir, la consecuencia social de los saberes; al ignorar al sujeto nos quedamos frente a un conjunto de representaciones indiferenciadas que no hablan de la vida social.

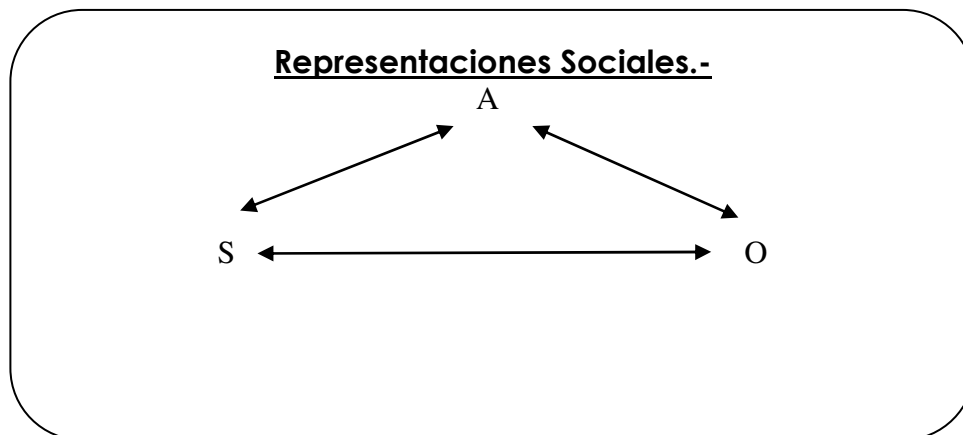
Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social.

Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega

un papel crucial como la gente piensa y organiza su vida cotidiana: “*el conocimiento de sentido común*”.

En definitiva las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituye, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual rige con fuerza normativa en tanto sustituye los límites y las posibilidades de la en que los individuos actúan en el mundo. (Araya, 2002; p9)

Observemos la siguiente gráfica:



Fuente: Elaboración Propia.

La figura anterior da cuenta de varios aspectos importantes considerados en la teoría de Moscovici (1961), en ella él autor, realiza un especial tratamiento de lo colectivo y la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social, estos elementos son centrales y fundamentales para explicar la interacción sujeto-objeto, en la que Moscovici, argumenta que no existe solo un sujeto, sino que además de este intervienen otros sujetos, los que denomina **Alter (A)**, los que

a su vez se relacionan entre sí, y que también tienen estrecha relación con el objeto social. (Moscovici en Araya, 2002; p 17).

En el esquema el **sujeto (S)** y el **objeto (O)**, se encuentran en una interacción, formando de esta manera un esquema tríadico, en el que los demás sujetos también interactúan y por ende inciden en la relación *sujeto-objeto*. El esquema tríadico de Moscovici da supremacía a la relación de sujeto – grupo (otros sujetos), porque: **a)** Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y **b)** La relación de los y las otras con el objeto —físico, social, imaginario o real— es lo que posibilita la construcción de significados.

Esta concepción, a su vez, ilustra sobre la posición epistemológica en la que se inscribe quien estudia las representaciones sociales. En primer término, se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o de sentido común.

En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Por su parte, las personas son concebidas como seres que piensan autónomamente y que producen y comunican constantemente representaciones y no como meras receptoras pasivas, por lo que cualquier determinismo social es rechazado. En la construcción de la realidad social el papel del *Alter* es significativo. Las personas se relacionan entre sí y en esta relación con los otros y las otras, elaboran observaciones, críticas, comentarios y “filosofías” no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, formas de educar a sus hijos e hijas, en la elaboración de sus planes, etcétera. (Araya, 2002; p 18)

Por lo anterior, la teoría de las Representaciones Sociales hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que la realidad es “relativa” al sistema de lectura que se le aplica. Al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis de las Representaciones Sociales focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven.

En resumen, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes.

Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas.

Por otra parte, Denise Jodelet (1984), estudiosa que se ha interesado también por el tema de las representaciones sociales ha dicho que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

Uno de quienes más ha estudiado la teoría de Moscovici y que ha indagado acerca de sus antecedentes teóricos es Robert Farr, (1983) quien ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: *"hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible"*, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici, escribe una definición sumaria de las representaciones sociales: *"Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: **primero**, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; **segundo**, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal"*. (Farr, 1983 p. 655)

María Auxiliadora Banchs (2000) es otra de las investigadoras que ha trabajado sobre esta temática y apuntado con respecto a las representaciones sociales su propia definición, en la que remarca el doble carácter de éstas como contenido y como proceso: en tanto que una particular forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento.

Por lo tanto, son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones entre sujetos. Aprovechando estos indicadores, Banchs (1990) elabora una interpretación de la idea de representación social, mostrándola como una forma del conocimiento de sentido

común que caracteriza a las sociedades modernas *bombardeadas+ de manera constante por la información que los medios de comunicación divulgan. Siguen, por tanto, una lógica propia que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y que encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Es posible encontrar otras exposiciones acerca de lo que son las representaciones sociales en autores como Di Giacomo (1987) quien resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intra e intergrupales; y Páez (1987) quien las observa como una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado. En Acosta y Uribe (s.f.), se alude a la doble modalidad de la representación social. Por un lado como modo de conocimiento, es decir, como actividad de reproducción de las características de un objeto; de su reconstrucción mental. Por el otro como una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas de los miembros de un grupo.

Finalmente, el propio Darío Páez (1987) ofrece una caracterización de las representaciones sociales en un esquema sintético que habla de las funciones que cumplen como forma de pensamiento natural. Cuatro son las características esenciales:

a. Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

b. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.

c. Construir un `mini-modelo' o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

d. El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos. (Páez, 1987)

Condiciones de Emergencia de una Representación Social

Según Moscovici (1979) las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. De manera convergente, se propone que las representaciones sociales requieren responder a tres necesidades: **a)** clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; **b)** justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y **c)** para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social. (cfr. Páez, 1987)

A raíz de las comprobaciones hechas en su investigación, Moscovici (1979) infiere tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

Dispersión de la información

Según Moscovici,(1979) la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada: *“Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes”* (Moscovici, 1979) Por su parte, la diversidad de autores que han trabajado en esta teoría, interpretan la noción de variadas formas aunque predomina el hecho de que se considera que hay desniveles en cantidad y calidad de la información al interior de un grupo, y parcialidad y desfase en relación con lo requerido para constituir el fundamento sólido del conocimiento. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante.

Moscovici (1979) concluye afirmando que la multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos

de interés, vuelven precarios los vínculos entre los juicios y, por ende, compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas.

Focalización

Una persona o una colectividad -dice Moscovici (1979)- se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente.

En palabras de otros investigadores como Banchs (1984, 1990) y Herzlich (1979), la focalización es señalada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo inscrito en los grupos de pertenencia. La focalización será diversa y casi siempre excluyente.

Presión a la inferencia.

Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público: *“En la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder”*. (Moscovici, 1979) Para Banchs (1984) las exigencias grupales para el conocimiento de determinado evento u objeto se incrementan a medida que su relevancia crezca. El propósito crucial es no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado.

Citando a Moscovici, Claudine Herzlich (1979) anota que las exigencias sobre el individuo o grupo social que las circunstancias y las relaciones sociales imponen, provocan una actuación, una estimación o una comunicación. "Las informaciones deben llegar a ser, sin dilación, fundamento de conducta, instrumento de orientación"(Herzlich C, en Perez, A. 2.004)

Según María Auxiliadora Banchs (1990), la presión a la inferencia quiere describir un hecho significativo en la dinámica colectiva que alude al hecho de que frecuentemente existe la obligación de emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones respecto a temas controversiales, considerados de actualidad en los círculos sociales de pertenencia. Estas tres condiciones de emergencia - dispersión de la información, grado de focalización y presión a la inferencia- constituyen el pivote que permite la aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado, al conjuntarse hacen posible la génesis del esquema de la representación. El común denominador de esta relación sería la traducción de la disparidad de posiciones frente a un objeto significativo en términos sociales y recuperados de un contexto dinámico, cambiante y conflictivo.

Con el movimiento de tales condiciones de emergencia quedaría determinada tanto la naturaleza de la organización cognoscitiva de la representación, es decir, su estructuración como esquema cognoscitivo; así como su misma existencia y grado de estructuración.

Dimensiones de la Representación Social

Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979) como "*universos de opinión*", pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

La información

Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso: "*Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social*". (Moscovici, 1979)

Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

El campo de representación

Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas: *“Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”*. (ibid., 1979 p. 46) Banchs (1990) hace suya la definición de Moscovici aunque agrega que "debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo en un párrafo o en una frase" . Enfatiza así el carácter global del campo de representación y la dificultad metodológica para abarcarlo (problema siempre presente en las investigaciones que hemos analizado y que dicen utilizar este modelo teórico). Además, según Herzlich (1979), deben considerarse los factores ideológicos en la estructuración del campo de representación.

La actitud

Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.

Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, él propio Moscovici (1979) lanza la hipótesis de su cronología que, al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. Señala Moscovici: *“Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres*

dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada". (Moscovici, 1979 p. 49)

Si la actitud significa una especie de componente motivacional afectivo en la conformación de una representación social, resulta pertinente la observación de Herzlich (1979, Citado por Jodelet 1984) respecto a hacer estudios comparativos sobre la fisura o diferencia de los grupos en función de sus representaciones sociales, ya que éstas contribuyen a definir con cierta precisión tanto a los grupos como a sus tendencias.

Dinámica de una Representación Social

La investigación de Moscovici buscaba estudiar el proceso de penetración de una ciencia -el psicoanálisis- en la sociedad francesa de los años cincuenta. Pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje.

Estos conceptos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social mostrando la interdependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales, así como su difícil esclarecimiento en términos exhaustivos.

Sin embargo, Moscovici (1961) esboza este proceso evitando en lo posible su inapropiada descomposición o la simplicidad. Con esta advertencia, puede esquematizarse en los siguientes trazos.

Objetivación: selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización

El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado. *“La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y toma en el ciclo de las infracomunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan (...) los ‘signos lingüísticos’ se enganchan a ‘estructuras materiales’ (se trata de acoplar la palabra a la cosa)”.* (Moscovici, 1979)

El modelo figurativo o esquema que resulta, cumple muchas funciones:

- a.** constituye punto común o mediador entre la teoría científica inicial y su representación social;
- b.** aquí se realiza el cambio de lo que en la teoría es exposición general, abstracta e indirecta de una serie de fenómenos, en una traducción inmediata y funcional de la realidad que sirve al hombre común y corriente;
- c.** el modelo asocia diversos elementos en un foco explicativo con una dinámica propia y suficiente; y **d)** permite a la representación social convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar tanto las percepciones o los juicios sobre el comportamiento, como las relaciones interindividuales.

En un primer momento, la concepción científica se confronta con el sistema de valores sociales resultando una elección de entre sus elementos. La naturalización otorga a la representación social el carácter de evidencia válida: se

convierte en una "teoría profana" autónoma que sirve para categorizar las personas y sus comportamientos. Moscovici (1961) concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social.

La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere una armazón de valores.

En estas combinaciones incipientes de experiencias y estructuras simbólicas puede percibirse un realismo semejante al de los/as niños/as que dibujan no sólo lo que ven de un objeto, sino también lo que saben de él. La imagen es objetivada junto con una carga de afectos, valores y condiciones de naturalidad. Los conceptos así naturalizados se transforman en auténticas categorías del lenguaje y del entendimiento.

Como puede apreciarse, Moscovici (1979) presenta un análisis complejo y sistemático del proceso de objetivación que, en muchos casos, parece denso pero que se explica por esa preocupación constante para no desarticular inapropiadamente un fenómeno global que no sigue una secuencia rígida ni causal.

De igual manera, tanto Jodelet (1984), como Herzlich (1979) y Banchs (1990), señalan que la importancia de un proceso como el de la objetivación reside en que pone a disposición del público una imagen o esquema concreto, a partir de un ente abstracto o poco tangible como lo es una teoría o concepción científica.

Para concluir con la objetivación de una representación social, conviene recordar que todas las definiciones intentan explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público (el psicoanálisis, en la investigación de Moscovici), y que el segundo proceso de formación de una representación social -el anclaje- se liga al primero en forma natural y dinámica.

Anclaje

Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. *“Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. (Moscovici, 1979)*

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que permiten utilizar a la representación como un sistema interpretativo que guía la conducta colectiva. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

Señala Denise Jodelet (1984), que el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones.

De manera sintética, Moscovici (1979) aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del **ser** y que el anclaje la delimita en el **hacer** (p. 121); así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social.

El anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan.

Determinación de una Representación Social

Además de las dimensiones, de la dinámica y de las condiciones de emergencia de una representación social, existen formas de determinación social: *la central y la lateral*. Estas han sido nombradas por Moscovici (1979) en trabajos posteriores a su estudio sobre el psicoanálisis, e incluidas por sus epígonos en reflexiones sobre la teoría. En el caso de Herzlich, encontramos diferenciadas dichas determinaciones que buscan responder a la pregunta que se hace respecto a la forma en que la estructura social determina los aspectos de una representación. Comenta Herzlich (1979) que también Moscovici propone distinguir a la determinación social central que regularía el surgimiento de la representación y su contenido, de la determinación social lateral, menos directa y dirigida hacia aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos.

Agrega que debe entenderse por un lado la determinación que produce la **totalidad de las circunstancias** y por el otro **una orientación más psicológica**, combinación de experiencias y factores motivacionales. Se expresa así la manera como el individuo toma consciencia y responde socialmente. Banchs (1990) conceptualiza a sendas determinaciones puntualizando que la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad aluden a la determinación social central; mientras que la huella del individuo, su aporte como sujeto de una colectividad se traduce en la determinación social lateral.

La importancia de la distinción estriba en que permite clarificar los papeles que tanto la sociedad como el individuo juegan en la construcción de las representaciones sociales. Como la misma Banchs expone: *“La determinación lateral cobra importancia en la medida en que aumenta el grado de democracia y de movilidad dentro de una sociedad; mientras que la determinación central adquiere mayor relevancia en la medida en que aumenta el grado de totalitarismo e inmovilidad dentro de una sociedad”*. (Banchs, 1984)

2.2 Conflicto y Conflicto Social

Definición e Hitos de la última década.

La opinión de sentido común, o si se quiere generalizada, tiende a sugerir, casi siempre, una relación directa, del conflicto bajo una connotación negativa del término, por tanto, esto no permite, en muchos casos, solucionarlos, puesto que se evitan, trivializan o simplemente se ocultan y/o eliminan sus componentes. Sin embargo, se ha ido avanzando en develar esta connotación peyorativa, lo que ha provocado que el conflicto también sea visto desde una lógica “positiva”, es decir, se convierte en una posibilidad de aprehender y aprender. De este modo, el conflicto es visto como “los procesos sociales, que reflejan la manera en que se relacionan las personas y los grupos”. Por tanto, se ponen en una lógica más certera, sobre todo si hablamos de algo tan común, como “las relaciones humanas”.

En los párrafos posteriores, daremos a conocer los elementos del conflicto y las diferentes lógicas desde donde se puede analizar o adentrar en este tema.

Definición de Conflicto

Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española¹ la palabra **CONFLICTO** procede de la voz latina “*CONFLICTUS*” que significa: “*lo más recio de un combate. Punto en que aparece incierto el resultado de una pelea. Antagonismo, pugna, oposición, combate. Angustia de ánimo, apuro, situación desgraciada y de difícil salida. (Implica posiciones antagónicas y oposición de intereses)*”.

Se debe tener en claro, que en todo conflicto se implican necesariamente dos o más personas o grupos que interactúan, es decir, que tienen una relación de doble sentido, donde A se comunica con B, y B se comunica con A.

¹ Real Academia Española; Diccionario de la Lengua Española, P.358. Vigésima edición. 1984.

Otro aspecto que también es importante destacar, es que toda relación entre dos personas, entre una persona y un grupo o entre grupos, implica necesariamente un **proceso de comunicación**, que puede ser verbal, escrito y sobre todo corporal. En este proceso donde interactúan dos o más partes, es donde se produce el conflicto.

Habiendo señalado estos aspectos relevantes, en el siguiente apartado, veremos el tema del conflicto con mayor profundidad, para esto es preciso realizar una taxonomía respecto del concepto. El material que se leerá a continuación fue extraído de diferentes fuentes bibliográficas, (las cuales serán citadas) mediante una revisión exhaustiva de las mismas, de este modo se extraen los elementos considerados relevantes para el objeto de esta investigación.

Tipos de Conflictos²

Según las revisiones, los conflictos se pueden fácilmente reconocer en dos tipos:

Conflictos Funcionales

Son aquellos que se presentan y son de intensidad moderada, que mantienen y, sobre todo, mejoran el desempeño de las partes; por ejemplo, si promueven la creatividad, la solución de problemas, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, estimulan el trabajo en equipo, fomentan el replanteamiento de metas, etc.

Pertenecen a este grupo, los conflictos que posibilitan un medio para ventilar problemas y liberar tensiones, fomentan un entorno de evaluación de uno/a mismo/a y de cambio.

² Robbins, Stephen P., Comportamiento Organizacional, Conceptos, Controversias y Aplicaciones, Cap. XIII, P. 461. Edit. Prentice Hall, Sexta Edición, 1994.

Conflictos Disfuncionales

Contrario a lo anterior, existen conflictos que tensionan las relaciones de las partes a tal nivel que pueden afectarlas severamente limitando o impidiendo una relación armoniosa en el futuro. Generan stress, descontento, desconfianza, frustración, temores, deseos de agresión, etc., todo lo cual afecta el equilibrio emocional y físico de las personas, reduciendo su capacidad creativa, y en general, su productividad y eficacia personal. Si este tipo de conflictos afecta a un grupo le genera efectos nocivos que pueden llegar, incluso a su autodestrucción.

El cuadro que se muestra a continuación, grafica tres enfoques, respecto de los conflictos, resulta útil mostrarlos de esta manera, debido a los elementos diferenciadores de cada cual, además de la evolución que se le ha ido dando al tema.

Tabla N°1 Concepciones del Conflicto

Enfoque Tradicional.	Enfoque Relaciones Humanas	Enfoque Interactivo.
<p>Tuvo vigencia en las décadas de 1930 y 1940. Defendía la idea de que <u>todo</u> conflicto es malo, que es sinónimo de violencia, destrucción e irracionalidad, y que por tanto había que evitarlo, porque afectaba negativamente a las personas, grupos y organizaciones. Para resolverlo o prevenirlo, plantea que sólo hay que atacar sus causas, que según este enfoque son la mala comunicación, la falta de franqueza y de confianza, entre otros. Este enfoque es el que la gran mayoría de nosotros tiene acerca del conflicto. No obstante ya hemos visto que no es así y que existen evidencias demostrables que no siempre el conflicto es negativo.</p>	<p>Este enfoque fue vigente desde fines de la década de 1940 hasta mediados de la década de 1970. Sostiene que su presencia en las relaciones humanas es un proceso natural y que por tanto es inevitable y que debemos aceptarlo como tal. Sin embargo, plantea que no siempre es malo o negativo y que puede ser beneficioso para el desempeño de las personas y los grupos. Significó un avance en el manejo o gestión de conflictos.</p>	<p>El enfoque interactivo acepta el conflicto como algo natural, pero además sostiene que es conveniente fomentarlo. Sostiene “que un grupo armonioso, pacífico, tranquilo y cooperativo, tiende a ser estático, apático y a no responder a las necesidades del cambio y la innovación.”. Recomienda estimular el conflicto en un grado manejable que incentive la creatividad, la reflexión, la forma más eficiente de tomar decisiones, el trabajo en equipo, la disposición al cambio y el establecimiento de metas ambiciosas y alcanzables, contribuyendo a un sentido de logro.</p>

Fuente: Elaboración Propia.-

Esquema Gráfico de los tres elementos fundamentales del conflicto

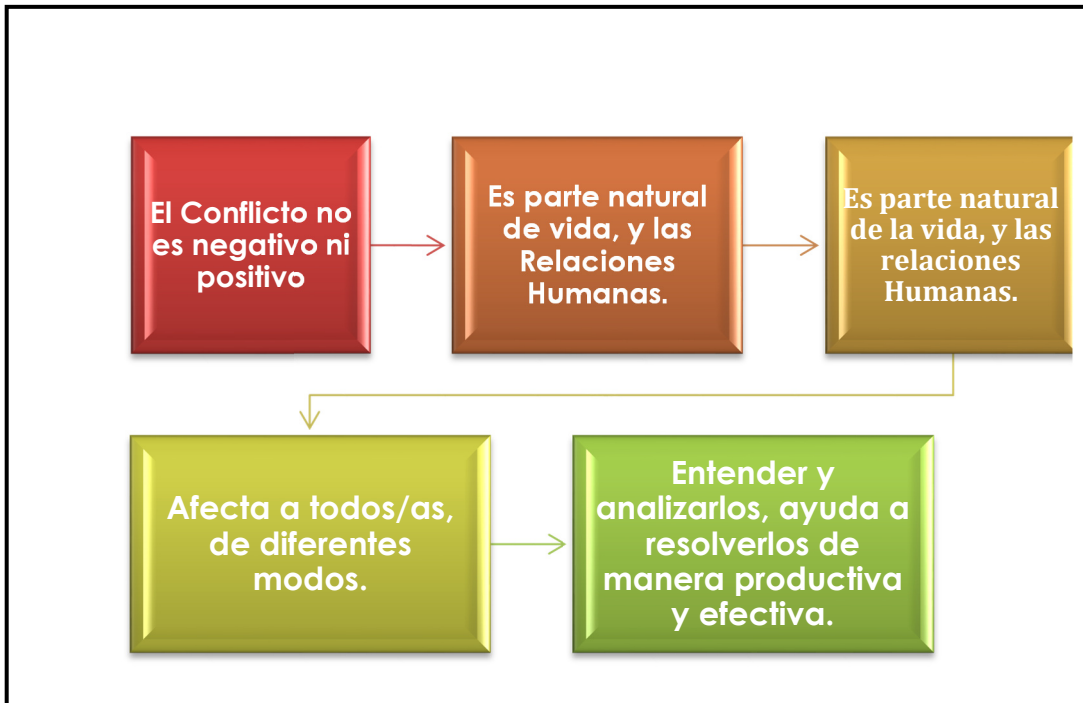
Gráfica N°1: Elementos de un Conflicto



Fuente: Elaboración Propia.-

Una vez visto los elementos de un conflicto, se hace necesario revisar cuales son los principios claves del mismo, de este modo se da una continuidad al análisis. Para esto, se mostrará una gráfica similar a la anterior.

Gráfica N°2: Principios Claves del Conflicto



Fuente: Elaboración Propia.-

¿Cómo podemos analizar un conflicto?

Cuando se pretende analizar un conflicto, son variadas etapas que se deben considerar, en primer lugar debemos estudiar **su proceso** teniendo en consideración cada una de sus **etapas o fases**, toda vez que por ellas transcurren las personas y los grupos cuando enfrentan el conflicto. Pero este análisis debe ser efectuado viendo en cada etapa la **oportunidad de su resolución**. El análisis de un conflicto no debe ser efectuado como un ejercicio académico y en forma estática, si no como algo **dinámico y con sentido práctico** para que sirva de

herramienta al **conciliador** (y a cualquier persona que enfrente un problema y que tenga que ver por su solución).

Roger Fisher, (1996) sostiene que un elemento clave para comprender por qué suceden las cosas, es saber por qué las personas toman decisiones del modo que lo hacen. Allí la importancia de analizar un conflicto, pues de lo contrario no se dispone de información necesaria para su solución. Para ello debemos conocer a los protagonistas del conflicto, su cultura para entenderlos mejor, los paradigmas que prevalecen, las causas que lo originaron, los problemas de comunicación subyacentes, las emociones, las percepciones de las partes, los valores y principios, formas de reaccionar, la influencia de los factores externos, y sobre todo, las posiciones, intereses y necesidades de los protagonistas. Dentro de la literatura especializada en este tema, fue posible encontrar una variada gama de posibilidades de analizar un conflicto, mediante la revisión de las mismas, se han escogido tres etapas o fases, que permiten realizar un análisis parsimonioso del tema, sin ánimos de acotar, ni mucho menos acabar la discusión, se presentan estas etapas a continuación.

Al final de la definición de cada una de estas etapas se presentará, un esquema de manera de graficar estas, para entregar al/la lector/a una mejor comprensión de las mismas.

Etapas o Fases de un Conflicto

Orígenes y Protagonistas: cuando se considera el análisis del conflicto desde las personas, se debe tener en cuenta, ciertos elementos considerados fundamentales para este tipo de análisis. En primer lugar; es útil considerar los **niveles** en los que se da la controversia, junto con esto la **cultura**, de cada uno/a de los/as protagonistas. Veamos a continuación estos dos importantes elementos:

Niveles del Conflicto:

- a. **Conflicto Intra-personal:** se refiere a aquel que las personas

experimentan consigo misma.

- b. **Conflicto Inter-Personal:** aquellos que se suceden entre dos o más personas.
- c. **Conflicto Intra-Grupal:** es el que se da al interior de los grupos.
- d. **Conflicto Inter-Grupal:** el que se da entre diferentes grupos.

En una rápida lectura de los niveles expuestos, podemos hacer una simple separación entre dos grandes dimensiones: los dos primeros niveles apuntan al ámbito individual, vale decir, centra su interés en determinar si las causas de la disputa se deben a cuestiones tipo personal, ya sea que afecten deseos, aspiraciones, frustraciones o temores de los/as involucrados/as, y la relación de estos, y otros elementos, en la génesis del conflicto. Un segundo orden, en los niveles, es el que tiene que ver con la relación al interior de los grupos, o de la interacción de estos con otros grupos.

No obstante, esta simple separación y/o aclaración, se debe determinar, que en un conflicto pueden sucederse más de un nivel a la vez, además, en cada uno de ellos, resulta gravitante conocer las estructuras donde se encuentran inmersas las personas, de este modo, será posible determinar el grado de simetría de los/as involucrados/as, elemento importante, puesto que, a partir de estos se pueden establecer estrategias de afrontamiento, entre otras cosas.

Cultura de los/as involucrados/as: la importancia que se le otorga a la cultura, es porque ésta determina la manera en que las personas son capaces de ver el mundo que los rodea, es decir, es la manera en que enfrentan las situaciones a las que se ven expuestas, dentro de esto se debe considerar, valores, experiencias, sistemas de creencias, que condicionan el sentir y el pensar. Ahora bien, el ámbito cultural está dado, tanto, por las experiencias de vida de las personas, que construyen en su diario vivir, desde sus relaciones extra laborales, familiares, de su entorno barrial, entre otras, pero además, se mezcla, relaciona y/o complementa con las relaciones que logra establecer en ambientes

determinados, los que a su vez tienen y/o construyen una “cultura propia”, mediante pautas ciertamente establecidas, o no.

Causas o fuentes del conflicto: los factores que originan un conflicto, pueden ser variados, por tanto su clasificación obedecerá a esto último, la sugerencia que se hace a partir de las lecturas, nos lleva a que las podamos agrupar en categorías que fueron propuestas por S. Robbins (1994), este autor, plantea las siguientes causas de un conflicto:

Causas personales: a partir de esta clasificación, el autor ubica aquellas posibles causas que se originan de acuerdo al sistema de valores, creencias particulares, de los/as involucrados/as, vale decir, son aquellas que están estrechamente relacionadas con las personalidad y el carácter de los/as mismos/as. Dentro de este grupo, tienen cabida importante las percepciones y emociones, que en varios casos, son las que gatillan las situaciones conflictivas. Todo esto, queda reflejado y/o desarrollado en la manera en que se comunican las personas, es decir, las diferencias de percepción y personalidad que fuesen señaladas, provocan que ante una misma información, hecho o suceso, las personas tengan diferentes opiniones, el no saber expresar éstas, provoca que se genere una discordia, que puede o no, avanzar a un conflicto de mayor proporción.

Causas estructurales relacionadas con el entorno: el entorno es determinante también en las causas que originan los conflictos, no obstante, las características del entorno son tan variadas como las causas del conflicto. Si hacemos una relación con el componente cultural, visto como un “tipo de entorno”, tenemos un importante elemento desde donde precisar el análisis. Por tanto, un conflicto que se sucede en un ambiente familiar, laboral, académico, u otro, no tendrá la misma importancia y/o elementos, aún si los/as involucrados/as comparten más de un “tipo de entorno”.

Tipos de Conflictos: la tipología de los conflictos puede ser descrita a partir de la siguiente bi-dimensionalidad:

Conflictos irreales: autores como Christopher Moore (1994) llama a este tipo de conflictos, como *“innecesarios”*, debido que son producidos, principalmente, por problemas en la comunicación de los interlocutores. Dentro de este tipo de conflictos, juegan un papel importante las percepciones de los/as involucrados/as, debido a que no todos/as perciben de manera similar los eventos, además la percepción de los/as involucrados/as está influenciada por la historia de las relaciones de los/as mismos/as, vale decir, que nivel y/o grado de relación puedan, o no, tener. Esto porque condiciona la elaboración de prejuicios entre ellos/as. Finalmente, en este campo se ubican también los **valores y principios**, que son cuestiones muy profundas, y son de muy difícil manejo, e incluso, pueden no ser solucionables.

Conflictos reales: su composición es más amplia, aunque se pueden resumir que son producto o se derivan de las causas estructurales del entorno.

Conflicto social

Lo revisado en las páginas anteriores, da cuenta del conflicto, desde una lógica ciertamente genérica o de aspectos más básicos, que son extraídos desde la sociología de la organización principalmente, sin restar meritos en lo absoluto a estos, más bien se hace la distinción, debido a que, lo que sigue a continuación, es revisar el *“conflicto social”*, lo que nos exige realizar la distinción recién hecha. Por tanto, en lo que queda nos adentraremos en ciertos enfoques diferenciadores sobre los cuales se conceptualiza el conflicto social. Son enfoques que provienen desde la Sociología Clásica, principalmente.

Desde la Sociología Clásica, es interesante revisar dos conceptos, que están a la base del desarrollo teórico del conflicto social, esto son: ***el problema del orden y la integración social***. El desarrollo teórico, en base a este tema se

han ido perfilando, o si se quiere, construyendo dos visiones de la Sociología, puesto que enfrenta a concepciones distintas de esta ciencia. Al ser imágenes dicotómicas de la sociedad, podemos enriquecer cualquier análisis, basadas en ellas.

Paradójicamente la base teórica de los estudios sobre los problemas de orden e integración social, tiene una raíz común: Inglaterra, principalmente en lo desarrollado por dos autores, Thomas Hobbes (1588-1679) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1798), a partir de los estudios realizados por estos dos autores se ha profundizando en el tema, ya sea, complementando sus propuestas o definitivamente contradiciendo aquellos enfoques.

Revisemos de manera breve el planteamiento central, de ambos teóricos:

a. Propuesta de Rousseau: este autor plantea (entre otras cosas) que el rasgo esencial es la concepción de la sociedad como sistemas estables de elementos, cuyos aspectos más fundamentales, son la funcionalidad de cada uno de estos elementos, la existencia de equilibrios entre esos elementos, teniendo como finalidad el consenso de todos esos elementos, de este modo, mantener la estabilidad de las sociedades. (Giner. J; 1998)

b. Propuesta de Hobbes: por su parte, este autor, plantea como base: la discordia social, la cual solo es posible de ser solucionada mediante la coacción social. Los elementos centrales de la propuesta de Hobbes son: una sociedad en constante cambio, elementos contradictorios que son los que contribuyen al cambio social, finalmente, la coacción de algunos elementos sobre otros para el mantenimiento de la sociedad. (Giner. J; 1998).

Tabla 2 . Ideas centrales Rousseau y Hobbes		
	Jean-Jacques Rousseau	Thomas Hobbes
Elementos	<ul style="list-style-type: none"> a) Funcionalidad b) Equilibrios. c) Consenso 	<ul style="list-style-type: none"> a) Sociedad en constante cambio b) Contradicción de elementos. c) Discordia permanente
Finalidad	Consenso entre los elementos para mantener la estabilidad de la sociedad.	Coacción de elementos por sobre otro para mantener el orden.

Fuente: Elaboración Propia.-

No obstante, estas evidentes divergencias, a partir de los aportes de ambos autores, se han ido agregando nuevas visiones al tema, de acuerdo a esto, serán presentadas algunas de estas propuestas.

Una de las principales ideas es que los mecanismos de acción social se basan en tendencias que apuntan a la integración, sin embargo, estas tendencias en su mayoría no están exentas de complicaciones y controversias, visto de esta manera, es necesario aclarar que el conflicto, es realmente un mecanismo de cambio social, debido a que, al ser resuelto, o, trabajar en su solución, entrega al final del proceso un nuevo modelo de enfrentarlos y de integración.

La multiplicidad de los conflictos hace que sea difícil clasificarlos de manera íntegra, debido a que, las relaciones humanas, requieren y precisan de ciertos grados de unificación y equilibrio, lo que lleva de manera per se a que se sucedan conflictos, producto de las posturas antagónicas que se enfrentan. Sin embargo,

las disputas más frecuentes tienen origen en las familias, la lucha de clases, ideologías, religiones, producto de marginación social, racial económica, étnica, por mencionar las más usuales.

Muchas de las veces, la resolución de los conflictos se realiza mediante el uso de la fuerza, es una condición del ser humano emplear la agresividad para conseguir sus deseos y/o lucha por sus aspiraciones. No obstante, aquello también se debe a la estructura o el modo socio-cultural en el que está inmerso, puesto que la estructura social o el modo en que está estructurada, puede resultar como un inhibidor o facilitador de esta agresividad. Por tanto, no se puede responsabilizar de aquella agresividad, solo a los individuos, sino que además, en ello tienen un papel importante, el modo en que está estructurada la sociedad. Por tanto, el conflicto social, se caracteriza por la agresividad no canalizada, por ningún sistema de convenciones que sea capaz de excluir las conductas hostiles. (Ledesma, N; 2000)

Lewis Coser (1975) definió el conflicto social como *“la lucha por los valores y por el estatus, el poder y los recursos escasos, en el cual los oponentes desean neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales, por tanto un conflicto social será, cuando ha trascendido lo individual y proceda de la propia estructura de la sociedad”* (L. Coser y R. Dahrendorf", en *Los años dorados de la sociología (1945-1975)*, Madrid, Alianza, pp. 281-290. Citados por Josep Picó (2003))

Otros autores, que son bastante citados en cuanto al tema del conflicto social, son Karl Marx (1818-1883) y Friederich Engels, (1820-1895) ambos en el “Manifiesto Comunista” (1848), argumentaban *“que la historia de la sociedad es la historia de la lucha de clases”*, de este argumento se puede desprender, que el conflicto social es inherente al cambio social. Sin embargo, la teoría de ambos autores se basa en un “tipo de conflicto”: **el que se origina de la lucha de clases**. También, fundamenta en la desigualdad, respecto de la tenencia de los medios de producción. Ésta visión, ha mantenido una importante adhesión dentro de la

sociología clásica, sobre todo cuando se utiliza, o, hace referencia a las sociedad en proceso de industrialización.

El correr de la historia, y los avances en la literatura sociológica, debido a estudios empíricos, sobre todo en las sociedades neocapitalistas, ha provocado que aparezcan nuevos elementos, lo que ha permitido agudizar los análisis y lo que eso conlleva, por ejemplo, han tenido auge las movilizaciones estudiantiles, las ecológicas, las protestas sindicales, ente otros. Cada uno de estos movimientos se ha dado de manera paralela, y, en mucho de los casos “comparten” actores, por tanto, se hace necesario re-conceptualizar, la idea de sociedad y de clases que la conforman.

Según lo leído, uno de los exponentes con mayor aceptación, dentro de la “Teoría del Conflicto Social” es Ralf Dahrendorf, (1929) si bien es cierto, no existe una teoría propia del conflicto social, que tenga una amplia aceptación y sea satisfactoria, este autor, ha elaborado un modelo teórico que permita entender, *“desde la formación de los grupos de conflicto y su acción social para lograr la integración, mediante los necesarios cambios de estructura en la sociedad”* (Picó, J; 2003)

Bajo la lógica de de Dahrendorf (1929), y, teniendo como base los trabajos de K. Marx y F. Engels, plantea que “los conflictos oponen siempre a dos grupos únicos, que tienen intereses totalmente contrarios: unos son los que defienden los intereses establecidos y los otros los que no los aceptan”. Esto, pone a los conflictos sociales como el principal motor de la historia, debido a que, producen de manera forzosa cambios, que afectan directamente las estructuras, ya sea a corto o largo plazo.

No obstante, Dahrendorf (1929) en un inicio tomó las ideas de K. Marx, para definir el conflicto desde estos dos grandes grupos, se “alejó” de los conceptos más enraizados en la filosofía Marxista, ante lo cual realiza una crítica a ellos, argumentando que Marx, ha reducido los conflictos sociales a conflictos de clase,

lo que para Dahrendorf (1929), representa una simplificación extrema, puesto que existen conflictos que no pueden ser reducibles a la dialéctica de clases, tampoco, concuerda con la tesis, que todos los conflictos sociales, desembocan necesariamente en una “Revolución Social” y que a través de esta se posibilita la estructuración de un nuevo sistema social”(Picó, J; 2003)

Lo central en Dahrendorf (1929), para explicar la “clave estructural del conflicto social”, es la desigual distribución del poder, entre las personas y los grupos que conforman una sociedad.

Por tanto, la distribución del poder se da de manera, dicotómica, debido a que la autoridad, existe en todo tipo de colectividad, de tal modo que son parte de su organización. Este modo de estructurarse y/u organizarse, producen relaciones de dominación, por tanto, se da lo que fue señalado en los párrafos anteriores, respecto de los “dos únicos oponentes”, ante lo cual él autor, plantea que esta distribución dicotómica del poder, conlleva a la “dualidad extrema de oponentes”, lo que favorece el funcionamiento del conflicto social, provocándolo de manera estructural y persistente. (Picó, J; 2003)

2.3 Educación para la paz y desarrollo

Educación para la paz es una forma de socializar valores trascendentales desde el punto de vista social. La generación de una sociedad activa y al mismo tiempo discriminatoria permite la consolidación de estratos excluidos, generalmente marginados de la propia actividad social, conformando las llamadas contraculturas que se vuelven agresivamente contra el orden establecido.

Cuando la sociedad no ha sido preparada para su propia autodefensa tiende a formar ciudadanos defensivos y estratégicamente adversariales, especialmente en la resolución de conflictos interpersonales que generan una

convivencia enfermiza y estratégicamente paranoica, visualizando en los individuos siempre posibles agresores.

Nuestro sistema educacional ha permitido y afianzado una educación exitista, basada en la discriminación positiva y negativa, lo que permite estratificar fácilmente a los ciudadanos que la componen, estructurando relaciones basadas en la agresividad particularmente destructiva.

Recordando los años 20 y la generación del movimiento por la paz mundial, aparecen los conceptos de educación, paz y desarrollo ligados en una forma promocional, que permite entender la educación social más allá de la adquisición del conocimiento, a través de una inmersión en el utopismo pedagógico planteado por algunos autores de reconocido prestigio constructivista, como Vigosky (1970).

Las ideas de una educación permanente que permita la pacificación social no es aleatoria, sino producto de los grandes conflictos mundiales que indican que la valoración de la violencia permite la concreción del dominio del hombre por el hombre. Dicha idea fundamenta necesariamente el cambio de paradigma educativo en la base pedagógica, constituyéndose en una necesaria forma de intercambio social, de creencias y valores que fundamentarían la necesaria cultura para la paz.

La educación para la paz es un proceso permanente de prevención-aprendizaje en relaciones interpersonales desde la niñez a la adultez, que implican una serie de elementos necesarios, transmisibles a través de una pedagogía social activa, que permita desarrollar la ética de la justicia, la prevención del conflicto destructivo, el control y autocontrol de la agresividad, el diálogo, negociación o mediación, evitando vencedores o vencidos, y algunas estrategias que permitan comprender desde la niñez el paradigma de asociación y colaboración necesaria aun en las diferencias entre personas y/u organizaciones.

Toda sociedad pretende lograr niveles de desarrollo que permitan condiciones de vida dignas y estables para los ciudadanos que la conforman,

consolidando indicadores de estatus y crecimiento que permitan tales objetivos. Uno de estos indicadores debe ser la educación para la paz o pacificación social, pilares centrales de la nueva civilización a la cual aspiramos, el fundamento necesario para la consolidación de una sociedad que resuelve sus contiendas con procedimientos dignificantes e inclusivos, evitando los mecanismos primitivos y deteriorantes de la tradicional sociedad liberal que, habiendo sido eficientes durante siglos, hoy pueden ser superados por la experiencia humana y por el reconocimiento universal de los valores implícitos en la aspiración de paz social necesaria para el desarrollo integral y sustentable.

Algunas estrategias aplicables en el mundo son recogidas por los métodos pedagógicos en Chile pensando en la integralidad de la educación por la paz. Éstos constituyen experiencias innovadoras que potencian el desarrollo de niños y jóvenes, socializándose en un paradigma de colaboración permanente.

- Preparación de espacios públicos que favorezcan la participación y las relaciones interpersonales.
- Disposición en los sistemas educativos para una comunicación basada en la convivencia intrapersonal e interpersonal, asertiva-acogedora.
- Creación de espacios que permitan la difusión de la paz, sin anular las diferencias legítimas y naturales. Pacificación es convivencia en la diferencia.
- Posibilitar climas democráticos en los contextos más diversos, especialmente en las bases domésticas y ordinarias de la vida social de los individuos.
- Fomentar la reflexión y el debate de ideas basadas en argumentaciones sólidas y consistentes sin pretender la supremacía de ellas fundadas en la persona y no en las argumentaciones.

- Potenciar el desarrollo moral desde una ética amplia que permita entender las diferencias sin juicio previo, utilizando parámetros societales y culturales que no anulen la diversidad personal y su cultura.

- Consensuar las normas de convivencia que permitan establecer una armónica relación interpersonal.

Cultura, control social y conflicto

La socialización cultural en nuestro país ha sido tradicionalmente vertical, imponiendo las normas valorativas de la cultura dominante, reproduciendo generación tras generación los estilos de resolución de disputas que permiten eficazmente una armonía encubierta, hipócrita y estable. Bajo este supuesto nuestra sociedad vive aparentemente una armonía permanente, violentada en ocasiones extraordinarias por agentes agresivos y disfuncionales al sistema operativo, comunicacional y normativo. Dichas alteraciones generalmente son castigadas por el control social automático que opera drásticamente a través de estrategias compulsivas, como la descalificación, la exclusión, la ridiculización y la total marginación del sistema social operativo, a través de normas jurídicas rígidas y universales. Evidentemente esto reprime la expresión abierta y deliberante de las personas que conforman un núcleo social determinado, asumiendo características de sumisión ante un poder social omnipotente que frente a la falacia de la seguridad social aplica dichos mecanismos represivos. Las normas deben ser lo suficientemente flexibles, de modo que permitan el control y la adaptación cultural y la expresión de la creatividad comunicacional en la convivencia de las divergencias.

“La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y sobre esta base, formarlas en valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como a la disposición para participar y aportar conforme a su edad y madurez en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”. En estas palabras, el

“Estado Chileno” asume la necesidad de interpretar en forma colectiva los valores esenciales de la nación que se traducen en programas y currículos impregnados de conocimientos y valores formadores del prototipo ciudadano leal a las tradiciones y conductas colectivas. El niño adiestrado en este sistema potencia y reproduce dichas conductas adaptativas. Sin embargo, la actual orientación educacional considera en sus programas transversales dos valores esenciales rescatados de la experiencia de los países desarrollados que configuran un perfil ciudadano más participativo en las decisiones de base. Nos referimos a la formación en la *autoafirmación personal* y a la *formación ética* en el entorno comunitario. Estos dos valores se desarrollan en las actuales políticas educacionales a través de estrategias de participación y democracia en la convivencia cotidiana; la democracia doméstica es fundamental para entender el funcionamiento familiar que transita desde asumir roles tradicionales al cambio paradigmático de roles negociados y cada vez más “transplantarios”.

Ejes Axiológicos Familia y Escuela

La familia es el principal agente de socialización de una sociedad ordenada funcionalmente en torno al cumplimiento de roles; modificando paulatinamente sus estructuras es posible augurar una formación en la base del ciudadano que permita incorporar el paradigma de la autocomposición como necesaria para una convivencia avanzada en la comunidad cada vez más diversa.

La formación básica entre Familia y Escuela debe ser coincidente y complementaria. Padres y Profesores representan el poder social absoluto y temporalmente dominante; en ellos está la responsabilidad de transitar valientemente hacia el nuevo paradigma que permita establecer estrategias de convivencia basadas en las relaciones comunicacionales efectivamente estratégicas, con grados de emocionalidad suficientes y con alto contenido de reflexión empática. Esto sólo será posible si el sistema educativo no se contradice, e incorpora las estrategias de resolución de conflictos alternativas al orden impositivo en forma permanente y socializadas con los valores antes

descritos que potencien en la base de la niñez una nueva mirada del mundo, y por qué no decirlo, la utópica concepción de Tomás Moro que permite establecer la generación de una civilización basada en la creatividad, la colaboración y la disposición a vivir en armonía con los semejantes.

Parece ser hoy una utopía pretender que familia y escuela complementen sus objetivos, en virtud que para muchos padres la escuela es la guardería donde depositan a sus hijos durante sus horas de producción, con el fin de que estén seguros, los adiestren para la vida social y aprendan sobre el mundo, no obstante la primera y gran formación debe darse al interior de la familia, en su acogedor espacio de protección y afectividad, donde los nuevos ciudadanos se impregnan de valores de verdad y creencias que motivan la vida siempre hay una buena razón familiar para creer, sentir y hacer.

Es posible aun enseñar a nuestros hijos que la vida siempre puede ser vivida con otros y pensando en los otros, percibiendo la comunidad, el entorno donde se puede construir incluso en la diversidad y la diferencia, la guerra ancestral ya no tiene sentido sino en cuanto sirve para incrementar egos patológicos, que nos llevan al odio y a la sin razón.

“Ninguna reforma podrá implantar en el mundo una era de felicidad paradisiaca, ni suprimir las desigualdades humanas, ni hacer a todos los hombres y mujeres igualmente inteligentes, honrados, laboriosos y abnegados. De igual modo, ninguna ley ni organización nueva que se pueda imaginar nos dará una sociedad perfecta”.

“No quiere decir esto que debemos mirar con indiferencia los males que azotan a los pueblos, ni cruzarnos de brazos ante las injusticias, miserias y dolores. Es nuestro deber trabajar con calor de corazón y con perseverancia, por hacer mejor el mundo que habitamos”, (Quezada Acharan 1950).

2.4 Educación, una utopía necesaria

Según Jacques Delors (2010), en el compendio “la educación encierra un tesoro” el presente siglo nos abre perspectivas necesarias para que en un consenso mundial, todos los estados asuman el compromiso, que la educación es necesariamente, un vehículo para el desarrollo humano, abordando la construcción de ciudadanos, el retroceso a la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

De acuerdo a esta visión, existirían cuatro pilares fundamentales en la educación; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y a aprender a ser.

Resulta un imperativo democrático fundamental, para todos los pueblos, un proceso que permita la homogeneidad frente al acceso a la educación, ya que, de acuerdo al diagnóstico mundial, existe una historia trágica, no recordada y reiterada, que no permite a los pueblos superar sus propios errores, un ejemplo evidente, es recordar que la última gran guerra ocasiono cincuenta millones de víctimas y que de 1945 han habido unas ciento cincuenta guerras, causando veinte millones de muertos, esta historia trágica debe ser recordada y analizada para entender que en esta aldea planetaria, debemos aprender a vivir juntos, a vivir en comunidades, a las que pertenecemos por naturaleza, la población, la región , la ciudad, el pueblo, la vecindad, etc. Si bien la democracia, hoy es entendida por la mayoría de las sociedades modernas, como la adecuada forma de relacionarse y de vivir en sociedad, indudablemente este pensamiento se logra a través de la efectiva socialización primaria en los sistemas educativos primarios y secundarios.

Hoy día, pensar y edificar un mundo común, pasa por el enfrentamiento que la educación debe sostener ante el dilema de la mundialización, que para todos los efectos es un destino necesario, al cual camina hoy día la humanidad, sin embargo, debe tenerse presente, que muchas manifestaciones de la

mundialización generan diferencias, privilegios y estándares distintos en la construcciones de sociedades más o menos desarrolladas.

El autor plantea que una de las llaves de acceso al siglo XXI es la educación durante toda la vida, entendiéndose un proceso de educación permanente, tanto en la construcción del ser, como del hacer. Uno de los pilares fundamentales sin dudas, es el aprender a vivir juntos, a través de un conocimiento de los demás, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y de ahí generar una lógica de proyecto común, que posibilite la solución inteligente y pacífica, de los inevitables conflictos, ya que los procesos educativos, de conocimiento y acercamiento a las realidades propias de un pueblo, permitirán la mejor comprensión, de las relaciones de interdependencias y además compartir los riesgos y retos del futuro. La educación, debe ser la base, de un espíritu nuevo, que permita ir a hacia la utopía de una sociedad más libre, más igualitaria y más fraterna.

Las orientaciones generales de la UNESCO, dan vital importancia a la educación básica, sin dejar de proyectar esta educación permanente durante la vida, es en los primeros años de educación, en que el individuo adquiere destrezas y criterios para su vida en sociedad. Queda de manifiesto en la conferencia Jomtien de 1990 sobre educación básica; estos elementos básicos del aprendizaje, son los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes líneas fundamentales para que las personas puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, generando con esto, mejores estados de bienestar, calidad de vida y desarrollo humano.

La UNESCO como organismo central de naciones unidas, que promueve y visualiza a la educación como una llave hacia el desarrollo, nos plantea también, la necesidad de contribuir a la paz y al entendimiento de los seres humanos, entendiendo las comunidades educativas, como signos de una voluntad de cohabitar, como militantes de una aldea planetaria. En este sentido, se contribuye a una cultura de la paz.

El informe de Jacques Delors (2010) utiliza la fábula de Juan de la Fontaine “el labrador y sus hijos”. “Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio dejado por nuestros padres, veréis que esconde un tesoro”.

Dice Jacques Delors (2010) que la educación es todo lo que ha aprendido de la humanidad sobre sí mismo y que ella es producto de toda una historia y de muchas historias “pero el padre fue sabio al mostrarles, antes de morir, que la educación encierra un tesoro”.

En las consideraciones, pistas y recomendaciones que el informe encabezado por Delors (2010), plantea frente a la educación: Resulta imprescindible que la política de educación en el mundo debe diversificarse y promover factores adicionales para evitar la exclusión y la marginación, de sectores de la población, al derecho inalienable de aspirar a un sistema que permita el acceso oportuno y universal al conocimiento y al desarrollo humano. También resulta importante concebir, que la socialización de los individuos y su desarrollo personal y social no son factores antagónicos, sino que son vértices que pueden integrarse a la construcción del ciudadano con derechos y deberes fundamentales. La educación no resuelve de por sí todos los problemas que plantea la ruptura social, pero si es posible entender que las socializaciones e individuos, de acuerdo a desarrollar la voluntad de vivir juntos, sin lugar a dudas, es un factor de cohesión social, de identidad regional y nacional. La escuela posibilita, la promoción e integración, de todos los grupos sociales y de la comunidad, incluyendo aquellos grupos minoritarios y diversos, por lo que resulta un reto importante, el respeto a la personalidad, a la identidad étnica, sexual y racial. La democracia permite esta integración, la escuela es una agente de integración, consiente y activa, que permite la integración hacia la ciudadanía y la construcción de un individuo con conocimiento y con convicciones de vivir junto a otros una comunidad diversa. Resultando de ella una sociedad más integrada, tolerante y diversa.

Henry Giroux y la teoría de la resistencia

En la concepción más tradicional, en la perspectiva de Durkheim (1970), la escuela es la representación de reproducción cultural, entendiéndose como una estructura de replicación de la cultura dominante y de los agentes socializadores que estructuran el sistema, no obstante, las escuelas representan un curriculum oculto expresado a través de los valores, principios y estrategias relacionadas con la integración y segregación social, a partir de esto la escuela se reconoce como reproductora cultural dominante y sus agentes mediatizados de dicha socialización.

Henri Giroux (crítico cultural norteamericano) plantea que la lucha social y de clase se libra primeramente en la escuela, existiendo una pugna entre docentes y alumnos, que confronta las prácticas sociales dominantes. La resistencia no es el fin de la acción, sino un hecho en el cotidiano de las escuelas. En la perspectiva de Giroux, el fracaso educacional sucede por responsabilidad de la sociedad y de la organización que la respalda (escuela). Esta es considerada como el espacio para la transformación de las sociedades mediante la resistencia y la lucha de clases.

Giroux especifica que los grupos oprimidos encuentran esta posibilidad transformadora a través de la teoría de la participación o agencia mienta humano, ya que las políticas educativas, influenciadas por el poder dominante, tienden a homogeneizar un mundo heterogéneo. El profesor queda reducido a un rol técnico, estrictamente pedagógico y agente socializador de normas, de conductas adaptativas y estructuradas.

En la realidad de Latinoamérica, el rol del profesor instrumentista y técnico lo margina de un potencial agente de cambio, ligado a un conformismo más proclive a replicar la cultura dominante que a transformar la sociedad a través de niños y jóvenes críticos, reflexivos y participativos.

Giroux exige al maestro conciencia social, un intelectual de la transformación, un agitador social que permita la concepción de un mundo transformado y que el conocimiento científico cultural humanista y tecnológico inunde a toda la sociedad y nos sea patrimonio de una elite dominante privilegiada y etnocéntrica.

“Desde que el universo establecido del discurso, es el de un mundo sin libertad, el pensamiento dialectico es necesariamente destructivo y cualquier liberación que pueda traer es liberación y pensamiento, en teoría. Sin embargo, el divorcio de pensamiento y acción, de teoría y práctica en sí mismo, parte de un mundo sin novedad. Ningún pensamiento y ninguna teoría pueden deshacer esto, pero la teoría puede ayudar a preparar el terreno para su posible reunión y la habilidad de pensamiento para desarrollar una lógica y un lenguaje de contradicciones, es un prerrequisito para esta tarea”. (Marcuse 1960).

Existe una polémica respecto a ciertos supuestos que sostienen que el curriculum escolar es social y políticamente neutral, estas conclusiones llevan a significados distintos y conclusiones marcadamente diferentes. Las escuelas son vistas como agentes de socialización, como abastecedoras de objetivos institucionales cuyo fin es hacer lo mejor posible al enseñar a los alumnos a leer, escribir y manejar contenidos de ciencia e historia (Mehan, 1980).

Las escuelas a partir de la década de los 80' son vistas como sitios sociales, con un doble curriculum, uno abierto y formal y otro oculto e informal. La pedagogía escolar en su esencia demostraba que no solo era transmisora de conocimientos, sino que a través de un curriculum oculto entregaba abundante información que confrontaba la cultura dominante y generaba una discusión respecto al modelo de sociedad.

Los teóricos del curriculum oculto plantearon la figura de la escuela como “cajas negras” (Karabel y Halsey, 1977) el paradigma de las cajas negras permitió ignorar las experiencias concretas de alumnos y maestros y concentro la atención

en los valores y principios en la reflexión y la crítica, lo que puso en el centro de la atención la visión de escuela como institución política ligada al control de la sociedad dominante.

A pesar de que no hay acuerdo acerca de las función de la escuela, los teóricos del curriculum oculto coincidieron que las escuelas procesan no solo conocimientos, sino personas, y que su representación no era solo de ser un sitio social que controla significados, sino como espacios culturales. En síntesis, la escuela como mediadora entre la sociedad y la conciencia de los individuos.

Según Giroux “la escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades. Los valores del sentido común y las creencias que guíen y estructuren las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”.

El concepto de curriculum oculto ha tenido variaciones en la última década, sin embargo podemos coincidir que entendemos aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas. Elizabeth Vallance define al curriculum oculto como “consecuencias educacionalmente significativas, pero no académicas desde la educación, que ocurren sistemáticamente, pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación”.

En la perspectiva más tradicional de los trabajos de Talcott Parsons (1959) Roberts Treeben (1968) y Phillips Jackson (1968) los tres coinciden sobre los procesos estructurales (multitud, poder, reputación y homogeneidad) tareas escolares que reproducen los estudiantes. La enseñanza formal se convierte en un sitio social que enseña normas sociales, logros universalismo y especificidad.

Jackson por su parte es más crítico respecto a la docilidad y paciencia que los estudiantes tienen en el aula. Las escuelas suelen ser llamadas, instituciones que preparan para la vida, no obstante el abuso de poder genera una verticalidad que no permite la participación real de los individuos en los procesos de integración.

“el pensamiento de Henry Giroux no permite permanecer indiferente a quienes lo aborden. Su visión y defensa de lo que se ha llamado pedagogía radical, es en sí misma inherentemente radical. Nada en Giroux lo acerca a una posición sectaria del mundo, así como tampoco, hay lugar en su pensamiento, para que broten falsas dicotomías. Giroux sabe muy bien que estar en el mundo y con el mundo, significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad. También sabe que una de las cosas más difíciles en el mundo es vivir sin caer en la tentación de sobre estimar la subjetividad en detrimento de la objetividad o sobre estimar a esta última en detrimento de la primera. Su pasión y la mía propia no es, ni el idealismo subjetivo, ni el objetivismo mecanicista, sino la inmersión crítica en la historia. Esa es la razón de ser de la pedagogía crítica que el propone”. (Paulo Freire, 1992).

Algunas reflexiones sobre acción humana

Toda acción humana es acción racional. (Descartes) Todo tiene una razón, la identidad de realidad y razón, todo lo real es racional y todo lo racional es real (Hegel), es el fundamento de la acción humana.

Heidegger plantea desde su particular análisis el concepto de **DASEIN**, entendido como ser en el mundo, ocupando un lugar preciso y significativo en la lógica de las secuencias, esto permite entender nuestra participación en un contexto ordenado con consecuencias lógicas.

Desde otra perspectiva la **TRANSPARENCIA** será entendida como la actividad no reflexiva no pensante, base de la acción humana.

Es entonces el **QUIEBRE** el juicio que altera la transparencia y permite desarrollar un conflicto en los planos intrapersonales como interpersonales, al alterarse la relativa estabilidad del Dasein. (Heidegger 1930)

Mientras más competentes somos en lo que hacemos mayor será nuestro nivel de transparencia, capacidad de incorporar o **EMBODY**.

La forma primaria de acción es la transparente, solo cuando hay quiebre emerge la acción racional.

EMBODY es el empoderamiento de una actitud permanente del actuar no reflexiva que nos lleva a pensar que todo nuestro comportamiento pautado y “normal” es incuestionable y no merece la reflexión del porque, pues refleja la profunda socialización e internalización de la conducta y del porque de la conducta. Un ejemplo notable de este fenómeno es lo ocurrido a Pete Sampras gran jugador de tenis, número uno del mundo cuando un periodista le pregunta en una conferencia de prensa, en que piensa mientras juega tenis y Sampras después de un largo silencio, incómodo y profundo, le responde, ***cuando juego tenis no pienso solo juego tenis.***

Somos según actuamos, la acción es lenguaje, así cada pensamiento nos lleva a creer que la realidad es preexistente, no obstante a través de nuestro lenguaje estamos constantemente elaborando nuevas realidades, *candelas encienden candelas, estas encenderán nuevas candelas.*

Sólo al comprender el papel de las interpretaciones en la especificación de la acción, comprendemos el carácter profundamente lingüístico de la acción humana.

El origen de la concepción lacaniana de la comunicación humana es triple: psicoanalítica (Sigmund Freud), estructuralista (Levy Strauss y Foucault), lingüística (Saussure) durante el siglo XX

La capacidad de comunicar por parte del hombre tiene que ver con la formación de un inconsciente: una memoria perdida que solo puede ser dicha por palabras, trasciende la lógica del presente y se guarda en los baúles del inconsciente, territorio mítico donde yacen las ideas, los temores, los recuerdos que se mantienen ocultos a la espera de su oportunidad de realidad.

A través de las palabras consensuadas se hace lazo social, se comunica se traspa información y se articulan realidades consensuadas, que permiten construir acciones compartidas y vividas desde un mismo análisis simbólico.

Los trastornos del lenguaje hacen referencia a trastornos de la comunicación, que entorpecen el Dasein y la transparencia desequilibran la construcción simbólica de lo real, Lacan diría *un libre tránsito entre lo imaginario, lo simbólico y lo real*. (Lacan 1970)

Parafraseando a Echeverría, *“lo social para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico”* (Rafael Echeverría, 1998)

Las fuentes de la ontología del lenguaje están en el enfoque interaccional y en el constructivismo radical que explican la construcción a través del lenguaje de la realidades simbólicas, tan reales para los individuos como la misma realidad.

Los postulados básicos de la teoría enunciada en ontología del lenguaje de Rafael Echeverría son:

Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos / Interpretamos el lenguaje como generativo / Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos y a través de el

El lenguaje crea realidades y es acción, el futuro se modela como una figura de arcilla en manos del alfarero, no existe previamente y no está determinado, se construye con los símbolos y con las palabras, somos lo que pensamos, somos lo

que hablamos, nos comportamos según nuestras creencias del supuesto mundo natural y “normal”.

Los individuos actúan de acuerdo a los sistemas sociales a los que pertenecen. Pero a través de sus acciones, aunque condicionados por estos sistemas sociales también pueden cambiar tales sistemas es una acción bilateral de creación y producto. El aprendizaje estará siempre condicionado por los códigos originales que nos permitirán incorporar símbolos y creencias de nuestra cultura dominante, en la niñez todo es incorporado como verdad, verdadera

En este contexto debemos de permitir la apertura del pensamiento, las realidades no son sólo como yo las pienso e imagino en mi construcción simbólica. Existen tantos mundos posibles como personas existen (Popper, 1970)

Desde otra perspectiva no menos explicativa, entendemos la aceptación y legitimación del otro a través del entendimiento de la transparencia “la virtualidad rige la realidad” (Nietzsche, 1950) surge entonces la pregunta existencial para que la vida, en qué consiste al parecer es más simple de lo que creemos o al menos es una nueva creencia .La vida es un juego dice (Calderón de la Barca)

La vida es un repertorio de escenas posibles que se van desarrollando en escenarios diversos y con personajes que cambian constantemente, aparecen y desaparecen de nuestras vidas y los significativos se quedan en la guarida del inconsciente, por ello se debe generar la capacidad de estar alerta y “*Asombrarse*” con el mundo subjetivo de las personas. Nadie se baña dos veces en el mismo río (Heráclito)

Dar tiempo para estar receptivo y escuchar el mundo del otro es transformar lo ordinario en extraordinario, es entrar a un mundo infinito de posibilidades y riesgos, en cada uno de nosotros existe una loca geografía en la cual a veces nos perdemos, a través de la escucha activa, incursionamos en este mundo perdido, en sus códigos, en sus símbolos construidos, que son propios, únicos e irrepetibles.

Esta escucha activa se produce desde diferentes constructos, según la propuesta de Echeverría;

Desde nuestra historia de vida, ese cúmulo de antecedentes que marca nuestro existir, en la primera infancia, con nuestros temores y alegrías, con nuestras creencias inocentes encapsuladas en fabulas y mitos, leyendas y cuentos de un mundo posible pero no real, donde vivenciamos nuestro aprendizaje más importante, la construcción de la persona que seremos toda la vida, en ella transcurren hechos significativos y otros irrelevantes todos constituyen nuestra única experiencia, construimos los parámetros de medición de la realidad, desde le *yo profundo*.

Desde nuestros presupuestos y expectativas de lo que creemos debe ser lo normal, lo cotidiano, lo natural, como también escuchamos desde lo que quisiéramos fuera lo real, lo normal, lo cotidiano, lo justo, lo necesario.

Desde nuestra confianza que nos permite acercar posiciones, ceder, transar y consensuar diferencias en los códigos de interpretación, escuchamos más cerca incluso en el susurro a quienes queremos, aquellos que están cerca de nuestros afectos, .sin embargo a medida que perdemos la confianza nos alejamos del otro y ya no escuchamos, o interpretamos desde la distancia cognitiva y afectiva..

Desde nuestros estados de ánimo, las sensaciones del mundo son distintas de acuerdo a como estemos vivenciando dichas percepciones, es altamente influyente la condición personal en el escucha, estaremos más cerca, interesados y receptivos si estamos felices, optimistas y esperanzados, por el contrario no escucharemos o interpretaremos tangencialmente o deliberadamente mal la realidad, si nos encontramos vivenciando un estado de melancolía, tristeza, odio y desesperanza

Desde nuestra intención consciente o inconsciente, que determina nuestra aspiración e interés ante una situación argumentativa sobre posiciones contrapuestas.

2.5 Conflicto en la comunidad educativa

De acuerdo a los antecedentes entregados por el diagnóstico de violencia escolar de los investigadores Felipe Ajenjo y Joan Bas guiados por la profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Dagmar Raczynski (2010), acuñan un concepto operativo de violencia escolar entendiéndola como una realidad con múltiples manifestaciones: puede ser una agresión directa o indirecta, física o verbal, que puede ser también una forma de hostigamiento y matonaje, o bien puede convertirse en un acto delictivo. Se verá como un fenómeno de victimización en el cual se produce una relación de subordinamiento, ya sea por aspecto físico, de status o nivel psicológico. Además, el problema se entenderá como una relación entre múltiples actores, no solamente entre pares, alumnos, sino entre distintos actores al interior de la escuela (alumnos, profesores, funcionarios) e incluso externos (apoderados)

Esta dimensionalidad del problema adquiere una propia identidad, definida como

“Toda acción ,situación o relación que suceda dentro de los límites físicos del establecimiento o en el marco de una actividad escolar, que atente contra la integridad física,moral,psicológica o social, de algún miembro de la comunidad escolar, contra las reglas y normas de la escuela, de la ley o aquellas que el mismo grupo ha consentido.”

Valentín Martínez-Otero Pérez (Doctor en Psicología y en Pedagogía, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España, 2001) realizando una reflexión crítica sobre la conflictividad escolar y el fomento de la convivencia plantea:

“Aunque la convivencia es requisito de la educación, a veces se trunca hasta hacer imposible la labor formativa. Por supuesto, desde un enfoque amplio y actual del conflicto, las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; en ocasiones, incluso ciertas situaciones preludian un renacimiento de

las relaciones. A este respecto debe recordarse que la agresividad es consustancial al ser humano, y que opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso. Como resulta evidente, nos referimos a la agresividad positiva. Sin embargo, es cierto que, por lo general, cuando se habla de conflictos escolares, es para dar cuenta de problemas activados por la agresividad destructiva que tiene como protagonistas a los alumnos”. Continúa (Martínez-Otero Pérez,2001)

“El repaso de un buen número de trabajos sobre la cuestión permite comprobar a menudo que, siquiera sea de modo implícito, se atribuye a los menores la culpa de las conductas antisociales. No se dice que los propios alumnos no tengan su responsabilidad, pero se vuelca todo el peso sobre niños y adolescentes, sin más análisis. Estas imputaciones llevan a desenfocar el asunto, y conviene advertirlo desde el principio. No se debe caer en el error de difuminar tanto el problema que se pierda en divagaciones, de manera que, sin soslayar planteamientos teóricos, procurará mostrar el alcance práctico de sus reflexiones”.

Agresividad y violencia en la escuela

Resulta interesante visualizar que los términos agresividad y violencia se utilicen como sinónimos, el primero procede del latín *aggredi* –ir contra alguien–, y se emplea casi siempre para expresar la tendencia a atacar o a dañar. En otras ocasiones, la palabra agresividad se utiliza en el sentido de iniciativa o de capacidad positiva que permite al sujeto comunicarse y superar dificultades. Esta naturaleza dual del vocablo permite hablar de agresividad benigna y de agresividad maligna. La benigna es defensiva, necesaria para hacer frente a las adversidades, mientras que la maligna se pone al servicio de los peores sentimientos y es destructiva. Entre ambos tipos de agresividad hay múltiples grados, y es muy difícil precisar ante qué modalidad nos hallamos. De hecho, lo que para unos es un ataque destructivo, para otros es una intervención defensiva. (Martínez-Otero Pérez)

El término violencia, ha sido estigmatizado por nuestra sociedad, no obstante en su etimología hay riqueza y esencia, es decir, la fuerza (proviene del latín vis =fuerza) que se ejerce en contra de otra o de otras personas. La violencia, aunque admite gradación, sería la versión perversa de la agresividad. Sea como fuere, la clarificación conceptual es harto compleja, y, cualquiera que sea el término elegido, lo cierto es que en los centros escolares cada vez se habla más de violencia escolar para referirse a una amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio de la comunidad educativa..

Los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno al que nos empezamos a acostumbrar, y al que cabe interpretar como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Las acciones antisociales exhibidas por niños y por adolescentes muestran lo que ocurre en su entorno, y cuyas causas hay que buscarlas en varios factores entrelazados: sociales/ambientales, relacionales, escolares, familiares y personales.

Algunas fuentes de violencia en la vida social actual

Las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de algunos grupos. Este desequilibrio estructural actúa como caldo de cultivo propicio para la inadaptación y para las conductas antisociales de los menores. Aun cuando la escuela contrarresta los efectos negativos de estos ambientes de exclusión, poco puede hacer en solitario.

Los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, influyen sobremanera en los escolares, con frecuencia de modo perjudicial (Martínez-Otero, 1999, p. 186), si queremos que la televisión sea educativa, o al menos que no perjudique, debemos tener en cuenta, entre otras, las siguientes recomendaciones: limitar el tiempo de contemplación de la pequeña pantalla, seleccionar los programas que ven los escolares en función de su nivel de

desarrollo, acompañar a los niños cuando ven la televisión, mostrar el carácter espectacular del discurso televisivo, ofrecer alternativas saludables de ocupación del tiempo libre:

La penetración de la cultura de la violencia en los centros escolares, que lleva al sector infanto-juvenil a resolver sus problemas «por las bravas», con arreglo a lo que ven a su alrededor.

Las dificultades para conseguir empleo, lo que supone un freno para el saludable despliegue de la personalidad.

La facilidad para acceder y consumir alcohol , drogas. y sexo

La tecnificación creciente, y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.

En el plano de las relaciones interpersonales, los gérmenes de la violencia son:

La pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del centro, por desavenencias con el equipo directivo, por escasa formación docente, etcétera.

La desmotivación del alumno, el empleo de metodologías docentes poco atractivas, el fracaso escolar, una insuficiente sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, la dificultad para trabajar con grupos, la consideración del profesor como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse, etcétera.

El empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la rivalidad.

El individualismo preponderante y el debilitamiento del sentido de comunidad.

La pertenencia y asociación a algún grupo con un líder conflictivo.

En el ámbito de la institución escolar, deben considerarse los siguientes aspectos:

Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado.

Las desigualdades y las discrepancias respecto a la asignación de espacios y de materiales (despachos, muebles, ordenadores...), a horarios, a funciones, etcétera.

La hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones odiosas y en castigos.

La preocupación exclusiva por los resultados académicos de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.

La presencia de una cultura escolar hegemónica, que puede chocar con otra u otras que están en posición desventajosa.

La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.

El elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada.

Melero (1993, pp. 54-55), por su parte, sostiene que las características de la propia institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos son: la jerarquía estricta; la obligatoriedad de la asistencia, y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. Para este autor, las dos raíces de la violencia y de la conflictividad escolar son: el autoritarismo de la institución, que origina tensión y rebeldía; y la pérdida de poder del maestro o profesor.

Por lo que se refiere a la familia, cabe destacar varios activadores de la violencia:

La desintegración del grupo familiar, la dispersión de sus miembros, la desatención de los hijos, etc. Han crecido de forma notoria las familias

monoparentales, y es frecuente que los hijos permanezcan solos durante largo tiempo. En estas circunstancias, tampoco es extraño que los menores sustituyan el débil soporte familiar por los amigos, en un marco de subcultura delictiva.

La utilización de la violencia en el hogar, pues el niño aprende a resolver los problemas con arreglo a lo que ve. El ejemplo familiar presidido por la ley del más fuerte impacta de manera negativa en el niño.

Los métodos educativos basados en la permisividad, en la indiferencia o en la punición. Un hogar poco cálido inclina al niño hacia la violencia.

La falta de afecto entre los cónyuges coloca a los hijos en un estado de inseguridad muy perjudicial para su desarrollo.

El insuficiente entramado socioeconómico de la familia. En cuanto a la personalidad, hay que tener presentes algunos aspectos que predisponen a la violencia:

La desorientación axiológica, que lleva a adscribirse al «todo vale» y a legitimar el uso de la violencia para alcanzar las propias metas.

La incapacidad para aceptar la responsabilidad de las acciones realizadas.

La impulsividad y la falta de empatía. La necesidad de estimulación intensa y constante.

La tendencia a engañar y a manipular a los demás.

La baja autoestima y unas relaciones superficiales.

En la medida en la que se den cita factores correspondientes a los distintos niveles mencionados, es más fácil que el menor muestre conductas antisociales. Por otro lado, la experiencia acumulada en materia de prevención y de corrección de la violencia escolar permite adelantar algunas consideraciones de carácter general, que se sintetizan en el enriquecimiento de la comunicación interpersonal

y en la integración de los alumnos en las actividades de la comunidad educativa. Hay que avanzar en la construcción de centros escolares humanizados, erigidos sobre la racionalidad y la afectividad, en los que debe cumplir un papel fundamental la participación de las familias. (Martínez-Otero, 1999, p. 186).

Tipos de Conductas Antisociales en los centros escolares

Hay consenso en señalar que, entre los cambios registrados en los últimos tiempos en las instituciones escolares, se han incrementado las conductas hostiles y destructivas. El balance de la violencia en los centros educativos es lamentable. Los informes ofrecidos desde organismos públicos y privados coinciden en señalar que, en las últimas décadas, se ha producido un incremento progresivo de la conflictividad escolar. Como se comprueba de lo expuesto en el apartado anterior, la violencia es fruto amargo de una enmarañada red de causas. Por un lado, debe recordarse que la escuela ha experimentado grandes cambios con el aumento en la escolaridad de la enseñanza. Ya es lugar común afirmar que la positiva extensión de la escolaridad obligatoria se acompaña de un aumento de los alumnos desmotivados e indisciplinados. Por otro lado, los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión, ejercen sobre los escolares una gran influencia, a menudo perniciosa. Tampoco hay que pasar por alto que nos encontramos ante una sociedad que contiene altas dosis de violencia, y que la escuela no es un campo aislado. Si hay violencia en la familia, en la calle y en los medios, lo extraño sería que no se manifestase también en los centros escolares. Esta aseveración no es una justificación, sino una constatación de la interdependencia de los diversos ámbitos –como bien han descrito los modelos sistémico y ecológico– y de la complejidad de la violencia, que, stricto sensu, exigiría un análisis macroscópico –al menos inicial y teórico–, aunque por razones prácticas nos centremos en el sistema escolar.

Las conductas antisociales en los centros escolares varían mucho, como puede apreciarse en la siguiente serie inspirada en la categorización de Moreno y Torrego (1999, pp. 5-7):

Disrupción en las aulas. Se refiere a las acciones de «baja intensidad» que interrumpen el ritmo de las clases. Las interrupciones tienen como protagonistas a los alumnos molestos, que, con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa. Se trata de una cuestión que preocupa a un buen número de profesores de todos los niveles.

Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). A veces se producen desórdenes de la vida en las aulas, que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, a la amenaza y a la agresión del alumno hacia el profesor, o de este hacia aquel. Tales problemas de indisciplina suponen un grado de conflicto mayor que el que provocan las conductas disruptivas.

Vandalismo y daños materiales. Una visita a algunos centros escolares nos permitiría ver el alcance del espíritu de destrucción que guía a algunos alumnos: mesas, cristales, paredes y armarios destrozados; grafitos obscenos, amenazantes o insultantes; quema de libros, etc. La espectacularidad o la expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores. En entornos ideologizados –como sucede sobre todo en algunos grupos de adolescentes hábilmente manipulados–, cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva.

Violencia física. Aun siendo grave el deterioro que se produce contra el material, tiene más entidad la violencia que se ejerce contra las personas. A ese respecto, se ha detectado un alarmante incremento del porte de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares, que han llevado a tomar medidas drásticas (detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etc.) en las escuelas de algunos países.

Particular consideración merece el bullying, término inglés que designa los procesos de intimidación y de victimización entre pares, o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro. Aunque a veces no sale a la luz, es un fenómeno extendido que consiste en maltratar (psicológica o físicamente) a otro alumno. Avilés (2003, pp. 18-19) distingue varias modalidades:

— Física. A través de empujones, patadas, puñetazos, etc. Es un tipo de maltrato más frecuente en la escuela primaria que en la secundaria.

— Verbal. Es quizá el más habitual, y se expresa por medio de insultos, de motes, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etcétera.

— Psicológica. Este componente está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima.

— Social. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que este quede del todo indefenso. (Martínez-Otero, 1999),

Ortega (1996, pp. 246-247), a partir de estudios propios, señala que las relaciones de maltrato entre compañeros afectan a un porcentaje que oscila entre el 5% y el 25% de los alumnos, y que se da con más frecuencia en los propios centros escolares (aulas, patios, etc.) que en la calle. Dichos problemas avergüenzan a las víctimas, lo que las lleva a guardar silencio y a prolongar su sufrimiento. Aunque otros escolares conozcan esta realidad del maltrato y de la victimización de sus compañeros, no suelen hacer nada para evitarla, ya sea porque no saben cómo hacerlo, o porque creen que no les concierne. Se sabe también que el miedo a las represalias impide que algunos alumnos denuncien la situación.

Las consecuencias del bullying dependen del tipo de maltrato, de su duración, de la personalidad de la víctima, etc. En cualquier caso nos encontramos

ante un fenómeno muy grave, que puede traducirse en fracaso y en inadaptación escolar, en infravaloración, en depresión, en trastornos fisiológicos, etc. Algunos escolares han intentado incluso suicidarse. El maltrato suele desorganizar a la persona y perturbar seriamente sus relaciones con lo que lo rodea. Las repercusiones negativas del bullying se extienden también a los agresores, cuyos sentimientos pueden pasar de la satisfacción inicial a la culpabilidad. Por otro lado, se produce un refuerzo de la violencia en los «verdugos», que se puede generalizar con facilidad a otras situaciones. En el caso de los espectadores, no es extraño que haya una pérdida de sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, o una vivencia de desvalimiento semejante a la del compañero maltratado. En suma, toda la comunidad educativa, directa o indirectamente, se ve afectada por esta cuestión.

Agresión sexual. Hay pocos datos sobre este problema, que por regla general pasa inadvertido. Es un tipo de violencia «invisible», que sufre más la población femenina que la masculina, y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, en tocamientos, y, en menor medida, en violaciones.

A las mencionadas modalidades de comportamiento antisocial pueden agregarse otras: absentismo escolar, copiar en los exámenes, plagio de trabajos, etc. Lo que en muchas ocasiones subyace a las diferentes conductas antisociales es una aversión a la escuela, que corroe el proceso educativo. Si bien la superación de la conflictividad escolar requiere la intervención decidida de toda la sociedad, la escuela, en particular, puede hacer mucho para neutralizar o para eliminar los factores que activan la violencia infanto-juvenil. En las próximas páginas nos ocuparemos de algunas estrategias y de ciertas vías encaminadas a solucionar los problemas de convivencia escolar.

Camino para la convivencia escolar

Según ha quedado dicho, los problemas de convivencia en los centros escolares obedecen a numerosas causas. La solución, entonces, no puede ser

sencilla. Para empezar, se precisa el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa encaminado hacia una cultura de paz. La participación responsable en las instituciones lleva a las personas a experimentar cercanía y solidaridad, sentimientos contrapuestos a la rivalidad y a la intolerancia que se hallan presentes en los conflictos. El fortalecimiento de la comunidad previene, y, en su caso, mitiga la violencia. Una parte considerable de los males que aquejan a la escuela proceden del individualismo, de la exclusión y de la irracionalidad que reinan en la sociedad. Cuando estos gérmenes penetran en los centros escolares, no hay mejores antídotos que la comunicación y el escrupuloso respeto a la verdad.

Las soluciones para las conductas antisociales no deben aplicarse con precipitación. Más allá de un marco general de prosecución de la concordia, los remedios han de responder a cada situación particular. Así mismo, deben quedar atrás de manera definitiva, cual si de piezas museísticas se tratase, las intervenciones basadas en la sanción. La ciencia pedagógica muestra que las actuaciones humanitarias basadas en la reflexión, en la participación, en el diálogo y en la responsabilidad, brindan las mejores medidas profilácticas y terapéuticas para contrarrestar la violencia. Las actuaciones represivas, aunque se acompañen de resultados visibles de tipo quirúrgico, suelen generar rebrotes agravados. Desde mi punto de vista, cualquier planificación educativa dirigida a solucionar la conflictividad escolar debe establecerse al calor del desarrollo personal y social. Las intervenciones que sean sólo punitivas deben sustituirse por procedimientos nacidos de la racionalidad y de la comprensión, que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los actores, el establecimiento compartido de normas y de objetivos, al igual que las alternativas al conflicto.

Un posible esquema para la eliminación de la violencia puede incorporar los puntos que a continuación se ofrecen:

Análisis de la situación. Cualquier acción que aspire a erradicar las conductas antisociales de los centros educativos pasa por un diagnóstico rápido y certero del problema, de los sujetos y de su circunstancia. Cuanto antes se conozca la realidad, más probabilidades existen de conseguir buenos resultados. Dado que cada centro escolar es único, se precisa también un estudio exhaustivo de la propia realidad de ese centro, sin que ello suponga obviar el tratamiento seguido en otros colegios o institutos. En el análisis de la situación es conveniente que se involucren, tanto personas del centro, como expertos externos. Este principio básico se deriva del hecho incontestable de que, a menudo, ser juez y parte impide adoptar una actitud rigurosa y objetiva. (Martínez-Otero, 1999),

Bases teóricas de la intervención. La praxis reductora de la conflictividad escolar debe partir de un enfoque humanístico abierto e integrador. Esta perspectiva confía en las posibilidades de mejora personal, y otorga papeles fundamentales a la reflexión y a las relaciones. Para no caer en un idealismo de consecuencias negativas, puede complementarse con métodos y con estrategias provenientes de otras orientaciones. En el caso de las intervenciones individuales, cabe enriquecer esta perspectiva con técnicas cognitivo-conductuales que posibiliten la modificación de pensamientos, de motivaciones y de actitudes, pues se han constatado en muchos de los protagonistas de la violencia graves errores cognitivos (fatalismo, pensamiento dicotómico, ideas sobrevaloradas, etc.). Tal tipo de atención personal debe combinarse siempre con el trabajo comunitario, lo que equivale a fomentar la comunicación en el seno de la institución, la participación de los padres, la implicación de los compañeros, etcétera.

Planificación de la intervención. Tras analizar la situación, hay que establecer las estrategias preventivas o terapéuticas. La intervención puede requerir la participación de toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva ecológica y sistémica, se considera muy importante la adaptación del programa de prevención y de resolución de conflictos a las características concretas del centro, en el que, por cierto, debe fomentarse la interacción entre sus partes, sin que ello impida la apertura o la adopción de medidas generales. La eliminación de la

entropía escolar depende en gran medida de la institución, considerada en su totalidad. Aun cuando la realidad de los centros puede variar sustancialmente, la praxis profiláctica o correctiva en este ámbito suele prestar mucha atención al clima social de la institución, así como a las relaciones que la escuela establece con las familias y con el entorno en el que está ubicada (barrio, pueblo...). También es necesario contar con el apoyo de las administraciones. El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (Andave), puede orientar la actuación en este campo. Cuenta con cinco líneas de trabajo (Ortega y del Rey, 2003, pp. 17-23): investigación; sensibilización social y escolar; formación de agentes educativos; producción de materiales didácticos, y atención directa a los escolares a través de un teléfono de ayuda.

Si bien el citado proyecto sirve de referencia sobre todo por su trayectoria de aplicación, se sugieren varias recomendaciones para diseñar y para implementar un programa preventivo o correctivo de conductas antisociales en el ámbito escolar:

Buscar la implicación de toda la comunidad educativa. Hay que procurar que las personas que integran la institución (alumnos, profesores, técnicos, etc.) tomen parte en distintos acontecimientos enriquecedores del ambiente. La participación no puede reducirse a las actividades del aula. En ese sentido, es un hecho comprobado que el intercambio que se produce con motivo de aniversarios, de fiestas, de graduaciones, etc., resulta muy beneficioso para la convivencia. Por último, no es apropiado dar la espalda a los problemas sólo porque no se ha sufrido de forma directa la violencia.

La promoción de la convivencia es posible cuando se coordinan los medios y las personas. Es necesaria una estructura que vertebré el clima social, y que sea lo suficientemente flexible como para admitir cambios.

El establecimiento de normas claras. La convivencia precisa de un reglamento fundado en la razón. Sin un código que regule el comportamiento, y en

el que queden recogidos sin ambigüedad los derechos y los deberes de las personas, la vida institucional queda expuesta al caos. Las normas deben ser realistas y consensuadas; de lo contrario, se viven como imposiciones que hay que transgredir.

El estudio de cada caso y la atención personal son otros aspectos que se deben tener en cuenta. Por más que se adopten medidas grupales, es pertinente ayudar a cada educando en función de su singularidad. En la actualidad este tipo de atención es insuficiente, porque se centra casi por entero en la dimensión intelectual y en el rendimiento académico, por lo que es oportuno completarla con el cultivo de la dimensión socioafectiva. El progresivo afianzamiento en los centros escolares de los orientadores profesionales, puede contribuir a personalizar la educación.

Velar por la coherencia entre las vertientes manifiesta y oculta del currículo. Es bien conocido que, tanto los procesos patentes como los latentes, influyen mucho en la educación. Las programaciones tienen que incluir de modo explícito aspectos relativos a los desarrollos social, afectivo y ético.

La planificación de la intervención puede adoptar rumbos muy variados, pero siempre debe avanzar hacia horizontes de racionalidad y de cordialidad. Cuando para la eliminación de las conductas antisociales en los centros escolares se recurre a métodos represivos, los resultados no pueden ser positivos. La pretensión de neutralizar este tipo de acciones exige un esfuerzo grande de toda la comunidad, centrado en el impulso de la ética, de la justicia, de la responsabilidad y de la solidaridad. Tampoco es sensato querer eliminar la agresividad. Primero, porque es algo inmanente a la persona, y, segundo, porque si se canaliza como es debido a través del estudio, del trabajo, del juego o del deporte, puede ser muy beneficiosa.

Evaluación de la intervención. Si bien la escuela posee una dilatada experiencia en la valoración de los conocimientos individuales, es poco frecuente

que se evalúen otros tipos de dimensiones institucionales: clima social, desarrollo moral, trama comunicativa, etc. Con dichos antecedentes, no sorprende que la calibración de una intervención como la que nos ocupa se torne compleja. Para facilitar este tipo de evaluación, hay que contar con expertos que analicen tanto el proceso como el resultado en un marco de colaboración de todos los implicados, que permita reconducir la planificación cuando sea necesario. La evaluación no representa el último capítulo de la planificación, sino que se extiende a toda la intervención asegurando su adecuación o aconsejando su mudanza.

Tras el esquema general ofrecido, pasamos a considerar algunas vías más específicas favorecedoras de la convivencia escolar, con el deseo de que animen al lector interesado a hacer una revisión más profunda y extensa.

La disciplina

Históricamente, la disciplina ha sido una herramienta de dominación. Debido a eso, una de las acepciones de la palabra es la de instrumento por lo común de cáñamo, compuesto de varios ramales y que sirve para azotar. Algunas crónicas revelan que, ya en las escuelas atenienses, se utilizaban palos para corregir a los niños indisciplinados. En Esparta la disciplina era aún más dura, y se azotaba a los menores hasta provocarles sangre. Después de todo estos niños eran unos privilegiados, pues es sabido que muchos recién nacidos débiles o deformes, morían por ser arrojados desde la cima del monte Taigeto. También los maestros romanos empleaban con frecuencia varas y látigos para castigar. Sin llegar a estos extremos, es de sobra conocido que, hasta hace escasas décadas, en las escuelas españolas ciertos maestros con poco seso se hacían entender por la fuerza, sobre todo a base de bofetadas, de capones y de golpes con reglas en las uñas, o haciendo extender las manos a los infractores. No deja de ser una curiosidad que al «transgresor de alguna regla» se le mostrase el camino recto

causándole dolor con un pedazo de madera de igual nombre. (Martínez-Otero, 1999).

Los castigos corporales se han prohibido en el ámbito escolar, lo que representa un evidente logro, pero todavía es frecuente utilizar el recurso del miedo. La vieja combinación de vigilancia y castigo, aunque haya adoptado formas más sutiles, sigue estando presente en algunas escuelas por medio de amenazas, de insinuaciones y de sanciones de distinta naturaleza (exclusión de actividades, malas notas, desprestigio y humillación del alumno...). El ejercicio de la autoridad docente debe huir siempre de estos recursos de presión y de punición. En el campo escolar, tan oscuras vías disciplinarias deben ser sustituidas por el fomento de la competencia social y por las normas razonadas.

Uno de los principales argumentos aducidos por los defensores de los castigos es el de que son muy eficaces para eliminar conductas inadecuadas; sin embargo, los datos revelan que, a menudo, lo que se consigue es ocultar ese comportamiento, pero no su desaparición. No se olvide tampoco que los castigos pueden tener efectos colaterales muy perjudiciales y no deseados.

En el ámbito escolar personalizado es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas. También resulta conveniente que el educando tenga un buen modelo de aprendizaje, y, por supuesto, se deben favorecer la reflexión y la comunicación como vías para conocer el motivo y el alcance de la falta, al tiempo que se oriente al alumno sobre cuál ha de ser la acción correcta.

La negociación

Los conflictos no son de por sí negativos. Cada vez se extiende más la consideración de los conflictos como oportunidades para mejorar. No cabe entender una comunidad del todo armónica, ni una colectividad regida sólo por los enfrentamientos. La vida institucional es una mixtura de equilibrio que aporta estabilidad, y de tensión que introduce dinamismo. Si los conflictos se canalizan

de forma adecuada, se producen cambios positivos en el seno de los centros educativos. Es en este marco en el que se insertan nuestras reflexiones sobre la negociación, que definimos como el proceso encaminado a que dos o más partes en pugna lleguen a un acuerdo o a un ajuste. La negociación, por tanto, es un medio para la resolución de conflictos, que puede utilizarse en las instituciones escolares cuando las personas o los grupos en situación problemática aspiran a recuperar o a alcanzar una conveniencia relacional.

Las condiciones necesarias para que la negociación tenga éxito son: el análisis del conflicto, la voluntad de alcanzar un acuerdo, y el establecimiento claro de lo que se quiere conseguir. La resolución de conflictos a través de la negociación exige, en efecto, una comprensión previa de lo que está pasando en el seno de la institución. ¿Cuál es la fuente de tensión?, ¿por qué no hay comunicación?, ¿quiénes son los directamente implicados?, etc., son algunas de las preguntas que en un primer momento deben formularse.

Las reflexiones anteriores muestran que se debe disponer de un diseño de negociación, que impida que el proceso adopte un rumbo imprevisto o indeseado. El marco general ofrecido puede servir de base para la formulación de distintos planes de actuación, acomodados a las circunstancias particulares de cada centro.

La mediación

Una de las vías más utilizadas hoy en los procesos de negociación escolar es la mediación. Se trata de un método de resolución de conflictos encaminado a la reconciliación o al acuerdo entre las partes enfrentadas. La persona encargada de establecer la comunicación y de buscar el entendimiento recibe el nombre de mediador. Algunas características de la mediación son (Torrego, y otros, 2000, pp. 11-12):

Es un método alternativo, ya que es extrajudicial o diferente a las vías legales o convencionales de resolución de disputas.

Es creativo, pues se buscan soluciones que satisfagan a las partes, sin por ello ceñirse necesariamente a lo que establece la ley.

Es una negociación cooperativa, porque todas las partes implicadas se benefician. Se evita que haya ganadores y perdedores. Por lo mismo, es un método apropiado para el tipo de conflicto en el que las partes enfrentadas deben continuar la relación.

Se requiere la motivación de las partes, lo que se traduce en la cooperación con el mediador, en el respeto mutuo durante y después del proceso, y en el cumplimiento de los acuerdos adoptados.

Puede agregarse que la mediación es un proceso de pacificación, pues el conflicto se conduce hacia un horizonte de serenidad y de armonía. Durante el proceso se busca reducir la tensión sin perjudicar a nadie. Limar las asperezas existentes no es tarea sencilla. A menudo supone una labor constante de modificación de las percepciones negativas sobre los otros, y de fortalecimiento de los puntos de contacto. En último término, siempre son los propios implicados los responsables del cambio y los que eligen cómo realizarlo. Son los sujetos en situación de conflicto los que sufren de modo directo las consecuencias, y los que tienen en su mano la posibilidad de alcanzar o de recobrar la cordialidad. En las instituciones escolares democráticas, la recuperación de la trayectoria perdida exige el compromiso de todos. Los errores se corrigen con voluntad y con racionalidad. La estimación interpersonal suele llegar más tarde, y confiere a las relaciones el genuino carácter de la convivencia.

La mediación saldrá airosa si, además de movilizar a los sectores hacia el acuerdo, se reflexiona y se orienta la solución como una conquista de todos. Durante el proceso el mediador debe realizar una delicada tarea, a veces silenciosa y poco reconocida, en la que se expone incluso a la incomprensión y a la crítica. Algunos papeles que puede desempeñar el mediador son (More, 1996, citado por Alzate, 1998, p. 206): el de iniciador de canales de comunicación; el de

legitimador que ayuda a que las partes reconozcan el derecho que los otros tienen a estar presentes en la negociación; el de facilitador de vías que llevan a la solución; el de entrenador que prepara a las partes para que negocien; el de creador de recursos que aporta información y sugiere ideas; el de explorador del problema desde diferentes perspectivas; el de agente de la realidad que ayuda a construir y a aplicar un acuerdo objetivo y viable; el de chivo expiatorio capaz de asumir parte de la culpa de haber tomado una decisión que no sea popular; el de líder que adopta iniciativas que hacen avanzar la negociación.

Fomento de la competencia social

La competencia social es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas, que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial vigente, se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental. En este apartado nos ocuparemos sobre todo de su fomento en niños y en adolescentes.

El concepto del que hablamos está muy ligado a la cultura. De tal suerte, la persona que en occidente es catalogada como competente desde el punto de vista social, puede recibir una calificación muy distinta en oriente. Como en tantos otros aspectos, los criterios de evaluación de la competencia social varían de forma considerable según sea la cultura de la que se trate. Se sabe, por ejemplo, que lo que en algunos lugares se valora como conducta asertiva, en otras zonas se reprueba porque se interpreta como falta de humildad. Incluso en una misma cultura puede haber diferencias significativas, según se trate de uno o de otro género. Para estudiar, para calibrar y para fomentar el comportamiento socialmente competente, es preciso conocer el contexto sociocultural en el que se inscribe. En relación con este punto, la educación intercultural de nuestros días debe ser sensible a la especificidad de la competencia social, pues de lo contrario se puede incurrir en graves errores al valorar el comportamiento de niños y de

adolescentes. El multiculturalismo acelerado que se está operando en la institución escolar ha de acompañarse de significativos cambios en los procesos formativos. Es urgente, por ejemplo, que los educadores reciban una preparación intercultural que les capacite para comprender y para desarrollar la personalidad básica de los educandos con los que se relacionan. El desconocimiento o la incapacidad para promover la competencia social puede generar problemas de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc. Por su carácter práctico, el Programa de Desarrollo Personal (pdp) (Martínez-Otero, 2000) puede contribuir a incrementar la competencia social, y, por ende, a mejorar la convivencia escolar.

Aunque en esta ocasión nos centramos en los alumnos, es necesario, así mismo, que los profesores posean suficiente competencia social. La competencia social permite a los educadores relacionarse adecuadamente con los distintos miembros de la comunidad educativa (compañeros, alumnos, padres, etc.). No es descabellado plantearse una revisión de los procesos de selección y de formación docente, para que dicho aspecto reciba la atención que se merece.

En el artículo, al cual nos hemos referido, se reflexiona sobre los problemas de convivencia en los centros escolares, y se describen sumariamente algunas de las vías de solución que más se siguen en la actualidad; por ejemplo, la disciplina, la negociación, y el fomento de la competencia social. Los comportamientos antisociales y la violencia son realidades cada vez más presentes en las instituciones educativas, y, como ha quedado recogido en el texto, obedecen a múltiples causas. Esta etiología plural hace que no resulte fácil hallar respuestas definitivas ni del todo satisfactorias a los muchos interrogantes. De nuevo, viene a encerrar una gran verdad la afirmación de que es mejor prevenir que curar, lo que nos lleva a insistir en la necesidad de transitar hacia una pedagogía de la tolerancia.

Cualquier intervención rigurosa encaminada a remediar los conflictos, más allá de peculiaridades de programas y de técnicas, debe contemplar varios

módulos entreverados, a saber: cognitivo, afectivo, ético y social. Esta distribución cuadripartita permite organizar la actuación educativa en la compleja constelación estructural de los comportamientos antisociales, y, en definitiva, avanzar hacia la deseada convivencia. (Martínez-Otero, 1999),

2.6 Conflicto y negociación

En las lógicas precedentes, hemos desarrollado la argumentación que los constructos de realidades son simbólicas y dicen relación directa con el lenguaje y la codificación, no obstante cada individuo se ve expuesto en su vida a una socialización cultural que genera un aprendizaje social compartido desde una experiencia de vida única, esto explicaría las diferencias de interpretaciones respecto de hechos de conducta social significativos para las personas

Conflicto: es “una situación de competencia en la que las partes están conscientes de la incompatibilidad de futuras posiciones potenciales, y en la que cada una de ellas desea ocupar una posición que es incompatible con los deseos de la otra” (Boulding, 1997)

“Choque del poder que se manifiesta en la búsqueda de todas las cosas” (Rummel, 1997)

“Conjunto de propósitos métodos o conductas divergentes” (Folberg, 1997)

En todas ellas se reitera la incompatibilidad de ocupar los espacios compartidos, ya que la mirada es individualista y no permite la aceptación de la verdad del otro, identificando solo una verdad ,la propia, única y verdadera.

Valor positivo de conflicto

Permite reconocer diferentes posturas frente a la vida, diversificando las posibilidades de mundos contruidos y alternativos a la propia realidad, en algunos casos estos mundos son complementarios y enriquecen la propia historia de vida.

Permite confrontar emociones, especialmente cuando la frustración del conflicto ha potenciado, la aparición de la ira y el descontrol violento, que perpetua la lejanía de ideas y de entendimiento. Las emociones son constitutivas de percepción de realidad por ello debemos conocer lo que el otro siente, percibe, entiende desde las profundidades de su *yo niño o yo adulto*

Permite desarrollar potencialidades creativas, ante situaciones de cierre o confrontación, creando estrategias de sobre vivencia y asociación legítima ante situaciones de peligro, inestabilidad o quiebre de la transparencia.

Permite ampliar la mirada .más allá de los límites impuestos por los propios códigos culturales y personales y por la propia historia de vida que guía nuestra percepción e interpretación de la realidad.

Permite fortalecer la cohesión de grupos a través de la interpretación colectiva y asociación legítima para resolver situaciones de disputa que confrontan posiciones e ideas de realidad y verdad, esta cohesión fortifica nacionalismos y personalismos.

El conflicto debe ser entendido como una variable permanente y lógica de la convivencia humana, trasciende historia, pueblos, contextos, y estará presente entre nosotros siempre, esto nos indica que la estrategia no es negar ni ocultar hipócritamente el conflicto, sino identificar estrategias y mecanismos de resolución civilizados que nos permitan resolver disputas sin la necesidad de recurrir al garrote como lo hemos hecho por millones y en todas las culturas.

Negociación de Conflictos

“Procedimiento a través del cual las partes intentan dar a conocer su posición, intencionando un encuentro de intereses comunes, logrando acuerdos consensuados, auto compositivos y satisfactorios”. (Ury William, 1997)

“La negociación es el arte de hacer que el otro se salga con la nuestra”
(Ury William, 1997)

¿Qué es negociar?

“Cuando otra persona tiene el control de algo que yo considero apreciable, interesante o deseable..., debo establecer un proceso relacional con esa otra parte, para lograr tener yo el control total o parcial de lo que deseo”. (Fisher R)

Proceso Relacional que abarca todas las facetas de la comunicación humana....

Según los autores es un proceso comunicacional que permite potenciar el dialogo y establecer puentes de entendimiento entre posiciones adversariales y contrapuestas, que intentan a través de la negación del otro su aniquilamiento.

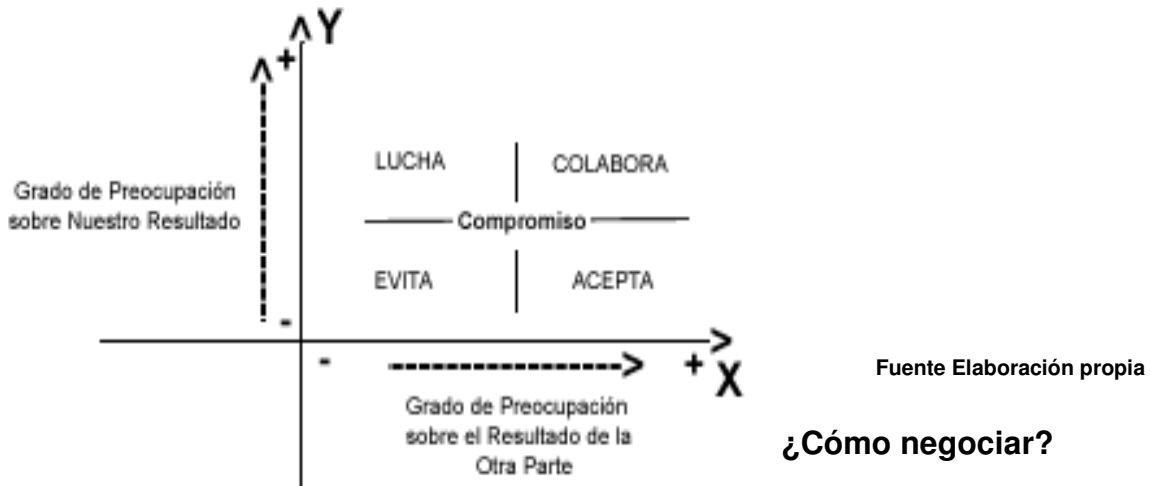
¿Por qué negocia la gente?

Indistintamente el motivo o la posición las personas saben que su conflicto puede llevarlos a su propia destrucción en la lógica del ganar / perder, siempre está presente la factibilidad de derrota y con esto su destrucción en el plano de la competencia por el ganar, sin lugar a dudas esto posibilita una intencionalidad de lograr a través de la negociación perderlo menos posible y/o ganar algún porcentaje importante del interés en juego.

Algunas consideraciones al respecto que los lleva a intentar negociar:

- a. Carecen del poder para dejarse de consideraciones e imponerse, con posiciones inflexibles que los puedan llevar a la derrota
- b. Prefieren que su estilo directivo incluya algunas dosis de democracia o participación, los mueve una aspiración ideológica de cambio en los sistemas de resolución de conflicto.

c. Saben que, para conseguir lo que quieren, van a tener que desprenderse de algo



En la estrategia de la negociación transaccional que hemos aprendido desde niños, la lógica es ganar a costa de la pérdida del otro, en este combate adversarial todo es válido para descalificar y negar la verdad existente en el discurso del adversario, aunque coincida en algunos aspectos éste no será reconocido por el adversario, pues indicaría debilidad y su pretensión de ganar sobre la derrota del otro correría peligro, razón suficientemente fuerte para negociar duramente desde las posiciones.

Disposición o actitud del negociador en relación a su adversario

1. **Luchar:** Cuando tratamos de convencer a otro que acepte nuestros intereses, argumentando la veracidad de ellos y la normalidad de dicha aceptación
2. **Aceptar:** Estrategia en la cual una parte trata de ayudar a la otra a conseguir sus objetivos, esto generalmente ocurre cuando aún se conserva una disposición afectiva sobre el adversario
3. **Compromiso:** Ocurre cuando las partes se dividen las diferencias.
4. **Colaborar:** Cuando los negociadores trabajan en forma conjunta.

5. **Evitar:** Cuando las partes deciden evitar el conflicto, encubrirlo o minimizarlo a través de estrategias de evasión.

Negociación desde las posiciones

Para negociar es necesario comprender primeramente la importancia de defender la posición de origen a través de la argumentación desde el pasado y la secuencia de hechos que afianzan dicha realidad

Evitar posiciones “ancla”

Posición intermedia entre las posiciones iniciales de los dos negociadores.

Negociación distributiva

La Negociación Distributiva se centra en cómo repartir entre las partes las ganancias en juego, sin ir más allá de lo que el juego es o contiene. Así la negociación distributiva establece una lógica de funcionamiento basada en el ganar perdiendo lo menos posible, entendiendo este perder como lo necesario factible de arriesgar en una negociación en que la pérdida podría ser mucho mayor.

El conflicto adversarial establece la pugna de intereses confrontacionales, permitiendo que el ganador se lleve todo el trofeo de la victoria y el perdedor no pueda dar por satisfecha su aspiración o al menos alguna parte de su aspiración.

Todo tipo de negociación preestablece una estrategia para llevar a cabo sus objetivos, estas radican en la forma del procedimiento efectuado y las aspiraciones de logro puestas en dicho procedimiento. Así podemos distinguir algunos tipos de negociación dependiendo de dichas estrategias:

La estrategia indica si el negociador establecerá una posición inflexible arriesgándolo todo o por el contrario su planteamiento será flexible, aportativo y empático respecto del adversario.

Los negociadores deben establecer una lógica de funcionamiento basados en sus aspiraciones ante la divergencia que nos ha llevado al conflicto, estableciendo un parámetro evaluativo de la importancia de mantener la relación con el fin de lograr acuerdos, consensuados y proyectivos en el tiempo.

Es el poder de influencia que tiene el líder sobre los demás a través de un discurso argumentativo que promueve la participación y la integración en la resolución de los conflictos.

Capacidad acumulada de acción en el tiempo.

Entendida como la fuerza que posibilita la acción en respuesta a las diversas contingencias ocurridas en la vida de las personas que potencian o predisponen las actitudes humanas en una lógica conductual específica.

Tipo de negociación según estrategia

Cuadro comparativo de las diferentes estrategias de negociación identificadas y clasificadas según la orientación del negociador.

DURA	BLANDA	POR PRINCIPIOS
Los participantes son adversarios	Los participantes son amigos	Los participantes están tratando de solucionar un problema
El objetivo es la victoria	El objetivo es lograr un acuerdo	El objetivo es maximizar los beneficios mejorando la relación a largo plazo
Se exigen concesiones como condición para la negociación	Se hacen concesiones para cultivar la negociación	Se separa a las personas del problema y sólo se hacen concesiones cuando los méritos de éste lo aconsejan
Se plantean amenazas	Se efectúan ofertas	Se exploran intereses
Se aplica presión	Se cede ante la presión	Se razona y se cede ante los principios no ante las presiones
Se mantiene la posición	Se cambia fácilmente de posición	Se insiste en los intereses no en las posiciones
Se engaña respecto a la posición	Se da a conocer la posición final	Se evita tener una posición definitiva
Se trata de ganar en un enfrentamiento	Se trata de evitar un enfrentamiento	Se trata de buscar una solución basada en criterios independientes del regateo entre las partes
Se exigen ventajas unilaterales como condición del acuerdo	Se aceptan pérdidas unilaterales para lograr un acuerdo	Se inventan múltiples opciones para el mutuo beneficio
Se insiste en las posiciones primitivas	Se insiste en lograr un acuerdo	Se insiste en la aplicación de criterios objetivos

Fuente Elaboración propia

Proceso de negociación

El proceso de negociación establece una secuencia de hechos que deben ser evidenciables, y que pongan en peligro la estabilidad o el equilibrio de las relaciones interpersonales. Ante esta situación el negociador establece un procedimiento secuenciado que va desde el conocer la situación problema, a su estrategia de resolución, entendiendo cada paso como un peldaño consecutivo en la pirámide del acuerdo. En este procedimiento, cabe destacar la importancia del proceso de secuencialidad, pues permite establecer los lineamientos de la estrategia en virtud de los análisis preestablecidos de la información recibida.

Secuencia del procedimiento

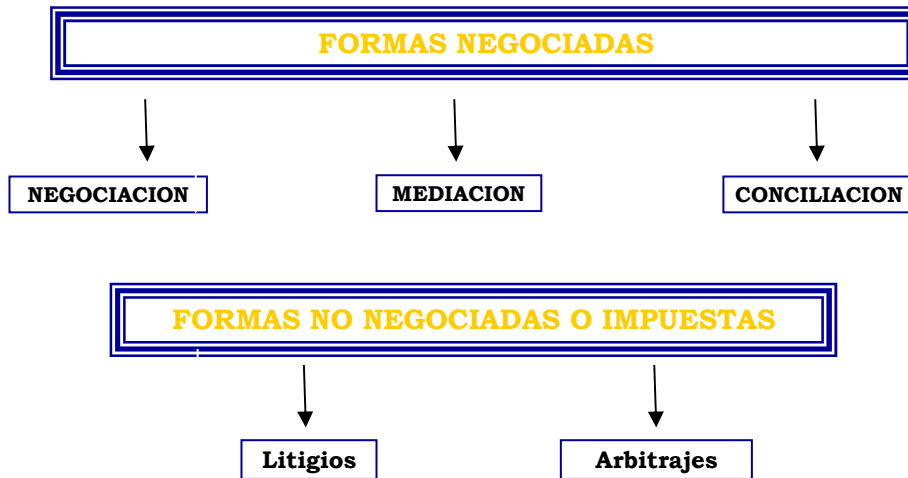
Problema: Evidencia de la situación de enfrentamiento adversarial entre dos o más partes en conflicto, quienes no logran acordar sobre los espacios de poder establecido con la propia divergencia y que no permite a las partes disfrutar de los intereses en disputa.

Análisis: Proceso de interpretación de los códigos originales que llevan la comprensión de la vivencia de la situación problema, su inicio y actual situación de disputa. Es necesario comprender que el análisis siempre será subjetivo, por lo que resulta altamente recomendable estrategias de filtros que complementen la percepción de la realidad por parte de las personas.

Estrategias de solución: Son aquellas formas secuenciadas que nos permiten resolver situaciones de disputas donde no hay entendimiento y sea necesario una figura alternativa para resolver dicho conflicto.

Ideas de acción: En esta secuencia el negociador buscara en su repertorio personal las ideas que posibiliten una solución al conflicto aún cuando no hayan sido planteadas en el origen de la disputa, ni marcadas en las posiciones iniciales o posiciones anclas.

Resolución de conflictos



Fuente Elaboración propia.-

Formas negociadas

Existen diversas formas de resolver los conflictos tanto individuales como colectivos, estos son disímiles entre si y se acercan o se alejan del orden negociado

Las partes actúan juntas y cooperativamente lo que posibilita una mayor consistencia en la relación interpersonal, acercando los mundos cognitivos y emocionales, estrechando lazos y aspiraciones, compartiendo los intereses que nacen del fuero interno.

Las partes mantienen el control del procedimiento y acuerdan la propia decisión en forma Autocompositiva, no impositiva ni determinística. Todas las partes se benefician con la solución encontrada. La decisión se basa en los propios intereses de las partes.

Formas no negociadas

En este tipo de negociaciones se ha desarrollado un orden establecido e impuesto que refleja categóricamente una construcción rígida, basada en la norma y en la autoridad formalizada por la propia norma que crea y estandariza los procesos de interacción y resolución de conflictos.

La figura del estado ilumina toda la producción normativa traducida en la conceptualización estado de derecho, este provee de orden lógico y normado a todos los integrantes que conforman dicho estado, a través del imperio de la ley se establecen los procedimientos que de acuerdo a la misma norma deben resolver las diferencias entre el individuo y el estado y entre los propios individuos.

Algunas características de la negociación en el orden no negociado o impositivo:

Las partes están enfrentadas y son contendientes entre sí.

Un tercero sufre la voluntad de las partes y decide por las partes.

Si una parte gana, la otra pierde.

La decisión se basa en la ley o en algún precedente.

Fuentes de conflicto (Williams Ury, 1997)

Se consideran fuentes de conflicto todas aquellas instancias de la convivencia humana que por si mismas generen un nivel de convivencia tal que implica necesariamente competencia. Es esta la razón que pone en marcha la percepción individualista y de beneficio propio que las personas aprenden tempranamente, reflejadas en los intereses individuales que impiden la satisfacción de quienes tienen las mismas aspiraciones, pero no tienen ni conocen las estrategias que los llevarán al ganar / ganar.

Algunos de los principios que generan instancias de conflicto son:

Bienes en juego: Son las posesiones materiales que un los individuos adquieren durante la vida y lo atestiguan socialmente.

Principios en juego: Son aquellos valores de carácter ético que algunas personas reconocen son el parámetro de evaluación para situaciones de la vida cotidiana en que se tiene que decidir por las mejores opciones que favorezcan la concepción del bien y del bien común.

Territorios en juego: Son los espacios territoriales que los individuos marcan como propios o al menos reconocen su poder sobre ellos a través de la norma jurídica que lo reconoce o a la tradición oral que otorga validez a dicha demanda.

Relaciones implícitas: Entendidas como las instancias emocionales que vinculan o desvinculan debido a las contingencias de la vida misma, disponiendo de actitudes positivas o negativas entre las personas que han establecido o establecen en la actualidad algún tipo de relación bilateral.

Conflicto desde la adversidad (Williams Ury, 1997)

Los conflictos humanos generan una serie de escenarios posibles según su gravedad e impacto en las personas, generalmente hemos aprendido desde la temprana niñez las estrategias de combate que nos permiten ganar espacios de poder que se traducen en logros efectivos en diferentes planos del deseo de las personas.

El conflicto adversarial implica necesariamente la habilitación de conductas de fuerza que potencien la destrucción de la otra parte en disputa, esto garantiza la opción de triunfo ante la debilidad del adversario.

Algunas de las características adversariales:

Agresión encubierta: Definida como la alteración de la relación entre partes de forma subliminal que implica castigar o negar la verdad del otro y cuestionar la argumentación de la otra parte con los elementos de desgaste del discurso descalificador.

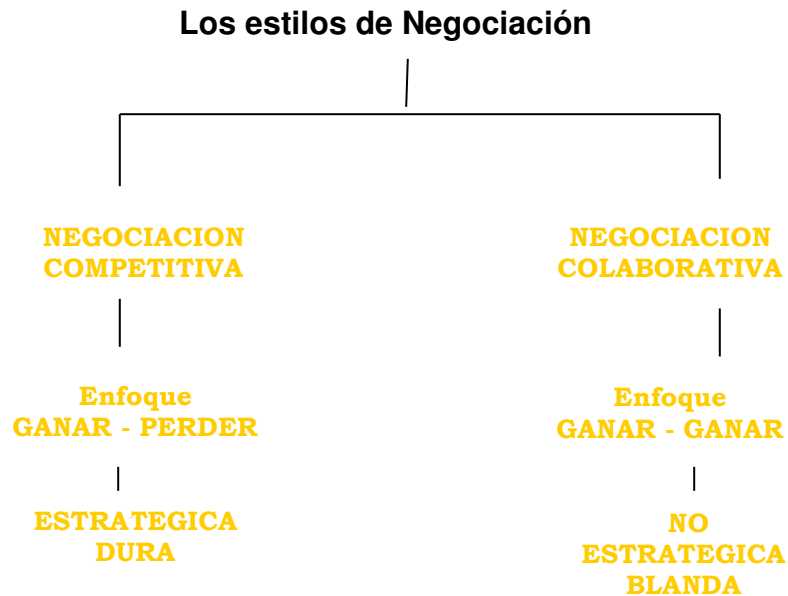
Símbolos de poder: Son aquellos que identifican a las organizaciones y personas que detentan por mandato del imperio de la ley, el poder formal, normalizado y estandarizado.

Desequilibrio de emociones: Se entiende que el proceso adversarial imprime un sello al conflicto de contestación y defensa, lo que genera a su vez el discurso argumentativo de ataque y desequilibrio.

Agresión con fuerza: El conflicto adversarial potencia la aceleración de procesos de debate y de confrontación, lo que permite el nacimiento desde lo más oscuro del ser humano, de la bestia primitiva, que a pesar de la evolución y el desarrollo, aún está presente en nuestra especie.

Violencia: Es la expresión más primitiva de la especie, se traduce en agresiones simbólicas y físicas contra las personas, generando daño y desequilibrio a las personas que la vivencian. Esto está directamente relacionado con las situaciones de injusticia e inequidad, así también a los contextos en los cuales es necesario indagar.

Ira: Definida como la emoción primitiva del miedo, traducida en una serie de acciones convulsivas contra las personas y los objetos, justificable debido al origen impulsivo de la emoción.



Fuente Elaboración propia.-

Una Aproximación a la definición desde la perspectiva de la negociación.

¿Qué es el cambio?

“Sustituir, mudar o alterar una persona algún aspecto dado de su personalidad, carácter, condición material, profesional laboral o emocional por otro diferente”.

Principios de la negociación colaborativa

Se trata de un estilo de negociación no rígido, intrapsíquico, que permite conectar a dos partes en conflicto y convertirlas en socios con el fin de reestablecer los vínculos comunicacionales y la alianza necesaria para lograr con el otro resolver el problema en cuestión.

Surge de un proyecto de investigación en la escuela de administración de la Universidad de Harvard, en los años 60, ligado directamente a la necesidad de la

época por proveer de mecanismos prácticos aplicables en primer lugar a negociaciones comerciales.

Los académicos William Ury, Roger Fisher (1997) generaron las bases de lo que entendemos por negociación colaborativa al plantear el paradigma de transformación de una negociación adversarial hacia una negociación donde los adversarios o enemigos se convierten en socios estratégicos de la resolución de conflictos.

Algunas de las características diferenciadoras de la negociación colaborativa son:

Separar a las personas del problema: Identificando directamente la diferencia respecto al problema, no invalidando y menos negando la validez de la persona, “darle duro al problema y no a la persona”.

Concentrarse en los intereses, no en las posiciones: A través de la negociación colaborativa profundizamos el análisis de las convergencias que unen a las partes en disputa y abandonamos los anclajes del pasado rígidos, evidenciados en las posiciones originales.

Inventar opciones de mutuo beneficio: La creatividad es un elemento importantísimo a la hora de proponer estrategias y acuerdos autocompositivos que privilegien la propuesta de nuevos acuerdos y resoluciones de situaciones en disputa.

Insistir en criterios objetivos: Resulta imprescindible aplicar los filtros necesarios con el fin de asegurar que las estrategias de negociaciones y las propuestas que emanen de la creatividad de los socios en disputa, sean factibles, legales y prudentes.

2.7 Declaración de Principios de la Francmasonería

La francmasonería es una institución universal, esencialmente ética, filosófica e iniciática, cuya estructura fundamental la constituye un sistema educativo, tradicional y simbólico. Se ingresa a ella por medio de la iniciación. Fundada en el sentimiento de la fraternidad, constituye el centro de unión para los hombres de espíritu libre de todas las razas, nacionalidades y credos. Como institución docente tiene como objeto el perfeccionamiento del hombre y de la humanidad. Promueve entre sus adeptos la búsqueda incesante de la verdad, el conocimiento de si mismo y del hombre en el medio en que vive y convive, para alcanzar la fraternidad universal del género humano. A través de sus miembros proyecta sobre la sociedad humana la acción bienhechora de los valores e ideales que la sustentan. No es una secta ni es un partido. Exalta la virtud de la tolerancia y rechaza toda información dogmática y todo fanatismo. Aleja de sus templos las discusiones de política partidista o de todo sectarismo religioso. Sustenta los postulados de libertad, igualdad y fraternidad y, en este contexto, en consecuencia, propugna la justicia social y combate los privilegios y la intolerancia.

Los francmasones se reconocen entre sí como hermanos donde quiera que se encuentren. Se deben ayuda y asistencia. Tienen, además, la obligación de practicar la solidaridad humana. En la búsqueda de la verdad y en el logro de la justicia, es deber de los francmasones mantenerse en un lugar de avanzada en el proceso evolutivo e integrador del hombre y de la sociedad. Los francmasones respetan la opinión ajena y defienden la libertad de expresión. Anhelan unir a todos los hombres a todos los hombres en la práctica de una moral universal que promueva la paz, el entendimiento y elimine los prejuicios de toda índole. Aman a su patria, respetan la ley y la autoridad legítima del país en que viven y en el que se reúnen libremente.

Los francmasones, de acuerdo con los antiguos usos y costumbres, se reconocen entre sí por medio de signos, palabras y tocamientos, tradicionalmente en la logia dentro del secreto de ceremonial. Cada francmasón es libre de dar a

conocer o silenciar su condición de tal, pero le esta vedad revelar la de su hermano. Considera la orden, que el trabajo en todas sus manifestaciones es uno de los deberes y uno de los derechos esenciales del hombre y el medio más eficaz para el desenvolvimiento de la personalidad, contribuyendo con ello al progreso social. Proclama al GRANDE ARQUITECTO DEL UNIVERSO como principal generador y como símbolo superior de su aspiración y construcción ética. No prohíbe a ninguno de sus miembros ninguna condición religiosa. Las grandes logias se gobiernan según los principios tradicionales de la orden universal, de acuerdo a sus propias constituciones y con principios legales regularmente adoptados en el ejerció y función de su soberanía. Francmasones, logias y grandes logias se empeñan constantemente en el perfeccionamiento del hombre y de la sociedad atreves del amor, la solidaridad, la justicia y la paz para gloria DEL GRANDE ARQUITECTO DEL UNIVERSO.

Un recorrido por la historia de la sociedad

Han transcurrido más de un siglo del nacimiento de la sociedad de escuelas la igualdad, el 1ro de noviembre de 1895 un grupo de hombres de excepción, concibieron y concretaron la idea de fundar una sociedad de carácter educacional, embriagado por los más nobles ideales de justicia social, preocupados por la condición de la mujer, deudores de su sociedad y de su tiempo.

Sin embargo, estos iluminados jamás imaginaron, jamás que con el devenir del tiempo y la participación activa y denodada de otros hombres también encandilados por las utopías libertarias con las que se fraguaban en un pequeño taller, llegaría a dar fuerza y vigor a una sociedad educacional notable, fruto de una filantrópica apuesta por el hombre y su entorno, nace entonces el Liceo CO-EDUCACIONAL "LA IGUALDAD".

¿Cuál es su simbolismo, su significado más perenne, su trascendencia para la orden y sus miembros?

La segunda mitad del siglo XIX época que recibe la fundación de la sociedad educacional, aún presenta una notable influencia de las ideas de la ilustración, que correrá en, manos de los sectores liberales. Esta situación generará hasta el día de hoy fricciones con los sectores conservadores en el ámbito de la educación, centrado en temas como la enseñanza y sus objetivos, siendo el motivo de una pugna entre dos concepciones, la del estado docente promotor de la renovación político social y una oposición conservadora que entiende la educación como elemento de defensa frente a los avances liberales, estas disputas abrieron las posibilidad de proyectos alternativos de educación en vista de un estado “ausente”, en los cuales la masonería tuvo un papel señero y vital, apuntando a los sectores más desvalidos de la sociedad, generando por ejemplo la expansión del mutualizo, expresado en la fundación, de las escuelas nocturnas de artesanos y las sociedades de instrucción primarias para obreros. La creación de las conferencias populares dirigidas a los sectores habitualmente marginados de las discusiones públicas y en nuestra ciudad aparte de las anteriores, la preocupación por al educación femenina, sector totalmente postergado en aquella época y del cual un grupo de masones porteños intenta paliar esta merma social concordando fundar una sociedad de carácter educacional con el objetivo de hacer llegar la instrucción a todas las esferas sociales, sin exclusión alguna, fundando nuestra conocida sociedad de escuelas la igualdad.

Los orígenes

Época difícil presenta el Chile del siglo XIX, nuestro país está marcado por la polarización de población debido a la cruenta guerra civil del 1891 que termina con la muerte del presidente J.M. Balmaceda, confrontación que marcó a la sociedad civil por más de 50 años, cobrando más de 10.000 vidas, adamas de un

elevado costo material, es el tiempo del salitre, quien otorga más del 50% de los recursos a las arcas fiscales, del lento crecimiento de la agricultura, concomitante a las obras de infraestructuras como ferrocarriles y embalses que permitían mejorar y potenciar los cultivos.

Para el año 1895 la población nacional llegaba a 2.700.000 personas, de las cuales un 36% correspondía a sectores urbanos y en el caso de Valparaíso la concentración humana llegaba a 122.447 habitantes, además de contar con un sector industrial cualitativamente mejor que el de otras ciudades y que junto a Santiago conformaban el 61% del total del país, (Vicuña Mackenna, Historia de Valparaíso: crónica política, comercial y pintoresca de su ciudad y de su puerto desde su descubrimiento hasta nuestros días, 1536-1868)

Para estos años en Valparaíso existían más de 500 conventillos, en donde Vivian sobre 17.000 personas, de aquellos solo 200 podían calificarse como de regular situación, los restantes eran simplemente inhabitables. Mientras el jefe de familia trabajaba en un taller o en una industria, la mujer realizaba quehaceres de costura o de lavado. Era frecuente el trabajo asalariado tanto como femenino como infantil, debido a las bajas remuneración que se pagaban y a la carencia de empleos. Otros tantos Vivian en las subidas de los cerros en condiciones más desventajosas y todos con un bajo índice de escolaridad, todo esto se veía más agravado debido a que los dos tercios de esta población correspondían a niños y a mujeres de sectores perjudicados también por los elevados índices de alcoholismo, pues en la ciudad existían una gran cantidad de lugares de expendio de alcoholes, donde concurrían los trabajadores al término de su jornada de trabajo. Tal panorama abiertamente contradictorio con el progreso social y el desarrollo humano despertaron una seria inquietud en distintos sectores de la sociedad, que vislumbraron que la continuidad de esto podía en el tiempo no solo detener el desarrollo social, sino además generar una explosiva convivencia donde se pudiera anidar más de una propuesta disgregadora.

Las fundaciones de la sociedad de artesanos, articuladores entre obreros y la instrucción gratuita, gestoras de aquellos alcanzasen mejores niveles educativos, laborales y de participación política; las conferencias populares, proyecto nacido de la logia justicia y libertad N°5 e impulsado por el Dr. Ramón Allende Padin que están dirigidas “a los que no pueden frecuentar una sala de clases... dando una idea general de las más importantes cuestiones”, fueron los comienzos de un trabajo educacional direccionado a los sectores populares por parte de la masonería, dando como resultado un discurso educacional integrador, que busco reformar una conducta para hacer mejores hombres y ciudadanos dentro del sistema; sectores obreros, habitualmente ajenos a las discusiones relevantes, eran educados, sindicalizados y en definitiva, preparados para asumir un papel socialmente integrador y políticamente más lúcido (revista Logia Aurora N°6).

Es en esta perspectiva que algunos destacados masones porteños dirigidos por el médico cirujano de la armada Delfín Araya Gonzales junto a otros hombres Luis Ognio, Santiago Pollman y Manuel Serey, promueven la formación de una escuela de carácter femenino con la intención de contribuir a que sea una realidad el hacer llegar al instrucción a todas las esferas sociales. Para este loable propósito, se inicia una campaña para atraer mujeres trabajadoras a jornada de estudios nocturnos.

La prensa de la época testimonia esta acción “escuela obrera femenina la igualdad ofrece vacantes para jornada nocturna. Matriculas se efectúan en la calle Echaurren n° #56 estudio el Dr. Araya.

El en el mes de julio de 1895 se dejan sentadas las bases para proceder con el funcionamiento del proyecto y es el 20 de octubre de ese mismo año cuando es inaugurada solemnemente en los salones de “la igualdad de obreras” la primera de las escuelas vespertinas la igualdad, con discurso del Dr. Delfín Araya como sostenedor y director y de la señora Rosa Ramírez presidenta de la

sociedad. Las clases se iniciaron el día 28 de octubre con una población escolar inicial de 115 alumnas.

Sus dos objetivos fundacionales según consta el artículo 2 de la sociedad, aprobados el año 1897, que llevan la firma de su presidente don Manuel Serey y su Secretario el Dr. Araya, son:

1.- “Fomentar la instrucción del pueblo”

2.- “Emplear todos los medios que estén a su alcance en la fundación de escuelas de instrucción primarias de instrucción secundaria, de escuelas talleres y en mejorar en actual sistema de enseñanza”.

La primera directora que tuvo al escuela vocacional “la Igualdad” fue la prestigiosa educadora porteña doña Guillermina Alfaro. La acompañaban en sus funciones docentes damas como Antonia S. de Verdejo, Profesora de Piano, Encarnación de la Roza, profesora de contabilidad, Leónidas de Arraigada y Ana Quintana, profesoras de inglés y lenguaje, Avelina de Zarate, profesora de labores, era necesario impartir una enseñanza que en lo inmediato les permitiera al alumnado femenino afrontar mejor la vida, de allí la creación de cursos de tejidos y modas, de comercio, tenedora de libros, dactilografía, economía domestica, bordado a máquina, estableciéndose tres turnos, mañana tarde y vespertino.

Tras tres años de funcionamiento su fundador presidente y luego secretario de la sociedad, el médico bombero y regidor por el partido democrático Delfín Araya Gonzales, fallece, sin embargo esta situación no disminuyó el entusiasmo de sus compañeros y en poco tiempo más funcionaron tres escuelas distintas en los barrios más populares de la sociedad impartiendo enseñanza gratuita a las capas más desvalidas.

A 20 años de su creación la sociedad tenía tres escuelas vocacionales femeninas, una ubicada en playa ancha, avenida playa ancha N°13, otra en el

cerro barón, Av portales esquina castillo y otra en cordillera, en el sector de la matriz y luego en la calle castillo 188, con una matrícula total de 200 mujeres. En la década del 20, la sociedad decidió congregarse en un funcionamiento decidiendo refundirlas y construir un edificio propio para lo cual se lleva a cabo una campaña para reunir el dinero necesario. Por su parte el Vicepresidente de la sociedad Humberto Molina Luco, abogado del consejo de defensa fiscal, en ese entonces obtuvo que el fisco cediera un terreno existente en el terreno de cordillera y desplegando un entusiasmo encomiable, que contagio a los demás directores, logro que en 1924 se edificara el local en calle merlet esquina castillo. En el nuevo local se mantuvo la finalidad esencial de combatir el analfabetismo, impartiendo aparte de los distintos cursos y talleres, los cursos de primaria para adultos y el primer año de humanidades para niñas. En el periodo de 1925 al 1955 la escuela logró un sólido prestigio y reconocimiento de la comunidad, alcanzando una matrícula promedio de 600 alumnas por año.

Es así como se consolida la sociedad de escuelas la igualdad, surgida como respuesta a las necesidades de la población femenina y actor de primera categoría en la tarea educativa que históricamente a librado la masonería en su lucha por la liberación espiritual y el conocimiento intelectual de la sociedad en épocas difíciles, pero que con la mirada ya distante ya de aquellos años, con temas ya resueltos en la escena nacional y con la lucidez que otorga la razón, resulta por decirlo menos, emotivo el papel señero y relevante de masones que inspirado algunos en sesudos análisis de la sociedad y su contexto y otros movidos simplemente por el eterno romance en sus corazones, por las ideas ilustradas, hayan participado tan activamente en el desarrollo social de nuestra ciudad puerto.

Liceo Co-educacional la Igualdad

Nuevos desafíos, nuevos escenarios en los que hay que participar y contribuir, parece ser el tema que ocupa el pensamiento de los miembros de la

sociedad de instrucción laica la igualdad, frente a la carencia de establecimientos educacionales que impartieran enseñanza media.

Manteniendo de forma permanente su interés por apoyar a los sectores más desposeídos y sin otro propósito que servir a la comunidad y al progreso del país, algunas instituciones formadas por masones, una vez más volcaron sus capacidades y esfuerzos para contribuir en alguna medida a la deficitaria situación de nuestra ciudad en el ámbito educativo. En conocimiento a la situación que se presenta, informado por la prensa local y respaldada por una experiencia de 50 años de labor, mediante las escuelas vocacionales la igualdad, los señores Antonio Pedrals Vargas, Arturo Vilavela Puig y Modesto Parera, concuerdan asumir la tarea de crear una institución de educación secundaria que atendiera a las niñas de la ciudad. A esta loable misión se suman los señores, Héctor Radrigran Rocco, Andrés Sureda Bilches, Marcos Weinstein. La tramitación de la autorización correspondiente fue muy expedita, pues a la autoridad competente le interesaba tener la mayor cantidad de cobertura de matrícula a los pocos días del aviso la matrícula alcanzaba a 20 alumnas comenzando las clases el 15 de marzo de 1955, provisionalmente en un local de la escuela vocacional, asumiendo la calidad de gratuitas, plena para todas las alumnas, además de no contar con subvención siendo su primera directora la Sra. Delia de Sansi. A contar del segundo año de funcionamiento la dirección del establecimiento fue asumida por la Sra. Sonia de Parera que trabajo a Honored. En el tercer y cuarto año de funciones el liceo impartió en la calle Condell en lo que se conoce actualmente como el IPA, el 5° y 6° año se dio en las Heras con Pedro Montt en el segundo piso del local del partido radical, cedido por el señor Benito Suarez. Para el año 1958 la población del establecimiento llegaba a 158 alumnas desempeñando el cargo de directora la Srta. Sara Soto Guevara. En la progresión ascendente de la matrícula y las necesidades de implementación de recursos didácticos para asumir las nuevas modalidades de enseñanza, los cetros femeninos tuvieron un papel colaborador más que destacado, con una visionaria actitud y manteniendo en pie la palabra comprometida como el honor de una vida, los integrantes de la

sociedad sostenedora del establecimiento realizan un nuevo y gratificante esfuerzo en el afán de atender de mejor forma a los educando del establecimiento y adquieren la actual propiedad de calle Simpson #126 en el años 1962 la compra tuvo un valor de 13.000 escudos. Es en este mismo año en que egresa la primera promoción de alumnas del liceo femenino, en total de 12. El nuevo local permitió ampliar la matrícula llegando 650 alumnas el año 1966 e introduciendo la enseñanza básica. No obstante circunstancias de distintas índoles -preferente mente económica- impidieron que el liceo siguiera manteniendo su calidad de gratuidad, asumiendo la modalidad de establecimiento particular pagado a contar de 1967, con el solo fin de solventar los gastos de mantención y funcionamiento.

En el año 1969, acogiendo las inquietudes de un número importante de integrantes del taller, se considera la modalidad de cursos mixtos, con el afán de que después de una temprana edad y en el transcurso del tiempo alumnos varones, al igual que las damas, conocieran y comprendieran algunos principios doctrinarios de la orden, de tal manera de que cada uno de los estudiantes lograran desarrollar una personalidad imbuida de los principios del laicismo y se encontraran más dispuestos a valorar el conocimiento y el servicio a los semejantes.

La crisis que afecta a nuestro país y que tuvo un fuerte efecto en la ciudad de Valparaíso en los primeros años de la década de los 80, influyo decididamente en una significativa baja en el número de matrículas, en esa oportunidad el directorio de la sociedad de escuelas “la igualdad” determina solicitar al Ministerio de Educación la autorización para acogerse a la modalidad de colegio particular subvencionado de acuerdo a la nueva ley de subvenciones dictada en 1980.

De inmediato la población escolar creció rápidamente, recibiendo los correspondientes aportes financieros por parte de del estado, que junto a una sobria administración permitió acumular mes a mes un pequeño excedente, que adicionalmente con un préstamo del Banco O’higgins consistente en 2 préstamos hipotecarios, el primero por la cantidad \$ 6.020.000, el segundo de \$ 3.548.677;

mas prestamos particulares por la suma de \$ 4.300.000, así como un aporte de la gran logia de Chile consistente en \$ 1.000.000, hicieron posible la construcción de un nuevo pabellón de tres pisos de concreto armado de 740 metros cuadrados con amarras y escaleras para un 4to piso, obra que se inició en enero de 1985 exigiendo de toda la comunidad educativa un gran esfuerzo, teniendo que hacer fuerte incluso al terremoto del mismo año que retraso y duplico los esfuerzos tanto humanos como económicos en la construcción de dicho pabellón.

En el año 1980 asume la dirección del establecimiento la distinguida profesora Sra. Lina Aldoney Hansen, avalada por una trayectoria institucional que legitima su nombramiento por parte de directorio, desempeño que se extendió hasta abril de 1994, mes en que presente su renuncia voluntaria al cargo para acogerse a jubilación.

A contar de dicho año, asume la presidencia del directorio de la sociedad Escuelas “la Igualdad”, el Sr. Siegfried Muñoz Van Lamoen, quien junto al directorio, impulsan una política de crecimiento y desarrollo que permita a la institución liceana asumir de forma adecuada los nuevo desafíos de la educación nacional de acuerdo con las directrices emanadas del gobierno y que se encuentran contempladas en los referentes medulares del proceso de reforma que en la actualidad se lleva a cabo. Es en esta perspectiva que una tarea central fue asumir la elaboración del proyecto educativo institucional en una forma participativa, sustentando en los lineamiento filosóficos de la Masonería, la intención de perfilar más claramente, nuestra identidad institucional, de tal manera que el liceo constituye un lugar donde se pueda crecer y desarrollar y donde el encuentro con el saber sea una realidad a la que todos tengan acceso y cada uno de sus integrantes se sientan participando de un medio favorable a su desarrollo personal, es decir, se sientan que están aprendiendo el valor de la convivencia humana y un sentido positivo de la propia existencia. El general un espacio para los nuevos aprendizajes a requerido de un perfeccionamiento permanente, a distintos niveles y en diferentes áreas del conocimiento, como de las nuevas formas de gestión de todos los comprometidos en esta fundamental tarea que es

educar, participando de los eventos convocados por el ministerio de educación, universidades y aquellas organizadas por la propia institución.

Las necesidades reales de infraestructura, equipamiento educacional para ofrecer educación de pertinencia con el ideario de la Orden y concordantes con los actuales fundamentos científicos de los aprendizajes, determinaron que la Sociedad de Escuelas “La Igualdad” asumiera una segunda tarea, buscar un mecanismo que permitiría recaudar recursos que en un tiempo adecuado hiciera posible adquirir los terrenos necesarios para cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación (metros-patio), diseñándose así una multicancha. Posteriormente se procedió a la construcción del cuarto piso, donde se habilitaron dos aulas para atención de cursos una sala de multimedios totalmente alhajada con las nuevas tecnologías audiovisuales y un salón de informática equipado íntegramente. El financiamiento de tales adquisiciones ha sido posible con los aportes de la subvención compartida, modalidad contemplada en la legislación vigente que a permitido llevar a adelante el principio del esfuerzo solidario, criterio que busca permanecía de los alumnos de menores recursos beneficiándose en de una educación de calidad.

Y los desafíos no paran, no descansas porque se va en búsqueda de ofrecer una mejor educación acorde con los nuevos requerimientos emanadas por las autoridades centrales, por los estudiantes, y por el compromiso adquirido de profesar lo mejor en beneficio de la sociedad toda. Es bajo esta perspectiva que el liceo ha obtenido importante reconocimientos y significativos avances académicos, tales como el premio a la “excelencia académica bienio 2002-2003” otorgado por el ministerio de educación a los establecimientos que logran obtener avances significativos en su rendimiento académico; el alza de los resultados en la prueba SIMCE en lenguaje, matemáticas y ciencias, respecto al periodo anterior es un ejemplo. Paralelamente el liceo obtenido importantes logros en los puntajes de PPA, en los años anteriores, prueba de esto es que casi el 50% de los alumnos ingresan a universidades tradicionales, y si a esto se le agrega a los que entran a universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica,

nos encontramos con que prácticamente el 100% de los estudiantes logran continuar sus estudios gracias a la educación entregada, esto se replica en los años actuales con la actual prueba nacional PSU; proyectos como explora, que se ejecutaron el año 2003 en conjunto con la facultad de ciencias de la universidad de Valparaíso, con alumnos de segundo y tercero medio, sobre “reciclaje” proyectos internos que se llevan en la actualidad, tales como actividades curriculares de libre elección, ACLE que conectan a los estudiantes con las distintas manifestaciones del género humano, tales como los deportes, las artes, las ciencias, etc. Fortalecimiento en los grupos scout, talleres de retórica y argumentación, la banda de la escuela, etc. Además no hay que dejar de lado el perfeccionamiento del profesorado para adecuarse a los nuevos requerimientos curriculares, convenios con universidades y vinculación del establecimiento educacional con el resto de los colegios de la zona, en fin, numerosas actividades curriculares tanto intra como extracurriculares, que sumados al proyecto de extensión de la jornada escolar completa , que contempla la construcción de nuevas dependencias e instalaciones para el alumnado, gracias a la adquisición de propiedades adyacentes a la ya existentes, nos hacen estar en presencia en un par en la actualidad de un liceo de excelencia y calidad en la región, el cual se proyecta definitivamente como muestra de un modelo de educación laica, basado en los principios Orden Masónica y que además permite liderar en el proceso de enseñanza y aprendizaje con logros académicos que representen el orgullo por una tarea realizada, pero que sigue en funcionamiento y que no dejara de estar presente en la historia de esta hermosa ciudad, por sobremanera con la nueva sociedad, la cual buscara profundizar en los principios más filosóficos y filantrópicos que dieron origen a este proyecto, que por lo demás da vida y oportunidad de una visión tolerante en un mundo dinámico e incansable que crece y evoluciona sin esperar al más lento o desvalido.

El tiempo en su infatigable caminar, ha sabido esculpir de manera sólida los basamentos de una idea, de una semilla, que surgió en corazones rebosantes de un sentimiento conectado a los más puros conceptos de justicia social, y que

ahora después de un siglo de generoso y desinteresado aporte a su accionar, se puede mostrar y proyectar, con nuevos bríos, con las mismas esperanzas y esfuerzos que tuvieron sus fundadores allá por 1895.

Un largo camino no exento de dificultades, pero superado por un entusiasmo vital, por una forma de ver la vida y saber vivirla en consecuencia, donde nuestra institución se transformó en depositaria de estos deseos, pudiendo salir adelante en una trayectoria apasionante, llena de obstáculos provenientes de los más variados frentes, pero sabiendo adaptarse a ellos hasta llegar a nuestra época nuevamente llena de desafíos y proyectos, porque pareciese que aparte de ser una institución educativa, fuese un permanente desafío a nuestras conciencias, a las ganas de ser mejores y de proyectarlo, y su verdadera trascendencia; lo que proyecta hacia el mundo profano no son más que nuestras ganas de permearnos en la sociedad y decir “acá estamos”, esto lo hemos construido solo movidos por una utopía por una idea, gracias a una institución que tiene la sapiencia de encender en nosotros el fuego libertario, la fraternidad más pura, la filantropía honesta sin proselitismo de ninguna especie.

Y el tiempo nos muestra una institución madura, solida tanto en los principios de una gran institución que la cobija, como en su patrimonio, lo cual, representa la validez, calidad y actualidad del ideario masónico, representa la trascendencia y el deber que esta nos exige, porque el liceo Coeducacional La Igualdad es algo más que un edificio y el esfuerzo de educar a cientos de jóvenes, es el estado espiritual de una apuesta, tanto personal encarnada en los miembros que la participan activamente en su crecimiento, como grupal, el estado anímico de su madre benefactora, transformándose en su reflejo, en el espejo de su actividad.

Por eso, la labor que desarrolla la masonería porteña, Aurora y todos los miembros que trabajan activamente en su fortalecimiento, siempre deberán ser la de trabajar incansablemente velando por su desarrollo y crecimiento, como premio a quienes les toco sembrar la semilla de un gran proyecto, a quienes soñaron con

su expansión, con la posibilidad de contribuir mayor y mejor forma a las capas más desvalidas de la sociedad, a las tremendas personalidades que han participado en su conducción a través de los años y finalmente porque ese deber y esa labor no es más que nuestro compromiso, no solo con la sociedad, si no con nuestro espíritus inquietos, la adicción por sentirnos bien colaborando y participando activamente en nuestros quehaceres, porque no debemos olvidar hombres de bien que un paso en falso en el desarrollo de la Sociedad Escuelas “la Igualdad”, puede significar el final del proyecto educativo en una familia modesta de nuestra ciudad o de la capacidad de soñar de un joven idealista, y por qué no decirlo, la razón de ser de nuestros esfuerzos por perfeccionarnos, porque la perfección no es la pureza ni la contundencia de nuestra ideas guardadas en las paredes de nuestros corazones, la perfección es pintar el mundo con la sangre libertaria de nuestros cuerpos.

2.8 Sociedad escuelas “la igualdad”

Una institución masónica

La respetable logia aurora n°6 cuenta desde 1895 con una institución que le permite actuar en la vida social del Gran Valparaíso, en concordancia con los principios que la inspiran, cual es, el de ser una institución filantrópica en total plenitud y coherencia con nuestra concepción y altruistamente contribuye en el ámbito de la educación de calidad a los sectores socioeconómicos medio, medio bajo, y bajo, o si se quiere hablar en concepción de clases sociales por estructuras económica, C3, D y E estratificacionalmente hablando. Esta institución es la Sociedad Escuelas la Igualdad, que cobija al liceo del mismo nombre, que en 2002 fue reconocido como colegio de excelencia por el Ministerio de Educación, esta escuela nace el año 1867 de la mano del Dr. Ramón Allende Padin. Así también se adjunta un segundo proyecto educacional, llamado Escuela “las acacias” de Valparaíso, quien nace en el año... a manos de la sociedad de escuelas la igualdad SELI, el cual replica la visión y misión de esta noble institución.

En nuestro afán por continuar con la tarea interminable de optimizar nuestra contribución a la comunidad porteña y, particularmente a sus niños, la Sociedad ha propiciado acciones para su desarrollo que, dentro de un plan estratégico le permitan mejorar su infraestructura y su proyecto educativo, elementos indispensables para una tarea educativa inserta en la modernidad

Proyecto infraestructura

En el año 1997 se inició el proceso de incorporación de establecimientos educacionales al régimen de jornada escolar completa diurna (J.E.C.D) con el propósito de que en los próximos años la totalidad de las escuelas y liceos subvencionados se integraran al nuevo régimen de jornada escolar. El objetivo es que el mayor tiempo en que los estudiantes, profesores y directivos permanezcan en sus unidades educativas contribuirá a potenciar los procesos de cambio y mejoramiento pedagógico que la Reforma Educacional propone. El fundamento de esta medida radica en el reconocimiento del uso del tiempo como un factor que afecta positivamente al aprendizaje y como un elemento necesario para operacionalizar; de un mejor modo, el trabajo técnico de los docentes y la gestión de cada establecimiento.

El Liceo Coeducacional “La Igualdad” postuló al tercer y cuarto concurso de proyecto de infraestructura en los años 2000 y 2001 sin resultados positivos. Postulamos nuevamente al 5to. Concurso que nos fue adjudicado, hecho que fue publicado en el Diario Oficial el día 04 de noviembre de 2002. La firma del convenio se realizó por parte del Sostenedor del establecimiento el día 22 de mayo de 2003. Las obras de construcción se iniciaron el 02 del 2006 y la entrega está programada para los primeros meses del año venidero

Proyecto pedagógico

El liceo Coeducacional “La Igualdad” se encuentra ubicado en un punto estratégico de Valparaíso, sede de la institucionalidad parlamentaria, pilar de la democracia.

La población escolar proviene de familias de estratos socioeconómicos bajo y medio-bajo azotado por los vaivenes del cambio productivo de las últimas décadas. Su realidad obedece a fortalezas y debilidades en cuanto al grado de compromiso y valoración de la familia por la educación y su deterioro socio-cultural producto del medio.

La gran mayoría de los jóvenes son sanos y de hábitos caracterizados por el esfuerzo y espíritu de superación acompañados de un cuerpo docente interesado en su progreso personal.

El liceo Coeducacional “La Igualdad” atiende a una población escolar cercana a los mil alumnos (as) e imparte enseñanza pre-básica, básica y media.

El establecimiento tiene un aceptable rendimiento en las Pruebas Nacionales de Calidad (S.I.M.C.E) y un avance año tras año en la mejora de los resultados de la prueba de aptitud académica (P.A.A) y sigue en este proceso con la prueba de selección universitaria (P.S.U.). Otro logro importante de nuestra Unidad Educativa es haber obtenido el premio por excelencia académica por el bienio 2002-2003.

El proyecto educativo institucional, se caracteriza por la cultura masónica que lo sustentan en sus valores declarados en la misión, se puede advertir el compromiso de la organización por fortalecer una educación laica en la región de Valparaíso, que dé garantías a la familia de una alternativa distinta, singular y fundamentalmente humana.

Nuestro proyecto educativo tiene como Misión “Postular una formación humanística laica que promueva los valores tales como: el respeto,

responsabilidad, solidaridad, fraternidad; Basada en aprendizajes significativos propios del modelo constructivista, con el fin último de lograr una adecuada participación del joven en una sociedad democrática y en permanente desarrollo”. Nuestro modelo pedagógico propicia a desarrollar competencia de formación personal tales como: autoestima, responsabilidad, sociabilidad y espíritu de superación; competencias básicas tales como; leer, escuchar, observar, expresar; y competencias analíticas tales como; pensamiento crítico y creativo y desarrollar la capacidad de saber aprender.

Este proceso, se desarrolla en un clima propicio de cambios relevantes a la sociedad chilena. Estos es lo medular en la educación para lograr equidad, democracia, igualdad de oportunidades y con ello derrotar la pobreza. En síntesis, el proyecto educativo de nuestra Institución compromete su acción en la tarea de humanizar la relación pedagógica y alcanzar así una estructura social y humana más justa, un poco más equitativa y solidaria y para ello, consolidará un modelo pedagógico coherente con esta misión.

La jornada escolar completa diurna será un espacio de innovación y creatividad con grades desafíos que nos permitirán, por la mayor permanencia de nuestros alumnos (as) en el establecimiento, abocarnos a actividades tales como:

- Lograr un trato personalizado con los alumnos como prioridad.
- Lograr aprendizajes significativos, como requisito indispensable.
- Capacitar al personal docente, como condición importante.
- Incorporar nuevas metodologías, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples como situación impostergable.
- Incorporar a la familia al proceso educativo, como misión trascendente.
- Conformar una comunidad re encantada y comprometida con este modelo de educar como requisito urgente y necesario.

Entregaremos a nuestros alumnos(as) una sólida formación ética que conduce y da sustento a un perfil humano y de competencias que se identifican por:

- Capacidades básicas tales como: leer, escuchar y expresarse, redactar, realizar cálculos aritméticos y matemáticos, resolución de problemas matemáticos.
- Actitudes analíticas tales como: pensar crítica y creativamente, visualizar con imaginación, razonar, tomar decisiones, resolver problemas y saber aprender.
- Cualidades personales tales como: demostrar responsabilidad, autoestima, autocontrol, sociabilidad y honradez.
- Sustentabilidad por el medioambiente.
- Sensibilidad por los estudios del arte y la cultura.
- Sensibilidad y estudios sobre el humanismo.

Objetivos prioritarios del liceo Coeducacional La Igualdad

1.- Mejorar las habilidades lingüísticas tanto en la expresión oral como escrita, como también en la comprensión de textos y la capacidad de análisis y síntesis para potenciar aprendizajes de calidad en el subsector de lenguaje y comunicación.

2.- Mejorar las habilidades básicas y el pensamiento lógico- matemático para fortalecer los aprendizajes en el subsector de matemática.

3.- Fortalecer la adquisición de capacidades cognitivas, psicomotrices, comunicación y de inserción social de nuestros alumnos para potenciar su formación integral.

4.- Entregar a los alumnos que se encuentren cursando la educación media, una preparación académica en los subsectores de lenguaje y comunicación y

matemática con la finalidad de enfrentar los diferentes instrumentos de evaluación a que serán sometidos una vez egresados de la enseñanza media.

5.- fortalecer la alianza familia-liceo para una mejor integración de los padres al proceso formativo de nuestros alumnos.

6.- Potenciar el autoperfeccionamiento de los docentes para mejorar prácticas pedagógicas con la finalidad de entregar a los alumnos aprendizajes de calidad. (Información recopilada de revista Aurora, del valle de Valparaíso)

2.9 Diseño de Investigación

El diseño de investigación tiene como objetivo conocer los conceptos procedimientos, técnicas y habilidades de resolución de conflictos que utilizan los profesionales docentes al interior de la comunidad educativa: Sociedad Escuelas La Igualdad.

Los puntos que contempla la estructura del diseño de investigación son:

- ❖ Fundamentación de la investigación.
- ❖ Propósito de la investigación.
- ❖ Formulación del problema.
- ❖ Metodología de investigación.
- ❖ Enfoque epistemológico.

Fundamentación de la Investigación

La convivencia escolar, entendida como lo que ocurre entre las personas que interactúan en un recinto educacional, normalmente se asocia a las problemáticas que en la escuela se generan y las maneras en que éstas

discrepancias son resueltas. Este proceso generalmente se realiza a través de formas adversariales de resolución de conflictos (agresividad y/o violencia) cada vez más frecuentes en la sociedad actual, lo que queda graficado en los recurrentes episodios de violencia, que han preocupado a la opinión pública.

La sociedad cada vez más cambiante y globalizada en que vivimos exige el desarrollo de habilidades que nos permitan aprender a convivir con otros aceptando nuestras diferencias más como oportunidades que como amenazas. El tema de la resolución de conflictos de manera alternativa (consensuada) es algo innovador, recientemente considerado en los últimos años como variable a considerar en los lineamientos de las políticas educacionales, debido a que su desarrollo y procedimientos, propenden al crecimiento personal, posibilitando una mejor calidad de vida, además de propiciar la existencia de un ambiente escolar favorable a la vivencia y experimentación de valores democráticos, como la comunicación, el diálogo y la cooperación.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación está dirigido a reconocer las representaciones sociales del conflicto y los procedimientos, técnicas y habilidades que utilizan los docentes en la comunidad Sociedad escuelas La Igualdad. Con especial énfasis en los procesos con los cuales llegan a los estudiantes y se desenvuelven cuando se presenta una situación de conflicto y que medidas adoptan para lograr el manejo de éstas situaciones. Para lo cual, se aplicarán instrumentos cuantitativos y cualitativos y de recolección de datos para estandarizar y recopilar la información que los docentes manejan en este tipo de procesos, para así, a partir de esta plataforma base, proponer un protocolo de intervención en mediación como un procedimiento alternativo en la resolución de conflictos, considerado una instancia de prevención, debido a que la mediación admite la presencia de fenómenos conflictivos y abre una vía pedagógica para afrontarlos positivamente; además las herramientas que aporta favorecen el desarrollo de una comunicación eficaz entre los diferentes actores del ámbito

escolar, cooperando para producir cambios de conductas eficientes que persisten a lo largo del tiempo y previenen los conflictos que pudiesen generar violencia.

el presente estudio abordara particularmente los docentes de la comunidad educativa: Sociedad Escuelas La Igualdad; la elección de dicho estamento se fundamenta en el cambio de paradigma del rol del docente tradicional, como transmisor de conocimientos; al rol del docente actual, como formador integral de la personalidad del educando, constructor de sociedad, lo cual exige a los profesionales de la educación, el conocimiento para encauzar o resolver los conflictos producidos en la escuela. Encontrar la forma concreta de poder implementar en su trabajo diario el aprendizaje del manejo creativo de los conflictos, romper la espiral de violencia que se manifiesta de diversas formas en las aulas, generar el cambio de actitudes hacia las relaciones interpersonales no sólo entre los estudiantes sino también en ellos mismos, fomentar a través de actividades concretas el desarrollo de la creatividad, de habilidades y destrezas para manejar los conflictos de los estudiantes e inculcar los principales valores que se desprenden de la Educación para la Paz, es el principal reto para los docentes de hoy, por lo cual éstos deben poseer los recursos necesarios, para afrontar las diversas situaciones conflictivas generadas en las instituciones educativas.

Preguntas de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales del conflicto más recurrentes en los docentes de generaciones distintas en la comunidad educativa?

¿Cuál es la información acerca de los procedimientos, técnicas y habilidades de resolución de conflictos existentes que utilizan los docentes de Sociedad Escuelas La Igualdad?

¿Cuál es la información acerca de los procedimientos, técnicas y habilidades de resolución alternativos de conflictos que conocen los docentes de Sociedad Escuelas La Igualdad?

Objetivos:

Objetivos Generales

Describir las principales representaciones sociales del conflicto y las formas de resolución, entre los miembros de la comunidad educativa de los colegios Sociedad escuelas la igualdad de Valparaíso. Desde la mirada del cuerpo de profesores.

Objetivos Específicos

Establecer una categorización de representaciones sociales del conflicto desde el discurso de profesores de los colegios de la SELI.

Precisar el *núcleo de significación* hacia el que la mayoría de las definiciones de representaciones sociales que respondan a la categorización y a los mecanismos de resolución de conflictos

Concluir con un protocolo de enfoque Harvard de negociación colectiva en sus aspectos teóricos y metodológicos, incorporando los aprendizajes desde los docentes

2.10 Metodología de investigación

Tipo de investigación

La metodología que se utilizará será predominantemente de tipo *cualitativo*, debido a que ésta nos da una visión más general de los datos y una profundización fundada, entendiéndose que, a través de lo cualitativo, se puede tener ciertos accesos a significados, apreciaciones, intencionalidades y emociones brindadas por los docentes, estudiantes y apoderados que participarán de este estudio, es así como lo descriptivo evidencia y muestra una realidad fáctica.

A partir de la clasificación de Roberto Sampieri Hernández (1990) señalada en el texto “Metodología de la investigación”, el estudio tiene una mixtura complementaria:

➤ En primera instancia es un estudio *exploratorio*, Se tiene presente que los estudios exploratorios se efectúan normalmente, cuando el objetivo a examinar es un tema o un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no estudiadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio.

La necesidad de este estudio se vuelve relevante al considerar que tanto los docentes considerados en la investigación, como los diversos actores vinculados deben tener una mirada periférica y exploratoria, para luego determinar un avance en este mismo proceso, observando un tipo de estudio interpretativo, ya que es esta mixtura la que dará como resultado una visión acabada del perfil docente-liceo-colegio y su vinculación con el protocolo a diseñar.

➤ Mientras que, el segundo tipo de estudio es el *descriptivo*, ya que “el propósito de investigación es describir situaciones y eventos. Es decir, cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986).

En las definiciones acerca de este segundo tipo de estudio, el autor recoge y describe en una segunda instancia en complemento con el primer estudio ya enunciado, lo siguiente: “En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se mide”. Con esto, termina por dar una clara visión de este estudio y por consiguiente plasmarlo en el siguiente manuscrito.

Otro punto que prima para usar la lógica mixta cuanti- cualitativa, es la actual consideración que este tipo de investigación tiene en fenómenos como el

que nos guía, el que se encuentra ligado a lo que Ulrich Beck (2004) describe como “La pluralización de los mundos vitales y la creciente individualización de las maneras de vivir y los patrones biográficos” (Beck, 2002 y Flick, 2004)

Por esta razón resulta esencial abordar los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes, se puede decir que no se intenta buscar la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de los diferentes actores (Álvarez, 2003).

Enfoque investigativo

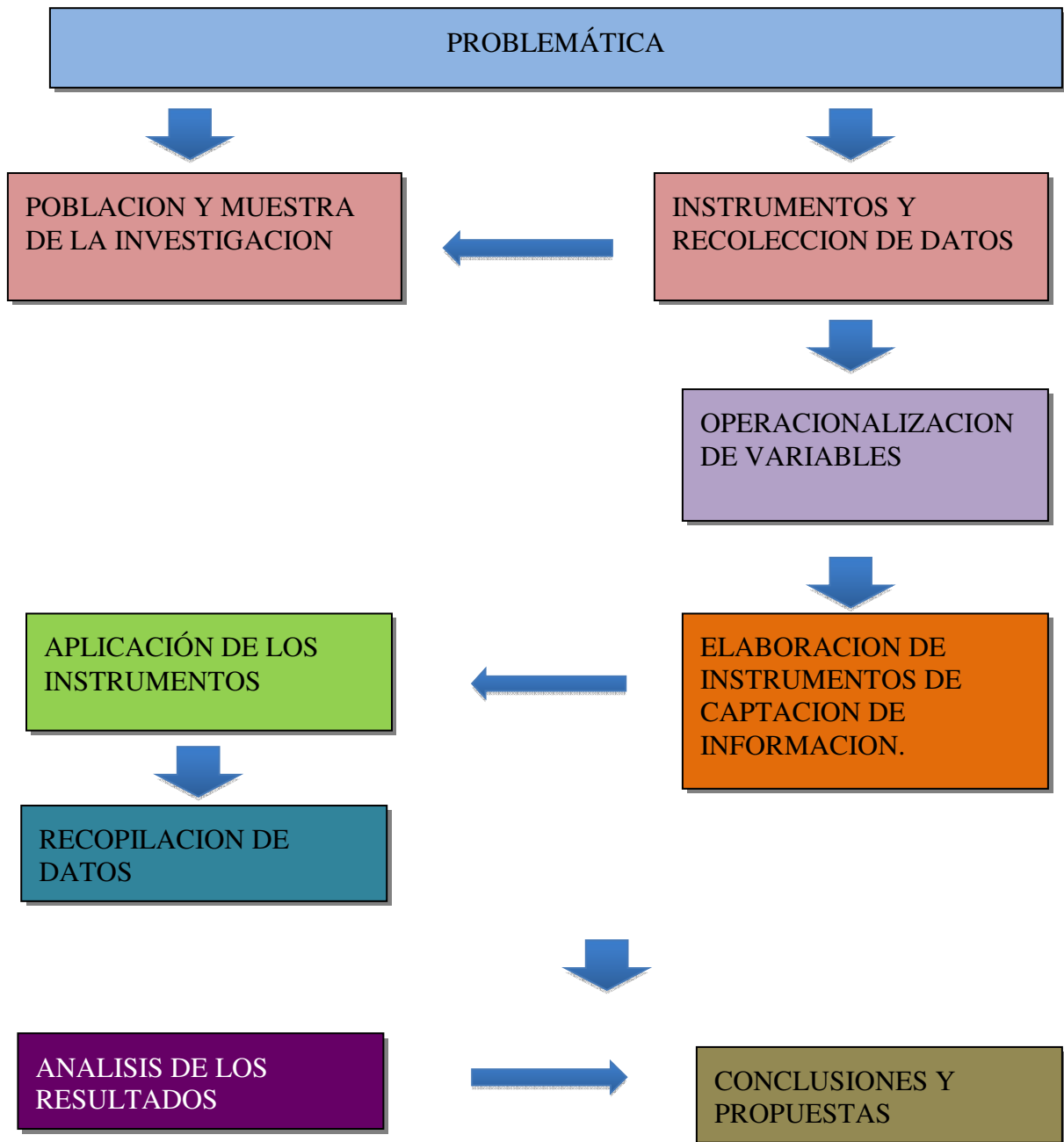
Es de tipo mixto utilizando el paquete estadístico SPSS, que para este caso, tiene el mismo tratamiento cualitativo que intentara describir y conceptualizar las variables en estudio.

El estudio mixto comparte elementos en el enfoque cuantitativo y cualitativo “llevar a cabo observación y valoración de eventos o fenómenos” (Hernandez R. y otros, 2003).

El enfoque es preponderantemente cualitativo, aunque esté definido como mixto, es decir cuali-cuanti, es una alternativa real donde los investigadores no reemplazan lo cualitativo con lo cuantitativo, sino por el contrario, es una forma de potenciar y complementar la información estudiada con el fin de minimizar sus potenciales debilidades (Hernandez Sampieri, Roberto, 2004)

Esquema de diseño de Investigación:

El presente diseño intentara extraer información de la población investigada, con el fin de responder a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados, utilizando los pasos del método científico, es decir del conocer al hacer



Operacionalización de Variables

VARIABLE	DIMENSION 1	DIMENSION 2	DIMENSION 3	DIMENSION 4
PODER	RESPECTO A NORMAS	RESPECTO A AUTORIDAD	COERCION	MIEDO

VARIABLE	DIMENSION 1	DIMENSION 2	DIMENSION 3	DIMENSION 4	DIMENSION 5	DIMENSION 6	DIMENSION 7
CONFLICTO	ALUMNO/ ALUMNO	ALUMNO/ DOCENTE	ALUMNO/ APODERADO	ALUMNO/ FUNCIONARIO	DOCENTE/ APODERADO	DOCENTE/ FUNCIONARIO	APODERADO/ FUNCIONARIO

VARIABLE	DIMENSION 1	DIMENSION 2	DIMENSION 3	DIMENSION 4
VIOLENCIA	FISICA	PSICOLOGICA	SOCIAL	MORAL

VARIABLE	DIMENSION 1	DIMENSION 2	DIMENSION 3	DIMENSION 4	DIMENSION 5
MECANISMO DE RESOLUCION DE CONFLICTO	ABUENAMIENTO	PAZ POR LA FUERZA DEL PODER	SUMISION POR LA FUERZA BRUTA	CASTIGO CO ACCION	ORDEN IMPUESTO

Técnicas e instrumentos de investigación

Las principales técnicas de investigación que proporcionarán la información necesaria para este estudio mixto cuanti- cualitativo corresponde a:

- ❖ El cuestionario de selección de opciones que permite estandarizar respuestas y porcentuar las preferencias

❖ La encuesta, un estudio observacional en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado. Los datos que se obtienen a partir de la realización del conjunto de preguntas normalizadas dirigidas al conjunto total de la población, tienen como finalidad conocer la opinión de las personas seleccionadas en estudio.

❖ La observación, técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad, utilizada en este estudio debido a que permitirá ahondar en aquellos aspectos cualitativos relacionados con el manejo de habilidades comunicacionales.

❖ La entrevista en profundidad, encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, dicho encuentro está dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de algún tema en particular, expresado con sus propias palabras. Se destaca la utilización de esta técnica en la investigación, ya que ayudará a complementar aquellas variables necesarias de profundizar en el cuestionario, proporcionando mayor información de carácter cualitativo, permitiendo enriquecer el proceso.

Las técnicas de investigación utilizadas permitirán un acercamiento a los pensamientos, sentimientos y emociones de las personas en relación a las temáticas estudiadas, desde distintos puntos de vista, abarcando la subjetividad de los sujetos de estudio, lo cual quedará plasmado en la producción de un texto que se utilizará para interpretar y analizar los datos.

Por otro lado se destacan además, tres criterios que permiten alcanzar la validez y confiabilidad (Álvarez, 2003), criterios que serán considerados en esta investigación:

- Densidad y profundidad: Como equivalente de la validez de la investigación en la metodología cualitativa, alcanzada por medio de la inclusión detallada de toda la información recopilada de los significados e intencionalidades.
- Transparencia y Contextualidad: Como equivalente de la confiabilidad y replicabilidad, las que serán logradas por medio de la claridad y precisión de la información recogida, que se incluirán en la investigación, así como la descripción del contexto en el cual se recogen los datos y en la cual se enmarcan las estructuras estudiadas.
- Intersubjetividad: Proceso que se alcanza mediante el cruce de la información extraída desde las diferentes fuentes.

2.11 Enfoque epistemológico

Thomas Kuhn, fue quien introdujo la idea del paradigma para representar el conjunto de teorías y/o ideas apropiadas para el desenvolvimiento de la investigación. Un paradigma está conformado por una teoría y un método, que juntos constituyen una forma de ver el mundo.

El paradigma interpretativista, llamado también hermenéutico, simbólico o fenomenológico se constituye en la creación de conocimiento, comprensión del sentido que los autores dan a la realidad. Weber dice que la comprensión es el proceso por el cual los individuos interpretan su propio mundo, al no poder el investigador acceder a las relaciones de causalidad, el investigador se ve limitado a conocer las interpretaciones de los individuos que hacen de sus percepciones (Hacking, 1985).

El pensamiento empirista comprensivo considera que la realidad se construye socialmente, por tanto, no es independiente de los individuos. El mundo social se interpreta a través de categorías y construcciones propias del sentido común (Schütz, 1970).

En definitiva, el paradigma interpretativista facilita la propuesta de investigación que aquí se plantea, junto con ello es relevante señalar que permite realizar el objetivo de la investigación y entrar en los mundos de vida de los sujetos que serán parte de la misma.



Capítulo III

Análisis de Resultados

3.1 Presentación

El siguiente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, comprendido durante el año 2012, en Sociedad Escuelas La Igualdad

De esta manera, se incorporan los antecedentes recogidos en la investigación, mediante la utilización del análisis extractivo de los sujetos de estudio y posterior interpretación con respaldo en la teoría, lo que permitirá proyectar la propuesta programática a desarrollar.

Instrumento de investigación

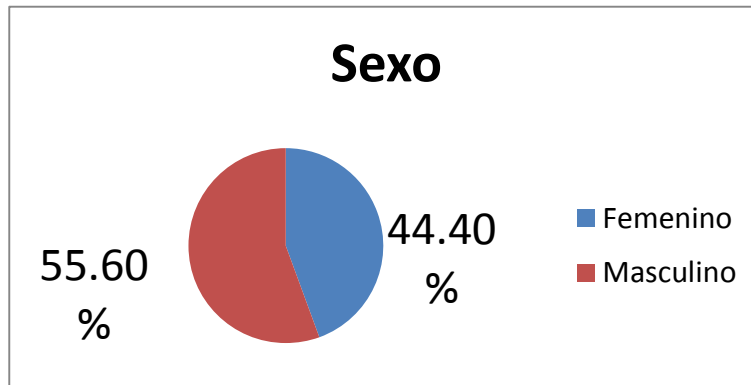
Las técnicas de investigación que proporcionaron la información necesaria para este estudio mixto cuanti- cualitativo corresponden al cuestionario, la encuesta, la entrevista en profundidad, y la observación; instrumentos que permitieron un acercamiento a los pensamientos, sentimientos y emociones de los sujetos en estudio, respecto del conocimiento acerca de los procedimientos, técnicas y habilidades que utilizan cuando se presenta una situación de conflicto y si logran o no el manejo de éstas situaciones, mediante formas no adversariales y alternativas de resolución de conflictos.

Población Sujeto de estudio

La unidad de análisis del estudio, fueron los profesionales docentes del complejo educacional Sociedad Escuelas La Igualdad; conformada por 28 mujeres y 35 hombres. Las edades de fluctuaron entre los 24 y 61 años, obteniendo un promedio de edad de 37 años.

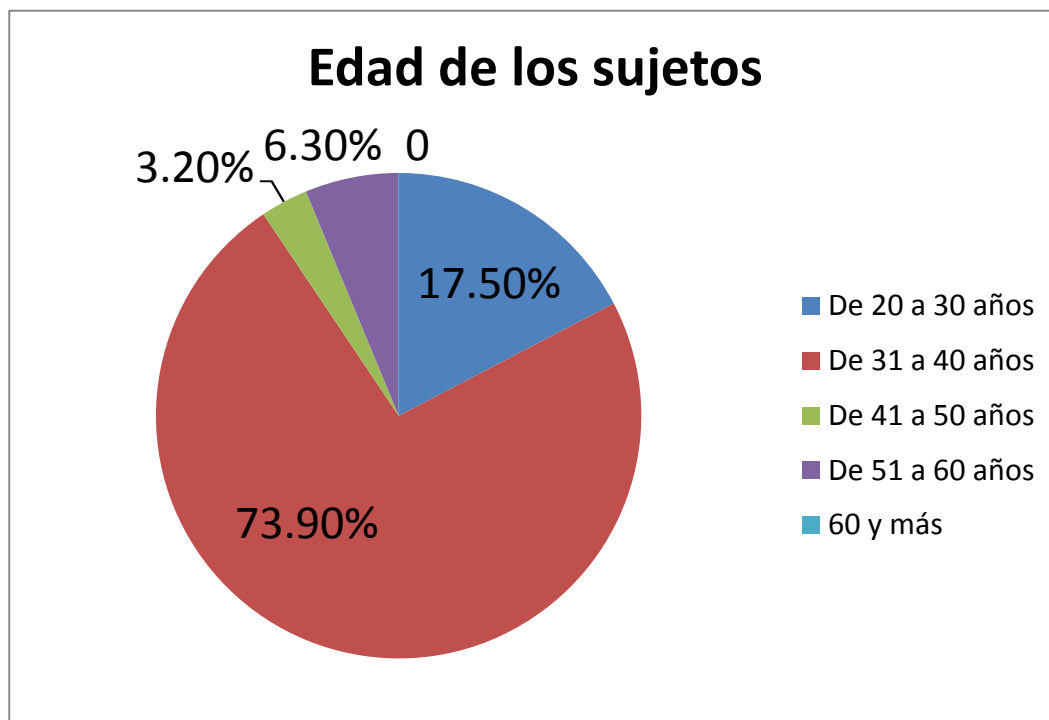
3.2 Análisis de Resultados

Grafico 1; SEXO



La muestra indica una selección mayoritariamente masculina en un 55.60% de los sujetos estudiados y un 44.40 de sexo femenina

Grafico 2; EDAD DE LOS SUJETOS



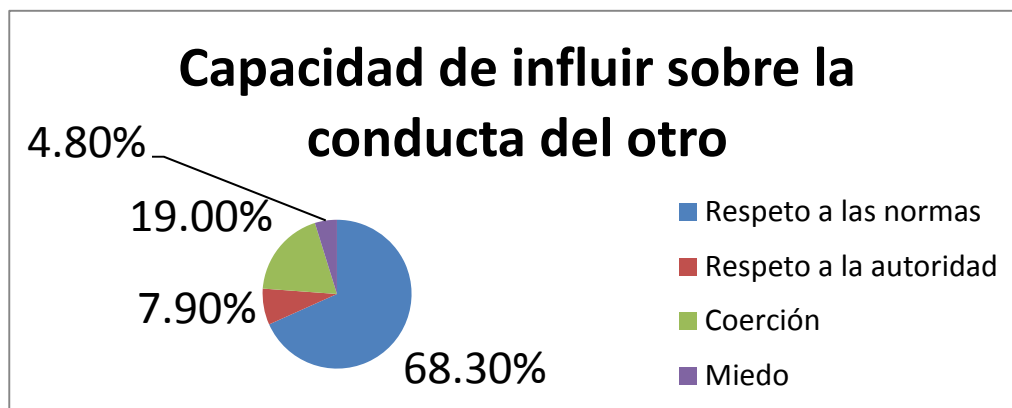
Los datos reflejan la juventud del cuerpo de profesores concentrando la masa crítica mayoritariamente en un 73.90% entre los 31 y 40 años y un 17.50%

entre los 20 y 30 años, evidencia un profesorado que marca generacionalmente y se encuentra más cercano a los estudiantes niños y jóvenes, además que muchos de estos docentes son padres jóvenes de niños y adolescentes de la edad de sus alumnos.

En esta muestra solo aparece un 6.30% de profesores entre los 51 y 60 años y un pequeño grupo de un 3.20% cuyas edades fluctúan entre los 41 y 50 años

La muestra es acorde con la realidad de los colegios donde conviven generaciones de docentes al límite de la jubilación y profesores que comienzan su vida profesional, estos son la mayoría, dándole a los colegios un sello de renovación y modernización conservando lo fundamental de la experiencia y la riqueza de los maestros que han aportado su vida a la educación de calidad

GRAFICO 3; VARIABLE PODER Capacidad de influir sobre la conducta del otro

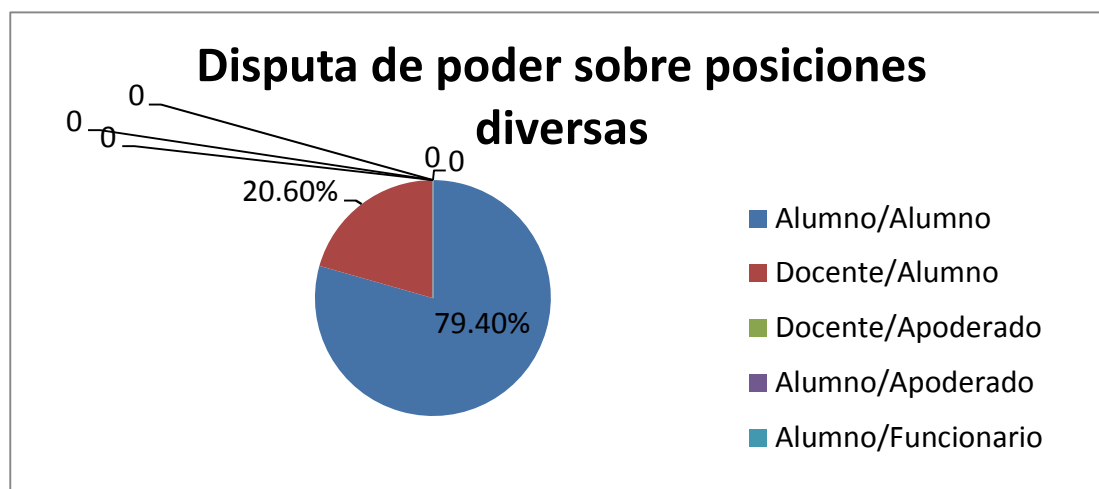


Frente a la opción de cuál es el motivo o drive conductor para que se resuelvan los conflictos desde las figuras de autoridad, entiéndase docentes o directivos, en un avasallante 68.30% los docentes testimonian que la aplicación de las normas establecidas, permiten la generación de término de conflictos entre las partes en disputa, previéndose que lo reglamentario es un buen antecedente para decidir sobre instancias de disputas, toda vez que la norma contenga dichas

pautas o procedimientos, no obstante un importante 19% indica que los conflictos se extinguen preferentemente por la figura de la autoridad (docente o directivo), que por construcción cultural irradia respeto y acatamiento por solo representar socialmente dicha figura, como un anclaje socializado y compartido culturalmente.

No deja de ser relevante que un 7.90% manifieste la coerción como un elemento de extinción del conflicto, entendiéndose la fuerza o presión desde las figuras de autoridad (docentes, directivos, padres o adultos significativos) y un 4.80% significativo al mencionar el miedo como mecanismo de presión de la autoridad para el control social y psicológico de los sujetos.

GRAFICO 4; VARIABLE CONFLICTO Disputa de poder desde posiciones diversas



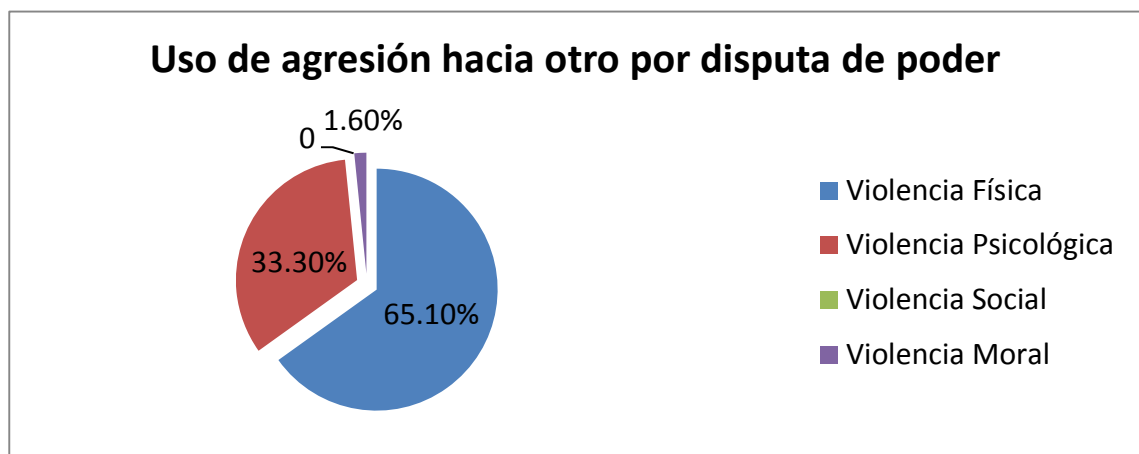
Los datos recogidos nos entregan un visión definida de parte de los docentes que la gran mayoría de los conflictos al interior de los colegios se da entre alumnos con un 79.40%de preferencias, lo que pone de manifiesto el alto grado de conflictividad entre los niños y jóvenes de ambos sexos que entran en situaciones de disputas cotidianamente y alarmantemente.

Solo un 20.60% identifica un nivel de conflicto menor, pero importante los conflictos ocurridos entre docentes y alumnos, que generan también un alarma,

teniendo presente que nuestra culturización en la modernidad nos lleva a empoderar a los niños y jóvenes en derechos más que en obligaciones, dando como resultado un alumno más reflexivo, crítico y contestatario.

Resulta curiosa la **negación aparente** de conflictos con otros agentes como apoderados y funcionarios al no representar opciones validas de respuesta.

GRAFICO 5; VARIABLE VIOLENCIA Uso de la agresión hacia el otro por disputa de poder

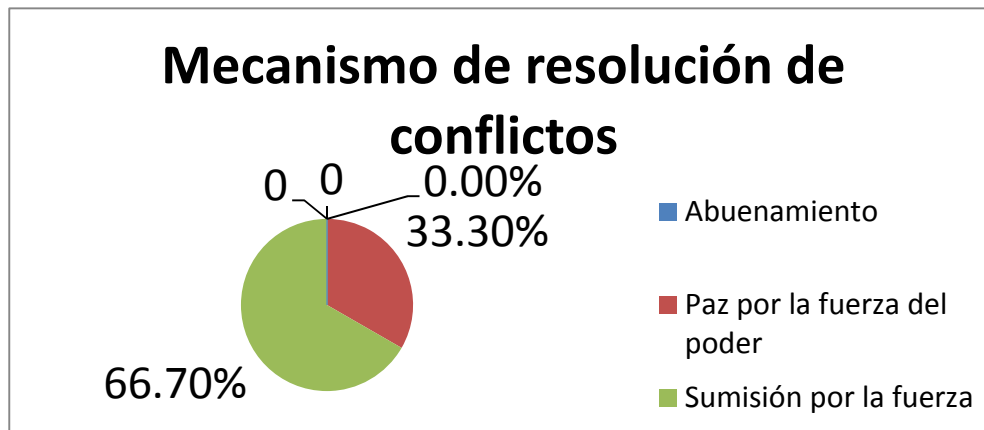


Frente al reconocimiento de diferentes formas de violencia en la comunidad educativa los docentes identifican mayoritariamente la violencia física en un 65.10% por su evidencia testimonial observable, preferentemente en los conflictos alumnos/ alumnos y una no despreciable cifra de 33.30% de violencia psicológica entre conflicto de alumnos/ alumnos y conflictos docentes/alumnos (Dato obtenido de la fundamentación de la respuesta cerrada)

Complementariamente un 1.60% de las respuestas adjudica violencia moral como forma de intolerancia valórica y de principios

Es muy grave la identificación como el gran resolutor de conflictos cualquier forma de violencia física que garantiza la supremacía del más fuerte físicamente o de aquel mejor preparado para la lucha frontal dañando a su contendor para resolver la disputa.

GRAFICO 6; VARIABLE MRC Mecanismos de resolución de conflictos



Un altísimo porcentaje de los sujetos estudiados (docentes) 66.70%, reconoce que en la realidad el mecanismo más utilizado para la resolución de conflictos es la sumisión por la fuerza, entendiéndose el imperio del poder físico, masculinidad, potencia muscular, agresividad, control físico. Esto refleja la precariedad de culturización o socialización en mecanismos que protejan o incentiven la paz social y la armonía cultural.

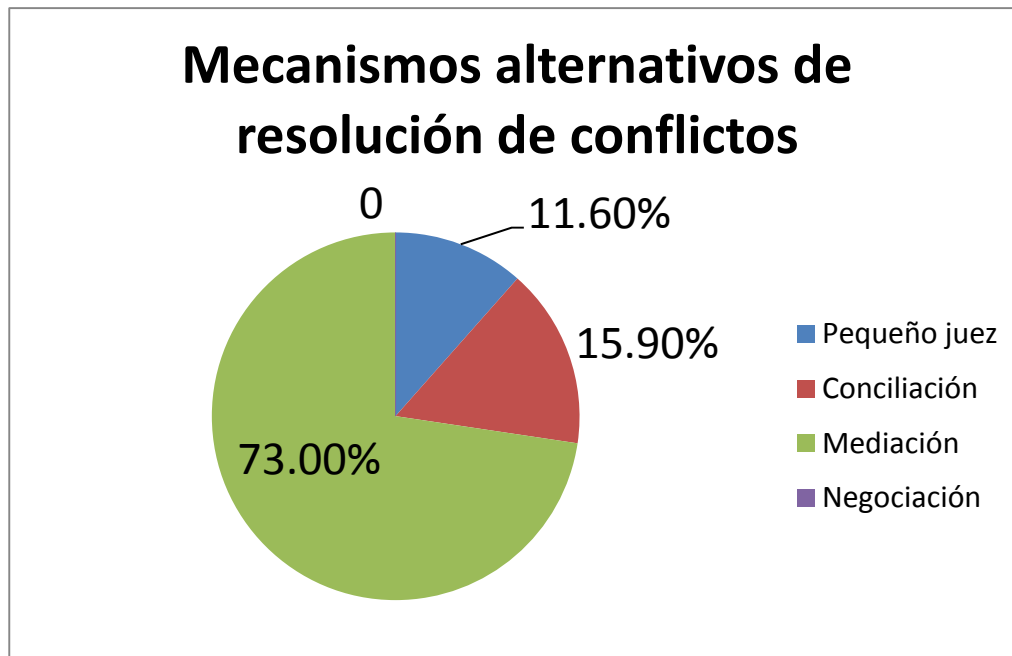
En la misma senda los docentes dicen reconocer como otra forma de resolución de conflicto el apaciguamiento o paz por la fuerza del poder en un 33.30% de las respuestas se reconoce que las figuras de autoridad al interior de los colegios (docentes, inspectores directivos) generan un control psicológico efectivo para la represión y supresión de conflictos emergentes de la dinámica diaria de convivencia.

No aparecen representados las opciones de castigo y coerción como mecanismos notorios o relevantes lo que aparentemente es una mirada optimista en una institución que cree y practica el librepensamiento, la tolerancia y el respeto a la democracia en la base.

Curiosamente tampoco es representada la fuerza del estado y el orden impuesto (poder del estado) o juridización de los conflictos, siendo que es una

alternativa válida y vigente, generalmente no es recurrida por la comunidad escolar.

GRAFICO 7; VARIABLE Mecanismos alternativos de resolución de conflictos

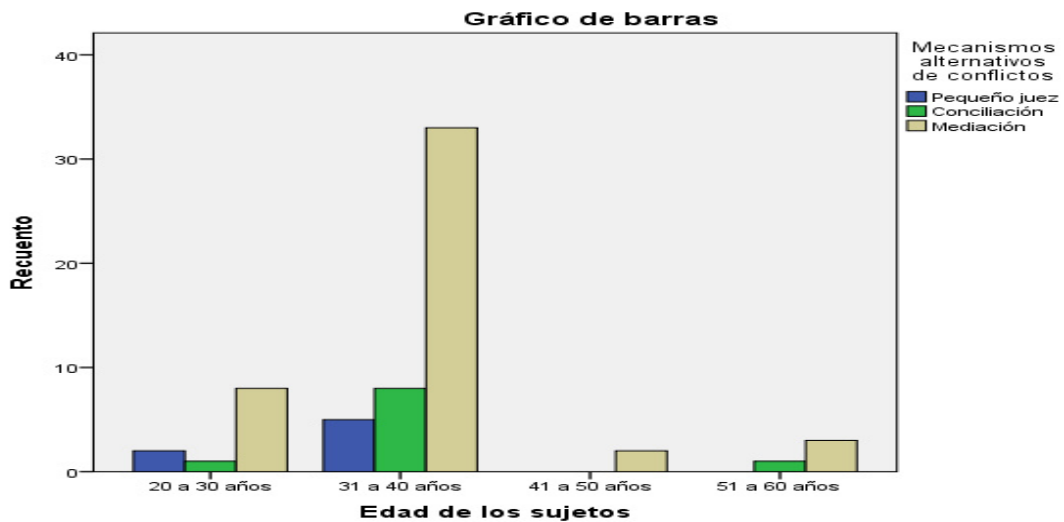


No menos sorprendente fue el alto grado de conocimiento que los docentes tienen de la mediación de conflictos como sistema alternativo de resolución de conflictos, evidenciando un 73% de preferencias siendo el mecanismo emergente más socializado entre el cuerpo académico. No obstante aparece un 15.90% de opción por la conciliación mecanismo tradicional que está garantizado por el orden impuesto y donde profesionales como Asistentes Sociales han ejercido a través de los tribunales de justicia, generalmente esta es una alternativa intermedia entre el orden negociado y el orden impuesto.

Curiosamente aparece una fracción no por ello menos importante que se inclina por la selección del pequeño juez o tercero con más poder que resuelve contiendas por su autoridad o autoridades (Docente, adulto mayor, directivo, o apoderado empoderado), quien es escogido por los adversarios para dirimir y

decidir quién tiene la razón, este pequeño juez falla en lo informal con mucha formalidad.

GRAFICO 8; Tabla de contingencia Edad de los sujetos * Mecanismos alternativos de conflictos



El mayor conocimiento de la mediación como mecanismo alternativo de resolución de conflictos se da en el tramo de 31 a 40 años lo cual es coincidente por los periodos de formación profesional de estos docentes con la aparición en Chile de estas propuestas provenientes del mundo desarrollado.

Operacionalización de Categorías para el estudio cualitativo

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación, se presentan por cada objetivo específico, respondiendo de esta manera al objetivo general planteado; sin embargo, se incluirán las conceptualizaciones que la población sujeto de estudio señala respecto del conflicto y la resolución de conflictos, como ejes centrales de la investigación. De esta se presentan asimismo, cinco categorías de análisis, las cuales permiten reflejar desde lo estructural y lo perceptivo, las diversas impresiones que los docentes tienen de la mediación escolar, como herramienta en la resolución de conflictos.

Cabe destacar que la investigación a través de las encuestas, entrevistas y observaciones, nos entrega una diversidad de apreciaciones que visualizan precepciones basadas en los elementos propios que cada persona tiene para identificar las realidades solicitadas.

La teoría nos entrega una dimensionalidad conceptual y referencial respecto a las representaciones sociales, estas surgen del uso cotidiano, de la cultura y de los hábitos lingüísticos del grupo humano focalizado. Para este estudio, se han definido cinco categorías, que se desprenden de la lógica de moscovici de establecer los sinomos fundamentales del lenguaje, que permitan aproximarse al anclaje del imaginario. Estas categorías son: A.- conceptualizaciones del conflicto y representaciones sociales de los mismos, referida a los imaginarios relativos que los sujetos tienen de la disputa de intereses. B.- Conceptualizaciones de los mecanismos de resolución de conflicto o estrategias de resolución, desprendidas del imaginario que propone Williams Ury, Transitorio entre orden impuesto y orden negociado. C.- Representaciones y percepciones sobre los procedimientos de resolución de conflicto, esta categoría surge de la necesidad metodológica de ordenar la intervención en virtud de los supuestos e imaginarios existentes. D.- Percepciones sobre las técnicas de resoluciones de conflictos, esta dimensión surge de la propuesta teórica emergente de negociación colaborativa, que incorpora desde las ciencias sociales

técnicas específicas, aportativas a las negociaciones de conflicto. E.- Percepción sobre habilidades sociales del resolutor de conflictos, dicha categoría surge también de las ciencias sociales, específicamente de todas aquellas habilidades necesarias para la negociación que debe tener un individuo, para el desempeño en negociación colaborativa, distintivas de otro tipo de orden o impuesto o negociado.

Primera Categoría; Conceptualizaciones del conflicto y representación social de los mismos

El conflicto se entiende como el choque entre dos o más partes, como consecuencia de desacuerdos, los cuales se originan en intereses que no coinciden y se enfrentan, como resultado de la pugna se produce una alteración del orden establecido, una ruptura del equilibrio que perjudica a uno, a muchos o a todos los que conviven en un ámbito determinado (Rummel, 1997).

“Cuando las personas no se ponen de acuerdo frente a un tema o interés...” Profesor 2

“...confrontación de ideas y posturas frente a diversas situaciones producto de la diversidad humana...” Profesor 4

“...Discusión sobre la verdad o creencia que las personas tienen sobre ciertas situaciones...” Profesor 22

“...enfrentamiento negativo entre individuos que puede llegar a la utilización de la fuerza bruta y la agresión tanto física como psicológica...” Profesor 24

En forma general el conflicto puede ser entendido de diferentes maneras: como una diferencia, incompatibilidad de intereses, discrepancias o enfrentamientos que ocurren entre dos o más partes (personas o grupos) que se interrelacionan.

Independientemente de cuál sea la definición que se dé al conflicto, este posee elementos básicos, por medio del cual se puede identificar; como el que ocurra entre dos o más partes involucradas; teniendo que cumplir la característica esencial de mantener una interrelación constante. En todo conflicto se implican necesariamente dos o más personas o grupos que interactúan, es decir, que tienen una relación de doble sentido, donde A se comunica con B, y B se comunica con A.

Es importante destacar, que toda relación entre dos personas, entre una persona y un grupo o entre grupos, implica necesariamente un proceso de comunicación, que puede ser verbal, escrito y sobretodo corporal. En este proceso donde interactúan dos o más partes, es donde se produce el conflicto.

“Discrepancia entre personas o grupos frente a situaciones ambiguas o poco claras, que imposibilitan los acuerdos...” Profesor 20

Así como se encuentra coincidencia, cercanía, identificación y reciprocidad con otras personas, también son recurrentes emociones, sensaciones y experiencias que tienen dirección opuesta.

El conflicto no es un momento puntual, sino un proceso, que tiene su origen en el choque de intereses de una parte con otra. El hecho de no enfrentarlo dará lugar a que comience la dinámica del conflicto.

En este sentido, el conflicto es la percepción de alguna de las partes, de una incompatibilidad o desacuerdo con los intereses u objetivos de la otra, transformándose en el elemento central que determinará, la manera en que una de las partes llegue a tratar a la otra en la interacción que deban mantener, impactando en el fondo y forma de la relación humana.

“El conflicto es natural a las personas, no hay relación humana donde no haya conflicto, está en la naturaleza del ser humano...” Profesor 10

El conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia. Por ello no podemos pretender que nuestra vida transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos van a ser necesariamente negativos.

Por ello, es importante considerar al conflicto como una reacción normal y natural no sólo en los seres humanos, sino también en otras especies, los que a través del conflicto, desarrollan nuevos y mejores mecanismos de adaptación y supervivencia. Es desde esta premisa, que la percepción habitual del conflicto, como algo malo, negativo y dañino, que lleva a la destrucción y al caos, debe ser modificada entendiendo que los conflictos forman parte de las relaciones interpersonales y en sí mismos, no son buenos ni malos, sino que constituyen una oportunidad de cambio, desarrollo y crecimiento.

Modificar la apreciación negativa del conflicto, es un reto prioritario para poder asumir el conflicto como lo que es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales.

“...Generalmente el conflicto puede ser visto como negativo, sin embargo en ciertas situaciones puede ser positivo para el crecimiento de las personas” Profesor 20

Respecto del conflicto, existen dos posturas claras; por una parte, tradicionalmente ha sido visto como un evento destructivo y negativo, el cual tienden a ocultarse, evadirse y en muchos casos se resuelve mediante la imposición de una solución parcial. Mientras que por otra parte, es considerado un componente esencial de la vida, un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo; demostrando que la existencia humana y el conflicto van de la mano, tanto en la historia universal, como en nuestra historia personal.

Este desacuerdo o la incompatibilidad de intereses, puede ser constructivo o destructivo para las partes involucradas, son los procedimientos utilizados para manejarlo y resolverlo de forma justa y no violenta. los que definen su esencia.

En las citas analizadas en esta primera categoría, aparecen definiciones conceptuales que reflejan el manejo del concepto por parte de los profesionales de la educación, al reconocer al conflicto no solo como un desacuerdo entre personas, sino que además, es visto como una situación natural que puede tener dos salidas de acuerdo al procedimiento que se utilice.

La representación social del conflicto

Dice un profesor “Los niños de ahora no son como antes exigen piden respeto a sus derechos y no dan nada a cambio. No existe respeto a los profesores ahora los alumnos y los apoderados los tratan como un trapo, no existe un mínimo de consideración por los profesores y esto es de todos los días; ahora si a los alumnos le va mal uno es culpable y no el niño que no estudio para la prueba, si uno los reta viene el apoderado y lo reta delante del alumno... ve que no hay ningún respeto... además después de terminada y cansada jornada puede concluir en un muy mal rato y lo único que el profesor quiere es irse a su casa y en la casa también le esperan problemas con sus hijos y su familia “. Esta es una observación de un profesor que evidencia en su testimonio la amargura de la concreción de un sistema que no le permite elaborar y canalizar los conflictos que ocurren en el aula y en el intra-aula. En el imaginario el conflicto se desprende como algo negativo que termina por destruir las conexiones o las relaciones sociales, sin embargo, en la propia percepción de los profesores esta la desesperanza aprendida que se trae desde la propia niñez y desde el propio entorno familiar. En esta relación y en esta lógica de entendimiento del conflicto evidentemente aparecen algunos imaginarios que podemos concluir o entender en la teoría del espejo de Jacques lacan “que sería el o la conceptualización del otro la y la alteridad entre conflicto y resolución que implicaría la propia mediación del crecimiento que ocurre a través de la contraposición de ideas o de desigualdad de criterios y de opiniones frente al imaginario de la vida”.

En la teoría del espejo de lacan, se evidencia claramente esta lógica de contrapunto en que la vida humana permanentemente entra en contradicciones y

evidentemente provoca una distensión de imaginarios colectivos que permiten a su vez entender en esta lógica Lacaniana que el conflicto es necesariamente el reflejo de las diferentes percepciones sociales o comprensiones sociales del entorno social que evidentemente refleja aspectos de la propia cultura de las creencias y de los aprendizajes individuales. Los profesores no se escapan a este imaginario, especialmente cuando provienen de familias o de estructuras socioculturales que han privilegiado las creencias de la sumisión o la subordinación por sobre la construcción de la divergencia o de la belleza que se extrae de la divergencia y de la diversidad. El temor evidente hacia la diversidad, hacia el no acuerdo, y por ende a lo no pacificación de las ideas hace que los conductos culturales simbólicos vayan centrándose en el abuenamiento, en apaciguamiento, y por ende, la sumisión ante las ideas de más fuerza de la cultura dominante o de aquellos que detentan u ostentan situaciones de poder que evidentemente proponen o asignan las ideas de valor o las ideas de realidad por sobre aquello que también en un concepto de sumisión y de asumir ideas de la cultura dominante que coinciden como verdades, ya sean fundamentales o verdades dogmáticas que solucionan esa diversidad y esa divergencia.

Estas amenazas de un mundo social hostil quedan plasmadas en una pequeña anécdota elaborada y evidenciada por un maestro que refleja en forma de un imaginario colectivo estos temores y estas aprensiones a la diversidad, y por qué no decirlo, al aprovechamiento de las situaciones contextuales del orden social dominante “mire, yo hace ratito que tiré la esponja, no me hago problemas; el que quiere estudiar, estudia y sale adelante; el que no solito busco su futuro. Yo entro a clases, saludo, paso la materia y me voy. Para esto ya no existe solución y yo no voy a suplir a los padres de los alumnos el que quiere estudiar estudia y de ese alumno me preocupo. Le contare que me han invitado a unas salidas en la calle y esto, por qué no les sigo el juego, a mi edad y mi experiencia, no estoy para estas cosas, yo voy a jubilar y me voy a mi casa a descansar cada uno se labra su porvenir y si veo más agresividad en la sala de clases y en el patio

y en todos lados es porque son reflejo de lo que sucede hoy día en las familias, en sus propias casas y en sus propios contextos.

“Violencia siempre ha existido lo que pasa es que ahora le dan más importancia, en mis tiempos, cuando estaba saliendo del liceo, por allá por el año 73, la cosa era la misma; se tiraban piedras, se quemaban neumáticos, se hacían paros igual. Es chistoso pero a veces no íbamos a la escuela y nos arrancábamos a la plaza del pueblo a lesear, igual habían desordenes, problemas y conflictos como le llaman ahora y los diarios también lo mostraban, el clarín, por ejemplo, u otros que ya no existen, por eso les digo y repito que esto ya no es nuevo, también recuerdo a la edad de los chiquillos no les interesa estudiar, no saben lo que quieren y el medio no es de los mejores. En la sala hacen lo mismo que yo hacía a su edad, molestábamos a las chiquillas, tirábamos papeles, jugábamos al gallito, a la pelota en el patio y nos retaban cuando rompíamos un vidrio y teníamos que pagar; siempre existió el matón de la clase que quitaba el membrillo, la fruta o sino sacaba la mugre a combos. Quizás ha cambiado que los chiquillos que ahora usan pistola, cuchillos y armas en general y antes era lo mismo, la cosa que nos esperábamos a la salida, puede ser que estén más agresivos, pero eso es producto de ver todo el día televisión sin control de nadie y más encima copian todo lo que ven, ahora ojala no copien eso que paso en la escuela de estados unidos, lo de las patadas, con metralletas y esas cosas. Ahí está lo que le digo, esta todos los días en esos juegos violentos, la televisión y los papas trabajando que no saben efectivamente qué hacen sus hijos. Claro que están más agresivos los alumnos y en la sala de clases se forma un caos, a veces se pierden 15, 20 minutos o más tratando de hacerlos callar y que se ordenen. Ahí recién comienzo mi clase, eso no es solo en esta escuela, trabajo en otras y se repite lo mismo: las groserías, los insultos, salen sin permiso y cierran a portazo, molestan sin motivo alguno y ahí está uno como pintado en los recreos hacemos turnos de patio, en algunas escuelas hay inspectores y se comportan mal tanto niño como niñas no hay ninguna diferencia, ahora no hay tolerancia ni respeto a la primera viene el golpe y se acabó. Hay que partir al consultorio o a la posta con ellos, pero no

entienden siguen en la misma y si yo percibo que hay más agresividad es porque el mundo cambio, porque los adultos han cambiado, pero especialmente, esta generación ha cambiado demasiado y para mal.

Continúa el docente explicando, “hay más agresividad en la sala de clases, si comparamos a los alumnos de hace 10 años con los de ahora, hay algunos cambios tremendos. Ayer no más una alumna me dijo una grosería, la mande a la dirección y la anote en el libro de clases, pero eso ya no sirve, los chiquillos se terminan acostumbrando a ser anotados y a que les llamen la atención. Ahora se saben sus derechos y los hacen cumplir, pero de los deberes pareciera ser que no saben nada. Son tantos sus derechos que inclusive tienen teléfono al cual pueden recurrir para denunciar los abusos de los adultos, de los profesores, sin embargo, pareciera ser que no tienen claridad. Que la libertad de ellos termina donde comienza la libertad de los otros. Hay que hacerse respetar, no se puede permitir que otro loco te pegue o insulte en la clase; se pierde el respeto. Se pierde el respeto por uno mismo, entonces todos comienzan a pasar a llevar, a molestar y a indignificar a las personas”.

Estas son las palabras de un docente que desde su amargura, y desde su criterio y desde su historia de vida, señala cuáles son los obstáculos para efectivamente entender que el mundo de su niñez y de su juventud ha cambiado y que los parámetros actuales de una sociedad exitista neo-liberal donde se exagera el consumo, la belleza, la juventud, donde además se estereotipa el éxito asociado por el tener más por sobre el ser mas, es que efectivamente estamos formando una generación de niños y jóvenes centrados en el egoísmo del placer externo material físico y donde el concepto de solidaridad, de comunidad, de respeto por el otro está sometido o subyugado al éxito individual y personal.

Esta diferencia ocurre no solamente entre los niños y jóvenes sino también entre los profesores y eso implica que las diferencias de generaciones hoy día también demuestran la evidencia de este cambio conductual, cognitivo y

actitudinal , dándose algunas paradigmas contradictorias que son que efectivamente el conocimiento y la disposición de la comunicación sobre los derechos de las personas hoy día esta mas exacerbado y evidentemente mas en primera línea que las voluntades, las obligaciones y los deberes que los individuos tienen para consigo mismo, para con los demás y para la comunidad.

Los docentes especialmente entrevistados, en sus diferentes edades, historias de vida, género y niveles socio-económicos y socio-culturales evidencian características frente al tema del conflicto que resulta interesante analizar. La agresividad es entendida hoy por la mayoría de los docentes como una expresión negativa de lo actitudinal por sobre lo valórico, un ejemplo de esto es o son algunos de los comentarios que vamos a tipificar de parte de los profesores “a los jóvenes hay que enseñarles a respetar a sus mayores antiguamente no se tuteaba a ningún adulto menos a los padres ni profesores un jovencito o jovencita mal educado era muy mal visto por algo se enseñaba el “Manual de Carreño” cuando un adulto hablaba el niño se quedaba en silencio incluso los adultos y niños no compartían la misma mesa el saludo era indispensable no era “**un hola como estai**”, sino más bien un buenos días, un apretón de manos tampoco besos. Ahora los chiquillos a lo mucho saludan o levantan la cabeza; antes se entraba a la sala de clases y lo primero que se hacía era levantarse del pupitre y al unísono saludar al profesor o profesora y el profesor quien decía cuando se podía tomar asiento si comparamos el respeto se ha perdido por completo y el respeto ese lo básico y fundamental en las relaciones con los otros después viene el respeto hacia la autoridad y obviamente el respeto hacia los iguales, pero esto no se enseña exclusivamente en el colegio sino que necesariamente debe ser atendido en los hogares. Los colegios entregan contenido y formaciones, en la familia en el hogar el que educa en valores, en respeto y en tolerancia”. “eso de las relaciones interpersonales es todo un cuento los alumnos hay que enseñarles desde a comer con la boca cerrada hasta no masticar chicle en clases. Llegan como animalitos desde sus casas, sin hábitos de higiene, de cortesía, de nada, no piden permiso, salen de la sala empujándose, corriendo no respetan turnos no

saben mantener el orden en la fila cuando se canta el himno patrio o habla alguna autoridad menos se escuchan entre ellos; cuando disertan hay que hacerlos callar con amenazas, desde anotarlos en el libro de clases hasta la suspensión, colocan los pies sobre la mesa, cantan, usan aparatos musicales y no escuchan la clase. Cuando se entra al aula uno debe saludar a sus alumnos y estos responder, pero nunca responden.

Estas son algunas de las visiones de los imaginarios de los docentes donde efectivamente está reflejada la frustración del cambio generacional lo peligroso básicamente es entender que este cambio generacional produce negativas formas de comportamiento en lo actitudinal y en lo valórico sin posibilidades de reeducar o de resocializar en la estrategia de asumir el conflicto como un agente del crecimiento y del desarrollo. Nuevamente “baipaseando” a los profesores “los chiquillos son como los hijos hay que escucharlos, protegerlos, aconsejarlos. Lamentablemente muchos de ellos no ven a sus padres y en todo el día, algunos ni siquiera viven con ellos; la mayoría vive solo con sus madres y de allegado con sus abuelos. Hay que recordar que uno también fue joven y cometió errores, por ello, debiéramos de entender que la televisión no es la mejor ,siempre es importante entregar palabras de aliento y cariño, un niño que se siente querido, que se siente respetado es un niño que respetará y será capaz de amar aquel niño que ha sido castigado, que ha sido obligado, que ha sido sometido a una aflicción o a un abuso tanto físico como sexual es o será evidentemente un adulto maltratador un adulto que generara desde el remordimiento y del resentimiento un odio que se desatará y se desarrollará hacia las otras personas hacia el propio medio y hacia la comunidad”. “estos niños están cada día más difíciles y no sólo ellos, los padres están igual de complicados, ellos sólo imitan lo que ven en sus casas. En sus hogares hay un mínimo de amor, respeto y compañerismo sus padres generalmente están centrados en la supervivencia en este sistema que implica tener más y ser exitoso, correr, poco tiempo para el hogar nada de tiempo para el amor.

Si los profesores los pasamos a llevar, los ridiculizamos, los humillamos, sobretodo basándonos en el poder ellos van a aprender lo que ven en nosotros y serán también parte o producto de lo que ven o de lo que vivieron; por eso es tan importante que un educador sea efectivamente informado y que junto a la familia y siempre junto a la familia establecer las conexiones y los lazos pertinentes para que efectivamente se viva el amor, el respeto, la tolerancia, la aceptación, la diversidad y la tremenda riqueza que nos ofrece el aceptar la diversidad porque sin lugar a dudas esto permite efectivamente establecer una comunidad diversa rica en visiones de mundo, también generosa en formas e imaginarias de sociedad posible, las personas son parte de una comunidad y deben ser reconocidas como parte de esta comunidad”.

En esta visión queda de manifiesto el optimismo que presentan aquellos docentes que efectivamente ven en el desarrollo del conflicto una posibilidad concreta de visualizar una sociedad distinta y que nuestros niños y jóvenes a pesar de estar inmersos en un sistema realmente esclavizante puedan desarrollar una visión distinta, generando desde el amor, desde el respeto, desde la tolerancia una visión en que permita entender que el que es desigual o el que piensa de forma distinta no está fuera ni excede del ámbito de realidad, sino por el contrario se convierte en un aliado potencial para poder visualizar en el fondo poder estructurar una visión de sociedad distinta más enriquecedora, más integrativa y más inclusiva.

Segunda categoría; Conceptualizaciones de los mecanismos de resolución de conflicto o estrategias de solución

La resolución de conflictos se puede describir como la intención y voluntad de las personas en resolver una disputa. La voluntad por resolver los conflictos que surjan en la vida de las personas, a lo menos involucra; mirar de frente los conflictos, es decir, hacerlos visibles en la interacción interpersonal y/o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación y; tomar una posición frente a los conflictos y las personas, es decir, abordarlos o no y de qué manera. La calidad de

la relación interpersonal y el futuro de ella dependerán de la posición que se decida tomar.

“Todo se arregla conversando y con respeto, esto posibilita no generar rencor ni rabias que luego hacen mucho daño Profesor 1

De acuerdo a la percepción anterior, la resolución de conflictos, tiene como idea principal que las personas en conflicto creen las posibles alternativas o soluciones para que lleguen al mejor acuerdo, eso significa que ambas partes se sientan satisfechas con la solución y no crean que quedaron en desventaja con lo acordado. En consecuencia, la resolución pacífica de conflictos es una habilidad social que contribuye y enriquece la vinculación entre las personas desde una posición colaborativa.

“Debe intentarse que las personas en conflicto acerquen sus posiciones utilizando la razón, la persuasión desde la razón” Profesor 7

“Cada persona debe ceder un poco en sus aspiraciones, esto promueve un justo equilibrio para resolver la disputa”... Profesor 20

“...No hay que ser peleador, a veces es mejor dejar que el otro se quede con la suya, para evitar malos ratos... Profesor 2

Se desprende de las definiciones, la posición colaborativa con las que se deben vincular las partes, al implicar y considerar los intereses de la otra parte en el proceso, mostrándose dispuesto a ceder en las posiciones personales para llegar a una salida que beneficie a los involucrados en el conflicto, a fin de mantener, cuidar y enriquecer la relación, si es parte de las expectativas.

Por lo tanto, el proceso de resolución pacífica de conflictos involucra reconocer una igualdad de derechos y oportunidades entre las partes en la búsqueda de una solución que las satisfaga a ambas, restableciendo la relación y posibilitando la reparación si fuere necesario.

“...Es cosa de asumir maduramente los conflicto. Hay que ponerse en el lugar del otro...” Profesor 15

“Debe de pensar en lo importante que es para el otro su mirada y no creer que se es dueño de la verdad Profesor 25

La manera de resolver empáticamente una dificultad, se torna crucial en la resolución de conflictos, debido a que la única forma de aproximar intereses que permitan los acuerdos consensuados, es la generación de capacidades de entendimiento en el otro y para el otro. Entiéndase por empatía, la percepción que los sujetos hacen de la percepción del otro, permitiendo así que cuando ambas partes en conflicto están dispuestas a transformar la incompatibilidad de intereses en alternativas comunes, los involucrados tienen la confianza y el deseo de superar la disputa, ganando ambos en la resolución del conflicto.

En esta categoría, podemos apreciar que las docentes conocen el concepto de resolución de conflictos, debido a que lo asocian inmediatamente a la posición colaborativa, en la cual las partes en conflicto deben comunicarse y escucharse, para proponer acuerdos en los cuales ambas se vean beneficiados.

Conceptualizaciones mecanismos de resolución de conflictos o estrategias de resolución de conflicto

En este ámbito es necesario recordar algunos planteamientos que también han manifestado los profesores específicamente respecto a qué entendemos por estilo de negociación y mecanismos de negociación.

Los profesores dicen “sobre mecanismos de resolución de conflicto no sé mucho creo que es algo que hacen los abogados, por ejemplo, **la “Dra. Polo”** en ese programa de televisión, los abogados estudian cómo resolver conflictos y sobretodo ayuda a la gente a resolverlos, debe ser algo parecido y debe servir para lo mismo. Entiendo que la mediación de conflicto es una moda nada más que eso como el constructivismo que nos ha bombardeado de información y al

final no pasa nada continuamos haciéndolo todo igual no tengo idea si en alguna escuela se realiza la mediación escolar.

En relación a los conflictos, su resolución y todos los temas valóricos transversales siempre he mantenido que es de absoluta responsabilidad de la familia y no de los profesores ¿hasta cuándo nos llenan de responsabilidades que no nos corresponden? Insisto y ¿cuándo hacemos clases? Los conflictos se resuelven con las reglas claras” esto dicen los profesores su propia inactivación frente a la acción del conflicto genera la propia duda si es parte de su función pedagógica el incorporar una nueva tarea y por supuesto mayores conocimientos en su gestión académica. En algunos casos inclusive, este desconocimiento de esta nueva asignación o reconocimiento del problema lleva a que crean que son otros los profesionales que deben de preocuparse por algo que está ocurriendo al interior del aula.

En relación a los conflictos y a su resolución todos los temas valóricos transversales siempre han sido mantenidos con absoluta responsabilidad de la familia y no de los profesores “hasta cuándo nos llenan entonces, de responsabilidades que no nos corresponden” esta lógica de pensamiento está dada por la sublimación de algunos efectos culturales respecto al conocimiento del imaginario del conflicto. La mediación de conflicto dicen los profesores tiene que ver con las formas de resolverlos a través de una intervención de terceros y que implica a una persona o a un profesional de otra índole, no profesor, porque el profesor es parte del problema y es parte del conflicto en esta lógica los profesores también se reconocen a si mismo como falta de construcción y evidentemente con herramientas precarias para la resolución de conflictos. Cabe destacar que muchos docentes hoy día, especialmente en los colegios que hemos evaluado, son profesionales jóvenes que bordean entre los 25 y los 30 años de edad. Son parte de las generaciones que han surgido producto de la valorización y revalorización de un sistema competitivo basado en el éxito estructural donde las concepciones valóricas transversales de sociedad y comunidad están pasando

al olvido o prácticamente por las propias federaciones actuales están en franca retirada.

La lógica de estas nuevas generaciones estarían dadas por un imaginario bastante compartido y es que el éxito es individual de ahí el enamoramiento del liberalismo que permite ganarse la vida y tener éxito y ser exitoso de una forma individual basado en el mérito, en la competencia y en la depredación del otro, especialmente aquel que no llega o no logra los parámetros necesarios para poder ser calificado como exitoso o como emprendedor en acciones y evidencias que se conjeturan como exitosas.

En esta lógica de competencia, estos profesores también han desarrollado, un cuestionamiento hacia la colectividad, hacia el respaldo del otro por el otro y para el otro. Esto significa necesariamente que los profesores inmersos en esta lógica de pensamiento entienden a estas nuevas generaciones en sus demandas, en sus derechos, en su capacidad a pesar de su edad de poner en riesgo y en cuestionamiento a toda la sociedad construida, en esa lógica es importante establecer algunos parámetros comparativos con lo que son los aprendizajes de generaciones pasadas donde las estructuras institucionales, los valores normativos, las reglas que permitirán una convivencia estable y perdurable son hoy en día frágiles vestigios de un pasado que pareciera estar en retirada. Lo que hoy día evidentemente es evidencia como el parámetro más fuerte de la cultura dominante, es esta lógica de derechos universales y globales donde los individuos, niños, jóvenes, mujeres, hombres tienen todas las posibilidades de ejercer un derecho de participación y de reconocimiento en un mundo que les permite, y que les protege, sin embargo, lamentablemente no se genera el mismo conocimiento respecto a los deberes y obligaciones que implica necesariamente el ejercicio de dicho derecho, lo cuestionable o lo lamentable es que al desconocer esta dicotomía entre derecho y deber, genera un vacío que permite la distorsión conductual y por ende muchas veces la desestabilización de las estructuras y que generan a su vez una inestabilidad y una incerteza en la cultura dominante que hoy día desarrollamos y en la cual estamos insertos y participando.

Tercera Categoría; Representaciones y percepciones sobre los procedimientos de resolución de conflicto

Esta categoría pretende identificar las representaciones y percepciones que tienen los docentes respecto de los procedimientos de resolución de conflictos, asumiendo que todos los conflictos que se deben administrar en una comunidad educativa, requieren de un procedimiento, en donde las partes deben tener igualdad de oportunidades a un proceso justo de resolución. Existen dos maneras o canales básicos de resolución de conflictos; como canales formales de resolución de conflictos, tenemos las formas institucionalizadas o normadas por las que se debe resolver cualquier tipo de conflicto; mientras que los canales no formales de resolución de conflictos, están dados por lo que las partes involucradas realizan en un momento determinado, más allá de lo que está estipulado o “debe ser”.

“...Son los profesionales de las ciencias sociales los encargados de ayudar, psicólogos, asistentes sociales etc. , no los profesores que están capacitados para la docencia y no como mediadores” Profesor 30

Es posible desprender de la primera percepción, la aplicación del procedimiento formal de resolución de conflictos, debido a que sigue el conducto regular de solución, que se genera a partir de los estatutos o normativas de la institución y de acuerdo a la estructura jerárquica presente. Lo anterior se puede evidenciar, puesto que la estructura jerárquica del establecimiento es clara, señalando que el estamento al que se recurre formalmente, frente a un conflicto de cualquier índole es el Departamento de Orientación.

Dicho estamento, tiene como misión entre sus objetivos específicos, que tanto los padres, apoderados y estudiantes reciban atención específica, con la orientadora, la psicóloga o instituciones específicas, además de atender directamente a los alumnos que lo necesiten, a través de entrevistas personales, charlas grupales con la psicóloga, o la derivación a distintas instancias o

instituciones asociadas como, OPD, CONACE, SERNAM, entre otras; según corresponda.

“... A través del dialogo buscar alternativas con grupos u organizaciones...” Profesor 8

A pesar de la existencia de procedimientos normativos estipulados en el reglamento de convivencia escolar del establecimiento, se destaca de esta apreciación, la utilización del canal informal de resolución de conflictos, dado por propiciar el diálogo, que genere la reflexión por parte de los actores involucrados, para que de esta manera puedan entenderse y llegar a un consenso satisfactorio para ambos.

En esta lógica, la comunicación se vuelve un elemento esencial en la resolución de conflictos, debido a que, uno de los aspectos fundamentales para lograr resolverlos, radica en la claridad de cómo se comunica y se escuchan las expectativas de resolución entre las partes. Por lo tanto, una buena comunicación se puede representar como la capacidad de enviar y recibir mensajes claros, involucrando a lo menos, dos personas en una relación de ida y vuelta de mensajes. La reciprocidad en esta relación marca una diferencia de calidad; toda vez que enviar un mensaje supone escoger códigos claros para el otro, verbal y corporalmente, y recibirlos implica la capacidad de escuchar activamente de la otra persona.

Es por esta razón, que los canales informales de resolución, son utilizados frecuentemente debido a que tienen una base que determina las interacciones en el sistema educativo; ya que tienen relación con los aspectos comunicacionales asociados a la resolución de conflictos.

“Es muy importante ser acogedor y afectivo ante la persona en problema...” Profesor 24

“La solución de conflictos pasa por comprender el problema y dar apoyo afectivo a los involucrados, para dar confianza y cariño...” Profesor 30

Si bien, los conflictos pueden presentar procedimientos de resolución preferentemente cognitivos, como lo son los canales formales o informales, no podemos dejar de lado, la necesidad de incorporar el factor sensitivo, debido a que las personas en conflicto, generalmente están atravesando un periodo de carencia emocional y de alteración de relaciones significativas, y el profesional docente, sin inmiscuirse en lo emocional, debe generar la seguridad mínima en un espacio complejo a las personas que se ven envueltas en situaciones difíciles, que pueden afectar su seguridad personal y sus relaciones interpersonales.

A través de los datos obtenidos en esta categoría, se puede inferir que cada docente actúa según su criterio, utilizando el procedimiento que ellos consideran necesario de acuerdo a la problemática que se les presenta.

Cabe destacar entonces, la inexistencia de un procedimiento normativo en el establecimiento ante las situaciones conflictivas que pudieran surgir en dicha institución.

Representaciones y percepciones sobre los procedimientos de resolución de conflictos

De acuerdo a los resultados de la investigación, cabe destacar, que las representaciones sociales, como hemos dicho en la visión de Moskovici, generan una lógica de imágenes permanentes, que a la vez están sintonizadas o sincronizadas, con imágenes de poder, en ese imaginario, las representaciones sociales más fuertes son las que nos indican algunas formas “Normales de entendimiento de la realidad” que estarían relacionadas con imágenes o imaginarios simbólicos que aprendemos desde niño, en esa lógica los imaginarios representativos, que son aprendidos desde la niñez, se establecen como parámetros normativos de conducta, es así como los niños aprenden el respeto a las formas y a las normas en el hogar, generan la relación con la autoridad, con la

recompensa y con el castigo, en sus propias familias, pero a la vez, también se aprende en la niñez y en la segunda niñez los elementos de reflexión y de paciencia, donde efectivamente los sujetos incorporan el entendimiento de la convivencia con el otro, la relación en una sociedad diversa, donde es altamente necesario entender que no todos piensan igual, no todos se visten igual y que no todos tienen las mismas necesidades o características. Por ende, la percepción entonces, que los profesores tienen, de estos procedimientos de negociación de conflicto tiene que ver también, con sus imaginarios de niñez, los profesores provienen de familias y de medios culturales donde han aprendido desde el medio social, formas de vivencias y de convivencias, que establecen, a través de ciertos parámetros normativos representacionales.

La percepción social implica necesariamente, el cómo entiende cada individuo las normas, los ritos y las costumbres, que su propia norma, su propia familia o su propio conjunto cultural le ha asignado como normal, como necesario frente a su propia cultura o a su propio grupo primario. Un antropólogo estudioso en las ciencias sociales de los grupos humanos más primitivos, (M Meed) nos dice que, los miembros de cada tribu se reconocen como iguales ante sí y se reconocen en todos los contextos, esta aseveración nos indica que los seres humanos nos “paríamos” socialmente, nos vinculamos especialmente y con mayor fuerza con aquellos que son más iguales a nosotros, ya sea en la raza, en el género, en lo sociocultural, en lo socioeconómico y por supuesto en las formas de pensar, sentir y actuar colectivas, esta asociación ocurre desde la niñez, cuando formamos los primeros grupos primarios que superan a la familia, esos grupos de amigos, de primeras parejas o de primeros subgrupos o diadas fundamentales, que permiten entender, que tal como lo dice el antropólogo enunciado, cada miembro de cada tribu reconoce a otro miembro de su propia tribu.

Esta percepción del entorno entonces, es aprendida y es reconocida como estrategia para enfrentar la diversidad y es por eso que una de las estrategias más usadas y más utilizadas es el temor ante lo extraño, ante lo distinto y cuando los seres humanos generan el miedo como emoción fundamental en sus relaciones

sociales, también generan estrategias de resolución frente a esa emoción y estas generalmente están vinculadas con las soluciones violentas o agresivas, que implican el desconocimiento del otro, la negación del otro y en algunos casos inclusive más grave, la eliminación del otro. Estas estrategias, que son aprendidas socialmente y culturalmente, se generan de la niñez y los docentes que han sido preparados en institutos o universidades en contenidos, en algunos casos, de alta relevancia técnica y científica, no saben que traen un constructo valórico, moral y formativo de cómo aproximarse a los temas de las diversidades de la resolución de conflictos, sino hasta que a otros grupos sociales diversos y que efectivamente, desarrollan entonces estrategias que generalmente están dadas por sus grupos primarios, culturales, dominantes por sus creencias, por sus elaboraciones y por sus propias emociones. No existe una forma de resolución de conflicto paradigmática y programática para todos por igual, lo que existe es una adaptación a la cultura dominante y que estaría dada por esta diversidad cultural de aprendizaje que se inicia desde la niñez y que se consolida en la segunda niñez, hacia formas de personalidad y desarrollo actitudinal de la conducta humana.

Otro aspecto a considerar en esta percepción son los anclajes sociales, generalmente en el discurso de los profesores evidenciamos por una parte la doctrina valórica aprendida en las instituciones de educación superior sobre la diversidad, la tolerancia y el respeto al otro por el otro, inclusive las normaciones y las argumentaciones técnicas necesarias para que esto ocurra. Sin embargo, resulta interesante identificar en el lenguaje simbólico algunas declaraciones que son impactantes y que dicen relación entonces, con testimonios y creencias particulares, entendiendo las declaraciones en la lógica de Rafael Echeverría, que implica un compromiso con lo que se dice, a diferencia de una afirmación que es necesariamente, solamente, una explicación de la realidad puntual o contextual. La declaración por su parte sería esa afirmación, pero con un contenido de compromiso interior, propio, valórico y moral; en esa misma lógica la escala valorativa de Kohlberg en una estructura moral nos indica que existen

declaraciones más comprometidas y declaraciones menos comprometidas. En las declaraciones más comprometidas estarían puestas también, además de la afirmación textual y objetiva, el compromiso emocional, el compromiso provocado por la historia de vida, por la propia experiencia, por las amarguras y los deleites a los cuales hemos asumido desde la propia infancia, y es por eso que cuando declaramos lo que estamos haciendo es identificar la realidad desde nuestro fuero interno, lo que en la sociología clásica se denominaría la socialización impregnada, donde hemos incorporado la cultura y la hemos adaptado, internalizado a través de nuestra propia creencia de la existencia y la realidad. Las declaraciones por ende, entonces, son evidentemente trascendentales e identificarlas en los discursos resulta, además interesante, porque las declaraciones nos entregan el ámbito más objetivo de la apreciación de la percepción del sujeto, en este caso, los profesores si bien tienen esta normación cultural hacia la resolución de conflicto, evidencian claramente esos espacios declarativos valóricos en que cada ser humano pareciera ser, entra en contradicciones evidentes y en algunos casos altamente disonantes, donde por una parte si es posible entender valorativamente que deben existir instancias de resolución de conflictos que vayan más allá de la violenta discusión y por supuesto del violento resultado. Sin embargo, en las contradicciones propias de los discursos encontramos que la validación de la violencia siempre aparece como una forma de resolución final de conflicto. Curiosamente son los mismos docentes que expresan la sabiduría popular que está dada por nuestro propio escudo nacional “por la razón o la fuerza” donde se justifica y se razona que una vez que se han agotado todas las instancias de negociación y por ende de entendimiento, siempre estará presente la violencia, la fuerza bruta para extinguir, apaciguar y solucionar la diferencia de conflictos entre los individuos parte de una sociedad. En esta ambigüedad y en estas contradicciones evidentemente los docentes expresan desde su interioridad estas declaraciones de amor/odio, de recompensa y de castigo, de acción pacífica y de acción violenta. Las contradicciones propias de los seres humanos, que por una parte aceptan la necesidad o la urgente necesidad del entendimiento a través del lenguaje, de la comunicación, pero

también la necesaria y urgente necesidad de que la norma sea acatada, de que la regla sea cumplida y de que la fuerza sea definitivamente el medio que en instancias evidentemente superiores pueda y deba ser aplicada para la conservación del orden, de las estructuras y de la propia comunidad.

Para William Ury uno de los profesores más aventajados de la Universidad de Harvard en resolución de conflictos, no es posible entender la mediación si no es educada y socializada para que los individuos impregnados de una lógica de negociación puedan ejercer la transformación del paradigma dominante. Si esto no ocurre en los educadores de paz, o mejor dicho educadores para la paz, es imposible establecerlo como una medida alternativa de conflicto, porque sería nada más que la respuesta a una moda trascendente, importante, pero precaria en su estabilidad. La mediación de conflicto sólo podrá ser posible si es que socializadamente el sujeto la hace suya a través de ese proceso de internalización cultural, es por eso que idealmente, la socialización de la mediación debe ocurrir en los niveles más elementales en la formación del niño, educación preescolar y educación escolar básica en el primer ciclo; es ahí donde los niños generan -en esa primera y segunda infancia- esas declaraciones comprometidas con la forma de entender la sociedad y el mundo. Si el niño no comprende que la sociedad no está dividida por odios, sino que la única forma de que la sociedad efectivamente se pueda desarrollar y concretar hacia futuro, es a través de la tolerancia de la diversidad, y que entendiendo entonces que no es problema la diversidad, la ambigüedad y la disonancia de criterios, sino el problema es la intolerancia, la incapacidad de entender la diversidad del otro, y la incapacidad de testimoniar con actos pacíficos basados en el lenguaje y en la comunicación como mecanismos de resolución de conflictos. Si esto no ocurre, evidentemente lo que tenemos en nuestra sociedad es un sujeto que en sus declaraciones seguirá siendo ambiguo, que tolerará la resolución pacífica de conflictos, pero que ansiará la resolución definitiva de la norma y de la regla por quien tiene más poder, quien debe sancionar, condenar y lamentablemente -en algunos casos-, extinguir el problema o el conflicto que no logra la unidad de los individuo

Cuarta Categoría; Percepciones sobre las técnicas de resoluciones de conflicto.

El nombre de técnicas alternativas de resolución de conflictos se les entrega a las modalidades que han surgido paralelamente a los procedimientos tradicionales de justicia, las cuales incluyen un amplio espectro de procedimientos que emplean distintas técnicas de comunicación y pensamiento creativo para generar soluciones a los conflictos, contrarias al empleo de la fuerza. Poseer conocimientos para la prevención de conflictos produce cambios en las personas y en la forma que éstas tienen de actuar en su entorno.

“Tengo entendido que en Chile hoy están vigentes la mediación, negociación y/o arbitraje...” Profesor 29

En el sistema escolar, alternativamente al arbitraje (modo tradicional y adversarial para resolver los conflictos) se han desarrollado técnicas como la negociación y la mediación, las cuales responden a un enfoque colaborativo y solidario de asumir las diferencias y conflictos entre las personas; donde la diferencia fundamental de estas técnicas radica en la participación de los protagonistas en la resolución del conflicto; debido a que un enfoque colaborativo implica un nuevo patrón de interacción, en donde la violencia no se acepta como forma posible de abordar una disputa.

“la mediación” Profesor 11

“...un solucionador de conflictos una tercera personal imparcial”
Profesor 21

Nuevamente aparecen conceptualizaciones relacionadas con la mediación, como técnica de resolución de conflictos, en la cual dos o más personas involucradas en una controversia no se perciben en condiciones de negociar y

buscan voluntariamente a un mediador, que represente imparcialidad para las partes, acercándolas para encontrar una solución al problema.

En esta lógica, la mediación es una forma de abordaje de los conflictos que no establece culpabilidades ni sanciones, sino que busca la colaboración y el acuerdo de las partes involucradas, restableciendo la relación y reparación cuando fuese necesario, sin embargo, como forma alternativa en la resolución de conflictos, no puede ser aplicada en conflictos que conlleven respuestas violentas, debido a que no puede sustituir medidas sancionadoras.

“No sé si alguna técnica en especial, creo que son estrategias de comunicación” Profesor 7

Resulta paradójico comprobar cómo algunos profesionales de la educación no cuentan con el conocimiento en temáticas a las cuales se ven enfrentados de manera cotidiana en el ámbito escolar. Los profesores no son meros transmisores de contenidos, tampoco su función se limita a hacer meros espectadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesores tienen como función principal la formación de personas integrales en su desarrollo cognitivo, afectivo y social. En esta lógica, la teoría nos indica que los aprendizajes van paralelos a las contingencias de la vida, que sufren cotidianamente de ambiguas contradicciones. Los conflictos surgen y se expresan de diferente manera, por motivos diversos y con distinta intensidad entre las personas.

Por lo tanto, los docentes deben aprender a administrar y resolver los conflictos que se pudiesen presentar en el establecimiento, mediante la incorporación de técnicas alternativas de resolución de conflictos, contribuyendo de esta manera con el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales útiles, tanto para las relaciones que se establecen en el contexto escolar como en la vida cotidiana.

En esta categoría se desprende de las citas anteriores, un conocimiento básico presentado por los docentes acerca de las técnicas alternativas de resolución de conflictos, debido a que ninguno de ellos profundiza el concepto o da a conocer otras técnicas específicas que las mencionadas en el primer apartado.

Percepción sobre las técnicas de resolución de conflictos desde los docentes

Existe entre los docentes a los cuales se les aplicaron los instrumentos de investigación, una especie de desconocimiento generalizado sobre algunas técnicas particulares en resolución de conflicto. Resulta interesante detectar que muchas de estas técnicas utilizadas por los profesores están dadas por ya sea cursos formales en sus preparación universitaria, o cursos de perfeccionamiento que generalmente ocurren en los periodos donde no tienen docencia directa, sin embargo mucho de ellos no hacen la conexión entre los aprendizajes contextuales y esporádicos referente al tema y la lógica fundamental paradigmática de resolución de conflictos en el ámbito de la negociación o de la mediación. Muchos de ellos atestiguan haber estudiado corrientes de comunicación como la Escuela de Palo Alto en California, E.E.U.U o las lógicas de Piaget, de Vigowsky o del mismo Echeverría respecto a cómo se debe entender los procesos comunicacionales y como dichos procesos sirven para establecer análisis de discursos reflexiones y concreciones a elementos fundamentales en la divergencia, la diversidad de pensamiento y la confrontación. Uno de los elementos fundamentales que cabe destacar es que efectivamente el desconocimiento de dichas técnicas hace que los profesores muchas veces generen desde el sentido común más obvio las formas y estrategias de resolución de conflicto. Muchas de estas ligadas como decíamos anteriormente al aprendizaje vicario, quiere decir, al observado en sus propios hogares y con los adultos responsables en su primera o segunda niñez.

Estas estrategias generalmente están vinculadas al predominio del poder y la autoridad, de la figura generalmente paterna que se establecía como un parámetro de recompensa y castigo y que efectivamente era más bien temida que respetada especialmente cuando dicha figura de paternidad era asociada con el castigo físico, corporal y donde muchas veces, dicho castigo se traducía en una represión y una supresión del individuo niño-adolescente. Esas mismas formas de respeto o de temor a la autoridad mejor dicho, se llevan entonces al ámbito educacional. Se establecen parámetros de comportamiento basados en una autoridad generada por el respeto, o por el miedo que evidentemente anula la diversidad, la opinión y la divergencia, generando como estrategias la sumisión por encima de la confrontación y el sometimiento y la humillación por sobre la conformación de la riqueza de la diversidad y de la elaboración de dicha diversidad para el enriquecimiento del otro. En algunos docentes se evidenció el aprendizaje cognitivo importante de algunas técnicas, especialmente en lo referente a la corriente comunicacional de Rafael Echeverría. Varios profesores atestiguan entender perfectamente que la diferencia entre afirmación y declaración estaría dada por el nivel de compromiso afectivo emocional respecto de la observación del mundo. Ellos reconocen que existen declaraciones fundamentales que permiten entender y relacionarnos con otros; por ejemplo las declaraciones de verdad, de justicia, las declaraciones de solidaridad, de amor, de compromiso con el otro, son declaraciones que permiten que el individuo genere en su escala de valores o en su mapa conceptual de la categoría moral, las prioridades en su vida ordinaria, y evidentemente en su vida expuesta a la confrontación con el otro, estas características que se reflejan en algunos profesores estarían dadas por el aprendizaje de ciertas técnicas que posibilitan entonces el aprendizaje, pero por sobre todo el cambio paradigmático de entender que el mundo posible no está dado solo por lo evidente, por lo normativo, lo reglamentario o lo jurídico, sino también existe un mundo posible que podemos inventar, crear o recrear en una convivencia consensuada que genere cambios profundos y que permita entender paradigmáticamente que, los conflictos pueden ser resueltos con las personas adecuadas, en los momentos adecuados y en los contextos pertinentes. En esta

misma lógica los aprendizajes de las técnicas de resolución de conflictos implicarían desarrollar niveles de aprendizaje de dichas conceptualizaciones para el cambio paradigmático.

Existen otras técnicas que también se desprenden de ciencias sociales como la Psicología social, las técnicas relacionadas por ejemplo al aprendizaje vicario. Aquel que se moldea o se elabora en virtud de lo que observamos de figuras que ostentan la “autoritas” o el reconocimiento que le damos al otro, por su valor intrínseco y es por eso que el aprendizaje vicario es una copia que hacemos de las personas que queremos y valoramos, los niños copian de sus padres, de sus maestros de primer año, de sus amigos más queridos, de sus familiares más cercanos, los elementos más incidentes de la conducta de vida. Esos elementos evidentemente pueden ser actitudinales, conductuales y valóricos. Y esto implica que el niño o el adolescente incorpora por este aprendizaje vicario o copia dichas formas de pensar sentir y actuar. Y por ende ahí y con esos conceptos construye efectivamente sus propias creencias, sus propias formas de entender la realidad, y evidentemente las formas de enfrentar dicha realidad.

Resulta curioso que muchos de estos mecanismos técnicos, están dados por las ciencias sociales y los profesionales de la educación están llamados a entender que efectivamente en estas técnicas, están las llave del aprendizaje socio cultural. Es necesario desarrollar habilidades especialmente en los más niños en el ámbito de la disonancia y la tolerancia. La tolerancia se aprende a través de un sistema de creencias que permite cambiar el paradigma adversarial competitivo destructivo, por un paradigma integrador, conciliador y constructor de nuevas realidades. Eso significa evidentemente que los sujetos tienen la posibilidad o no la tienen de acuerdo a su aprendizaje, de elaborar paradigmas que los acerquen a la construcción de una sociedad mucho más humana, más pluralista, más activa, más democrática o van a tender definitivamente a través del no aprendizaje o a través del aprendizaje vicario negativo, a una sociedad más restrictiva, punitiva, coercitiva, y castigadora. Cuando analizamos por ejemplo, las historias de femicidio, que muchas veces enlutan a nuestro país, encontramos

que esos hombres adultos, han sido adiestrados vicariamente, en el control y la sumisión de la mujer, donde el respeto a la diversidad y a la persona, no son valores, sino que el valor se construye en la medida que el hombre mantiene el control, y es por eso que en su desesperación frente a la pérdida del control es capaz de destruir y extinguir lo que alguna vez amo o dice seguir amando, pero en la imposibilidad de visualizar paradigma distinto al de control y de sumisión en la extinción. Es por esto que resulta imprescindible que los educadores, que en sus testimonios evidencian desconocimientos, inseguridades y contradicciones, establezcan una coherencia cognitiva entre sus aprendizajes técnicos, de las técnicas de resolución de conflictos, y sus creencias, y en esta asociación sean capaces de poder establecer esos niveles de sociabilización necesaria para el cambio paradigmático.

Y si esto no ocurre, no es posible entonces visualizar una sociedad distinta, estaremos en presencia de una sociedad mediatizada por el medio, por la norma, y por siempre la espada de Damocles, sobre nosotros que es faltando la posibilidad del entendimiento siempre esta presenta la acción de la fuerza bruta. Es por eso que la humanidad ha avanzado impresionantemente a una sociedad de cambio, de respeto a los derechos, de una igualdad o reconocimiento, una igualdad social importante, sin embargo sigue manteniendo arsenales bélicos increíblemente destructivos y que puede ser utilizado en cualquier momento para la aniquilación de la propia humanidad.

Quinta Categoría, Percepciones sobre las habilidades sociales del resolutor de conflictos

Se entiende por mediación de conflictos, aquellos procedimientos donde un tercero neutral, entrega herramientas lingüísticas a las partes, logrando aproximar a las personas que se encuentran en conflicto al rol colaborativo, de socios partícipes en una resolución de conflicto. Dicho proceso requiere de un cambio paradigmático en la mentalidad de los sujetos, quienes deben entender que el conflicto es natural y que se da en todas las relaciones humanas, llegando a la

comprensión de que lo importante no es la inexistencia del conflicto, sino la capacidad de establecer un lenguaje de colaboración que permita construir acuerdos desde las necesidades compartidas.

“Mediación es una alternativa de resolución de conflictos, llevada a cabo por un persona neutral que no es juez sino un acompañante de las personas en conflicto...” Profesor 21

El proceso de mediación de conflictos requiere ser entendido, como el consistente en dotar a las partes en conflicto de unos recursos comunicativos de calidad para que puedan solucionar el conflicto que se traen entre manos. Desde un paradigma comprensivo, se establece la necesidad de ciertas habilidades sociales, que posibiliten que el tercero neutral, no se convierta en un juez o árbitro, sino por el contrario, en un facilitador de procesos de entendimiento. Es por esta razón, que en el proceso de mediación se tornan indispensables una buena comunicación y el entrenamiento de las habilidades sociales que favorezcan el proceso de resolución de conflictos.

“... conversar es necesario para resolver problemas. Es fundamental para entenderse...” Profesor 20

Un elemento centralizador para entender la mediación de conflictos, es la capacidad de verbalizar los estados de la ira, a través de construcciones lingüísticas que permitan sacar del pensamiento los prejuicios, las ideas preestablecidas y las creencias, ya que la única forma de aproximar intereses que permitan los acuerdos consensuados, es la generación de capacidades de entendimiento en el otro y para el otro. En este sentido, la comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos, ya que uno de los aspectos fundamentales para lograr resolver un conflicto radica en la claridad de cómo se comunica y se escuchan las expectativas de resolución entre las partes. La conversación sin lugar a dudas, permite entender los códigos, las emociones y el

desarrollo del pensamiento del otro, estableciendo un lenguaje compartido y aproximativo de la construcción del mundo social.

“Respeto por el otro escuchar, oír, ponerse en el lugar del otro”

Profesor 32

“Comunicación bien entendida o sea entender y comprender al otro...” Profesor 5

En la mediación de conflictos, la comunicación se ve enriquecida por las habilidades sociales, ya que su aprendizaje condiciona en gran parte la capacidad de las personas para mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento socialmente aceptado en las interacciones con los demás, por lo tanto es importante que se entrene en habilidades sociales para una mejor comunicación y relaciones con los otros.

El desarrollo de habilidades sociales como el diálogo, la empatía y la reciprocidad, le permiten al educador (tercero neutral), racionalizar sus procesos de intervención y desdoblarse su rol de enseñanza y aprendizaje vertical a un proceso de *“autopoiesis”*, permitiendo el *“deuteroaprendizaje”* (Maturana H. 1999).

“...Realmente no sé, creo haber escuchado algo, pero en realidad no tengo información sobre el tema...” Profesor 35

Desde la perspectiva docente, no tiene por qué conocerse la mediación de conflictos como un proceso de intervención profesional, sin embargo, el reconocer no saber, es sin duda, el principio del proceso de aprendizaje. Cuando Sócrates dice en su propia antología “solo se, que nada se” hace un reconocimiento magistral a una habilidad social fundamental, que es el generar las condiciones necesarias para encontrar en el otro y en los otros, respuestas a las grandes interrogantes de la vida. La ignorancia da pie a la sabiduría, permitiendo la disposición de romper cadenas con el fin de salir y recibir la luz del conocimiento, lo que en la mediación de conflictos significa, entender que toda persona se

comporta obedeciendo a su fuero interno, que es una construcción de creencias convencidas y aceptadas como realidades que le permiten vivir socialmente.

En los análisis expuestos anteriormente, aparecen ciertas definiciones apegadas al sentido común que reflejan las creencias, conocimientos y prejuicios existentes en los docentes, acerca de estas áreas que parecieran ser altamente técnicas, no obstante, es el propio sentido común el que le brinda a las personas investigadas el resguardo o la convicción de estar pensando en algo que los relaciona con su actividad laboral.

Resulta desalentador el análisis de dichas conceptualizaciones, pues están basadas en conocimientos sustentados en el sentido común y no en la experiencia y preparación técnica profesional, como debiera ser el lenguaje de profesionales de la educación. Sin embargo, para efectos de la presente investigación, podemos concluir que las percepciones llevan a pensar en lo primario y básico en la idea de técnicas alternativas en la resolución de conflictos.

Percepciones sobre las habilidades sociales del resolutor de conflicto
(Docente)

En este ámbito cabe destacar algunas declaraciones fundamentales del docente que dicen relación sobre su propia formación o deformación profesional respecto a la resolución de conflicto, resulta interesante y al mismo tiempo preocupante identificar que muchas de estas declaraciones están vinculadas con su propia incapacidad frente a un tema que pareciera ser no ser de su ámbito profesional, donde muchos de estos testimonios se excusan en su formación basada en las ciencias en lo cognoscitivo, en el fondo en el fondo en la incorporación de elementos de conocimientos de la ciencia más que desde las propias ciencias sociales y la conducta humana. No obstante resulta importante resaltar que muchos de estos docentes especialmente los jóvenes docentes incorporan elementos de destreza personal que deben haber sido conseguidos en su primera o segunda infancia o en su formación académica en la década de los

80 o 90 en que les ha permitido entender que la reflexión es fundamental para el entendimiento de la colectividad y a pesar de la primacía del sistema neoliberal que evidencia un entendimiento egoísta sobre la satisfacción y el éxito. Muchos de estos profesores evidencian en esa lógica un espíritu de renovación que implica que sus propios aprendizajes respecto a la discusión a la rebeldía encausada y a la propuesta de una sociedad distinta es posible y real , muchos de ellos son jóvenes exitosos y que en sus años de formación universitaria aportaron a la construcción de sus propios círculos académicos y porque no decirlo a sus propias áreas de conocimientos científicos. En ello resulta entonces interesante resaltar la importancia de aquellas características individuales que tienen 2 o 3 ámbitos distintos , el primero de ellos el psicológico ;evidentemente nuestros profesores actuales han sido educados con una lógica distinta a la de los educandos del siglo 19 y de principios del siglo 20 , la lógica de la segunda mitad del siglo 20 ha sido preponderantemente basada en los derechos, en la información , en el bombardeo de los diferentes medios de comunicación masivo y hoy día de las redes sociales, implica que el sujeto esta mejor informado y evidentemente con mayor capacidad de crítica frente al sistema y eso genera habilidades críticas y de evasión del temor a la uniformidad, a la norma y por supuesto a la autoridad basada en el miedo y el temor, la habilidad de trascender entonces a la autoridad y ser capaz de reflexionar, criticar, de argumentar y de proponer es sin lugar a dudas una habilidad que posibilita entonces la enseñanza de la diversidad de la discusión y del entendimiento en dicha diversidad,. Otra habilidad también basada en la ciencia social de la psicología social es aquella que dice relación con la culturización de creencias o hábitos culturales que permiten la incorporación de conceptos o de construcciones sociales más liberales menos vinculadas al temor y más relacionadas con la reflexión del cambio necesario de la sociedad.

Hoy día es posible discutir en nuestra sociedad temas que hace 50 años eran imposibles de ser discutidos en los medios sociales menos hace 100 años donde existían limitaciones de creencias valóricas religiosas donde no estaba la posibilidad de la reflexión y menos de la crítica esas habilidades que hoy tienen

estos profesionales jóvenes de poder llevar cualquier tema a la discusión por muy complejo e inclusive anti normativo es indudablemente una habilidad de desarrollo ,actualmente nuestros profesionales jóvenes tienen mayor capacidad de crítica por que tienen más información , al tener más información tienen más responsabilidad sobre la estructuración y sobre la creación de alternativas de mundos posibles distintos . Popper el gran epistemólogo de la ciencia decía “Existen tantos mundos posibles como personas existen “ esto indica que las personas pueden generar además de lo observable culturalmente posibles cambios reales a una sociedad que pareciera ser estructuradas sobre normas y creencias que hoy día podemos francamente discutir que son parte de la normalidad o de lo valorativamente único e irreversible sino que evidentemente son parte de una sociedad en construcción y desarrollo, lo que hoy día creemos no es lo que algún día creímos y lo que algún día creeremos , esto evidentemente indica el tremendo potencial en aquellos docentes que tienen esa capacidad, esa reflexión y esa flexibilidad para generar entonces la posibilidad de cambio paradigmático real .

Otra habilidad evidente que desarrollan nuestros profesionales jóvenes es la comunicación abierta y expedita mediatizada por elementos afectivos no obstante regulada por todos los aspectos conductuales y cognoscitivos que el medio nos provee, hoy día nuestra comunicación a través de medios de comunicación masiva y redes sociales nos permite estar viviendo lo que es la aldea global en forma inmediata y permanente la información se duplica y triplica por segundos esto evidentemente no era pensable a mediados del siglo 20 hoy en día los profesionales jóvenes tienen a su disposición mecanismos tecnológicos impresionantes para que sus estudiantes puedan conocer el mundo, la historia, el desarrollo de la ciencia , etc., hoy día las redes sociales permiten la interconexión masiva de personas que no son capaces de verse entre sí, pero si relacionarse a través de la informática y la cibernética esto es un tremendo desafío al mismo que una gran habilidad, el profesional joven que tiene manejo de las redes sociales y la tecnología es un profesional que además está inserto en la modernidad en las formas distintas de relacionarse y evidentemente en los aprendizajes conductuales

que derivaran de esta relación cibernética y que generaran nuevas formas de comunicación en los años venideros, es importante reconocer que en estos aspectos algunas generaciones de docentes no han avanzado, no solo desconocen sino además le temen al avance tecnológico y a la negación de incorporarse a este desarrollo, su generación se diferencia y se aleja notablemente de las nuevas generaciones que desde la educación pre básica y básica ya han incorporado las nuevas tecnologías como parte importante de sus sistemas de aprendizajes .-

Conclusiones

Hallazgos de la Investigación

Frente a la problemática de la violencia y la agresividad en los centros educativos, como la única y más utilizada forma de resolver los conflictos, nace la inquietud de potenciar el desarrollo de nuevos recursos o procedimientos que puedan contribuir a resolver los conflictos cotidianos de convivencia en las comunidades educativas; siendo los profesionales de la educación, los sujetos más idóneos para iniciar una propuesta de protocolo en herramientas cooperativas en la resolución de conflictos en el ámbito educativo, debido a que su nuevo rol como formadores de nuevos integrantes sociales, les exige poseer los recursos necesarios para afrontar las diversas situaciones conflictivas generadas en dichas instituciones.

En lo que respecta a la investigación realizada, si bien existe un déficit en cuanto al conocimiento que los docentes poseen de los procedimientos, técnicas y habilidades sociales relacionadas con la mediación de conflictos, es posible destacar a partir de la experiencia obtenida, el compromiso mostrado por los éstos, por conocer e integrar a sus prácticas profesionales, estrategias que permitan mejorar la convivencia y disminuir los niveles de violencia y agresividad en el centro, mediante el uso de técnicas alternativas de resolución de conflictos, como la mediación, fundamentalmente porque estos aspectos influyen en la cantidad y calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje y en las actividades que ellos deben desempeñar, logrando un resultado positivo a favor de toda la comunidad educativa.

Un factor sin duda relevante es la infraestructura del establecimiento que posee espacios que permiten la interacción entre sus integrantes, lo que junto con un nivel sociocultural relativamente homogéneo tanto entre los docentes, familias y estudiantes facilitaría la implementación de mecanismos alternativos de resolución de conflictos que puedan ser abordados dentro del proceso de aprendizaje y

reforzados en la interacción diaria que se da tanto en el establecimiento como fuera de él, comprometiendo a los distintos estamentos en el proceso.

Por lo cual, se torna indispensable proponer que en una futura intervención profesional en el área se aborden paralelamente los tres estamentos directamente involucrados (docentes-estudiantes-familias). En una primera fase quizás, equiparando y entregando un conocimiento y un lenguaje común, en cuanto a los aspectos relacionados con la convivencia, el conflicto y la resolución de conflictos, para posteriormente en una segunda fase, con estos conocimientos ya incorporados a la interacción cotidiana del centro educativo, implementar mecanismos y técnicas alternativas de resolución de conflictos como la mediación, que permitan mejorar la convivencia y además prevenir conductas como la violencia que interfieren en el proceso de aprendizaje.

Aprendizajes sobre la temática

Uno de los mayores retos que debe asumir la comunidad escolar, es el estar dispuesta a enfrentar los cambios, adaptarse a ellos de la mejor manera posible y ser capaz de desarrollar nuevas dinámicas o estrategias de interacción. Una de ellas es la mediación, definida como una técnica alternativa en la resolución de conflictos.

Para que la mediación de conflictos pueda ser posible en el ámbito educativo, deben todos los actores de la comunidad educativa programarse “en positivo”, esto es, el convencimiento de que la paz es posible; que por la vía del diálogo, del mutuo entendimiento y al ponerse de acuerdo se puede lograr mayor justicia.

Complementando lo anterior, la internalización de la mediación de conflictos en los establecimientos escolares se vuelve relevante, puesto que esta técnica se encuentra en auge en las distintas áreas de la vida pública y por ende personal, sin embargo, la mediación no debe ser entendida como la única técnica alternativa de resolución de conflictos, ya que es una proyección de la negociación

colaborativa, la cual contribuyen teóricamente al cambio de estructuras en negociación desde lógicas de conflicto adversarial litigantes a las construcciones en base al lenguaje que permiten la complementación y la asociatividad ante el conflicto.

En este estudio no solo se descubre la desinformación por parte de los profesionales de la educación respecto a la mediación, sino que también en relación a las otras técnicas alternativas de resolución de conflictos, ni el juicio es reconocido como tal, siendo que es utilizado desde antaño en la resolución de conflictos, por lo tanto se considera significativa la promoción de técnicas alternativas de resolución de conflictos en las comunidades educativas, ya que si no son conocidas difícilmente van a ser utilizadas de manera oportuna de acuerdo a los requerimientos que se presenten.

Cambiar las formas en que las personas se relacionan es un proceso que exige tiempo, energía y compromiso de parte de los involucrados. En primer lugar, debe la comunidad y sus diferentes estamentos, ponerse en situación de diálogo para que compartan sus visiones del mundo, sus desafíos de desarrollo, sus necesidades y sus intereses. Luego y producto de lo anterior, es necesario que se reconozcan como personas iguales en dignidad y derechos, que realizan funciones específicas en su espacio de convivencia, y que están llamadas a co-construirlo, legitimando sus existencias; y juntos sean capaces de generar mecanismos y métodos para respetar su espacio común.

Finalmente es importante destacar, la relevancia que la temática estudiada presenta, dado que se generó en un área poco tratada , quienes aún en forma incipiente han intentado apoyar el desarrollo social, interviniendo los aspectos educacionales, lo cual permitió lograr un doble beneficio en la medida en que se trabajó una temática poco conocida, en un área poco intervenida profesionalmente, pero al mismo tiempo, se genera una doble dificultad en la medida en que se debió validar y crear la necesidad del trabajo profesional,

enfaticando los aspectos preventivos que implicaba el proyecto, sin contar además con experiencias anteriores o guías teóricas que se pudieran aplicar.

Respecto de los Objetivos

Las representaciones sociales más recurrentes dicen relación con una visión túnel sobre el conflicto, entendiéndolo como una alteración de la normalidad o desequilibrio ante la paz, adjudicando cargas negativas y miradas de desconfianza.

En esas lógicas el conflicto es reprimido o sublimado a través de procedimientos de encubrimiento o proyección desplazada hacia objetos y sujetos, donde se dirige la fuerza de destrucción, así la violencia se identifica como el uso de la fuerza para el control y la sumisión del adversario.

En esta representación la idea fuerza más recurrida y observada fue la validación de la violencia constituyéndose, como la estrategia formativa para la sobrevivencia, desplazándose a través de la socialización de los individuos desde sus propias familias.

Tres son los ejes identificados en las representaciones sociales **CONFLICTO, PODER Y VIOLENCIA**, En esta triada estaría contenida la visión representativa ante la inducción de la información, el aprendizaje de lo adversarial estaría plenamente arraigado en la cultura popular y en las visiones que las personas incluso educadores formados en el conocimiento y el valor de la paz social, tienen respecto de la interacción entre estos tres factores representacionales colectivizados.

PODER: entendido como la capacidad del individuo de influir sobre las decisiones de otros a través de la fuerza física y de la fuerza psicológica que afecta la autoestima del otro. Siempre hay disputa de poder entre los individuos y en todas las relaciones humanas, aunque estas aparentemente se observen

horizontales la disputa supone la presencia y afecto del dominante y la presencia y afecto del dominado o sumiso.

La capacidad de influir sobre los otros está dada sociológicamente, por los referentes imaginarios de la cultura dominante, que posibilitan identificar, en las fuerzas físicas, la juventud, el desarrollo de la virilidad y todas aquellas fuerzas que emanan del prototipo patriarcal de dominación. Estas figuras están relacionadas con el miedo y la consecuente sumisión, dada por la imagen representativa del animal alfa o dominante, que somete por la fuerza al menos dominante y que definitivamente asume la condición pasiva de seguir la conducta del alfa dominante. Esta característica antropomórfica, ha sido desarrollada a través de millones de años por el patriarcado humano, que permite visualizar en la figura del macho al conductor o líder de conducta que ejerce la dominación sobre la hembra y las crías. Esta figura también ocurre en la mujer masculinizada, que lidera en algunos casos, basándose en el prototipo de dominación masculina, haciendo uso del lenguaje, vestuario y conducta viril para el desarrollo de la sumisión. Sin embargo, la evolución de la especie y el desarrollo conductual psicológico, permite entender hoy en día, una pluralidad mayor de simbolizaciones del poder, no solo radicadas en la virilidad masculina, sino en figuras de autoridad basadas en la *“autoritas”* o imagen de poder por costumbre o cultura, hoy en día simbolizadas por oficios, profesiones y/o conductas socialmente validadas.

En el mundo educativo, el profesor ha perdido el respeto y la focalización vertical del poder que tenía hasta las década del 70, donde su ejercicio profesional iba más allá de su función meramente pedagógica, ya que se constituía en una entidad moral y de poder, comparable con un juez sabio y justo. En la actualidad el pedagogo es cuestionado, evaluado y muchas veces denostado frente a su tarea de acompañamiento pedagógico, ya que el mundo actual a sobrevalorado el exitismo individual por sobre la validación de la comunidad. Injustamente el profesor está sometido a un juicio público, donde se le exige más en la construcción de un ser cognitivo, que en la construcción de un ser humano

desarrollado integralmente en virtud de valores, principios y una concepción de solidaridad comunitaria.

El educador tiene las herramientas fundamentales para ser guía y orientador de niños y jóvenes, por consecuencia, su posición de poder es innegable, no la puede abandonar y menos ceder a otras profesiones u otras instituciones. El empoderamiento de niños y jóvenes implica respeto y reconocimiento del entorno, al educador quien ejerce una acción de cambio en los niños y jóvenes que se construyen a sí mismos como ciudadanos de la república.

Los conflictos traen consigo siempre disputa de poder, decíamos anteriormente, que no hay relación humana carente de esta disputa, siendo culturalmente válida, la intención de todo individuo, de guiar y dirigir la conducta de la comunidad, no obstante, el adiestramiento en técnicas de negociación, implica reconocer la dignidad del otro, su innegable capacidad de vivir en sociedad y su contribución a la paz social estable, que se produce al ventilar y resolver los problemas escapando a la negación y al conflicto destructivo y aniquilador.

CONFLICTO: Alteración de la normalidad o del equilibrio, una alteración de la paz social, su visualización presenta en su propia esencia la negatividad de su desarrollo, su representación está ligada a la lógica del **ganar- perder** competencia por el triunfo, por la imposición del poder que somete.

Tan natural, como la vida misma. Desde la remota antigüedad, hace millones de años, nuestra especie, conoció la destrucción del hombre por el hombre, producto de las diferencias, por territorio, por la hembra, por los alimentos, sin lugar a dudas, el conflicto permitió la selección natural de la especie, reconociendo al macho alfa su capacidad de imponer por la fuerza bruta, su poder sobre la vida y la muerte, así se visualiza en una primera etapa de la humanidad al conflicto como un acto negativo, que implica la sumisión de los débiles y/o recesivos en el aprendizaje de la vida, lo que implica a su vez, el reconocimiento y validación de la fuerza bruta como mecanismo de resolución de

conflictos. Esta lógica adversarial está presente en nuestros días en nuestra institución educativa, donde los niños y jóvenes han aprendido de la cultura patriarcal el predominio del macho alfa y su capacidad, a través de la fuerza bruta de imponer y someter, a su vez el sistema jurídico organizado funciona de la misma lógica, solo con la salvedad del imperio de la ley, que permite objetivizar y estandarizar la aplicación de dicha fuerza.

La negatividad o negación del conflicto, es un obstáculo para la exposición que permite entender al conflicto como una oportunidad, especialmente cuando debemos de definir, que la disputa de poder en un conflicto, debiera estar dirigida a los argumentos y no a la persona o a sus características personales “ir duro contra el argumento, validando a la persona” esto permite entender, que el conflicto en su ámbito negativo, puede ser transformado paradigmáticamente, cambiando los escenarios y visualizando en la representación social una salvedad distinta “conflicto=oportunidad”

VIOLENCIA: Acción de imposición de la voluntad a través de la agresión física, control y dominio del otro adversario, representación de la ancestral bestialidad que genera la sumisión por el dolor o agresión verbal o conductual que presiona lo psicológico , afectando la autoestima del sometido, generando emociones básicas y primitivas como el miedo y la inactivación conductual.

En la investigación se concluye que la validación de la violencia es cultural a pesar de su represión a través de la norma jurídica, esta estaría reconocida y validada por lo cultural, especialmente por el aprendizaje vicario desde las propias familias, donde se aprenden las primeras formas de resolver conflictos, la mirada hacia los padres es inevitable, son los adultos en las relaciones mas preciadas quienes transmiten la validación de la agresión verbal, conductual y física.

En la escuela se reproducen estas formas de resolución, entre los diferentes estamentos, si bien están reprimidos por la norma, resulta constante y permanente la disputa de poder que genera conflicto y su forma habitual de

resolución, es por la “**fuerza**”, ya sea del lenguaje, de la conducta o definitivamente por lo físico.

La validación como “**normal**” de la adversariedad está garantizada incluso por nuestras leyes, los tribunales son el mejor ejemplo de esta forma adversarial de resolver conflictos, así en las comunidades educativas la figura del arbitraje o sanción por un pequeño juez, está ampliamente reconocida por todos los estamentos.

Es reconocido por los docentes la falta de mecanismos alternativos de resolución de conflicto en el sistema educativo y el desconocimiento de técnicas y estrategias de negociación que no estén basadas en la adversariedad, si bien el sentido común y las leyes entregan indicadores, estos no son suficientes para los tiempos actuales, donde el valor de la democracia debe proveer estrategias de resolución de conflicto fuera del orden impuesto, donde se entrega a un tercero con más poder la facultad de resolver sobre la vida de los demás. Deben ser las personas, que educadas en la paz social, solucionen sus conflictos a través de formas negociadas colaborativamente, donde el adversario se convierte en socio y ambos construyen autocompositivamente la solución al conflicto que los separa.

El termino agresión deriva del latín **agredior** o **agredi** y significa acercarse o aproximarse. Estas significaciones del término se entienden en el sentido físico de contacto de tocar que luego desemboca en el acto de comprender. Sólo en tiempos actuales se le concede a la agresión el comportamiento de ataque o manifiesto. Si este ataque es una manifestación abierta y patente es decir física, se habla de violencia, esta violencia es un actuar para intimidar castigar, una demostración simbólica de la capacidad de acción. Esta intimidación y castigo tienen como finalidad la imposición de la voluntad del otro, garantizando de esta manera en forma infalible y por medio de una serie de acciones, la protección de que el otro tiene sobre mí, esta acción puede llegar a ser una destrucción de la

realización de vida del otro, de esta manera la agresión es un acto contrario al derecho a la ley, es un acto anti jurídico puesto que la ley es una predicción fundada en la voluntad soberana. La agresión como acto contrario a las leyes vendría a ser la conducta por la cual la agresividad que estaba en potencia se concreta en un acto. Las formas que asume pueden ser verbales gestuales, posturales, etc.

Por otra parte la agresividad es un constructo teórico en el cual cabe distinguir tres dimensiones.

En una primera dimensión estaría lo **conductual**, es la conducta manifiesta, lo que llamamos agresión.

En un segundo lugar estaría la dimensión **fisiológica**, que en el sentido concomitante serían las relaciones viscerales autonómicas que forman parte de los estados afectivos.

Y en un tercer lugar, una dimensión **vivencial o subjetiva** que califica la experiencia del ser humano a la que llamaremos hostilidad.

Por otra parte la violencia etimológicamente remite al concepto de fuerza y los verbos violentar, violar y forzar, son uso de la fuerza, son conceptos de poder, el cual para cimentarse requiere de un asumir roles genéricos complementarios, donde uno de ellos implica doblegar la voluntad del otro producto de un desequilibrio de poder definido por la cultura dominante o por el contexto desarrollo de la propia relación. Este poder pretende afectar a otros y obtener un control exitoso del mismo. El control se arraiga en valores culturales asociados a esta cultura dominante violenta.

Dentro de los cuales se puede mencionar por ejemplo:

Los rasgos patriarcales, que pueden generar conflicto al encontrarse con los valores de la igualdad y la libertad. Estos rasgos patriarcales tienen como soporte basal por ejemplo, una organización familiar jerárquica basada en la

naturalidad y normalidad de la creencia, en desigualdades naturales, que muchas veces permiten la licencia de la dominancia. Esta agresión puede ser asumida por su destinatario, quien requiere una distancia respecto a la realidad vivida. La idea de que la persona si no es capaz de ver lo ocurrido, empieza a vivir anteponiendo la realidad a la metáfora del “doble ciego”, es decir, por medio de la fantasía el sujeto transforma la realidad distintiva a la percibida.

En relación a la mirada Filosófica

En un espacio de relación social las palabras manifiestan los modos en que están relaciones se desarrollan como coordinaciones de conductas con los otros. En otras palabras nuestro decir hace referencia a aspectos que connotan el vivir y el convivir en un espacio relacional de ahí que nuestro protagonista el estudiante que entra en conflicto plantea que febrilmente repasa cada uno de sus actos revive sus palabras y sus gestos, cuando está ante una situación límite.

En un espacio relacional violento se puede sostener que los seres humanos recurren a la violencia como el más antiguo recurso cuando las razones se debilitan estas suelen manifestarse como un modo patriarcal, deben demostrar supremacía frente a los que tienen menos poder bajo el amparo de supuestos valores tradicionales y de errores establecidos.

En sus orígenes la sociedad descubrió la importancia de la educación para referirse especialmente a los aprendizajes de las formas de contacto y de relación, sin embargo, debe ser también importante entender que en esta alteridad quiere decir en esta visión condicionante entre el sujeto y el objeto hay una relación que es también bilateral innecesariamente consustancial, alteridad y normalidad.

El acto de la voluntad, el acto de libertad, permite al ser humano auto determinarse en el plano de la acción y no está sujeto a la coacción impuesta por otros. La voluntad como facultad que posibilita el accionar libre del hombre permite escoger entre cursos de acción distintos formas también diferentes de accionar en relación a determinadas conductas, estas conductas son dirigidas a los otros en

dos modalidades del accionar como un “socius” o como un “hostis” el catalogar de esta manera al otro manifiesta cierto grado de inseguridad social en que se mueve el ser humano que le lleva a tipificar las respuestas sociales. La tipificación de respuestas está en la estructura de la propia norma que rige la conducta, la cual recae sobre el acto del ser humano señalando un deber ser cuyo posible incumplimiento posibilita el explicar una sanción distintos instrumentos normativos manifiestan un proceso tendiente a visualizar las formas de violencia contra el otro de esta forma la responsabilidad del estado por ejemplo como agente de protección y promoción de los derechos esenciales que emanan de la persona cobra especial importancia de ahí que se hace necesario que las diferentes doctrinas sean de responsabilidad compartida las conductas dirigidas hacia los otros ¿pueden darse estimando como un “socius” o un “hostis”, siendo el socius aquel con quien se está aliado, aquel que nos ayuda y a su vez ayudamos, y el hostis es igual que visionamos como enemigo, aquel ser humano que por ser extraño, extranjero a nuestra realidad social lo apartamos. El catalogar al otro, al alter como socius u hostis manifiesta cierto grado de inseguridad social en que se mueve el ser humano esto lleva tal como señala Jaime Williams Benavente a que se tipifique respuestas sociales en dos grupos de normas sea que prime la persona en su actuar y aquí se estructura las respuestas sociales de la amistad, caridad, filantropía y moral sea prime el actuar de la persona donde se estructura las respuestas social, de los usos sociales, la política y el derechos. Estas normas de conductas se han entendido como aquellas ordenaciones de la conducta humana, de acuerdo a un criterio de valor cuyo incumplimiento trae aparejada una sanción. Por otra parte, la normatividad que rige la conducta recae sobre un acto del ser humano señalando un deber ser, este deber ser desde el punto de vista de la estructura lógica se rige de la siguiente forma:

Si A es debe ser B dicho nexo es contingente y esta contingencia se base en la posibilidad que tiene el ser humano de acatarlo o no, es decir, prima la facultad de la voluntad en su accionar de libertad además el posible

incumplimiento posibilita aplicar una sanción ante el detrimento que ha sufrido el otro.

Distintos instrumentos normativos manifiestan un proceso tendiente a visualizar las formas de violencia contra una persona así también como la condena paulatina de aquellos que merecen dicha formas de conducta, de esta forma se culmina con la premisa que los distintos tipos de violencia constituyen una violación a los derechos y libertades fundamentales, dicha violencia puede estar arraigada en ambiciones tradicionales o costumbres y a los agentes como son el estado y los privados, la responsabilidad del estado como agente de protección y promoción de los derechos esenciales que emanan de las personas cobran especial importancia es que de ahí se hace necesario destacar las diferentes doctrinas sobre responsabilidad estatal.

En el libro personalidades violentas (Chelen 2010) se realiza una presentación dicotómica conceptual entre la contradicción violencia y agresividad y despersonalización cercanía emocional esta dicotomía se estructura en base a la consideración del otro como un ser al cual se provoca un detrimento. Ya se ha visto que existen dos formas básicas de percibir al ser humano, como semejante o como objeto. La primera forma básica de percibir al ser humano como semejante donde se impone aplicar al otro lo que se aplica para uno mismo bajo esta concepción se caracteriza el concepto de persona en término de relación con los demás. De ahí que se sostenga que los seres racionales son denominados personas por que su naturaleza los indica como fines en sí mismos como algo que no puede ser adoptado únicamente como medio.

Chelen (2010), sostiene que es difícil justificar la violencia hacia el otro si este se percibe como un socius o amigo.

La segunda forma básica de percibir al ser humano como un objeto donde se tiene las relaciones comunes en las que se tiene con un instrumento por tanto el vínculo que surge es de utilidad vemos al otro como un objeto, como un hostis o

enemigo por tanto el ser humano se convierte en un animal depredador en la que su propia utilidad y el egoísmo individual ocupan el lugar central. Esta consideración del ser humano como objeto o enemigo si permite comprender y abonar la considerable variedad conocida de acciones violentas y responsabilidades violentas todas ellas tendrían en común la consideración del otro como enemigo infrahumano u objeto en cada conducta realizada el ser humano gran parte de su vida elige libremente actuar de un modo pactado previamente , se prefiere por tanto una determinada conducta frente a otras en el plano del percibir al otro la opción del trato con el otro que se da en forma bilateral o como semejante o como objeto esta acción supone una valoración del otro de ahí que se sostenga la percepción del otro como semejante incita ayuda, altruismo, empatía y comprensión, y muy por el contrario la percepción del otro como objeto implica instrumentalizarlo donde predomina la categoría de la propia supervivencia y de la utilidad espuria.

En estas mismas lógicas, el ser humano como objeto o enemigo permite comprender y aunar la considerable variedad conocida de acciones violentas. Si nos situamos en esta perspectiva, el detrimento o malestar, violencia y agresión que el otro experimenta debiera conmovernos, debido a que el ser humano posee conciencia, es decir bajo la mirada de la conciencia psicológica conocemos al otro y a nosotros mismos. La conciencia es la posibilidad que se tiene de autoconocerse, quererse, aceptarse y valorarse; y desde un nosotros mismos poder autodirigirse. Sin embargo, el problema que se suscita es saber como autodirigirse, si las personas que se han visto sujetas a presunciones por parte de sus antepasados o de su historia de vida, y han estructurado en torno a su persona esta relación de sumisión y dependencia es que han construido una relación de sujeto y objeto en sus relaciones más personales.

En las expresiones más ortodoxas de la educación para la paz, indudablemente no se puede dejar de lado el valor de la existencia de un paradigma que ha ido cambiando por los siglos, y es que efectivamente en la educación moderna está presente -o están presentes desde hace ya varios años-

las lógicas de la flexibilidad frente a las estructuras más rígidas de la sociedad tradicional. Esa flexibilidad tiene que ver con una lógica del pensamiento que implique la necesidad del cambio y la posibilidad concreta de entender que el cambio puede llevar a construcciones mejores o superiores, pues la resistencia al cambio que es evidentemente como tranca psicológica que impide que el conductor o el motivante(Drive), dirigido hacia la conducta se active, indudablemente la flexibilidad por el contrario, posibilita entonces la creación, la articulación de una arquitectura de la construcción y del conocimiento distinta a la que se establece como normal, rígida u ortodoxa. En esa flexibilidad los docentes investigados presentaron avances notables en aceptar que el mundo ha cambiado y que seguirá cambiando, y que lo que ayer fue normal, no necesariamente lo seguirá siendo en los próximos años y siglos venideros. En esa lógica paradigmática, evidentemente hay un grado importante de avance en la razón humana, pues implica necesariamente el que desde la niñez se considere imprescindible entender que lo que hoy día vivimos es parte de un aprendizaje social-cultural enraizado en nuestros aprendizajes más primitivos que se generan desde la niñez más básica a través de un lenguaje muy elemental, pero que ya en la adolescencia y en la adultez desarrollamos y ampliamos nuestra visión del mundo, a través de la factibilidad concreta de establecer a través del propio lenguaje la posibilidad y la existencia de mundos posibles distintos.

Lacan en una de sus teorías más avanzadas, plantea que los individuos tienden a repetir las experiencias de su aprendizaje vicario, y es por eso que mientras más ancianos, más nos parecemos a nuestros padres, porque en la medida que vamos cumpliendo años, vamos replicando esas imágenes que ya fueron incorporadas en nuestra lógica de vida y en nuestra historia de vida, no obstante también podemos replicar, y también podemos parecernos a nuestros padres si es que estos en nuestros primeros indicios de comunicación, nos socializaron también la imagen de la adaptación al cambio y de la necesidad del cambio para posibilitar avances notables en los propios sistemas relacionales de vida. Esto sin lugar a duda nos presenta un desafío. Los educadores traen consigo

también esta lógica vicaria de aprendizaje, por ende no todos tienden a esta flexibilización del conocimiento y, obviamente no todos tienen las estrategias, las técnicas ni las ganas de cambiar lo necesario. En general cuando el aprendizaje es rígido, la tendencia a la resistencia al cambio es mayor, porque permite de acuerdo a la psicología tradicional la seguridad, lo inamovible, lo normal. No obstante esto que pareciera ser una garantía de seguridad se puede convertir en un freno, una limitación y necesariamente potenciación de la inactivación en lo relacional y activación del orden impuesto.

Sobre la Institución y el proyecto educativo

Sociedad Escuelas la Igualdad, una sociedad centenaria en Valparaíso, fue originada por libres pensadores que a finales del siglo XIX, pensaron un Chile distinto, un Chile que trascendiera lo conservador para pensar en la posibilidad de que hombres y mujeres inclusivamente fueran los gestores de la república en un siglo donde las desigualdades y especialmente el acceso a la mujer a la educación, era prácticamente mínimo, a toda esfera de conocimiento y participación política estos libres pensadores propusieron la generación de una sociedad que abriera colegios para la instrucción del pueblo. En estos ciento diecisiete años de historia, hemos intentado establecer, un camino trazado, una arquitectura que permita efectivamente trazar planos para que la educación sea verdaderamente inclusiva, y una oportunidad verdadera no solo de acceder al conocimiento sino también a una convivencia digna que fortifique un estado de derecho fuerte y que desarrolle la democracia como un sistema efectivamente de participación, de tolerancia y de integración social.

En ambos colegio intervenidos por este programa se han desarrollado una serie de acciones para incorporar estrategias en el mejoramiento de la convivencia escolar, el seguimiento de algunos aspectos remediarlos.

La práctica educativa tiende a la consecución de aprendizajes diversos, trascendentes a la formación de un alumnado cada vez más plural, con mayor

diversidad, cuanto su procedencia en el seno de una sociedad cambiante, exigente ante un sistema educativo, pero a la vez relajada en general, a la hora de asumir responsabilidades. La educación de los niños en el ámbito familiar, el abordaje de la modificación de conductas, se hace necesario en un profesorado que actualmente debe amoldarse a un perfil más cercano a la negociación y mediación que el eficaz transmisor de conocimientos deseables en tiempos pasados.

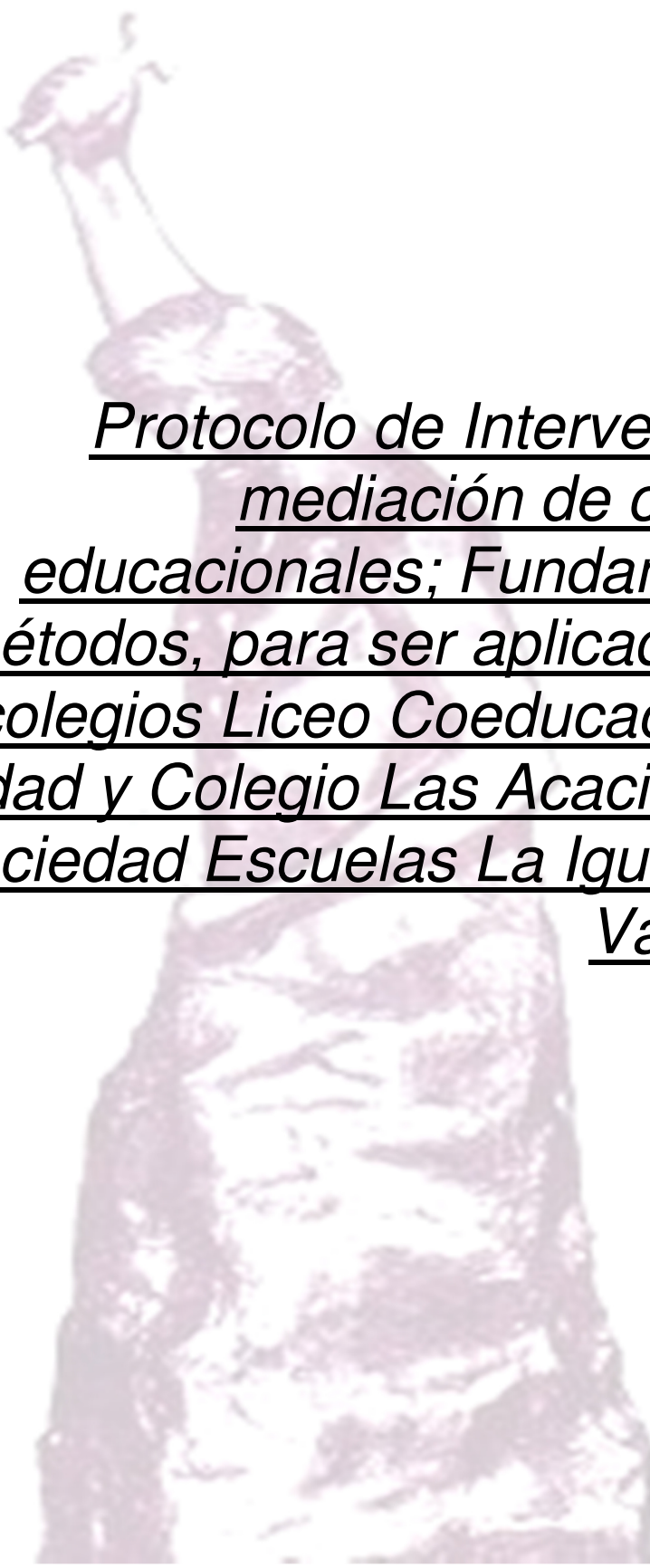
El repertorio de distorsiones conductuales en el alumnado actual, es tan variado como molesto, afecta al propio sujeto su relación con los demás a la generación de un clima de aula desagradable, al equilibrio del propio docente y a la consecución de objetivos programados. A menudo suele coincidir la disrupción con la deficiente disposición a la colaboración, en búsqueda de solución, por parte de la familia de los jóvenes. Así pues se impone la necesidad de reconocer racionalmente la situación, armarse de algunas estrategias, recursos y sobre todo de un talante que proteja al educador ante todos estos sin sabores, que generan dosis elevadas de malestar. Algunas de las acciones realizadas durante el último tiempo y que se desprenden del trabajo de interacción con los mecanismo de convivencia enunciados en este trabajo. Creación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el cual en una planificación táctica formaliza determinada acciones de organización, con la finalidad de cumplir con nuestra meta anteriormente descrita que está orientada a que se vivan valores y principios que emanan del proyecto educativo institucional. La instauración del Comité de Sana Convivencia Escolar donde participan representantes de los alumnos, apoderados, docentes, asistentes sociales e Inspector General, para socializar y discutir participativamente las acciones que propicien un clima de sana convivencia, donde todos los actores se sientan participe de las normas establecidas.

La socialización del manual de convivencia que ha producido una disminución de las faltas graves y gravísimas en el establecimiento. Un programa en modificación de la conducta y seguimiento aplicado a alumnos con más problemas disruptivos en el aula y el consejo de disciplina, instancia en la que se

evalúa las situaciones de convivencia y a las cuales se les realiza un programa de modificación de conducta. Todas estas medidas acompañan a la adaptación que se hace al programa de Harvard de negociación colaborativa. Estos son esfuerzos reales, prácticos y contingentes que se enmarcan dentro del proyecto educativo que nace de la visión centenaria de estos librepensadores, que desde la visión masónica de; entregar luz al pueblo, que desde el oscurantismo no tiene posibilidades de libertad, sólo el conocimiento, la reflexión, el debate y la construcción con otros de la republica posibilita efectivamente la libertad no sólo de pensamiento de acción y de vida.

Masonería es una institución universal filantrópica, iniciática y reflexiva, orientada a la formación de hombres nuevos, que permitan efectivamente influir en un mundo en que prima el individualismo y la razón por sobre la colectividad y el sentimiento. En ese afán es que esta institución y sus dos colegios han emprendido una doble tarea, no solo educar en conocimientos sino practicar la sana convivencia, la armonía, el cambio paradigmático de preparar a sus niños y jóvenes en estrategias de negociación colaborativa en que permitan entender al otro, al “alter ego” en un efectivamente “*socius*” o colaborador, descartando la asociación del “*hostis*” o enemigo o adversario con el cual efectivamente el sujeto queda reducido a la categoría de objeto.

En la lógica de la elaboración de un proyecto educacional no cabe más que entender que el trabajo realizado de postular la generación de un proceso educativo de una negociación colaborativa será parte integrante y permanente del proyecto educativo de estos dos establecimientos iluminados por los pensamientos de aquellos hombres del siglo XIX que soñaron y creyeron construir un Chile mejor, un país de efectivas oportunidades, de libertades y de inclusión, constructores de sociedad.



*Protocolo de Intervención en
mediación de conflictos
educacionales; Fundamentos y
métodos, para ser aplicado en los
colegios Liceo Coeducacional La
Igualdad y Colegio Las Acacias de La
Sociedad Escuelas La Igualdad de
Valparaíso*

El resultado de la investigación efectuados por docentes de la unidad de análisis seleccionada, entrego antecedentes sobre la ritualización, significados y significantes del conflicto, la agresión y la violencia al interior del aula y en los contextos próximos al establecimiento educacional. La visión negativa del conflicto permite entender la relación representacional entre conflicto y negación de la convivencia armoniosa entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta misma respuesta, permite subjetivizar las posibles alternativas de resolución de conflictos, generalmente ligadas al combate físico y psicológico, donde el más fuerte destruye a su adversario utilizando técnicas de amedrentamiento y sumisión, lo que permite, general una simbiosis entre ganadores y perdedores, potenciando la adversariedad de los conflictos aprendida ya en la temprana niñez.

Otros mecanismos de resolución de conflicto, detectados en la comunidad educativa, dicen relación con el arbitraje o semi-arbitraje, formas patriarcales que permiten entregar a un tercero con más poder la resolución de un conflicto, no importando los intereses ni las voluntades de las personas conflictuadas. Este tercero con más poder, generalmente es un profesor o profesora que genera autoridad y credibilidad por sus años, su rango o por valoración propia expuesta por sus virtudes personales y el reconocimiento y validación del colectivo social.

No existe un reconocimiento y una habilidad por parte de los docentes respecto a la generación de destrezas en negociación y menos en negociación colaborativa, que presume un cambio de paradigma, básicamente cambiar la bilateralidad adversarial, por la bilateralidad de asociatividad, convirtiendo al adversario/enemigo en socio/colaborador.

Existe además inexperiencia y desconocimiento por parte de la comunidad conformada por estudiantes y apoderados de mecanismos alternativos de resolución de conflictos que permitan resolver contingencias menores y mayores, donde se vean envueltos, cualquiera de los tres estamentos, en virtud de la priorización cultural, dada a la adversariedad, como mecanismo justo de hecho y

de derecho, ya que lo que no puede ser resuelto por las propias personas, incluso por la fuerza, puede ser resuelto, dice la cultura dominante, por la fuerza organizada, institucional y estatal. Sin embargo, la existencia de mecanismos alternativos de resolución de conflictos, como los que nacen de la escuela de resolución de conflictos de la universidad de Harvard, a través de sus profesores Williams Ury y Roger Fisher, quienes en la década de los 70 planteaban la importancia de las fuerzas de negociación, a través de la comunicación y el empoderamiento de las personas, a través del cambio paradigmático, que permitía entenderse con el enemigo, para promover cambios, que beneficiaran a todas las partes en conflicto. La negociación colaborativa, permite entonces, restablecer la comunicación y ejecutar a través de un rito de acercamiento a las partes en conflicto, con la negociación de intereses y no de posiciones que permite la adversariedad, entendiéndose este acercamiento de intereses, como la detección de aquellos agentes motivadores externos que mueven la conducta para la consecución de un logro.

El formato de mediación de conflicto, modelo Harvard fue planteado en Chile comienza a aplicarse en Chile, en forma seria y responsable, a mediados de los años 90, a través de gestiones realizadas por el ministerio de justicia, encabezados en 1996 por la abogada, Señora Soledad Alvear, en un intento de modernizar nuestro tradicional sistema judicial, basado en una adversariedad paternalista, donde la principal fuerza de resolución de conflicto era la del orden impuesto (ESTADO). Exitosamente el modelo es aplicado, en una primera etapa, a problemáticas familiares ligadas con las familias y posteriormente a otras aristas de discusión jurídica, comunitarias, laborales, territoriales. sin embargo, la mediación en educación, comienza efectivamente en Chile, comienza a desarrollarse efectivamente en los 2000, a través de los esfuerzos personales de educadores, trabajadores sociales, psicólogos, quienes proponen el modelo de mediación para ser socializado, como estrategia de mediación desde los primeros años de formación del mismo, como una forma de educar para la paz y empoderar civilmente al ciudadano y hacerlo participe de la democracia en la base y por otra

parte de la consolidación de las primeras unidades de mediación en los establecimientos educacionales, donde un docente o profesional psicosocial, ejerciendo como mediador utilizaba la negociación colaborativa, como estrategia de resolución de problemas.

El protocolo que a continuación se presenta, entrega elementos teóricos y prácticos para la socialización de la negociación colaborativa y la creación de unidades de mediación en ambos colegios de la sociedad de escuelas la igualdad, cumpliendo la expectativa de los objetivos transversales del ministerio de educación, de ofrecer a través de la escuela el aprender a convivir, que Jaques Delors plantea como uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación. Así también, se cumple, con el curriculum oculto de posibilitar que los estudiantes en conflicto tengan mayores oportunidades de permanecer en el sistema educativo y cumplir con los doce años de formación ideales para el desarrollo de un ciudadano integrado.

EL modelo de negociación colaborativa (mediación de conflictos modelos Harvard), aplicado a mediación, resulta práctico y coherente con las enseñanzas y principios del libre pensamiento, democracia en la base y constructores de sociedad que nuestra la institución otorga a nuestros estudiantes y a toda la comunidad educativa. Los valores del humanismo laico, que permitieron la construcción de la república en 1987, siguen presente y reafirman la voluntad de contribuir a la paz social, al desarrollo y a la integración de personas provenientes de sectores de riesgo social a la construcción de una sociedad más justa igualitaria y compartida, desde la inclusividad.

Mediación de Conflictos “Modelo Harvard”

Adaptado para comunidad educativa (Chile)

ALGUNAS DEFINICIONES DE MEDIACIÓN

Procedimiento alternativo de resolución de conflictos, auto compositivo y no adversarial en el que un tercero neutral y que no tiene poder sobre las partes, ayuda a éstas a que en forma colaborativa y confidencial encuentren una solución a su conflicto satisfactoria para ambas.



Negociación entre personas que mantienen una diferencia, facilitada por la intervención de un intermediario, que recibe el nombre de Mediador. Este guía a las partes durante el proceso de negociación, escuchándolas y ayudándolas a alcanzar un acuerdo exitoso para todas ellas.

Williams Ury & Roger Fisher

La mediación de conflictos se entiende hoy en la perspectiva histórica de Harvard, si bien es puramente negociación colaborativa se ha establecido una suerte de adaptación estratégica al procedimiento, con el fin de acercarlo a las realidades de intervención familiar, educacional, comunitario y laboral, entre otras.

Mediación de conflictos aplicada en Chile desde mediados de los 90', incorporó la visión paradigmática de la negociación colaborativa, como un procedimiento alternativo a la resolución de conflictos y que permitiera a los ciudadanos empoderarse de la iniciativa de resolver sus propias situaciones conflicto, sin la necesidad de recurrir al orden impuesto y a la figura de un tercero

con más poder, desconocido y ejecutivo, que desde su propia figura de poder decide sobre la vida de las personas que lo han consultado.

Objetivos de la Mediación



Promover acuerdos de solución de conflictos satisfactorios para todas las partes.



Mejorar las relaciones entre los involucrados en el conflicto fortaleciendo la relación.



Aportar revalorización y más aceptación o reconocimiento interpersonal.

Características de la mediación

Entendida la mediación de conflictos como un procedimiento alternativo al orden impuesto, presenta ciertas características que la diferencian de otros mecanismos ya existentes.

En su ontología la mediación es primeramente una acción comunicacional que permite reestablecer los vínculos en desequilibrio con el fin de ajustar y

proporcionar una salida ganar / ganar a los socios que invierten en la resolución de su conflicto.

Características ontológicas y axiomáticas:

Colaborativa: Los adversarios se comprometen a un cambio en la relación que permite reestablecer el diálogo, el respeto y la aceptación del otro como necesario para el trabajo conjunto en la resolución del conflicto, “¿Quién puede ser más efectivo como socio que la propia persona con la cual tenemos el conflicto?”

Autocompositiva: La solución del conflicto es construida por las propias personas, quienes a través de las narraciones de sus historias van concertando y evidenciando sus intereses fundacionales, esto posibilita que el otro desde la vereda de al frente pueda cruzar y sumarse a las posibles respuestas frente al conflicto que los mantiene en disputa. “Nadie decide por las personas, son ellas las que se empoderan de su propia vida y de las soluciones a sus problemas”

Confidencial: El procedimiento de mediación debe permitir la mantención del secreto de la información, que ha transmitido alguna de las partes en virtud de dicha atención, la que provee de insumo para el análisis y la discusión, con la excepción de aquella que no vaya contra derecho ni sea una evidenciación de delito

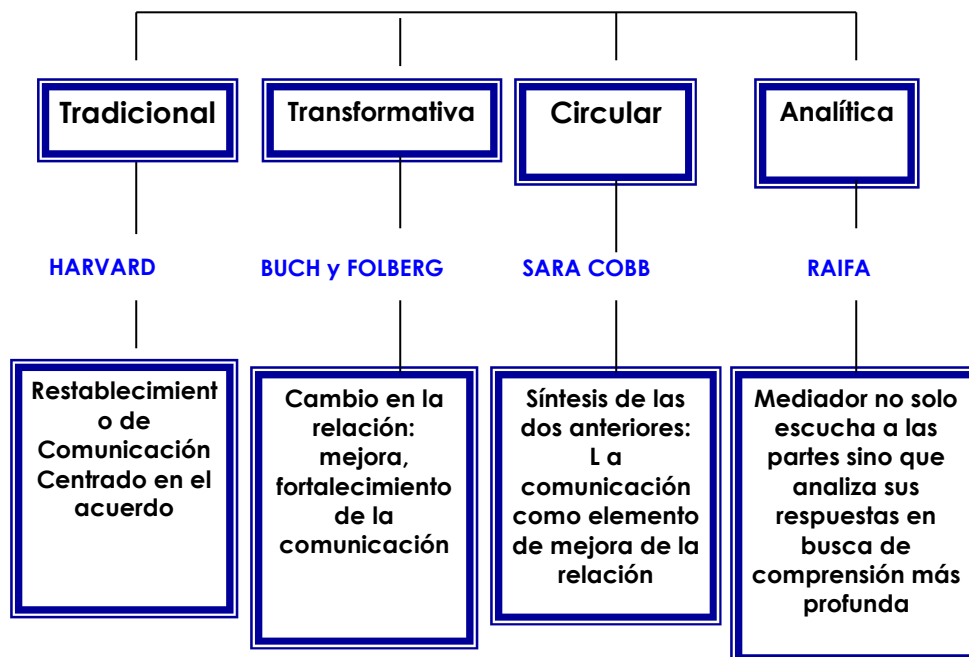
Con acento en el futuro: La mediación debe permitir la mirada hacia el futuro, es lo que se puede cambiar, el pasado es solo un referente de análisis, pues no puede ser intervenido ni modificado, “el pasado, pasado es”. El futuro es esperanzador, promete una diversidad de alternativas, ahí es donde las partes deben poner todo su esfuerzo.

Rápida y Económica: El procedimiento permite acelerar los procesos de intervención, en pocas sesiones, a bajo costo, las personas pueden participar en un proceso alternativo de la resolución de conflictos que no tiene comparación con los tradicionales, largos y costosos procesos del orden impuesto.

Informal y estructurada: La metodología de intervención permite una flexibilidad notable, ya que se adapta al discurso propio y a los códigos naturales que las personas traen a la mesa de negociación, no obstante el procedimiento Harvard implica un desarrollo secuencial, de acciones conducentes al logro de los objetivos de reestablecer la comunicación y lograr acuerdos.

Alta probabilidad de estabilidad en el acuerdo: generalmente los resultados de la mediación de conflictos, al ser autocompositivos generan una complacencia en ambos socios en disputa, pues el acuerdo se ha logrado no solo con el análisis en común de los intereses, sino fundamentalmente con la sensación de ganar / ganar que promueve la negociación colaborativa, esto sin duda tiene más fuerza de compromiso que la resolución externa. (Ury W.1977)

Modelos de Mediación



Fuente. Elaboración propia

Ventajas de la Mediación

Indiscutiblemente la mediación de conflictos presenta una serie de factores operacionales que facilitan la resolución de las situaciones en disputa, debido a una serie de características que permiten dicho objetivo, algunas de estas son:

Mecanismo flexible e informal: Su procedimiento permite la elaboración de los discursos y análisis desde una perspectiva innovadora por su adaptabilidad y plasticidad.

Mecanismo voluntario: Es condición de esencia la voluntariedad de las personas para entrar al procedimiento, ya que la presunción inicial es la necesidad que surge de los individuos de buscar alternativas a la resolución de sus conflictos, fuera del orden impuesto con la participación protagonista de las propias personas y sin la presencia de un tercero con más poder.

Permite encontrar soluciones más adecuadas y satisfactorias para las partes: En la lógica de la negociación colaborativa, la sinergia del ganar / ganar permite a todas las partes en conflicto percibir el acuerdo como un logro común y satisfactorio para los intereses individuales de las partes.

Establece relaciones en vez de destruirlas: A diferencia de la negociación adversarial, la mediación de conflictos posibilita el restablecimiento de las líneas comunicacionales obstruidas por el conflicto, es condición del propio proceso abrir los espacios de dialogo y reflexión común, con el fin de entregar a las partes en conflicto un escenario posible que no encuentran en el orden impuesto, la mesa de negociación se convierte en un puente de conexión entre los mundos divididos por la competencia y la destrucción.

Rol del Mediador Harvard

De acuerdo a la estrategia de Harvard adaptado, el mediador debe presentar un perfil adecuado a los objetivos del proceso. Está directamente relacionado con las habilidades sociales que el mediador Harvard incorporará a la

destreza técnica del ejercicio de negociación colaborativa. Algunas de estas habilidades sociales dicen relación con la capacidad comunicacional y empática emocional que debe poseer la persona que ejecuta el rol de mediador o tercero neutral.

Algunos objetivos del rol:

Facilitar el paso de la discusión dialéctica al pensamiento creativo - alternativo: La discusión en la negociación adversarial tiende a negar, descalificar y anular la argumentación del otro. En cambio, en la negociación colaborativa el mediador debe tender a la aireación del conflicto dando paso a la elaboración y creatividad de alternativas no propuestas ni presentes en las posiciones iniciales. Esto permitirá a las partes en conflicto a través de una lluvia de ideas elaborar, las propuestas de escenarios posibles distintos, donde las partes tienen la oportunidad de incorporar al socio en las respuestas creativas - resolutivas.

Aliviar la carga emocional: Resulta de gran importancia que el mediador utilice técnicas y estrategias de contención emocional, con el fin de aminorar la tensión y el descontrol agresivo con que las partes generalmente inician su proceso de mediación. Esta característica del rol del mediador debe de ser cuidadosamente tratada desde la propia formación del mediador, ya que vincula los aspectos sensibles e intrapersonales de los individuos con el contexto agresivo propio de los conflictos, razón más que suficiente para que el mediador sea cuidadoso y técnicamente eficiente en la canalización de la contención emocional.

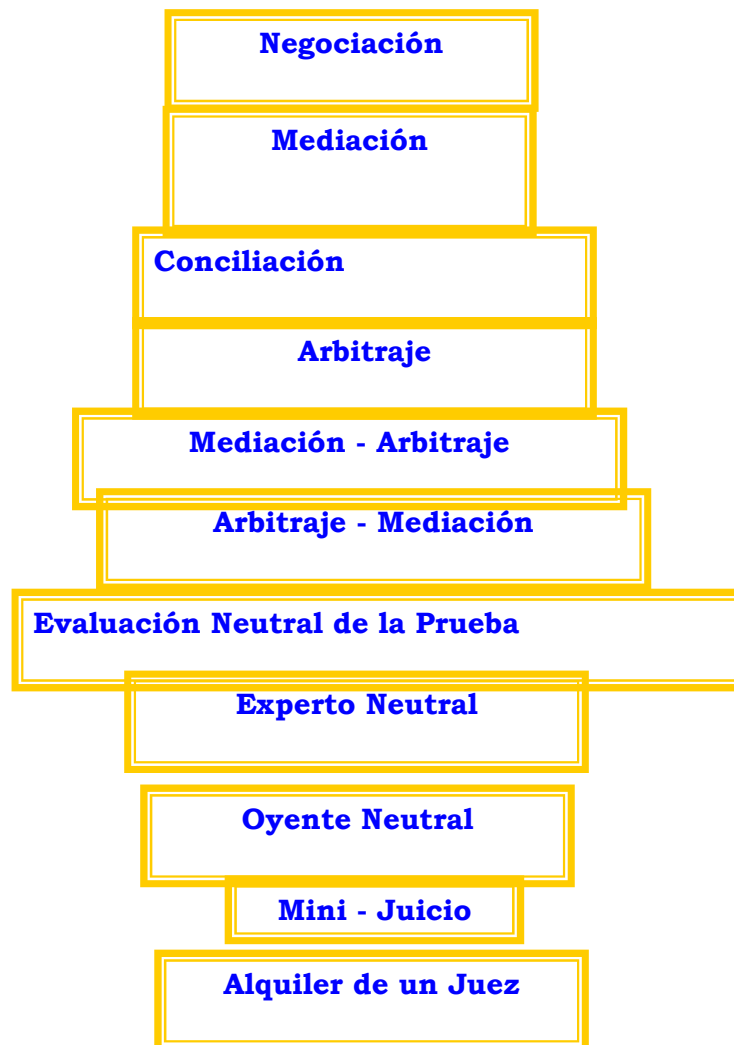
Estimular la salida de posiciones rígidas: Considerando la necesidad urgente de transitar desde el discurso violento y descalificador que expresa posiciones rígidas e inflexibles hacia la autocomposición necesaria para la asociatividad de intereses.

Mostrar lo manifiesto del conflicto y mirar más allá: Esto se logra a través de la instancia de aireación del conflicto donde las partes tienen la oportunidad de barrer con la basura, temores y desconfianzas que desde el

pasado enturbien la relación y los acuerdos que posibilitan una convivencia social aceptable. La mediación promueve el recuerdo del pasado solo con el fin de aclarar las posiciones, no obstante la negociación siempre tendrá una mirada hacia el futuro, que es lo realmente modelable.

Invitar al cambio de roles: de adversarios a socios: El mediador Harvard debe de contar en sus habilidades sociales con la destreza de influir en las partes en conflicto, para que estas tengan la actitud positiva frente al cambio de rol, desde lo adversarial a la asociatividad. No más enemigos, solo socios tras el bien común.

Mecanismos alternativos de resolución de conflictos



Elaboración propia

Estos son algunos de los principales mecanismos de resolución de conflictos existentes en nuestro medio, en los planos del orden negociado y del orden impuesto. Algunos de ellos tienen una vigencia extraordinaria y otros se encuentran en proceso de extinción.

Disputas de poder elemento base de todo conflicto.

Lacan (1970) plantea que el poder es la capacidad de influencia sobre la conducta de los otros, generalmente ocasionada por perfiles y figuras simbólicas que representan dicho poder. Históricamente han existido factores determinantes desde donde se ha influido y/o manipulado la conducta humana para bien o para mal, resulta interesante identificar los elementos presentes que delinear los factores determinantes que ocasionen este fenómeno.

Posición social: Tiene relación directa con la estructura de las clases sociales en nuestra sociedad. Desde la clase se genera una actitud de supremacía o sumisión respecto de las otras clases sociales protagonistas del contexto social. Existe una determinación de ciertos sectores de la población por ejercer un control y un liderazgo sobre la globalidad de los procesos que involucran el desarrollo social del país.

Recursos económicos: Sin lugar a dudas es uno de los grandes obstáculos para el equilibrio y el desarrollo. La insuficiencia de recursos hace que las personas y las organizaciones estén constantemente confrontándose por razones de competencia e intereses. Resulta interesante visualizar incluso en las disoluciones familiares como este factor es preponderante para la aparición de la disputa y como el control de los recursos generan niveles de poder que desequilibran la estabilidad de las personas y de la convivencia en general.

Experiencia - carisma personal: Los liderazgos potencian la influencia sobre las personas a través de las generaciones de un poder carismático, influyente y decisivo en las decisiones y en los intereses de las personas.

Para comprender el empleo del poder debemos mirarlo desde su IMPACTO. En lo;

a. FÍSICO : Ejercido por los ejércitos o fuerzas armadas y de orden que sustentan la fuerza bruta como mecanismo de control de la eficiencia del estado de derecho o por las personas que abusando de su envergadura física (Tamaño/peso) amedrentan a quienes están disminuidos en ese plano (Delgadez, baja estatura, mujeres, niños, ancianos etc.)

b. ECONÓMICO: Ejercido por los gobiernos, grandes instituciones y empresas y por individuos que sostienen a otros individuos incapaces por si mismos de su subsistencia ya sea temporalmente o permanentemente (Hijos, adultos mayores mujeres, allegados etc.)

c. EMOCIONAL: Ejercido por personas a quienes queremos, de las que dependemos y que pueden manipular nuestros sentimientos generalmente ocurre en las parejas y relaciones de amistad y de familia, con dependencias simbióticas de necesidad del otro.

d. EDUCACIONAL: Ejercido por personas que ayudan a otros a aumentar sus conocimientos, los docentes formadores que desde el conocimiento se sustenta el dominio de la razón

4.2 Procedimiento de mediación Modelo Harvard

<i>Etapas</i>	<i>Técnicas</i>
I ORGANIZACIÓN DE MEDIACION	
Presentación de las partes	Discurso Inicial
Acuerdo de confidencialidad	
II COMPRESION DEL CONFLICTO	Parafraseo
Exposición de cada una de las partes	Preguntas abiertas
Síntesis y devolución de las posiciones por el mediador	Empoderamiento de las partes
Entender el conflicto	Escucha activa
Búsqueda de intereses	Sesiones privadas
III REENCUADRE Y GENERACION DE OPCIONES	Pregunta de replanteo
Reencuadre del conflicto a partir de intereses	Lluvia de ideas
Generación de opciones	Rol de abogado del diablo
IV LOGRAR ACUERDO	Filtros objetivos
Selección de opciones	MAAN
Revisión de acuerdo	
Síntesis del mediador	
Redacción del acuerdo	

Elaboración propia.-

Separar a las personas del problema

Generalmente cuando los sujetos entran en conflicto, no existe una diferenciación entre el argumento y la validación de la existencia del otro y su derecho a disentir o tener una perspectiva diferente incluso contradictoria, lo que lleva al adversario a intentar destruir no solo el argumento sino al otro, sometiéndolo por la fuerza o por el control psicológico del dominio agresivo

Todo negociador tiene dos tipos de intereses

a. En la sustancia.

b. En la relación.

La relación tiende a confundirse con el problema. El mediador debe lograr con estrategias resolutivas que las partes en conflicto separen la relación del problema, con el fin de salvar el canal comunicacional y permitir la asociatividad y colaboración. Durante el procedimiento ***se permite darle duro al problema***, respetando la diferencia y a la persona que se encuentra en la contraparte “Estoy en desacuerdo con tus ideas, pero daría la vida por proteger tu derecho a expresar tus ideas” (Voltaire)

No se debe olvidar que todo negociador es una persona. Que siempre debe considerar el respeto a la dignidad de la contraparte, especialmente cuando el motivo de la disputa sea el desencuentro al interior de una convivencia.

En la comunidad educativa resulta esencial mantener el respeto y la tolerancia ante la diversidad, esto permite entender que aun existiendo diferencias lo trascendente es la construcción de una comunidad de intereses y de ayuda mutua.

INSISTIR EN CRITERIOS OBJETIVOS.

- **Cuando los intereses están en conflicto se debe insistir en criterios objetivos. MAAN**
(Mejor Alternativa de Acuerdo Negociado)

Ury W 1997

Durante las sesiones privadas se debe llegar a la detección del MAAN, con el fin de que las partes evalúen sus verdaderas posibilidades en la negociación, con la capacidad de discernir sobre los beneficios y obstáculos frente a posibles escenarios de acuerdo auto compositivo con la contraparte.

El MAAN debe aparecer inducido y no provocado, pues la manipulación y la presión indebida del mediador ponen en peligro la asertividad voluntaria de la parte, es ella la que decide cuando y donde entrega la información que permitirá acercar las posiciones hacia los intereses comunes.

Estos criterios posibilitan una visión más objetiva de la realidad, entregando las factibilidades adecuadas al **MAAN**, que potencia o dirige la decisión del acuerdo

Preguntas Abiertas

Son preguntas dirigidas a obtener una respuesta elaborada en virtud de la reflexión y el análisis, por cuanto se debe asegurar en la pregunta la intencionalidad de su respuesta.

No apuntan al “sí” ni al “no

Hacen trabajar a las partes.

Las partes entregan mayor información:

Más material

Más conocimiento

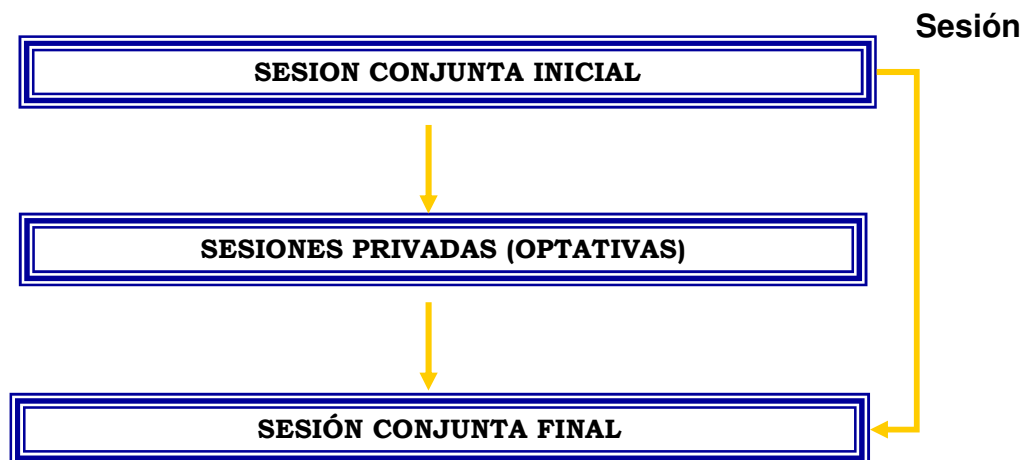
Más oportunidades de generar opciones

Este tipo de preguntas deben ser elaboradas en repertorio para establecer un protocolo de acción indagatoria, permitiendo la estrategia de salida del discurso dialéctico confrontación, al discurso elaborativo/creativo y auto compositivo.

Las preguntas cerradas por su parte solo nos devuelven al pasado y a las posiciones anclas, ya que generalmente refuerzan la posición que marca la diferencia entre las partes. Generalmente estas preguntas son contestadas con un **Sí o un NO**, taxativo, castrador y limitante.

MEDIACION MODELO HARVARD

PROCEDIMIENTO Y SECUENCIA DE LA MEDIACION (Síntesis)



Conjunta Inicial

La sesión inicial debe seguir ciertos pasos ritualizados, cabe destacar que ello posibilitara el ambiente necesario para transitar desde una negociación adversarial hacia una negociación colaborativa.

Saludo y presentación del mediador

Presentación de las partes

Información sobre el procedimiento.

Acuerdo de confidencialidad.

Presentación de posiciones.

Síntesis de las posiciones por parte del mediador.

Parafraseo.

Generación de opciones.

¿Cuándo ir a sesiones Privadas?

Es muy común para los mediador ceder a la tentación, al encontrarse encerrados en la posiciones de las partes, acudir a la estrategia de la sesión privada, cuya técnica nos sirve para la detección del MAAN y la reorientación de la pregunta de replanteo. No obstante solo debemos escapar a la sesión privada cuando el mediador evalué la necesidad de:

Explorar (intereses ocultos, opciones distintas, elaboradas en escenarios no considerados por las partes)

Analizar señales o signos presentes (emoción, agresividad,

Mutismo u otra significativa conducta no develada al menos evidentemente)

Aliviar el cansancio de la partes llevándolos a un escenario distinto que atraerá notablemente su atención.

Evaluar (MAAN) desde las partes.

Sesión Conjunta final

El retorno debe ser limpio, sin manipulación ni orientación, de lo contrario se atenta contra el fundamento ideológico más importante de la mediación en este modelo, la autodeterminación de las personas y su derecho a resolver auto compositivamente sus situaciones de conflicto.

En esta fase de la sesión deben recogerse los comentarios y nuevos escenarios de negociación, entregando los insumos para que las partes generen la acción de cambio y acuerdo negociado.

Plenario de resolución de posibles nuevos escenarios no considerados en las posiciones anclas.

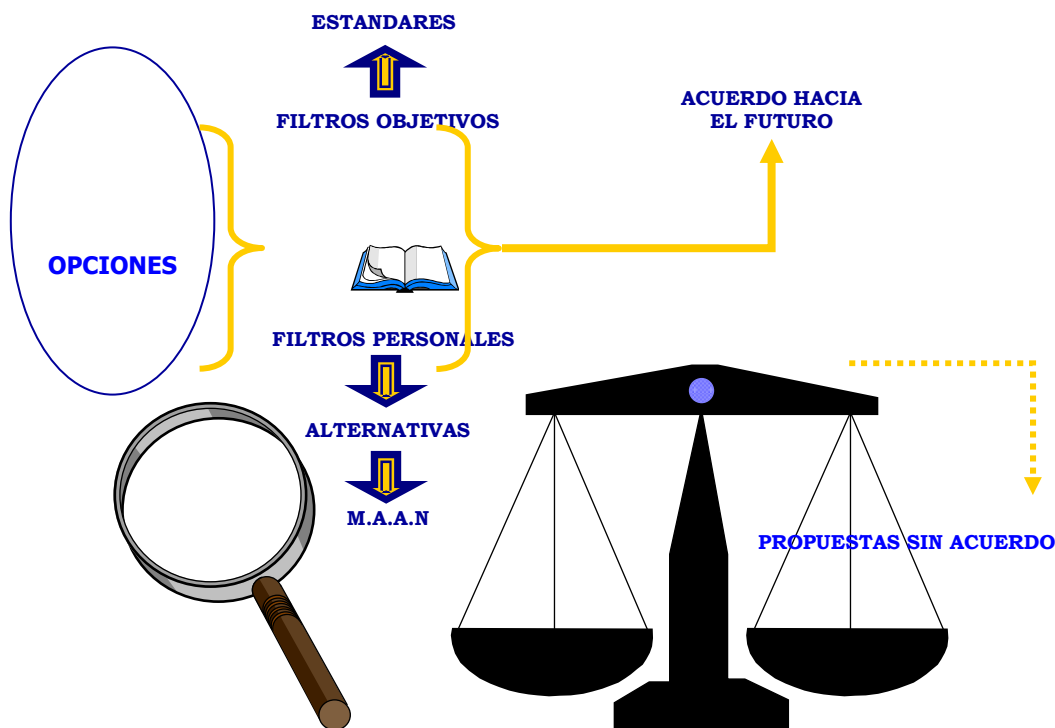
Acuerdo: Redacción y Revisión del acuerdo autocompositivo, fiel a los intereses de las partes

Satisfacción de todas las Partes.

Vista hacia el futuro.

Oferta de revisiones futuras de ser necesario

LOGRAR ACUERDO OBJETIVO BASAL HARVARD



Finalizada la sesión de cierre el acuerdo puede ser concretado solo desde la “verbalidad”, manifestándose como la fiel expresión de acuerdo basado en la confianza o las partes de común acuerdo pueden decidir escribir un documento que contenga sus acuerdos y este a su vez puede ser homologado en tribunales o solo mantenido por las partes como recordatorio de la decisión de trabajar en conjunto con el socio/a en la resolución del conflicto.

El protocolo de mediación de acuerdo al modelo de Harvard debe ser enseñado desde los niveles básicos de aprendizaje con el fin de incorporar las lógicas del paradigma de la negociación colaborativa, abandonando la adversariedad y la resolución basada en el imperio de la fuerza. Los niños aprenden tempranamente el respeto a la diversidad cuando los adultos creen y

practican la tolerancia, y valoran la resolución de conflictos cuando estos entorpecen la convivencia social el bienestar social de las personas y la paz social.

Educar a los docentes resulta otro desafío, incorporar estas lógicas en profesores basados en la reproducción de conocimiento, preocupados del desarrollo de la intelectualidad, para lo que han sido formados generalmente en las instituciones académicas. Es sin duda una oportunidad de recrear la urgente necesidad de educadores comprometidos con la construcción de sociedad, artífices de la República y formadores de hombres y mujeres ciudadanos integrales que sean luces en el mundo y arquitectos de una sociedad más integrada comunitaria y solidaria.

Valparaíso, Chile. Primavera de 2013

Bibliografía

Abarca, Nureya. (2004), “Inteligencia emocional en el liderazgo” Editorial Águilas, Santiago, Chile.

Aisenson, Aida. (1994), “Resolución de conflictos: Un Enfoque Psicosociológico”. Colección de Psicología, Psiquiatría y psicoanálisis. Fondo de cultura Económica, México

Alliende Luco, Leonor, Burgos Pizarro, Jorge; Correa Camus, Paula; Pérez Castillo, Sandra (2002), “El proceso de mediación”. Santiago, Chile. Editorial Jurídica de Chile.

Alliende L. Leonor. (2004), “Mediación Familiar: un desafío posible.” Revista Jurídica. Año 3, N-6. Ministerio de Justicia.

Babu, Annie. (2003), “Guide du médiateur familial”. Ramonville, Francia, Edition Eres.

Berger y Luckmann. (1993), “La construcción Social de la Realidad” Editorial Paidós, Argentina.

Bonnewitch, Patrice. (2002), “Pierre Bourdieu, vie, oeuvres, concepts” Paris, Francia. Edition Ellipses.

Brunner, J.J (1995), “Mediación: un enfoque multiprofesional. El punto de vista del psicólogo”. Revista del Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica de Chile. N° 70. Santiago, Chile.

Borling, Kenneth (1989) “Las tres caras del poder” Colorado USA.

Cornelius, Helena. (1995), “**Tu ganas, yo gano**”. GAJA Ediciones. Segunda Edición, Madrid

Chelen, Emilia (2010) “La alternativa del conflicto” Tesis Magister, Universidad de Valparaíso.

Cusinato, Mario (1992), “**Psicología de las Relaciones Familiares**”. Biblioteca de Psicología N° 18. Edit. Herder. Barcelona.

Debarbieux, Eric (1990) Paris Francia, La Violencia dentro de la clase

Dalla- Porta F. María Teresa, Schutz A. Viviana (1999), “**Mediación escolar: Una propuesta desde la experiencia.**” Material de Conciliación. Sgto. Chile. ACHNU PRODENI.

Delors, Jaques (1996) “los cuatro pilares de la educación Unesco, Paris Francia.

De Munck, Jean (s/a), “**La mediación en Perspectiva**”. Escuela de Trabajo Social. PUC.

De Tommaso, Antonio. (1997), “**Mediación y Trabajo Social**”. Buenos Aires. Espacio.

Durckein, Emile, (1934) Paris Francia, “Educación moral.”

Echeverria, Rafael (1994) “Ontología del lenguaje” Santiago de Chile.

Escartin M. José. (1991), “**Manual del Trabajo Social Modelos de Práctica Profesional**”. Ed. Aguaclara, Alicante, España.

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

Fernandez - Rios, Manuel (s/a) , “**Aspectos positivos y negativos del conflicto**”, S/E.

Filey, Alan C. (1985), “**Solución de Conflictos Interpersonales**” México.

Foucault, Michael (1980) Paris Francia,” Microfísica del poder.”

Folberg, Jay (2008) “Mediación y resolución de conflictos sin litigio” USA

Freire, Pablo (1970) Brasil, “Pedagogía del oprimido” y (1997) “pedagogía de la autonomía”

Freud, Sigmund (1913) “Totem y tabu” Viena, Austria.

Galdeano, J. (2002), “**Selección bibliográfica sobre Medición**” Revista de Ciencias y Orientación Familiar. Universidad Pontificia de Salamanca.

Giddens, A (s/a), “**Sociología**”, Editorial Alianza, Madrid.

Girard, Kathyn; Koch, Susan J. (1997), “**Resolución de conflictos en las escuelas, Manual para educadores.**” Barcelona, España. GRANICA.

Girox, Henry (1993) “La escuela y la lucha por la ciudadanía” Mexico y (2004) “pedagogía y política de la esperanza” México.

Gottheil J. Schiffrin, A. (1999), “**Mediación: Una transformación en la cultura.**” Editorial Paidós. Buenos Aires.

Grover, Karen. (1996), “**La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores.**” Paidós. Serie Mediación N°1. Barcelona.

Haynes, John. (1995), “**Fundamentos de la Mediación Familiar. Cómo afrontar la separación de pareja de forma pacífica... para seguir disfrutando de la vida, Manual Práctico para Mediadores**”, Gaia Edic.

Hidalgo, C, Abarca, N. (2000), “**Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales**”, Ediciones Universidad Católica. Santiago de Chile.

Ibañez, Jesus (2008), Madrid España, Filosofía y sociología.

Jodelet, Denise (2011) París Francia, aportes del enfoque de representaciones sociales a la educación y (1984) Las representaciones sociales.

Lacan, Jacques (1979) Paris Francia, Seminario “Las Formaciones del inconcient”

Lewis Coser, Martin (1975) “La idea de la estructura social” Nueva York.

Luhmann Nickas, (1980) “Sociale Sistem”

Magenzo, Abraham y Donoso, Patricio (2000) Santiago de Chile, “Cuando a uno lo molestan.”

Malinowski, B (1994), “**Una Teoría Científica de la Cultura.**” Madrid, Sarpe.

Montenegro, H. (1995), “**Familia y sociedad: una relación en crisis.**” Revista de Trabajo Social, N° 65, Santiago.

Motoya, Gloria H; Cecilia Zapata y Cardona, Bertha. (2002), “**Diccionario Especializado de Trabajo Social**”. Universidad de Antioquia, Medellín.

Moore, Christopher (1986), “**El proceso de mediación**”, Barcelona, España, GRANICA.

Morales, Francisco. J (s/a), “**Naturaleza y tipos de conflictos, El grupo y sus conflictos**” Cuenca, España, Universidad de Castilla.

Peña Gonzalez, Carlos (1994), “**Sobre la necesidad de las formas alternativas de resolución de conflictos**” en Serie de Documentos, N1 1. Centro de Desarrollo Jurídico Judicial. Corporación de Promoción Universitaria.

Moscovici, Serje (2000) Paris Francia, Social Representation y (1961) tesis doctoral.

Nietzche, Friedrich (2006) “La Geneología de la moral” Madrid España y Nihilismo, Barcelona Madrid

Pinto, Luis (2002), “**Pierre Bourdieu et la teorie du monde social**”, Francia. Edition Albin Michel.

Popper, Karl (2001) USA, Lógica y ética.

Quera, P; Sastre, G (2003), “**Aprender del conflicto**”, Conflictología y educación. Barcelona, España. GRAO.

Quilhot S Robert (2011), Tesis de grado Universidad de Valparaíso.

Ripol- Mollet, Axel (2001) “**Familia, trabajo social y mediación**” Barcelona. España. Editorial Paidós.

Rodríguez, T; Weinstein, S (1994), “**Introducción en familias siglo XXI**” Santiago. Nº 2. Ediciones de las mujeres.

Romero, F (2001), “**La mediación familiar, un nuevo ritual para la separación y el divorcio en las sociedades actuales**”. Estructura y cambio social. CIS. Madrid

Rummen, Rudolhp (1997) Transaction Publisher, USA.

Sampieri, Hernandez (1997) “Metodología de la Investigación” Ciudad de México.

Selvini Palazzoli, M (1999), “**Paradojas y Contraparadojas**” Buenos Aires, A.C.E

Schilling Fuenzalida, M (1999), “**Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos**”, Santiago de Chile. Editorial Cono Sur Ltda.

Sparvieri, Elena. (1995), “**Principios y técnicas de Mediación. Un método de resolución de conflictos**” Buenos Aires, Editorial BIBLOS.

Suárez, Marinés (1996), “**Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas**”, Buenos Aires, Paidós.

Touzard, Hubert (1981), “**La mediación y la solución de conflictos**” Editorial Herder.

Tommaso, Antonio (1997), “**Mediación y Trabajo Social**”. Editorial Espacio, Buenos Aires.

Turner, S. Susan (2004), “**Tribunal de familia**” Revista Jurídica. Año3, N-6 Ministerio de Justicia.

Villegas, M (1996), “**Desarrollo familiar**”, Medellín, Funlars.

Vicuña Mackenna Benjamín (1869) “Historia de Valparaíso, Santiago de Chile.

Vigotsky, Lev (1970) Moscú, “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”

Ury, Williams (1997) USA “Si, de acuerdo”

Weber, Max (1980) “Sociología” Bremen Alemania.

ANEXOS

VIOLENCIA EDUCACIONAL EN CHILE CRITICA A LA LEY

ABSTRACT

In 2001 Chile enacted the School Violence Law, after three failed attempts by the legislature. We present here the results of an analysis of this Law, based on critical documentary analysis. Results indicate the exercise of disciplinary power and the prescription of a hierarchical oversight by adult school personnel. There is evidence of techniques to divide individuals before a normalizing punishment, whereby the student is pictured as subject of punitive action, with faults scored with consequences that may go all the way up to the exclusion from school and society. School community life is conceived as a situational variable that inhibits violence. Adult school personnel are held responsible for it, making co-construction invisible and thus also making invisible the joint responsibility of students and legal guardians. The discourse has the effect of making criminal law rationality prevails over pedagogical rationality, diminishing the school's formative function.

Keywords: school violence, law, public policy, discourse analysis

Introducción

Las políticas públicas y su definición de marcos de posibilidad

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar e introducir programas de prevención de violencia escolar. En algunos países, la política pública ha cobrado la forma de legislación parlamentaria. Tal es el caso de Chile, cuyo poder legislativo aprobó una Ley de Violencia Escolar en el año 2011. En este artículo presentamos los resultados de un análisis crítico del discurso de este documento.

Desde una perspectiva epistemológica situada en el construccionismo social (Ibáñez, 1994), entendemos a las políticas públicas como un espacio donde se construyen patrones de interacciones sociales que generan efectos sobre los sujetos, en la medida en que ellos y ellas quedan "sujetados" a los espacios y posibilidades de acción que permiten y promueven éstas. De esta manera, la política pública permite y, a la vez, define ciertos

marcos de posibilidad discursiva (Foucault, 2002), en la medida en que el texto expresa aquello que puede ser dicho dentro de una determinada superficie de emergencia discursiva.

En lo que concierne a las políticas públicas orientadas a abordar el fenómeno de la violencia escolar, diversos investigadores (Altheide, 2009; Body-Gendrot, 2001; Giroux, 2003; Retamal, 2010) han identificado distintas lógicas o marcos de posibilidad para la acción. Una de ellas pone el foco en la sanción y establece un orden punitivo para "hacer frente" a la violencia escolar. Un ejemplo de ello son las políticas de *tolerancia cero* iniciadas en algunos Estados de Estados Unidos durante la década de 1990, y en las medidas de *prevención situacional* tales como cámaras de vigilancia y detectores de metal (Portillos, González, y Peguero, 2012). Para Hirschfield y Celinska (2011), el auge de estas medidas es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la "disciplina estudiantil" ha sido reemplazado por el del control del crimen.

Bajo esta lógica, violencia y criminalidad se acercan conceptualmente, toda vez que ésta tiende hacia la criminalización de la violencia escolar (Portillos et al., 2012), que suele ser ejecutada como una criminalización de las minorías raciales y de la pobreza (Retamal, 2010; Watts y Erevelles, 2004). Una de las mayores implicancias de esta lógica es la segregación y exclusión social de esas mismas minorías, "al formarse escuelas que parecen verdaderos "gethos" de repitentes y expulsados" (Araos y Correa, 2004, p. 19).

Elas difieren de otras lógicas, como las de resolución de conflictos y mediación escolar; y la de habilidades sociales. En Chile, la primera tiene antecedentes en el derecho civil y en los avances en la mediación en tribunales de familia, mientras que la segunda proviene de la tradición de intervención en salud mental.

Los programas de prevención de violencia escolar que, a nivel internacional han sido reconocidos como más exitosos (Craig, Pepler y Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas y Horne, 2006) comparten estas lógicas y difieren de la lógica penal y de tolerancia cero, puesto que, en vez de responder a la violencia con medidas que radicalizan la exclusión, buscan resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos y Correa, 2004), desarrollando competencias de autoregulación individuales (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001) y de protección y agenciamiento de la comunidad escolar (Astor y Benbenishty, 2006; Hawkings, Catalano, Arthur, Egan, Brwon, Abbott y Murray, 2008). Así, mientras que la lógica penal y de tolerancia cero produce "cero conocimiento" (Astor y Benbenishty, 2006), la lógica formativa-preventiva busca empoderar a las escuelas y a las comunidades que las rodean con información y mecanismos para que puedan participar en resolución de temáticas de violencia escolar.

Según Debarbieux (2001), las políticas educativas corresponden a formas de construir socialmente, no sólo la concepción la violencia escolar, sino también la manera en que ésta se debe “abordar”, “enfrentar”, “afrentar” etc. Así, en el acto de dar verbo a la acción, el discurso social deja entrever la lógica que subyace a ésta.

Cuando una comunidad discursiva, como lo son los miembros de Parlamento, discuten y dan forma a una ley sobre violencia escolar, lo que construyen es un marco que posibilita la acción social de determinadas maneras. Es así como:

(...) la delimitación de la violencia escolar por el código penal es relativa, ya que el mismo código penal es relativo. No es entonces una base segura para evitar los escollos del relativismo. En efecto, el código es establecido en función de las demandas y opiniones del público (Debarbieux, 2001, p. 44).

De esta manera, y contraria a una visión ahistórica e idealista, sostenemos junto a otros investigadores (Debarbieux, 2001; Altheide, 2009) que el texto producido por una ley, en este caso, de violencia escolar, construye y a la vez es construida por y en el contexto social desde donde emerge. “La palabra fabrica el contexto tanto como ella es fabricada por él” (Debarbieux, 2001, p. 45). Así, por ejemplo, las políticas públicas de tolerancia cero han construido un “discurso del miedo” con fuertes implicancias socioeducativas (Altheide, 2009).

La Ley de Violencia Escolar

En el marco de estas discusiones permanentes y sus correlatos en términos del diseño e implementación de Política Pública en el ámbito educativo, en Chile se elabora la Ley sobre Violencia Escolar, del boletín N° 7123-04. La Comisión de Educación, Deportes y Recreación del Congreso Nacional de Chile, informa el proyecto de ley impulsado por los Senadores Carlos Cantero, Andrés Chadwick, Ricardo Lagos Weber, Ignacio Walker y el ex Senador Andrés Allamand. La Comisión contó con la asistencia y colaboración del Ministro de Educación, el Subsecretario de Educación, la asesora jurídica del MINEDUC, el Jefe de la División Jurídica del MINEDUC, y diversas autoridades del ámbito académico nacional y de organizaciones internacionales (Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011).

En los orígenes de esta ley, se encuentran tres proyectos previos: uno que establece obligaciones en el sistema escolar con el objeto de prevenir y sancionar el maltrato escolar, el segundo, que incluye normas de prevención del maltrato escolar en la Ley General de Educación (*bullying*) y un tercero que establece una ley general sobre convivencia escolar. En un estudio realizado por la Biblioteca del Congreso Nacional (Castro, 2010), se hizo un análisis de las

coincidencias y diferencias entre las primeras tres iniciativas legales (ver [Tabla 1](#)). El análisis concluyó que existirían dos paradigmas para enfrentar el problema de la violencia escolar: Uno cuyo énfasis se encuentra en la prevención del maltrato escolar mediante mecanismos formativos, y otro que hace hincapié en el control del maltrato escolar, a través de la tipificación de conductas constitutivas de dicho fenómeno, estableciendo sanciones y obligaciones para que los actores informen de manera responsable cuando ocurrieran estos hechos (Castro, 2010). Estos dos paradigmas, estarían dando cuenta de los extremos señalados anteriormente: una visión de tipo criminalizadora, y una visión con elementos de resolución pacífica de conflictos, mediación escolar y habilidades sociales, los que podríamos resumir como una visión punitiva y otra formativa.

Los proyectos coincidían en que todos los establecimientos educacionales debían contar con un Reglamento Interno que tipificara las faltas a la convivencia escolar y sanciones correspondientes, aunque diferían en el rol estratégico de dicho reglamento. Este Reglamento Interno, correspondería a lo que la Política de Convivencia Escolar, actualmente vigente en nuestro país, denomina como Reglamento de Convivencia Escolar. Para dos de los proyectos, era indispensable que tal instrumento tuviera como complemento necesario un instrumento formativo y preventivo conocido como Plan de Convivencia.

Tabla 1
Análisis de los proyectos de ley sobre violencia escolar

Criterios	Boletín N° 6772 (2009)	Boletín N° 7123 (2010b)	Boletín N° 6935 (2010b)
Énfasis	Educación en la convivencia, previniendo y controlando conductas de maltrato.	Controlar las conductas de violencia, elevando la responsabilidad de los actores	Educación en la convivencia, previniendo el maltrato.
Instrumentos propuestos	Contar con un Plan de Convivencia. Incluiría actividades formativas, de ocio, apoyo técnico, Reglamento interno con faltas graduadas y sanciones.	Incorporar al reglamento interno graduación de las faltas y sanciones.	Contar con: un reglamento que defina faltas y medidas; y un Plan de convivencia escolar con acciones de prevención.
Rol de los actores	La comunidad escolar elabora y aprueba el Plan de convivencia, enfatizando el papel del docente.	La comunidad escolar informa hechos de violencia, aplicando sanciones. Los sostenedores aplican sanciones si lo anterior no se cumple.	La comunidad escolar diseña, ejecuta y evalúa el Reglamento interno, incluyendo actividades de capacitación.
Organización requerida	Consejo del Maltrato Escolar.	Comité, dirigido por el Director.	-----

Fuente: Elaboración propia, adaptación de Castro, 2010.

En el marco del debate parlamentario que se llevó a cabo en relación con estos tres proyectos de ley, la Cámara de Diputados, a través de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, llamó a la participación de académicos e investigadores en materia de violencia escolar y convivencia escolar, a través de dos acciones consecutivas. La primera fue un seminario realizado en la Biblioteca del Congreso Nacional en noviembre del año 2010. Los trabajos presentados en este espacio fueron publicados en un libro (Calderón, 2010). La segunda acción fue la participación en las sesiones ordinarias de dicha Comisión, sesiones en las que también participó el entonces Ministro de Educación, Sr. Joaquín Lavín.

En esta discusión parlamentaria, López (2010) argumentó que una ley centrada en la denuncia tendría los siguientes riesgos: a) no favorecer el adecuado clima escolar dentro de un colegio; b) desresponsabilizar a la escuela de su potencial de acción preventivo; c) focalizar la acción en la intervención de terceros (carabineros, jueces, psicólogos) y no en la escuela; y d) hacer primar las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión. Con esto, la autora buscó enfatizar el riesgo y las consecuencias que tendría un énfasis punitivo por sobre el formativo para el tratamiento de la violencia en el espacio escolar.

Tras la discusión parlamentaria, la Comisión llevó a cabo una versión actualizada y modificada de los tres proyectos. Este texto,

oficializado en el Boletín N° 7.123-04 fue aprobado por la Cámara de Diputados el 11 de mayo del 2011 (en Sesión Ordinaria 41a) y por el Senado el 09 de agosto del 2011 (en Sesión Ordinaria 27a), en ambos casos por unanimidad en su texto general, sin abstenciones (i.e por 103 de los 120 diputados y por 31 de los 38 senadores presentes en la sala en el día de votación). El documento final es promulgado y publicado en el Diario Oficial de Chile en Septiembre del 2011, bajo la denominación de Ley 20.536 sobre Violencia Escolar.

Método

El presente artículo se sitúa desde el razonamiento crítico en investigación educativa (Prieto, 2001), el que cuestiona los objetivos educativos y actividades relacionadas con determinadas formas de vida y mediatizadas por las implicancias sociales de lo que sucede en el espacio escolar. Para Prieto (2001) el razonamiento crítico implica una racionalidad en investigación educativa que establece un diálogo crítico entre la obligación de encontrar una explicación racional y la necesidad de plantearse frente a aspectos radicales. Para esta autora, se vuelve necesario estudiar las situaciones con el fin de enfrentar las contradicciones, disonancias, dicotomías y divisiones que marcarían el dominio de la educación.

El diseño del estudio es documental (Peña y Pirela, 2007), y el análisis corresponde a Análisis Crítico Documental (Hochman y Montero, 2005). Este tipo de estudio consiste en la apreciación definitiva de un texto a partir de los elementos hallados en él mediante técnicas de categorización. Con el fin de construir las categorías, se llevó a cabo un análisis del corpus textual, utilizando el análisis del discurso como herramienta de análisis de las concepciones implícitas de violencia a la base de la ley de violencia escolar.

Este artículo considera al discurso como una práctica social, que ofrece un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad (Foucault, 1969). La finalidad última de un análisis de estas características se basa en la problematización, que de acuerdo a Íñiguez (2003) se configura como "(...) la totalidad de prácticas discursivas y no discursivas que introduce algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento" (p. 78). Este artículo busca cuestionar lo que está constituido como incuestionable en esta ley (Ibáñez, 1996).

Corpus textual

Para la producción de información, se utilizó la técnica de recopilación documental. Esta técnica tiene como finalidad recopilar datos e información a partir de fuentes documentales con el fin de ser utilizados para el análisis en profundidad sobre su contenido

discursivo (Hochman y Montero, 2005). El documento principal que se analizó fue la Ley sobre Violencia Escolar 20.536, publicada en el boletín N° 7123-04. Este documento a través de un artículo único (artículo 16), introduce modificaciones en el decreto con fuerza de ley N° 2, del Ministerio de Educación, del año 2010, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley General de Educación N° 20.370. Es decir, se trata de una modificación sustancial a la Ley General de Educación, que entró en vigencia en septiembre del 2009. Además, modifica dos artículos (15 y 46) de la mencionada ley. Con el fin de entender algunas modificaciones en su contexto global, el análisis incorporó también el segundo párrafo del artículo 15 de la Ley General de Educación.

Análisis de datos

El análisis de datos buscó la elaboración de categorías que permitieran dar cuenta de los objetivos del Análisis Crítico Documental. Éstos son, para Hochman y Montero (2005), dejar al descubierto el orden de las ideas de un texto, para así visibilizar los argumentos que apoyan estas ideas. Esta forma de análisis pretende evidenciar la coherencia entre las ideas del texto, así como omisiones o errores, para finalmente cotejar el plan encontrado con un plan lógico ideal. Para Hochman y Montero (2005), las divergencias que existen entre el plan encontrado y el plan lógico ideal, serían la base del Análisis Crítico Documental. Por ello, en este caso, aunque el texto se consideró como una unidad cerrada, la discusión parlamentaria previa a la ley debió ser incorporada en las discusiones, ya que permitió analizar el origen de las coherencias e incoherencias internas, ofreciendo elementos que permitan identificar lo que estas autoras denominan como el plan lógico ideal.

Con el fin de construir categorías que permitieran seguir la propuesta de racionalidad crítica (Prieto, 2001), este análisis buscó enfatizar las formas en que se naturaliza e institucionaliza el poder (Foucault, 1969). Para Peña y Pirela (2007), estas categorías permiten organizar el conocimiento mediante la aplicación de lineamientos de tipo lingüístico a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que corresponde a un conjunto de términos reunidos en construcciones discursivas. Siguiendo a Van Dijk (1995), en este proceso entraron en juego las estructuras discursivas así como la influencia del contexto. Es así como el análisis del discurso como herramienta, permitió construir categorías que dan cuenta de las transformaciones posibles que puede generar esta ley, a partir de la multiplicidad de rupturas y discontinuidades (Foucault, 1969) que en ella se presentan.

Resultados

Del análisis emergieron cuatro categorías (ver [Figura 1](#)), las que en conjunto, evidencian cómo la Ley promueve el ejercicio de un poder

disciplinario en la convivencia escolar, que se materializa a través de prácticas de vigilancia jerárquica (Foucault, 2002). Estas prácticas tensionan la función social de la escuela de educar y una función de control validada por esta ley. El cumplimiento de la vigilancia efectiva se hace posible por medio de técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, permitiendo la visibilización de individualización de los casos que se desvíen de lo deseado. El conjunto de prácticas discursivas opera desde una concepción de la convivencia escolar entendida como factor situacional inhibitor de violencia en la escuela. El efecto de esta forma discursiva de entender la convivencia escolar es instrumentalizarla función de formación ciudadana de la convivencia escolar.

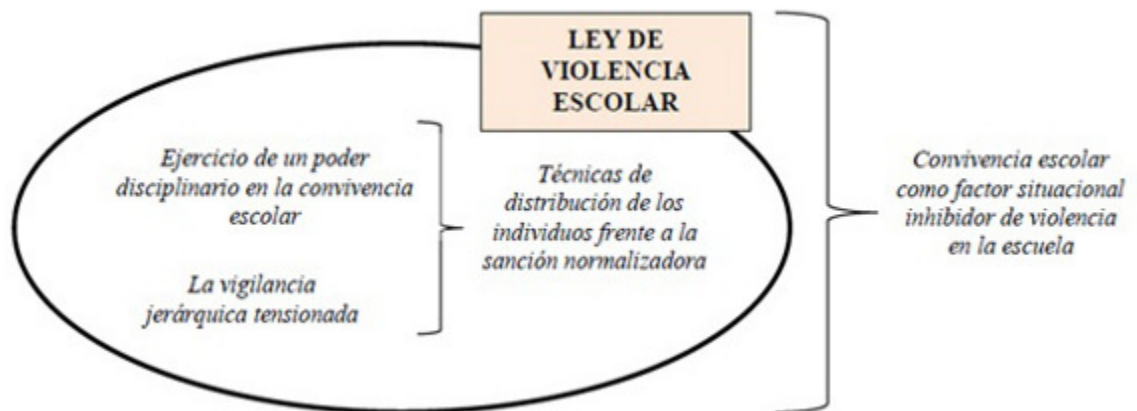


Figura 1. Relación entre las categorías. Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio del poder disciplinario en la convivencia escolar

El texto manifiesta la búsqueda por reducir desviaciones al interior de los establecimientos, delimitando el ideal normativo respecto del cual se establecería lo que es una desviación. Para esto, alude a una de las características centrales del poder disciplinario (Foucault, 2002): el sistema doble de gratificación-sanción. Esto se manifiesta en la validación dicotómica de dos valores opuestos en una distribución entre un polo positivo y uno negativo: la buena convivencia por oposición a la mala convivencia.

Artículo 16 A. Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos (Extracto Párrafo Primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

La ley propendería a resguardar uno de los polos (buena convivencia) como forma ideal de interacción social, estableciendo un sistema normativo que asegure su mantención. Desde allí se entiende que la convivencia escolar aparezca como algo que se promueve, y la violencia escolar, como algo que se previene, definiendo ciertas categorías de relevancia al interior de las formas de manifestación de la violencia en el espacio escolar. Así, quedan establecidas la violencia física, psicológica, agresiones y los hostigamientos, como las manifestaciones de violencia que han de atenderse con mayor cuidado en los colegios.

(...) promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos (Extracto Inciso Segundo, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

Con el fin de establecer la institucionalidad a cargo del resguardo de la ley y de su poder disciplinario, se establece una forma de combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza (Foucault, 2002), planteando la necesidad de que en aquellos lugares donde no exista un Consejo Escolar, se forme un Comité de Buena Convivencia Escolar, agregando otra función adicional a una instancia que originalmente se debía encargar de promover la participación en la comunidad educativa.

En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias (Párrafo segundo, artículo 15, Ley General de Educación)

Aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención señaladas en el inciso anterior (Extracto Inciso tercero, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley de Violencia Escolar)

Lo anterior se confirma en el énfasis que la ley coloca sobre los liderazgos individuales, al operacionalizar la jerarquía que vigila al interior de estas instancias (Consejo Escolar o Comité de la Buena Convivencia) en una figura encargada de velar por el cumplimiento de lo establecido en la ley, así como de gestionar el otorgamiento de la sanción que normaliza.

Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que

determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión (Extracto Inciso tercero, artículo 15, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

La vigilancia jerárquica que tensiona

Para el ejercicio del poder disciplinario, la ley destaca la forma en que se hace necesaria una vigilancia jerárquica, a través de técnicas y sujetos responsables. Así, la vigilancia se descompone en instancias para aumentar su función productora a modo de hacerla funcional, por medio de un sistema de relaciones jerárquicas. Si bien la ley no especifica a quienes se deberá informar frente a prácticas de violencia, se puede deducir que será al consejo escolar o comité de buena convivencia. El sistema de relaciones jerarquizadas queda en evidencia al señalar el texto que son las autoridades del establecimiento las encargadas de tomar medidas.

Los padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, deberán informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, todo ello conforme al reglamento interno del establecimiento (Párrafo segundo, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal (Párrafo tercero, artículo 16 D, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

De este modo, se evidencia una lógica de vigilantes perpetuamente vigilados (Foucault, 2002), ya que las autoridades se encuentran a su vez vigiladas arriesgando sanciones normalizadoras de su rol. Sin embargo, la penalidad no logra ser "completa", ya que la jerarquía se mantiene en las relaciones de arriba - abajo, invisibilizando a los estudiantes como quienes podrían actuar en una vigilancia lateral.

Es por ello que las medidas a las que hace referencia la ley como sanciones normalizadoras de quienes cometan actos de violencia, se encuentran determinadas por dos categorías diferenciadas: lo pedagógico y lo disciplinar. Éstas se presentan como dos medidas correctivas diferentes. Ninguna de ellas podría ser implementada por otra persona que no fuese una autoridad. En este punto, queda en evidencia que quienes concentran el capital específico de la

Escuela son las autoridades, lo que constituye el fundamento de su poder (Parker, 1996). Con el fin de delimitar la escuela como un espacio social estructurado, las autoridades adoptan estrategias de conservación del orden establecido. El orden está conformado por sistemas de posiciones. Aquí, la estrategia de la "capacitación en convivencia escolar" cumple la función de establecer, con relativa claridad, quienes pertenecerían a la Escuela y por lo tanto, deben ingresar a un sistema de formación que asegure esta pertenencia.

Es así como la ley asume que son quienes trabajan de forma remunerada en cada colegio quienes deben recibir capacitaciones sobre la promoción de la buena convivencia escolar.

Artículo 16 E. El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto (Párrafo primero, artículo 16 E, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Al delimitar el campo de producción cultural excluyendo a estudiantes y apoderados de estas capacitaciones, queda un espacio vacío en lo que la ley establece respecto de sancionar episodios de violencia fuera del colegio. Por ende, la misión de vigilancia queda delimitada al espacio al interior de la escuela, mientras que la aplicación de sanciones normalizadoras podría actuar dentro y fuera de la misma.

Artículo 16 B. Se entenderá por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional (Extracto Párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Las técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora

En el texto analizado, ingresa la penalidad de la ley como forma de control de procesos educativos. Esto opera, no sólo porque se trata de una ley que regula la interacción social en la escuela, sino porque existiría un lenguaje prioritariamente penal, algo que ya habían advertido los investigadores que participaron en el debate parlamentario de esta Ley (Castro, 2010). Tanto las políticas de prevención, como los protocolos de actuación son considerados como algo diferente de las medidas pedagógicas. En el discurso se gradúan las conductas que se alejan de la norma, mediante la tipificación de faltas a la norma según su grado de intensidad o gravedad; en definitiva, según su grado de desviación. Esto opera transformando la cotidianidad del aula y del espacio escolar en un permanente proceso de examen. La implicancia de este tipo de

tipificación es la individualización de los sujetos mediante una localización que los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. Aquí aparece el rango como técnica de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora.

Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

Las medidas disciplinarias, como técnicas de distribución de los individuos frente a la sanción normalizadora, actúan para establecer medios del buen encauzamiento. El texto, como práctica discursiva, distribuye a los individuos en el espacio a través de la clausura, y de la amenaza permanente de expulsión. Si todos los estudiantes que cometen actos de violencia definidos como graves en los reglamentos internos de los colegios, son expulsados de estos colegios, entonces deberán crearse establecimientos educativos que concentren a esta población de estudiantes, puesto que el incumplimiento de la norma no puede estar condicionado al derecho de acceder a la educación. Entonces, la amenaza de la expulsión se convierte en la amenaza de la exclusión, y en la amenaza de la clausura.

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula (Extracto Letra f), Artículo 46, remplazada de su original en LGE por Ley Violencia Escolar)

De este modo, la penalidad de la ley recurre a mecanismos de control para expulsar de esta comunidad a los estudiantes que se desvían de la norma social. Al hacerlo, las medidas pedagógicas quedan incluidas como una forma más, entre otras, de medidas disciplinarias.

La convivencia escolar como factor situacional inhibitorio de violencia escolar

La principal preocupación por la violencia en la escuela recae en las consecuencias de tipo psicológico, quedando al margen el análisis de sus orígenes y efectos sociales. Las implicancias de la violencia

escolar son analizadas desde su carácter individual, asumiendo como finalidad de la educación el desarrollo de cada estudiante en particular. La violencia se manifestaría como un impedimento para ello. Por contraposición, el valor de la promoción de un buen clima escolar, estaría dado por la capacidad que éste tendría para potenciar el despliegue de fuerzas instintivas positivas en el los estudiantes.

(...) y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Extracto Párrafo Primero, artículo 16 A, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

(...) que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave (Extracto Párrafo primero, artículo 16 B, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar) Lo anterior releva el papel del individuo en el tratamiento que se le da al fenómeno de la violencia escolar. La convivencia escolar es propuesta como un factor del contexto situacional inmediato, que inhibe las conductas individuales violentas.

El efecto de esta práctica discursiva es invisibilizar el papel del contexto social más amplio, al sobrevalorar el contexto inmediato y situacional como aquel que estimula o al menos, permite la violencia.

Sin embargo, al mismo tiempo, al incorporar a la comunidad educativa como la responsable de propiciar un clima vinculado con una convivencia que sea inhibitoria de la violencia en la escuela se deja entrever un análisis incipiente respecto del papel que tendría el marco de valores y normas en las dinámicas de violencia escolar, toda vez que al interior de cada escuela pudiese ser aceptable la violencia como una forma de comportamiento posible. Esta fisura en el discurso es sugerente de cara a las posibilidades de transformación social: la violencia en la escuela es ejercida por individuos, y tiene efectos psicológicos sobre individuos; sin embargo, para abordarla y disminuirla, es necesario hacerlo desde el marco valórico y las normas de la comunidad educativa, es decir, a partir de un abordaje social.

De todos modos, este análisis se realiza al margen de los contextos que envuelven a la escuela. Así, por ejemplo, la figura del sostenedor queda invisibilizada, como si estuviese al margen de la comunidad escolar. La implicancia más importante de esto es el ocultamiento del orden social que establece las condiciones en que se puede producir violencia, comprendiéndola fuera del contexto social en que se produce. A su vez, esto derivaría en una sobre-responsabilización de la propia escuela respecto de la emergencia de violencia, ocultando el papel de la sociedad en su conjunto.

Artículo 16 C. Los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesionales y asistentes de la educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar (Párrafo primero, artículo 16 C, modificación a LGE incorporada por Ley Violencia Escolar)

Discusión

El ejercicio del poder disciplinario se evidencia en esta ley a través de una serie de medidas que las escuelas han de adoptar para evitar denuncias de acoso u hostigamiento. Con la intención de no ser cuestionado, este poder disciplinario aparecería fundamentado en el carácter penal de la ley, para lo cual quedan establecidos los dispositivos necesarios que aseguran su efectividad (Foucault, 2002). Algunos de estos dispositivos son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora, y el rango. La primera, se materializaría en la verticalidad del poder de vigilar, lo que estaría dado por un conducto regular que debiese quedar en evidencia en el reglamento interno de cada colegio. La segunda, se refiere al sistema de gratificación y sanción que presenta la ley, y a una contabilidad penal, que da cuenta del tercer dispositivo, una escala de antecedentes que permitiría analizar “caso a caso” a estudiantes que se desvían de la norma, diferenciando los castigos de acuerdo al historial de cada quien. Entonces, la graduación de las faltas que aparece en la ley daría cuenta del establecimiento de un rango con consecuencias que podrían llegar a distintas formas de exclusión social, evidenciadas a través de la amenaza de la expulsión (Araos y Correa, 2004).

A partir de lo anterior, concluimos que, en el corpus textual analizado, se encuentran presentes concepciones asociadas a un enfoque innatista para comprender la violencia escolar, el que aparece cuando la buena convivencia es analizada como un factor situacional inhibitor de violencia escolar. Con ello, la educación y la socialización se mostrarían como componentes que permitirían el control de los impulsos agresivos (Ortega, 1994). En el mismo sentido, las prácticas discursivas de la ley, asociadas a la individualización del caso por medio de sanciones que visibilizan al violentador pero no al violentado, implican una mirada psicologicista del fenómeno, desresponsabilizando al oprimido de su propia opresión (Freire, 1997) y ocultando la necesaria complicidad del violentado (Bourdieu y Passeron, 2002) y el papel de la comunidad escolar (Craig et al., 2009; Hawkings et al., 2008). Así, todas las medidas del poder disciplinario actuarían exclusivamente sobre el que se desvía de la norma, definida como el ideal de buena convivencia.

De este modo, siguiendo a Martín-Baró (1999), esta ley no supera la inmediatez de los estímulos circunstanciales, al ocultar los intereses sociales a la base de las conductas de violencia. Esto ocurre, al no reconocer la influencia de la sociedad en su conjunto, más allá de la escuela, invisibilizando incluso la figura del sostenedor en esta dinámica. Siguiendo a Montero (2001), el estudiante violento estaría desviándose de la norma social, necesitando un medio de encauzamiento (Foucault, 2002), manifestado en las medidas que señala la ley. Para Tena-Sánchez y Güell-Sans (2011), la norma protegida por la ley sería la norma social, la que efectivamente implica un sistema de sanciones para ser resguardada, hasta volverse en norma moral, y así, depender del propio control internalizado.

Respecto de las implicancias de estas concepciones, esta ley promovería distintas formas de discriminación (Magendzo y Donoso, 2000). Por ejemplo, una de las consecuencias frente a la amenaza de la expulsión, sería la posible agrupación de estos estudiantes en un mismo establecimiento, segregados del resto, construyendo entonces la categoría de marginados (Freire, 1997).

En la medida en que la ley presenta como deseables prácticas alejadas del quehacer pedagógico de la escuela, permite y alienta medidas de expulsión y exclusión social. Una de las mayores implicancias de esto, es la escisión que se produce entre el eje del aprendizaje y de la convivencia, como si se tratasen de dos asuntos con racionalidades distintas: el primero, con una racionalidad pedagógica, y el segundo, con una de tipo penal (Hevia, 2010).

Por otro lado, pese a que la ley sanciona prácticas de violencia entre estudiantes tanto dentro como fuera del contexto educativo, es la comunidad vinculada laboralmente con la escuela, vale decir, los adultos con contrato laboral, quienes se erigen como la institucionalidad vigilante. Ellos son los encargados de buscar los medios más apropiados para el buen encauzamiento.

Sin embargo, la vigilancia jerárquica que propone esta ley no es completa, ya que aunque las autoridades son vigiladas por el poder de la ley (y penalizadas si no cumplen con ésta), no existen formas de vigilancia lateral, porque los estudiantes no son interpelados como vigilantes entre sí.

Según Freire (1997), este tipo de acciones sociales no pretende transformar la mentalidad de los oprimidos, sino la situación inmediata que los oprime, invisibilizando que ésta es producto de dinámicas permanentes de violencia. El énfasis puesto en la normalización a través de medidas disciplinarias, se evidencia así en la permanente amenaza de castigo y finalmente de la expulsión, explicitada en esta ley, actuando como formas de represión.

Para Riella (1999), lo anterior ocurre cuando el control social pierde su capacidad de persuasión. Para Debarbieux (1998, 2001) la escuela como institución está actualmente inmersa en una crisis de sentido. Desde esta perspectiva, el autor denuncia lo que estaría evidenciando esta ley: el fracaso de las escuelas en cumplir las promesas de integración social, toda vez que la inserción de los jóvenes al mundo social parece ser especialmente problemática.

Entonces, sería posible plantear que la ley aparece en su actual forma, porque en parte, los mecanismos de control social habrían dejado de funcionar. Frente a esto, se hace necesario recurrir a medidas de coerción en un país cada vez más segregado (OCDE, 2004). Es así como la ley olvidaría que, como señala Debarbieux (2001), definir violencia es más bien mostrar cómo ésta es socialmente construida. Desde esta perspectiva, cada sociedad legitima las prácticas sociales que se entenderán como violencia y aquellas que no, evolucionando no sólo la expresión de la misma, sino también su propia definición. La ley de violencia escolar analizada, al posicionarse como un mecanismo de represión social, invisibiliza el hecho de que es la propia sociedad la que ha generado las formas de violencia que ahora castiga.

Al respecto, es necesario recordar que esta ley es fruto de un intenso trabajo parlamentario, que incluyó además un debate con investigadores del país para encontrar un "punto común" o un piso de común acuerdo, siguiendo la tradición de la "política de consensos" (Huneeus, 1994) de las élites que caracterizó al Chile de la transición democrática post-dictadura. En este sentido, nos parece importante destacar algunos elementos del debate parlamentario, ya que asumimos el supuesto de que las leyes son construcciones sociales que rinden tributo a las discusiones parlamentarias generadas para su creación. Particularmente en el caso de esta ley resulta de especial consideración su contexto y debate previo, ya que éste ofrece definiciones y nociones contrapuestas, que obligan a quienes deban interpretarla a recurrir a lo que comúnmente se denomina el *espíritu de la ley* (Fueyo, 1991). Este concepto interpela a los antecedentes contextuales que recogen las expectativas y aspiraciones de una ley, cuyo conocimiento ofrece mayores y mejores herramientas para la correcta interpretación jurídica de quienes deben aplicar esta ley. Para Fueyo (1991), esto permite resguardar que no ocurra fraude a las leyes. Un fraude a la ley es definido como la creación de hecho de una situación aparentemente lícita y conforme a la ley, tomada ésta en su literalidad pero que tiene como efecto violar el espíritu de la ley, pudiendo infringir a éste respecto del contexto o bien de las normas determinadas, lo que podría ocurrir por actos reales y voluntarios, aun sin intención fraudulenta.

En este caso, sostenemos posible comprender el espíritu de la ley a través de la revisión exhaustiva de los principales acuerdos y desacuerdos establecidos en su discusión parlamentaria. Como hemos señalado, el texto definitivo de la Ley de Violencia Escolar

aprobada es un híbrido de tres proyectos de ley, dos de los cuales presentaban un discurso que incluía elementos de promoción de la convivencia, en circunstancias en que el discurso del tercer proyecto abogaba por la penalización de la violencia. La votación general del proyecto fue aprobada por unanimidad por los 103 diputados presentes. Como señaló un Diputado en la Cámara de Diputados al momento de su aprobación:

Existen dos paradigmas en relación con esta materia. Uno, como se expone en el informe, pone el énfasis en la prevención del maltrato escolar mediante planes y acciones formativas, destinados especialmente a mejorar la convivencia, a que los alumnos aprendan a vivir juntos. El otro paradigma hace hincapié en que este tipo de problemas debiera resolverse sobre la base de la tipificación de conductas constitutivas de violencia, y establece sanciones y obligaciones para que los actores informen de manera responsable cuando ocurran estos hechos. En la Comisión, intentamos superar ambos paradigmas y buscar una forma que permita abordarlos en forma conjunta (Diputado Rodrigo González, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011, p. 31)

En la sesión, los diputados de diferentes tendencias y partidos políticos expresaron un sentir general de satisfacción y orgullo con el producto final aprobado por unanimidad:

Existen críticas en el sentido de que el proyecto establecería aspectos muy punitivos y sancionadores. Por una parte es cierto; pero, necesitamos dar una señal también en ese sentido. Hoy, ante cualquier caso de agresión contra un niño, el ministerio no cuenta con ninguna herramienta ni atribución para sancionar. Cabe señalar, que las sanciones que se establecen en el proyecto son las mismas que ya están consagradas en el artículo 16 de la Ley General de Educación, las cuales se expresan en multas en UTM para aquellos colegios que escondan este tipo de conductas. Por lo tanto, si un niño es agredido y violentado en sus derechos, estará más protegido, y el establecimiento que no tome las medidas necesarias recibirá la sanción correspondiente. Ello permitirá favorecer y promover el término de las conductas no deseadas, pero especialmente poner en conocimiento de los padres estos hechos. Sería un error pensar en un reglamento que fuera un verdadero Código Penal para los colegios. Nada más lejos del espíritu de esta futura ley (Diputada María José Hoffman, miembro Partido UDI, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011, p. 35).

Tengo mucha esperanza en el Comité de Buena Convivencia Escolar, cuya creación establece esta iniciativa que votaremos favorablemente, toda vez que, incluso, pueden

actuar los alumnos (Diputado Cristian Letelier, miembro Partido Socialista, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011p.53).

Esta satisfacción es expresada también por el entonces Ministro de Educación:

Con este proyecto, Chile se está poniendo al día en una materia en la que hacía falta que nos actualizáramos. No existía legislación sobre el tema y el Ministerio de Educación no tenía la facultad de intervenir cuando un colegio no toma en serio el tema del bullying. Esta iniciativa constituirá una herramienta muy importante para resolver un problema que se presenta como grave y serio en nuestros colegios. (Ministro de Educación Joaquín Lavín, en Comisión de Educación, Deportes y Recreación, 2011p. 55)

De lo anterior, podemos concluir, siguiendo a Debarbieux (2001), que la Ley de Violencia Escolar, aprobada el año 2010 y actualmente en implementación, es un reflejo de una construcción social de la violencia escolar en el Chile actual que sitúa el origen de la violencia escolar en los individuos (Watts y Erevelles, 2004), y propone que sea la convivencia escolar la que lo inhibe; que promueve que las escuelas se "hagan cargo" de la convivencia a través del Consejo Escolar o Comité de Convivencia, pero a la vez, sanciona a las escuelas que reciben denuncias; que busca comprometer a la comunidad educativa, pero al mismo, deja fuera del discurso, y por tanto del agenciamiento, la acción de estudiantes y sostenedores. Al parecer, dado el escenario de múltiples racionalidades, y en un contexto sociopolítico de *políticas de consenso* (Huneeus, 1994), ésta sería la "mejor construcción social posible" de la violencia escolar. Al respecto, es necesario considerar que la ley enfatiza el aprendizaje como adquisición e incluso supresión de conductas, sobrevalorando el carácter punitivo de la educación por sobre su concepción de derecho. Entonces, los centros educativos quedan relegados a un papel de control, dejando de lado su función formativa y pedagógica. Como señala Hevia (2010):

Hay una cierta ceguera ética en nuestros colegios que les impide comprender la complejidad del fenómeno, simplifica su diagnóstico y también las soluciones: si se cree que la violencia es originada principalmente por niños y niñas desadaptados, entonces la solución pasaría por ofrecerles tratamientos clínicos individualizados; si la violencia se cree que es un problema de seguridad en la escuela, entonces la solución pasaría por tomar medidas represivas y policíacas; pero si se reconoce que el problema es, en parte, producto de la propia organización escolar, entonces el tratamiento para combatir la violencia debiera recurrir a mecanismos pedagógicos (p. 46).

Por otra parte, es necesario considerar que los dispositivos de los que nos habla Foucault (2002) requieren de la creación de procedimientos y estructuras al interior de los colegios que les permitan funcionar. Esta Ley tiene menos de un año de aprobación, y siendo de aplicación inmediata, su implementación se ve dificultada porque las instituciones educativas no siempre cuentan con recursos materiales y humanos preparados para ello, ni con la voluntad tan clara de los sostenedores para hacerla funcionar. Frente a esto, y debido a la presión que impone la ley por el miedo generado en las instituciones educativas respecto de la posibilidad de ser sancionados económicamente si no cumplen la normativa, los colegios corren el riesgo de concebir e interpretar la violencia escolar a partir de las mismas contradicciones que se encuentran a la base de la creación de esta ley, y que se pueden sintetizar en dos visiones opuestas que conviven en ella: un enfoque punitivo y sancionador, y un enfoque formativo y de prevención.

Los resultados del análisis que presentamos en este artículo permiten concluir, que la *ceguera ética* (Hevia, 2010) estaría también, de una u otra manera, presente en la comunidad discursiva a nivel del parlamento, en la medida en que las acciones ofrecidas como "solución" al "problema de la violencia escolar" promueven fundamentalmente la contabilidad penal como forma de acción social, en un escenario donde la escuela debe "hacerse cargo" para no recibir sanciones monetarias. El efecto de este discurso es naturalizar y hacer primar la racionalidad penal por sobre la racionalidad pedagógica, lo que resta valor a la función formativa de la Escuela. Aun cuando la creación del Comité de Convivencia cuya función sería crear mecanismos de prevención y promoción, o en su defecto, la modificación del Consejo Escolar para estos fines, forma también parte de la ley analizada, es tal la fuerza discursiva de la contabilidad penal, que resulta razonable dudar si acaso, en la implementación de esta ley, la lógica de la prevención y promoción primará por sobre la penal.

En síntesis, concordamos con Retamal (2010), quien durante el debate parlamentario respecto de esta ley, concluyó que

(...) estamos muy lejos de saber cómo es la violencia escolar en Chile y necesitamos aplicar y profundizar aún más la mirada epistemológica. De otra manera, las políticas públicas seguirán dando palos de ciego en este fenómeno tan relevante en la vida cotidiana de las escuelas (2010, p. 106).

A partir de lo anterior, pareciera ser que la propuesta de nuestro actual diseño de política pública en violencia escolar, invita a los docentes a actuar de forma preponderantemente punitiva como mecanismo para resolver la tensión generada entre los dos paradigmas implícitos en esta ley (punitivo y formativo). Sin embargo, como señala Giroux (2004) los mecanismos de reproducción cultural nunca son completos ya que las escuelas no

son sólo un producto de lo que la sociedad espera de ellas. Las escuelas representan terrenos desde los cuales pueden emerger críticas al sistema en el cual están insertas, incluso a pesar de sus contradicciones estructurales e ideológicas, debido a que en su interior se desarrollan prácticas que involucran una reacción política contra las relaciones de dominación. Esto implica oponerse a asumir que el ejercicio del poder es unidimensional, entendiendo que éste es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia.

De esta manera, y en concordancia con Giroux (2004), sostenemos que la organización colectiva representa una posibilidad para que las instituciones educativas logren resolver la tensión a la base de esta ley en favor de la finalidad formativa de la escuela, resistiendo la propuesta punitiva. Esto lo vemos con mayores posibilidades en el fortalecimiento de estructuras de toma de decisiones con representación de la comunidad educativa, como el Consejo Escolar o Comité de Buena Convivencia, el que podría potenciar la organización colectiva entre padres, profesores y estudiantes alrededor de un Plan de Gestión, tal como señala la ley, orientado a la prevención de la violencia escolar, aprovechando para ello la propia definición que la ley otorga respecto de convivencia escolar. Esta organización colectiva podría incluir espacios de asamblea interestamentales, que propicien la participación y el agenciamiento de los miembros de la comunidad escolar y de la comunidad que rodea a las escuelas (Astor y Benbenishty, 2006). Ello podría contribuir al mejoramiento del clima escolar en los niveles y estamentos y entre ellos. Este tipo de organización participativa podría también aportar a la elaboración de medidas principalmente pedagógicas para enfrentar las expresiones de violencia. Esto último aparece débilmente propuesto en la ley, aunque se establece como medida previa a las medidas disciplinarias. Sin embargo, dado que los colegios no están obligados a graduar sus faltas con mayor presencia de sanciones punitivas, la organización colectiva, si actúa desde una lógica pedagógica, podría intencionar que las medidas efectivamente sean formativas, dando así *también* cumplimiento a la ley.

En este sentido, y con el fin de obtener mayor información que nos permita proveer de mejores orientaciones a la acción, creemos que futuros estudios debieran encaminarse hacia la sistematización y el análisis de la implementación de esta ley, así como de la comparación educativa entre políticas orientadas a prevenir la violencia escolar y/o promover la convivencia escolar en otros países.

Bibliografía

Altheide, D. L. (2009). The columbine shootings and the discourse of fear. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1354-1370. [[Links](#)]

Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana - Instituto de Sociología P.U.C. [[Links](#)]

Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2006). *Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*. University of Southern California: Urban Policy Brief, Urban Initiative. [[Links](#)]

Body-Gendrot, S. (2001). Les violence à l'école: Regard comparatif sur les politiques publiques de gouvernance. En E. Debarbieux y C. Blaya (Dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 117-122). Paris: ESF Editeur. [[Links](#)]

Bordieu, P. y Passeron, J. (2002). *Los herederos: Estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI. [[Links](#)]

Calderón, P. (Ed.). (2010). *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [[Links](#)]

Castro, L. (2010). *Informe proyectos de ley sobre violencia escolar. Coincidencias y diferencias*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Área Políticas Sociales. Valparaíso: Biblioteca Congreso Nacional de Chile. [[Links](#)]

Comisión de Educación, Deportes y Recreación. (2011). *Informe de la Comisión de Educación, Deportes y Recreación, recaído en el proyecto de ley sobre violencia escolar*. En Boletín nº 7123-04-1 (s). CÁMARA DE DIPUTADOS- LEGISLATURA 359ª. Sesión 27ª, miércoles 11 mayo de 2011 (Ordinaria, 10.43 a 15.10 horas). Recuperado desde: <http://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=8352&prmtipo=TEXTOSSESION> [[Links](#)]

Craig, W., Pepler, D., y Cummings, J. (Eds.) (2009). *Rise up for respectful relationships: Prevent Bullying*. PREVNet Series, Volume 2. Kingston, Canada: PREVNet Inc. [[Links](#)]

Debarbieux, É. (Ed.) (1998). La violence à l'école: approches européennes. *Revue Française de Pédagogie*, 123. [[Links](#)]

Debarbieux, É. y Blaya, C. (Ed.) (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris: ESF Editeur. [[Links](#)]

Foucault, M. (1969). *La arqueología*

Liceo Coeducacional “La Igualdad”

Valparaíso.

REGLAMENTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR

AÑO 2013. 2

OBJETIVOS GENERALES LICEO LA IGUALDAD.

1. Formar personas en el marco de una concepción laica de la educación, fomentando valores tales como la solidaridad, la fraternidad, la igualdad, la justicia y la paz.
2. Desarrollar en los estudiantes valores y actitudes que contribuyan al desarrollo del estudiantes como persona en la perspectiva de una sociedad humanista y democrática.
3. Crear condiciones para que los niños y jóvenes desarrollen y expresen sentimientos, ideas y valores en función de sus necesidades, así como las de su familia, el Liceo y la sociedad toda.
4. Orientar el proceso de formación laica hacia la adquisición de conocimientos, habilidades, y actitudes que permitan al estudiante del Liceo “La Igualdad” integrarse y participar eficientemente en las labores de estudio, el trabajo y a la vida social, animado por una disposición por aportar al mejoramiento de la sociedad.
5. Posibilitar el desarrollo de estrategias de enseñanza – aprendizaje, que permitan al estudiante Incorporar a su saber los conceptos, principios, teorías y/o leyes del campo de las ciencias.
6. Posibilitar el desarrollo socio cultural y físico armónico conforme a los requerimientos de la persona y de una sociedad en constante cambio

7. Orientar el proceso educativo hacia el conocimiento y valoración de la cultura universal y de la nuestra en particular.

8. Desarrollar en el estudiante el interés y la valoración por las manifestaciones del arte y expresar, ya sea mediante la plástica, la música, la danza, el teatro y otros, sus inquietudes, sentimiento, aspiraciones y valores.

9. Promover y desarrollar en los alumnos el respeto y cuidado del Medio Natural, fomentando una conducta activa de protección y defensa de éste.

10. Formar personas capaces de asumir las tareas concretas del medio social, tanto en acciones personales o como integrantes de instituciones, ejerciendo liderazgos y/o gestionando organizaciones o proyectos de mejoramiento y desarrollo.

11. Crear condiciones que permitan al estudiante valorar el rol de la familia y apoyar la acción de ésta por medio de estrategias de orientación adecuada

3

NORMAS GENERALES A TENER PRESENTE.

1.- Ante la presencia de una conducta en el establecimiento, que constituya un delito sancionado por la ley, la institución informará a los organismos del estado que corresponda: carabineros, investigaciones u otros.

2.- Es de responsabilidad de los padres y apoderados que su pupilo o pupila:

a) no porte elementos corto punzantes o armas que sirvan para agredir o dañar a otros o así mismos;

b) no porte elementos de valor, tales como: joyas, cámaras fotográficas o filmadoras, reproductores de música, notebook, aparatos eléctricos u otros que no correspondan a sus actividades de aula;

c) tenga marcados con su nombre tanto las prendas de vestir como sus útiles escolares.

3.- En caso de accidentes se procederá de acuerdo a lo establecido, según decreto supremo n° 313, que complementa la ley 16.744, por tanto, la dirección del establecimiento presentará la denuncia correspondiente al centro médico más cercano al liceo. En caso que la situación lo amerite, se solicitará la ambulancia, se comunicará la situación al apoderado y un funcionario del establecimiento acompañará al centro de salud, hasta que llegue el apoderado o tutor. El liceo no tiene convenio con otras instituciones de salud y por tanto el estudiante sólo está protegido por el seguro de accidente escolar del Estado.

4.- Es obligatoria la asistencia del alumno o alumna a todas las actividades del colegio para las cuales fue nombrado/a o voluntariamente inscrito/a. Estas incluyen actos cívicos o patrióticos, deportivos, artístico, culturales u otras. En caso que la asistencia o participación a estas actividades pudieren ser consideradas por el estudiante o su apoderado como contrarias a sus creencias o cultura, afectando su libertad de conciencia, el apoderado deberá presentar una carta debidamente fundamentada al Director del Establecimiento solicitando la eximición de su pupilo (a) de la actividad, la que será analizada por el Comité de Convivencia Escolar, quien será quien decida sobre la misma.

5.- En el caso de alumnos que son retirados por sus padres o buses escolares, es de responsabilidad de los padres o apoderados velar por el retiro oportuno de sus pupilos o pupilas. No obstante, el establecimiento velará por la seguridad del estudiante hasta que éste sea retirado por su apoderado o un adulto debidamente autorizado por éste. En casos en que el estudiante permanezca un tiempo superior a 20 minutos en forma reiterada (por 3 o más veces en forma consecutiva o en el período de un semestre), el Inspector General citará al apoderado. Si la situación no se resuelve, la profesional Asistente Social emitirá un informe a fin de establecer si existe vulneración de derechos y según ello se podrá informar a los organismos respectivos y/o se pedirá el cambio de apoderado.

6.- Las comunicaciones del apoderado deberán realizarse en la agenda oficial del liceo. Sólo se aceptará otro medio si el establecimiento no la ha proporcionado al estudiante. La pérdida de la agenda deberá ser avisada a su profesor/a jefe y

comprar un nuevo ejemplar en secretaría del liceo. El estudiante debe llevarla permanentemente (no dejarla en el casillero, olvidada en sala o 4 en su casa). Debe mantenerla en perfectas condiciones de limpieza y conservación. El mal uso de la agenda implicará citación al apoderado.

7.- Las inasistencias se justificarán en la agenda escolar el día que el alumno/a se reintegre a clases; de no traer la comunicación se dejara constancia y se solicitara traer la justificación al día siguiente. El incumplimiento por segunda vez dará lugar a una anotación en la hoja de vida del estudiante en el libro de clases y a una citación del apoderado.

8.- Los retiros anticipados deberán hacerlo personalmente los padres o el apoderado oficialmente registrado en el establecimiento, quedando de esto constancia escrita y debiendo firmar el registro de ingreso o retiro en hora especial. No obstante, los estudiantes de 1º a 4º medio podrán retirarse con la presentación de una citación médica o un documento legal, quedando copia del documento y registro oficial del hecho.

9.- El ingreso de alumnos/as atrasados/as sólo se aceptarán hasta 45 minutos después del inicio oficial de clases. En otro horario, el estudiante debe ser acompañado por su apoderado, quien justificará personalmente el atraso. De no presentarse el apoderado, la situación será consignada en un registro especial (sin perjuicio de la anotación en su hoja de vida) y el estudiante será entrevistado por el Inspector General, quien le solicitará los antecedentes necesarios. Ante la reincidencia en la conducta, se citará al apoderado al día siguiente hábil.

10.- La falta de respeto grave, la agresión verbal o física de parte de un padre, apoderado o tutor con el personal del establecimiento, autoriza a la institución a solicitar el cambio de apoderado, sin perjuicio de las acciones legales que pudiesen corresponder según la Ley de Violencia Escolar.

11.- Constituye una falta grave el ingreso no autorizado de apoderados o de personas ajenas al establecimiento a los espacios en que realizan actividades los estudiantes, tales como: salas de clases, patios, baños, camarines, comedores u otros, pues compromete la seguridad de los niños y jóvenes que están bajo la responsabilidad del liceo.

12.- La agresión física o verbal de un apoderado o de cualquier otro adulto hacia un estudiante al interior del establecimiento, constituye una falta gravísima sancionada por la Ley de Violencia Escolar (Ley N° 20.536) y las normas de protección a la infancia, situación que obliga a la Dirección del Establecimiento a dar cuenta de la situación a los organismos policiales o a la Fiscalía. Al mismo tiempo, una vez realizado el debido proceso que permita comprobar los hechos, se procederá al cambio del apoderado y/o la prohibición de ingreso al establecimiento de la persona agresora.

13.- El presente Reglamento será difundido por la Dirección del Establecimiento en los Consejos de Profesores y en reunión con Asistentes de la Educación. A su vez, los profesores jefes darán a conocer y explicarán los aspectos más relevantes del mismo a los estudiantes y a los apoderados en las respectivas reuniones de Consejo de Curso y de Apoderados. El Inspector General sostendrá reuniones periódicas con los Asistentes de la Educación a fin de instruir y evaluar su aplicación, generando un protocolo interno para la aplicación de las normas que lo requieran. Se transcribirá en forma íntegra en la Agenda Escolar y por ese medio se dará por conocido por todos los estudiantes y sus respectivos apoderados.

A los apoderados nuevos se les entregará una copia de las normas generales, pudiéndose proporcionar una copia completa del Reglamento si éste lo requiere, al momento de matricularse, con constancia firmada de la recepción.

El Consejo Escolar tendrá al menos una sesión al año de análisis de trabajo en torno al Reglamento Interno de Convivencia, pudiendo este organismo proponer cambios o mejoramientos a su contenido o forma.

14.- Forman parte como documentos anexos a este Reglamento los respectivos protocolos que establecen medidas preventivas y de actuación respecto a los abusos sexuales y a los acosos escolares (bulling escolar).

15.- Conforme a lo dispuesto por la Ley N° 20.536, el establecimiento cuenta con un Comité de Convivencia Escolar y un encargado de Convivencia Escolar. El Comité tiene como función promover la buena convivencia, evaluar las situaciones de transgresiones al Reglamento de Convivencia Escolar y proponer medidas

formativas y correctivas al Director del Liceo. Para este efecto, el Comité contará con un Reglamento interno que normará su funcionamiento.

HORARIO DE FUNCIONAMIENTO DEL ESTABLECIMIENTO.

CURSOS SIN JORNADA ESCOLAR COMPLETA:

Jornada de Mañana

Educación Parvularia (Kinder y Prekinder):

Jornada de mañana:

Hora de Ingreso: 8,30 hrs. Hora de salida: 12,30 hrs.

Jornada de Tarde:

Hora de Ingreso: 14,00 hrs. Hora de salida: 18,00 hrs.

Primero y segundo Básico.-

Jornada de Mañana:

Hora de ingreso. 8.15; Hora de salida; 13.15

Primer recreo 09:45 A 10:00 6

Segundo recreo 11.30 a 11:45

Jornada de tarde

Hora de ingreso. 14.00 hrs.; Hora de retiro 19.00 hrs.

Primer recreo 15:30 a 15:45 horas

Segundo recreo 17:15 a 17:30 horas

JORNADA ESCOLAR COMPLETA (3º BÁSICO A 4º MEDIO).

Educación Básica:

Lunes a jueves

Hora de ingreso 8.15 Hora de retiro. 15.30

Viernes: Hora de ingreso 8.15 Hora de retiro 13.15

Educación Media:

Lunes a Jueves:

Hora de ingreso. 8.15 Hora de retiro 16:15

Viernes: Hora de ingreso 8.15 Hora de retiro 13.15.

DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

El Proyecto Educativo Institucional del Liceo Coeducacional “La Igualdad” de Valparaíso, fundamenta su quehacer educacional en un marco doctrinal filosófico,

humanista y laico; sin embargo, se hace necesario establecer normas y procedimientos claros en relación con la conducta, deberes y derechos de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, así como también respecto al rol que debe cumplir el Apoderado.

TÍTULO 1.- DE LA PRESENTACIÓN PERSONAL Y USO DEL UNIFORME.

ARTÍCULO 1.- Aseo permanente, pelo ordenado, peinado, sin teñidos y corto en caso de los varones. Las damas que usen cabello largo lo llevarán tomado con “cole”, traba o cintillo tradicional (COLOR ROJO). No obstante, se aceptará para las damas el uso del pelo suelto desde 7º año a 4º medio, llevándolo ordenado y despejado el rostro, y el pelo teñido con colores naturales y en forma sobria. 7

ARTÍCULO 2.- El uso del uniforme es obligatorio, el que debe llevarse en forma completa y correcta. Sólo se permitirá asistir con la polera oficial del establecimiento desde el inicio del año escolar hasta el 30 de abril; y desde el 1 de octubre hasta fin de año.

ARTÍCULO 3.- Las alumnas de Enseñanza Básica no podrán asistir con maquillaje. Las alumnas de Enseñanza Media podrán asistir con maquillaje suave en su rostro. No se permite el uso de joyas, adornos, objetos de valor o artefactos tales como alisadores y planchas para el cabello. El Liceo no se responsabiliza por la pérdida de elementos no permitidos.

TÍTULO 2.- DE LA PUNTUALIDAD, ASISTENCIA Y RETIRO DE LOS ALUMNOS.

ARTÍCULO 1.- Es requisito indispensable para mantener la vacante en el Liceo el cumplir con las exigencias de asistencia establecida por el Mineduc.

Los cursos de Educación Parvularia y 1º y 2º de Enseñanza Básica no están adscritos a jornada escolar completa. Los cursos de 3º de Enseñanza Básica a 4º Año de Enseñanza Media les corresponde Jornada Escolar Completa Diurna (JEC).

ARTÍCULO 2.- Los estudiante que requieran retiro anticipado, sólo podrán hacerlo si asiste su apoderado a solicitar personalmente el retiro. Los estudiante de 1º a 4º medio podrán ser eximidos de esta obligación mediante la presentación de citación médica u otro documento legal, procediéndose según el Art. 8 de las Nomas Generales.

No obstante, el Inspector General hará un seguimiento de los casos de retiro frecuentes a fin de determinar las causas de esta situación. Si corresponde, conversará el problema con el apoderado, sobre la base que ello afecta el cumplimiento de las horas lectivas obligatorias y el aprendizaje de los estudiantes.

ARTÍCULO 3.- Los estudiantes deben ser puntuales en su llegada al colegio. Quienes lleguen atrasados al establecimiento por un máximo de 45 minutos, deberán permanecer durante la primera hora en las dependencias del Casino bajo el cuidado de una Asistente de la Educación, tiempo en el cual completarán trabajos o repasarán los contenidos curriculares correspondientes a los subsectores. Ingresarán a clases al iniciarse la segunda hora de clases portando un pase entregado por el Asistente de la educación a cargo. El profesor a cargo consignará el atraso en el libro de clases. A partir del 5º atraso, el Inspector General aplicará a los estudiantes, durante la primera hora, trabajos a favor del bien común del establecimiento, lo que tendrán un carácter formativo, cautelando que éstos no revistan menoscabo a la persona del estudiante o afecten su seguridad.

ARTÍCULO 4.- En caso de atraso en horario intermedio, el estudiante que no sea acompañado por su apoderado, deberá solicitar un pase de ingreso al Inspector General, procediéndose según lo dispuesto por el art. 9 de las Normas Generales de este Reglamento.

ARTÍCULO 5.- El alumno/a que haya faltado a clases deberá presentar el mismo día en que se reintegre un justificativo escrito y firmado por su apoderado en la agenda escolar. Este 8

justificativo será presentado al momento de volver a clases y revisado por el profesor que esté en ese momento a cargo del curso.

La no presentación de este justificativo significará que al día siguiente deberá concurrir con su apoderado.

Si durante su inasistencia le hubiera correspondido rendir alguna prueba o hacer entrega de algún trabajo, esta justificación deberá hacerla personalmente el apoderado.

ARTÍCULO 6.- Las ausencias a clases por más de dos días consecutivos deben ser informadas por el apoderado al Profesor Jefe respectivo y al Asiste de la

Educación encargado del curso. No obstante, el Asistente de la Educación, en función de la revisión diaria de la asistencia del curso, deberá informar al Inspector General los casos que detecte de estudiantes con inasistencia prolongada o frecuente.

TÍTULO 3.- DE LAS RESPONSABILIDADES ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES

ARTÍCULO 1.- Cumplir con el desarrollo de tareas y actividades escolares asignadas en clases, de acuerdo a instrucciones dadas por el profesor.

ARTÍCULO 2.- Presentarse a las evaluaciones en las fechas y horas planificadas por el profesor del subsector. En caso de inasistencia a evaluaciones coeficiente 1 o coeficiente 2, el apoderado deberá presentar al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica la licencia médica, u otros antecedentes válidos que justifiquen la inasistencia del alumno, en un plazo de 24 horas después de aplicada la evaluación

ARTÍCULO 3.- Presentada la justificación, el profesor/a respectivo deberá fijar una nueva fecha para rendir la evaluación pendiente, sea esta escrita, oral, trabajo de investigación, etc., de acuerdo al tiempo que estuvo con licencia médica u otra razón fundamentada. De no existir una justificación debidamente acreditada, al estudiante se le aplicará la evaluación en la clase inmediatamente siguiente.

ARTÍCULO 4.- Si un alumno es sorprendido copiando en una situación de evaluación, o entregando “torpedo” para que otro copie, se le retirará el instrumento evaluativo, y se le enviará a Inspectoría General. Se consignará la situación en el registro de observaciones del estudiante. En la siguiente clase de la asignatura se le aplicará la evaluación con un nivel de exigencia de un 70% para la nota aprobatoria.

ARTÍCULO 5º.- Mediante la aplicación del Reglamento Interno de Evaluación del Liceo se resolverán las situaciones no contempladas en el presente Reglamento referidas al proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. 9

TÍTULO 4.- DE LOS DEBERES Y DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES.- DE LOS DEBERES:

ARTÍCULO 1.- El estudiante debe demostrar honradez en su trabajo escolar, buen comportamiento en todas sus clases y actividades del establecimiento y esforzarse por cumplir con las obligaciones escolares que se le asignen.

ARTÍCULO 2.- El estudiante debe velar por la limpieza e higiene de todos los espacios físicos del establecimiento, haciendo aporte de ideas o estrategias que potencien el ornato y aseo. Hacer uso adecuado de los depósitos de basura. Está estrictamente prohibido lanzar desperdicios de cualquier índole al piso, tanto en la sala de clases como en el patio, pasillos, escalas u otros recintos.

ARTÍCULO 3.- En toda circunstancia se espera del alumno/a una actitud de respeto, un lenguaje adecuado y formal con todos los integrantes de la comunidad escolar, tanto dentro, como fuera del establecimiento.

ARTÍCULO 4.- El estudiante es responsable del buen mantenimiento y uso de los muebles y recursos materiales existentes en el aula y en las distintas dependencias del liceo que ocupe.

ARTÍCULO 5.- El estudiante debe acatar las designaciones de puestos dada por el profesor al interior de la sala de clases, quien tiene la facultad de asignar la ubicación de uno o de todos los alumnos, si lo estima pertinente.

ARTÍCULO 6.- El estudiante debe cumplir con la normativa escolar establecida en el Reglamento de Convivencia en las distintas dependencias del establecimiento, tales como: biblioteca, camarines, sala de medios audiovisuales, sala de computación, talleres, casinos, salas de clases, pasillos, escalas, oficinas u otras. Como también en viajes de estudio, salidas a terreno, actividades deportivas o recreativas, talleres, banda, u otras.

ARTÍCULO 7.- El estudiante debe hacer correcta utilización de los respectivos servicios higiénicos, manteniendo el aseo, dando el uso adecuado a cada artefacto, informar de cualquier irregularidad a su profesor/a jefe o a Inspectoría General, sugerir y promover acciones tendientes a mejorar la utilización del recinto.

ARTÍCULO 8.- Todo estudiante debe cuidar su integridad física y la de los que lo rodean, absteniéndose de practicar juegos bruscos o con golpes, correr sin control por escalas, pasillos u otras dependencias, salir con su cuerpo hacia fuera de las ventanas o encaramarse a alturas que revistan riesgos, manipular cables eléctricos,

elementos cortantes o punzantes. Se deberá informar de inmediato a paradocentes del curso o profesor de cualquier irregularidad. 10

DE LOS DERECHOS

TODO ESTUDIANTE TIENE DERECHO A:

ARTÍCULO N° 9.- Recibir los contenidos contemplados en su Plan de Estudios acorde a la Planificación Anual y según normas de calidad que el establecimiento haya dispuesto para los procesos académicos, tales como: enseñanza – aprendizaje, evaluación de aprendizaje, actividades complementarias.

ARTÍCULO N° 10.- A no ser discriminados; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho además a que se respete su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales.

ARTÍCULO N° 11.- Ser escuchado y apoyado por Directivos, Profesores y Personal de Apoyo a la Docencia, especialmente frente a posibles agresiones de cualquier índole.

ARTÍCULO N° 12.- Apelar frente a una sanción aplicada, presentando en forma respetuosa y oportuna los fundamentos de su defensa. Para esta finalidad debe exponer sus argumentos según el nivel de la falta a un Asistente de la Educación o un profesor de subsector o profesor jefe o Inspector General, o al Director.

ARTÍCULO N° 13.- Ser informado/a oportunamente de calificaciones obtenidas y anotaciones en su hoja de vida.

ARTÍCULO N° 14.- Ser reconocido por sus méritos, mediante observación positiva en su hoja de vida o en ceremonias públicas.

ARTÍCULO N° 15.- Poder desarrollar sus actividades en un ambiente seguro y cordial.

ARTÍCULO N° 16.- Ser apoyado permanentemente en su desarrollo personal.

ARTÍCULO N° 17.- A participar en las actividades o aportando sus puntos de vista, en los procesos académicos, culturales o de gestión que desarrolle el establecimiento, así como en las organizaciones de estudiantes que funcionen al

interior de éste, dentro de un marco de respeto y teniendo presente el bienestar de la comunidad educativa y de la institución. 11

TÍTULO N° 5.-

DE LAS ACCIONES FORMATIVAS.

ARTÍCULO N° 1.- Ante una situación de conflicto escolar, que no implique una falta grave, gravísima o faltas leves reiteradas de parte de un estudiante, se aplicará en primera instancia el siguiente procedimiento de tipo formativo:

1. Diálogo profesor y estudiante con la finalidad de superar conflictos o situación planteada.
2. Conversación del estudiante con su profesor Jefe con el mismo propósito.
3. Si la situación lo amerita, conversación entre profesor de asignatura, profesor jefe y estudiante.
4. Citación al Apoderado y al estudiante de parte de Profesor del Subsector o de Profesor Jefe.
5. Presentación del caso al Comité de Convivencia Escolar del establecimiento, la que propondrá las medidas formativas y/o remediales necesarias, pudiendo derivar al estudiante a una atención de orientación, psicosocial o psicopedagógica.

TÍTULO N° 6.-

DE LAS FALTAS Y SANCIONES.

ARTÍCULO N° 1.- En toda actividad del colegio se espera un comportamiento adecuado a cada situación, el no cumplimiento de esto será sancionado, teniendo presente los siguientes principios generales:

a) **Las sanciones serán graduales**, estarán relacionadas con la gravedad de la falta y considerarán: el registro en la hoja de vida, citación del apoderado, suspensión de clases, condicionalidad, condicionalidad estricta y el traslado a otro establecimiento para el año escolar próximo.

b) **El debido Proceso**; todos los miembros de la comunidad escolar ante una acusación de transgresión del Reglamento de Convivencia Escolar tendrá asegurado un procedimiento objetivo, ecuánime, basado en evidencias y según los criterios y normas establecidos en el presente Reglamento.

Falta: es toda acción que afecta el correcto funcionamiento de las clases, los recreos, los ingresos y salidas del establecimiento, la implementación e infraestructura, la sana convivencia y la seguridad de los miembros de la comunidad escolar. Según su grado las faltas se clasifican en leves, graves y muy graves.

ARTÍCULO N° 2.

A.- FALTAS CONSIDERADAS LEVES: Son aquellas que transgresiones que alteran el desarrollo normal del proceso educativo o adecuada convivencia al interior del establecimiento. Entre ellas están:

1. No cumplir con la presentación personal
2. Se presenta sin capa
3. Se presenta sin el uniforme escolar completo
4. Usa atuendos que no corresponden al uniforme
5. Se presenta sin el uniforme de educación física.
6. Se presenta sin sus útiles de trabajo o la agenda oficial del liceo.
7. No cumple con las tareas asignadas en clases.
8. Presenta tareas incompletas y/o mal desarrollada
9. Presenta comunicaciones sin firma del apoderado.
10. No trabaja en clases, dedicándose a otra actividad
11. No mantener el aseo de la sala de clases
12. Lanza papeles u objetos en la sala

13. Utilización de celulares, mp3 o mp4, juegos electrónicos, etc. durante las horas de clases.
14. Atrasos reiterados sin justificación.
15. Salir de la sala sin autorización.
16. Quedarse fuera de la sala durante el transcurso de las clases.
17. Inasistencia injustificada a clases o evaluaciones avisadas con anterioridad.
18. Presentarse sin haber sido justificada la inasistencia a clases.
19. Provocar desórdenes en la sala de clases.
20. Actuar con agresividad hacia los demás
21. No acata instrucciones dadas por el inspector(a).

B.- PROCEDIMIENTO DISCIPLINARIO:

a) El incumplimiento con lo establecido en cuanto a “PRESENTACIÓN PERSONAL” ameritará una observación en la hoja de vida y una comunicación a su apoderado. La reincidencia significará citación al apoderado de parte del Inspector General. Si éste no concurre, se aplicará la suspensión de clases por un día.

b) Los atrasos reiterados ameritarán lo siguiente:

3er Atraso: Conversación del (la) profesor(a) jefe, lo que deberá consignarse en la hoja de vida del estudiante.

5º Atraso: el (la) profesor(a) jefe cita al apoderado, situación que se registrará en la hoja de vida del estudiante, consignando la firma del apoderado. Además, se

13

informará del caso al Inspector General para que efectúe el seguimiento del caso y aplique lo dispuesto en el Art. Nº 3 del título 1.

La responsabilidad de entregar la información de los atrasos de los estudiantes en forma oportuna al profesor jefe y al Inspector General sobre los atrasos será del Asistente de la Educación encargado del curso respectivo.

c) Para el resto de las faltas, se aplicará lo siguiente:

Amonestación verbal en primera instancia.

Amonestación escrita en la hoja de vida en la segunda instancia. Ambas sanciones serán realizadas o registradas por el profesor de la asignatura, profesor jefe o Inspector General

La reiteración de estas faltas leves implicará la citación del apoderado a fin que tome conocimiento de la situación y aplique, en conjunto con el establecimiento, medidas correctivas. Para ello se le realizará una citación escrita, la que podrá ser cursada por el profesor de asignatura, profesor jefe o Inspector General.

ARTÍCULO Nº 3.- FALTAS CONSIDERADAS GRAVES:

Son aquellas transgresiones significativas que denotan en el alumno la presencia de actitudes negativas, que son precisas de controlar y corregir con urgencia. Entre ellas están:

1. Copiar en pruebas u otros sistemas de evaluación
2. Falta a la verdad y fidelidad a los deberes.
3. Falsificación de firmas.
4. Facilitar la agenda personal a otro alumno.
5. Incumplimientos reiterados con sus obligaciones escolares
6. No asistir a clase encontrándose en el establecimiento y estando presente en el registro de asistencia.
7. Menoscar a otras personas con sobrenombres ofensivos
8. Uso reiterativo de vocabulario grosero
9. Indisciplina manifestada en actos oficiales del liceo y ceremonias solemnes.
10. Lanzar objeto al patio y que puedan dañar a personas.
11. Escupir sobre útiles escolares, bancos, sillas, suelo o sobre otros compañeros o funcionarios.
12. Rayar dependencia o murallas internas o externas del liceo, mobiliario, libros, capas, camisas, murales, afiches, etc.
13. Consumo de cigarrillos en salas, baños o patios en el transcurso de su permanencia al interior del establecimiento.

14. Cometer actos que impliquen falta de respeto hacia cualquier integrante de la comunidad educativa, al interior o exterior del establecimiento.

15. Agredir a cualquier integrante de la comunidad educativa al interior o exterior del establecimiento.

16. Participar en peleas o incitar a estas, dentro o fuera del liceo (en este último caso dentro de los primeros 200 metros de su contorno)

14

17. Encender y quemar objetos (papeles, cartones, plásticos u otros) en cualquier dependencia del establecimiento.

18. Concurrir reiteradamente atrasado al establecimiento, acumulando 10 o más atrasos en el primer semestre o en el transcurso del resto del año escolar.

19. Desarrollar conductas que califiquen como Acoso Escolar (“Bulling Escolar”) según lo definido en la Ley 20.536, párrafo 3, art. 16b

Procedimiento:

1. Se parte por la observación al libro de clases y el llamado al apoderado. Se hace hincapié en la asistencia del apoderado titular, padre o madre, a la citación en carácter de obligatoria que se le realizara, para informarle de los actos de indisciplina y las sanciones acordadas. La inasistencia injustificada del apoderado implicará la suspensión del estudiante hasta que éste se presente en el establecimiento.

2. Se dejará registro en la hoja de vida del alumno las sanciones tomadas, los compromisos adquiridos entre el apoderado y el establecimiento educativo, y cualquier tipo de acuerdo que se haya generado en la reunión del equipo encargado de evaluar la situación.

3. Se hará exigible al apoderado cumplir con los compromisos establecidos con Inspectoría General y/o el equipo psicosocial, según sea el caso.

Sanciones:

Según el criterio de gradualidad, se podrán aplicar las siguientes sanciones:

1. Suspensión de clases.
2. Matrícula condicional
3. Matricula condicional estricta.

ARTÍCULO N° 4.- FALTAS CONSIDERAS GRAVÍSIMAS: Son aquellas que afectan la integridad física o moral de las personas (agresión a otros) o causan daño al normal desarrollo de las actividades de la comunidad educativa.

1. Retirarse del establecimiento sin conocimiento y autorización de las autoridades del liceo y de su apoderado.
2. Adulterar o falsificar notas en el libro de clases.
3. Sustraer o dañar libros de clases.
4. Utilizar inadecuadamente los servicios de internet u otro, ingresando a páginas que contengan pornografía
5. Introducir impresos pornográficos o materiales que interfieran en la actividad escolar.
6. Ejercer presión física o psicológica de manera violenta o con agresión personal para ejecutar un acto sexual.
7. Participar en actos que vayan contra la moral y buenas costumbres al interior del establecimiento.
8. Consumo, distribución y comercialización de bebidas alcohólicas.
9. Consumo, distribución y comercialización de drogas o estupefacientes.

15

10. Portar armas u objetos corto-punzantes
11. Robos u otros actos delictuales sancionados por las leyes vigentes cometidos al interior del establecimiento.
12. Destrucción de bienes del liceo, de otras personas o compañeros (libros, cuadernos, mobiliario, jardines, herramientas, materiales de taller, laboratorio, piezas y partes de los computadores y sus accesorios, calculadoras y otros

artículos de uso privado o público que no le pertenece), materiales de educación Física.

13. Menoscabar la dignidad o atentar contra la salud psicológica de cualquier miembro de la comunidad educativa, utilizando los medios informáticos y de la comunicación.

PROCEDIMIENTO DISCIPLINARIO:

- a) La falta será registrada en la hoja de vida del estudiante en el libro de clases.
- b) El apoderado será citado para el día siguiente de ocurrido los hechos a fin de ser informado personalmente por el Inspector General de la falta cometida y de sus implicancias. Dicha conversación se registrará en el libro de entrevistas que lleva Inspectoría General y en la hoja de vida del estudiante en el libro de clases se especificarán las conclusiones de dicha entrevista. El apoderado deberá firmar en ambos libros.
- c) Una vez informado el apoderado y comprobado los hechos, el estudiante será suspendido de clases por un máximo de 3 días, acción que será de responsabilidad del Inspector General.
- d) El Inspector General informará del caso a la Comité de Convivencia Escolar del Liceo en un plazo máximo de tres días hábiles, elaborando un documento en que consten los antecedentes del caso y un resumen de los registros del comportamiento del estudiante en su vida escolar en el establecimiento. Asimismo, en el mismo plazo máximo pondrá en conocimiento del profesor o profesora jefe, a la unidad de orientación, a la unidad de UTP y al equipo psicosocial de la situación del estudiante a fin que éstos aporten con la información pertinente.
- e) La Comisión de Convivencia sesionará en un plazo máximo de 10 días hábiles para analizar y resolver sobre el caso, proponiendo al director las medidas disciplinarias y de apoyo de orientación o psicosocial que correspondan.
- f) Las sanciones que se podrán aplicar tratándose de estas faltas podrán ser: suspensión por tres días, Según el criterio de gradualidad, se podrán aplicar las siguientes sanciones:

Suspensión de clases; Matrícula condicional; Matricula condicional estricta; cancelación de matrícula. Ésta última deberá ser sancionada por el Consejo de Profesores.

g) Las faltas que se consideren en la ley de penalidad juvenil serán denunciados a los organismos auxiliares de la justicia y sólo después de haber realizado un debido proceso.

16

TÍTULO N°7

DE LA PÉRDIDA DE CALIDAD DE ALUMNO REGULAR DEL LICEO COEDUCACIONAL LA IGUALDAD.

ART. N° 1.- Por cometer faltas calificadas dentro de la Ley de Penalidad Juvenil, previa constatación de hechos mediante un procedimiento que garantice el debido proceso y según lo que establece el presente Reglamento.

ART. N° 2.- Por acuerdo del Consejo de Profesores, previa presentación del Comité de Convivencia, debido a reiteradas faltas graves y/o gravísimas y/o por haber mantenido al término del período lectivo una nueva condicionalidad de matrícula. La Comisión de Convivencia y el Consejo de Profesores deberán verificar que en el caso haya operado el debido proceso establecido en el presente Reglamento y que la medida se ajusta a la ley de penalidad juvenil y a la Ley General de Educación. También se verificará que la institución brindó los apoyos adecuados y realizó los procedimientos necesarios en los tiempos correspondientes y no contó con la disposición del alumno para acatar normas de convivencia.

ART. N° 3.- El apoderado podrá apela respecto a las medidas disciplinarias aplicadas por el establecimiento mediante carta dirigida al Director, en la que deberá aportar nuevos antecedentes y fundamentar la petición.

TÍTULO 8º

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

En toda organización se presentan conflictos, entendidos como la situación que las personas o grupos sociales busca o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes, es decir, el conflicto es en esencia un

fenómeno de incompatibilidad entre las personas, estos conflictos alteran el clima organizacional deseado para el buen logro de los objetivos institucionales, por tanto, su disminución o solución requiere - de acuerdo a su complejidad – distintos técnicas de solución. Al respecto se puede recurrir

A.- LA CONVERSACION PERSONAL:

Se entiende como la conversación entre el o los alumnos involucrados en un conflicto o problema con aquellos afectados por la situación con la finalidad de resolver en buena forma lo ocurrido. Esta conversación puede ser establecida con la participación de:

Representante del Curso o Centro de Alumno.

Asistente de la Educación (auxiliar, bibliotecario, administrativos, inspectores, etc.)

Padres o apoderado acompañado de su pupilo/a

Profesor de asignatura

Profesor Jefe

Orientadora

Psicólogo o Asistente Social

Jefe de UTP

Docente Directivo.

17

B.- LA MEDIACION (instancia a nivel de Prof. Jefe)

Se debe entender como una instancia de dialogo en la cual, el Profesor Jefe toma conocimiento de las acciones efectuadas por los alumnos (o uno en particular), analiza la gravedad de lo ocurrido (de acuerdo a lo establecido en el Reglamento Interno) y sus consecuencias, luego si la situación lo amerita reúne al alumno con el Inspector y propone una solución al problema presentado y que ha sido causante de conflicto. Una vez aceptada se procede a firmar un documento en el cual se consigna el compromiso de respetar la solución dada. Si el conflicto o problema fuera de índole pedagógico deberá participar la jefatura técnica pedagógica. Si fuere necesario deberá participar el Orientador y/o el equipo psicosocial, quienes adoptaran acciones que permitan apoyar al alumno y a su familia si fuese pertinente.

C.- LA NEGOCIACION (Instancia a nivel de Inspectoría):

Procedimiento mediante el cual el Inspector General del liceo busca una solución a un inconveniente o problema suscitado entre miembros de la comunidad escolar del liceo.

El propósito de tal procedimiento pretende dejar satisfecho a todas las partes y comprometerse a velar por la adecuada convivencia. Debe quedar por escrito la solución acordada. La situación superada debe ser monitoreada por el Inspector General o la unidad a la cual se le haya hecho expresamente el encargo (orientación o equipo psicosocial).

D.- EL ARBITRAJE

Es el procedimiento en el cual el Director del Liceo asume la responsabilidad de resolver un conflictos que presenta uno o más alumnos, u otros miembros de la comunidad Escolar y que no están consignados en el Reglamento Interno del Establecimiento o cuya naturaleza no es fácil determinarla. Este recurso también se podrá utilizar en situaciones que tengan relación con lo pedagógico y administrativo. Las decisiones adaptadas quedaran anotadas en el Libro de Clases en el caso de los estudiantes, o en un registro especial establecido para este efecto tratándose de otros miembros de la comunidad escolar

TÍTULO N° 9

DEL UNIFORME OFICIAL DEL LICEO COEDUCACIONAL LA IGUALDAD.

VARONES: Pantalón gris, camisa blanca, blazer azul marino, zapatos negros calcetas negras o grises, insignia y corbata oficial del colegio, capa blanca o cotona beige. Prendas de Abrigo: jersey gris escote en V, bufanda, guantes y parka de colores azul o negro sin dibujos.

DAMAS: Blazer y Falda tableada azul marino, blusa blanca, zapatos negros, medias lisas grises color intermedio , insignia y corbata oficial del colegio, capa blanca o delantal cuadrille azul. Prendas de Abrigo: en invierno pantalón azul marino recto en reemplazo de la falda, jersey o chaleca gris cuello en V, bufanda, guantes y parka de colores azul marino o negro sin dibujos. 18

Damas y Varones desde Educación Parvularia a Cuarto Medio deben contar con zapatillas, buzo deportivo del colegio y prendas anexas como short y polera de

diseño oficial, todas marcadas con nombre del alumno/a. Además deben contar con una polera gris oficial de recambio y que sirve además como prenda alternativa en época estival.

Los estudiantes de cuartos medios podrán usar un polerón especialmente diseñado a modo de identificación de los integrantes de estos cursos, el que deberá ser previamente aprobado por la Dirección del Liceo. Esta prenda no podrá contener imágenes o leyendas que menoscaben a personas, al proceso educativo o a las instituciones.

TÍTULO N° 10.-

DISPOSICIONES GENERALES DE PADRES Y APODERADOS.

Los Padres y Apoderados, como valiosos cooperadores de la función educadora que desarrolla el colegio, en especial en la formación de hábitos, actitudes y conductas adecuadas, tienen el compromiso de:

ART. N° 1: Sentir al Colegio como algo propio y por tanto, apreciarlo y respetarlo, estando siempre dispuestos a enaltecerlo frente al alumno, evitando los juicios prematuros, preconcebidos, inconsistentes o mal intencionados.

ART. N° 2.- Respetar el Reglamento Interno de Convivencia Escolar y permitir a su pupilo que se desarrolle plenamente y que crezca como persona íntegra, impregnada de valores imperecederos, tales como: el amor, la verdad, la paz, la libertad y la justicia, como también reforzar sus mejores hábitos y aptitudes.

ART. N° 3.- Velar porque su pupilo respete y cumpla las obligaciones y deberes que tiene por su condición de alumno del Liceo La Igualdad, especialmente en lo consignado en el Reglamento Interno de Convivencia Escolar.

ART. N° 4.- Revisar diariamente la Agenda del Estudiante, firmarla y vigilar que las tareas y deberes anotados en ella se cumplan y realicen con toda responsabilidad

ART. N° 5.- Es obligación del apoderado asistir a las distintas citaciones requeridas por: Profesor Jefe o Profesor de Asignatura, tales como: reuniones de sub centro, Centro General de Padres y Apoderados, entrevistas u otras.

ART. N° 6.- Responsabilizarse de los daños materiales a los bienes del Colegio o de terceras personas, causadas por su pupilo. Debiendo cancelar las reparaciones respectivas en el plazo establecido en la institución. 19

ART. N° 7.- Hacer entrega oportuna de certificados o documentos solicitados por el profesor jefe, algún especialista del colegio o la dirección.

ART. N° 8.- Cumplir oportunamente con los pagos de las cuotas de escolaridad u otras contraídas con la institución.

ART. N° 9.- El Apoderado no tiene la facultad ni la competencia para calificar los procedimientos técnico pedagógicos y/o administrativos que determine la institución para su cotidiano y normal funcionamiento y desarrollo. No obstante, en caso de queja el apoderado deberá seguir un conducto regular, según lo siguiente:

a) Conversar y plantear el problema que la aqueja con la persona directamente involucrada, sea docente de aula, del equipo psicosocial, docentes Técnicos o docente Directivos.

b) Si no se produce una solución satisfactoria, deberá dirigirse al Inspector General, si se trata de un problema normado por el Reglamento de Convivencia, o al o la Jefe de UTP si el problema es de carácter pedagógico.

c) Finalmente, el apoderado podrá dirigirse al Director del establecimiento por escrito, identificando el nombre y curso del estudiante, así como el nombre y firma del responsable de la carta. Debe fundamentar en forma clara y precisa los motivos de la solicitud o reclamo.

ART. N° 10.- El Apoderado que se adscribe voluntariamente al Liceo acepta, respeta, valora y promueve el ideario filosófico y educativo de su proyecto institucional.

ART. N° 11.- El Contrato de Matrícula es anual, el Liceo se reserva el derecho de caducar la matrícula a los alumnos y/o alumnas en caso de reiterada mala conducta, inasistencias injustificadas y/o falta de compromiso con el rendimiento escolar.

ART. N° 12.- Los apoderados del establecimiento tienen la posibilidad de ser atendido en una hora de la semana por cada profesor del establecimiento. Este horario debe estar registrado en la agenda escolar.

ART.- 13.- Las reuniones de apoderados de los Subcentros de cada curso se realizarán mensualmente.

ART.- 14.- La Directiva del Centro General de Padres realizará semanalmente una reunión de trabajo.

ART. 15.- La asamblea de representantes de curso se reunirá a lo menos dos veces por cada semestre y su convocatoria se realizará con una semana de anticipación.

ART. 16.- Es establecimiento realizará, en coordinación con el Centro General de Padres, acciones formativas y de apoyo a los apoderados a fin que éstos incrementen sus capacidades para contribuir al aprendizaje y formación general de los estudiantes, junto con satisfacer necesidades de desarrollo personal. 20

TÍTULO N° 11.-

DE LAS ESTUDIANTES EMBARAZADAS O MADRES.

El establecimiento se rige por el Contenido de la ley 19688 y su Reglamento que establecen los derechos de las estudiantes que se encuentran embarazadas o que sean madres lactantes. Al respecto:

Las alumnas en situación de embarazo o maternidad tienen los mismos derechos que las demás alumnas en relación a su ingreso y permanencia en el establecimiento

La maternidad o embarazo no es causal de cambio de curso, con la excepción de que la alumna lo solicite.

La Dirección del establecimiento otorgará las facilidades que se requieran para que las alumnas puedan desarrollar todas las actividades educativas con los resguardos necesarios para su condición de embarazo o lactancia.

Las alumnas que hayan sido madre estarán eximidas del subsector de Educación Física hasta el término del hasta seis semana posterior al parto o bien lo que indique el certificado médico.

Las alumnas en estado de embarazo o maternidad serán sometidas a los procedimientos de evaluación establecidos en el Reglamento del establecimiento, otorgándoles las facilidades que requieren por su condición

Las alumnas en estado de embarazo o ejerciendo su maternidad estarán exenta de la exigencia del 85% de asistencia a clases a causa del embarazo, parto, post parto, control médico o pediátrico u otros que determine el médico tratante

TÍTULO 12:

DE LA RELACIÓN CON LAS REDES DE APOYO

En el ámbito de los apoyos sociales, tales como becas la institución se rige por las normativas establecidas por quienes aportan el beneficio.

En el caso de asistencias medica, psicológicas y/o problemas de aprendizaje y otros detectados por docentes y el área de orientación, los alumnos serán derivados a las instituciones que colaboran con el establecimiento respetando la normativa de cada una de ellas.

El Banco de Solidaridad, Centro del Adolescente, Policlínico Barón, JUNAEB son las instituciones que otorgan permanentemente apoyo al establecimiento

REGALMENTO DE CONVIVENCIA COLEGIO LAS ACACIAS DE VALPARAISO

LA MISIÓN DEL ESTABLECIMIENTO:

El Proyecto Educativo del Colegio Particular Subvencionado “Las Acacias” sostiene una concepción de la Educación inspirada en el Humanismo Laicos y en el concepto de “comunidad educativa”, cuya finalidad será ofrecer a los educandos una educación integral de calidad, que les permita perfeccionar y potenciar el desarrollo de sus competencias con sólidos valores éticos y habilidades

cognitivas, personales y sociales, sin dejar de lado el pilar fundamental de nuestra sociedad que es la familia.

Nuestro esfuerzo educativo se dirige a formar personas que sean capaces de adaptarse a las diferentes situaciones que la vida les ofrece, con una visión transformadora de la sociedad.

FUNDAMENTACIÓN

La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes; colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana y en el protagonismo del desarrollo de su propio proyecto de vida. Esta misión cobra cada día más importancia ya que la vida social está en permanente transformación y, por tanto, las formas de participación y de vivir en sociedad varían y se hacen más diversas.

La Unidad Educativa es la responsable de los aprendizajes de sus estudiantes, esto significa que la educación es responsabilidad de todos los actores involucrados en ella. Es por ello que todas las líneas de acción de la reforma pueden ser entendidas como el esfuerzo por hacer de cada escuela una comunidad de aprendizaje, con capacidades autónomas de evaluación, diseño y acción, y de llevar a cabo un proceso de mejoramiento continuo del servicio formativo que entrega a sus alumnos y alumnas.

A través de toda vida escolar se transmiten modelos— conscientes o inconscientemente— a los niños, niñas y jóvenes. Sólo participando en una convivencia escolar democrática, donde los valores compartidos se encarnan en la cotidianeidad de la escuela, los actores educativos desarrollarán las competencias para ser ciudadanos participativos en una sociedad plural y democrática, el sistema educacional debe responder a las demandas de la sociedad y de la globalidad, donde las necesidades cognitivas y las habilidades instrumentales de niños, niñas y jóvenes puedan ser abordadas e integradas a la formación regular que provee el sistema, fortaleciendo actitudes y competencias que permitan convivir en una sociedad democrática y pluralista.

La Escuela debe dar la posibilidad concreta para el aprendizaje y la formación en valores y actitudes de ciudadanía, en el marco del respeto de sus derechos. Para ello, la escuela ha de aportar herramientas para contribuir al despliegue de todo el potencial que humaniza y nos hace capaces de apreciar, fomentar y desafiar la democracia como estilo de vida, pese a sus limitaciones.

La relación entre el Establecimiento con las Redes de apoyo (Municipalidad, Consultorio, Módulo dental, Junta de Vecinos, Plan Cuadrante, etc.) se realizarán durante el transcurso del año según los requerimientos en días y horas acordados entre las partes.

Nuestro Reglamento es:

- Adecuado a las características de la Escuela

- Se orienta a una sana convivencia
- Busca mantener el orden y la disciplina
- Tiende a enseñar buenos modales

Se orienta a valores superiores tales como:

Democracia, Participación, Solidaridad y Respeto, los cuales permiten desarrollar relaciones colaborativas, visualizar los propios problemas y ser capaces de asumirlos con iniciativa, creatividad, compromiso y responsabilidad individual y como parte de un colectivo diverso y plural.

OBJETIVO

“Normar en forma armónica y eficiente el desarrollo y desempeño de toda la comunidad educativa, lo que permitirá una convivencia escolar democrática donde los valores compartidos se encarnen en la cotidianeidad del Colegio”.

Entendemos la NORMA como la explicitación en el ámbito colectivo de un valor, por lo tanto, la tipificación de las conductas que a continuación señalaremos, pretenden la formación de actitudes coherentes con los valores del Proyecto Educativo del Colegio particular subvencionado “Las Acacias”

La disciplina es el ejercicio de aquella autoridad y la aplicación del sistema de normas que se ha establecido en la comunidad escolar. Comprende el cuidado y orientaciones que el Colegio mantiene sobre su estudiante, cargos e instancias diversas.

Para lograr este objetivo instamos a la familia que libremente ha elegido a este Establecimiento Educativo, se comprometa a respetar y cumplir las normas internas que permitan regular la labor educativa para que en conjunto podamos llevarla a cabo en forma eficiente.

Horario

El Establecimiento funciona en Jornada Escolar Completa Diurna desde:

Pre Kinder , Kinder

Día	Hora inicio	Hora término	Nº de horas	Tiempo recreos o juego libre (minutos)
Lunes	08.30	12:30	4	30
Martes	08.30	12:30	4	30
Miércoles	08.30	12:30	4	30
Jueves	08.30	12:30	4	30
Viernes	08.30	12:30	4	30

1º y 2º Básico

Día	Hora inicio	Hora término	Nº de horas	Tiempo recreos o juego libre (minutos)
Lunes	08.30	13:30	5	30
Martes	08.30	13:30	5	30
Miércoles	08.30	13:30	5	30
Jueves	08.30	13:30	5	30
Viernes	08.30	13.30	5	30

Curso (s) 3º-4º-5º-6º-7º-8º

Día	Hora inicio	Hora término	Nº de horas	Tiempo recreos o juego libre (minutos)	Tiempo almuerzo (minutos)
Lunes	08.30	16.15	8	45	60
Martes	08.30	16.15	8	45	60
Miércoles	08.30	16.15	8	45	60
Jueves	08.30	16.15	8	45	60
Viernes	08.30	13.30	6	30	60

Curso (s) 1º - 2º -3º -4º E.M.

Día	Hora inicio	Hora término	Nº de horas pedagógicas	Tiempo recreos o juego libre (minutos)	Tiempo almuerzo (minutos)
Lunes	08.30	17.00	9	45	60
Martes	08.30	17.00	9	45	60
Miércoles	08.30	17.00	9	45	60
Jueves	08.30	17.00	9	45	60
Viernes	08.30	13.30	6	45	-----

I) **UNIFORME ESCOLAR:**

El uniforme oficial del Colegio Las Acacias es el que se describe a continuación:

Para las clases normales y sistemáticas:

PK – K : Buzo Deportivo del Colegio

Niñas:

- Blazer azul, con insignia en el bolsillo delantero superior izquierdo.
- Camisa Blanca
- Insignia y corbata oficial del establecimiento.
- Falda plisada azul sobre la rodilla.
- Calcetas blancas
- Zapatos negros.
- Capa blanca desde 7° EGB hasta 4°EM
- Delantal cuadrillé azul de 1°Básico a 6° básico
- Delantal cuadrillé azul Enseñanza Pre-básica

Prendas de Abrigo:

- Ballerinas blancas
- Chaleco azul marino cuello en V con dos ribetes blancos
- Bufandas, guantes y parca de color azul marino, sin dibujos.

Varones:

- Blazer azul, con insignia en el bolsillo delantero superior izquierdo.
- Camisa Blanca
- Insignia y corbata oficial del establecimiento.
- Pantalón gris, corte recto.
- Capa blanca desde 7° EGB hasta 4°EM
- Capa Café desde 1°Básico hasta 6° básico
- Capa Café Enseñanza Pre- básica
- Calcetines grises o negros.
- Zapatos negros.

Prendas de Abrigo:

- Chaleco azul marino cuello en V con dos ribetes blancos
- Bufandas, guantes y parca de color azul marino, sin dibujos.

Equipo de Educación Física:

Niñas:

- Pantalón y polerón azul, con logo del colegio en el lado superior izquierdo.
- Polera blanca con cuello azul marino con distintivo en lado superior izquierdo.
- Calza azul con vivo blanco en costuras laterales.
- Medias deportivas blancas.
- Zapatillas deportivas.

Varones:

- Short azul marino con vivos blancos en laterales y distintivo en parte inferior izquierda.
- Polera blanca con cuello azul marino con distintivo en lado superior izquierdo.
- Medias deportivas blancas
- Zapatillas deportivas.

NOTA: El uniforme es de uso obligatorio para toda actividad del colegio, como así mismo el uniforme deportivo.

Tanto el uniforme como las prendas deportivas deben “estar marcadas” con nombre y apellido para evitar pérdidas. El uso de la salida de cancha del colegio es de uso exclusivo para clases de Educación Física y actividades deportivas u otras que determine la dirección del colegio.

II) PRESENTACION PERSONAL

1.- La presentación personal debe ser correctísima tanto en su aseo personal, como su vestuario el que debe mantenerse limpio y en buen estado.

2.- Las niñas deben usar delantal del colegio, con su nombre y apellido marcado, sin manchas y sin rayados, en caso contrario deberá cambiarse por otro limpio.

3.- Un peinado sencillo, ordenado, sin tinturas de colores fuera de la normalidad, las alumnas que usen el cabello largo deben llevarlo tomado con un colet, azul o negro, la chasquilla no debe tapar los ojos. Las alumnas deben preocuparse especialmente en la limpieza del pelo, rostro limpio y sin maquillajes, uñas sin barniz, el largo de la falda es a la rodilla.

4.- Las alumnas deberán abstenerse de usar adornos, a excepción de aros pequeños, discretos y usados en el lóbulo de la oreja.

5.- Los varones deben usar la capa del colegio, con su nombre y apellido, sin manchas ni rayadas, en caso contrario debe cambiarse por otra.

6.- Los varones usarán el cabello con un corte de pelo apropiado, dentro del estilo tradicional.

NOTA: Se prohíbe el uso de accesorios tales como, collares, pulseras, aros colgantes, piercing o adornos artesanales.

III) INASISTENCIAS Y JUSTIFICACIONES

1.- El alumno que haya faltado a clases deberá presentar el mismo día en que se integre un justificativo escrito y firmado por su apoderado en la agenda escolar. Este será presentado al momento de volver a clases al profesor que esté en ese momento a cargo del curso. “La no presentación de este justificativo, significará que al día siguiente deberá concurrir con su apoderado”, si este no se presenta se procederá a llamarlo por teléfono para que se haga presente en el mismo día o de no poder se acordará el día en que él se pueda presentar.

2.- Toda inasistencia en caso de evaluación coeficiente 1 o coeficiente 2, el apoderado deberá presentar certificado médico de su pupilo, de no ser así deberá mandar justificativo por medio de la libreta de comunicación. Si persiste la no justificación, el jefe de UTP se comunicará con el apoderado para tomar acuerdo de la fecha que se aplicará dicha evaluación, previa justificación.

3.- Presentada la justificación, el profesor/a deberá fijar una nueva fecha para rendir la evaluación pendiente, sea esta escrita, oral, trabajo de investigación etc., de acuerdo al tiempo que estuvo con licencia médica u otra razón fundamentada.

4.- La falta a clases del alumno no lo libera de las responsabilidades escolares dadas con anterioridad (tareas, trabajos, etc.) los que deberán ser entregadas en fecha y hora determinadas entre el profesor y el alumno.

5.- Las inasistencias a clases de Educación Física serán justificadas en la Agenda Escolar. De no ser así el profesor de la asignatura deberá citar a entrevista personal al apoderado. Si este no asiste se le contactará telefónicamente.

6.- En caso que el alumno necesite retirarse del colegio durante el período normal de clases, debe ser retirado por el apoderado personalmente o por apoderado suplente debidamente registrado, presentando citación médica u otro documento legal.

7.- En horario de colación, el alumno que almuerza en el establecimiento debe permanecer en él y sólo excepcionalmente podrá ser retirado personalmente por el apoderado.

8.- Los alumnos deben ser puntuales en su llegada al colegio. En situaciones especiales de atrasos el alumno deberá traer justificación de su apoderado o ser acompañado por este. Los alumnos, que exceden los quince minutos de atraso

deberán esperar en biblioteca al toque del timbre del primer periodo e ingresar a clases en el segundo periodo, previo pase entregado en dirección.

9- Los atrasos se registrarán en la agenda escolar y en el libro de clases del curso, lo que se verá reflejado más tarde en el Informe de personalidad en el Rasgo “Puntualidad”. Al tercer atraso el inspector general citará al apoderado a firmar un compromiso para mejorar la puntualidad del alumno.

IV) DERECHOS DE LOS ALUMNOS

1. Recibir un trato deferente y respetuoso de parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
2. Conocer oportunamente sus calificaciones en un máximo de 15 días hábiles.
3. Conocer las observaciones registradas en el libro de clases en el momento que se consignan.
4. Ser evaluado de acuerdo a las normas vigentes en nuestro establecimiento reconocidas en el ámbito ministerial, y recibir apoyo pedagógico a través de evaluaciones diferenciadas cuando existan documentos que lo ameriten.
5. Requerir orientación frente a problemas académicos y/o personales.
6. Recibir el apoyo que otorgan los diferentes estamentos de la comunidad educativa
7. Optar entre las actividades de libre elección – talleres- que ofrece el establecimiento que responda a sus intereses y aptitudes.
8. Que se registre en su hoja de vida, cuando corresponda, anotaciones significativas relacionadas con actitudes positivas.
9. Recibir la atención correspondiente en caso de accidente escolar, de acuerdo a la Ley N° 16.774 (Seguro Accidente Escolar).
10. Tener acceso a la alimentación proporcionada por JUNAEB en el caso que lo amerite.
11. Usar el comedor y micro-hondas del Colegio en horario de colación.
12. Estar protegidos contra toda forma de discriminación.
13. Ser libres de expresar sus opiniones en forma respetuosa.
14. Participar en actividades artísticas y culturales que se realicen en el establecimiento.
15. Apoyar a los alumnos en riesgo social para que finalicen sus estudios.
16. Mantener una relación respetuosa con los demás miembros de la comunidad educativa (alumnas (os), padres y apoderados, profesores y no docentes)
17. El embarazo y la maternidad, en ningún caso constituirán impedimento para permanecer en el establecimiento según normativa indicada y aceptada por el Ministerio de Educación.
18. El cambio de estado civil de los padres y apoderados, no será impedimento para la continuidad del alumno en el establecimiento.

V) DEBERES DE LOS ALUMNOS.

Los alumnos deben:

- 1.- Asistir diariamente al colegio ya que para su promoción debe cumplir con el 85% de asistencia.
- 2.- Ingresar al Colegio 5 minutos antes del toque de entrada, para asegurar su asistencia a las jornadas de clases, cumpliendo estrictamente el horario establecido.
- 3.- Una vez que se toca la campana o timbre, ingresar al interior de la sala, a partir de dicho momento no podrán salir de ella, a no ser por expresa responsabilidad del profesor a cargo en ese momento, en los cambios de hora o en instantes en que el profesor circunstancialmente no esté.
- 4.- Regresar puntualmente a su sala de clases al término de recreo, esperar ordenadamente a su profesora.
- 5.- Una vez ingresado al establecimiento no podrá hacer abandono de él, salvo si es retirado por el apoderado.
- 6.- Poseer obligatoriamente la agenda del Colegio. En la primera hoja debe registrar sus datos personales, y la firma del apoderado visada por la Inspectoría General. Las comunicaciones del apoderado al Colegio y viceversa sólo tendrán validez en este documento de comunicación oficial.
- 7.- Tener su agenda escolar revisada diariamente por el apoderado y firmada cuando corresponde.
- 8.- Estudiar diariamente los contenidos tratados en las asignaturas, ya que puede ser evaluado en cualquier momento.
- 9.- Cumplir con los trabajos de investigación, lecturas y tareas dadas con anticipación.
- 10.- Responsabilizarse de las actividades y contenidos conceptuales tratados durante sus inasistencias a clases.
- 11.- Utilizar en todo momento un vocabulario sin groserías ni insolencias, escuchar y hablar cuando corresponde, expresar sus opiniones, pensamientos y sentimientos en forma clara, franca y objetiva.
- 12.- Demostrar una actitud de respeto hacia todos los integrantes de la Unidad educativa, especialmente hacia los más pequeños.
- 13.- Respetar las diferencias individuales y no discriminar a sus compañeros.
- 14.- Usar y mantener la limpieza de todas las dependencias del establecimiento, especialmente su lugar de trabajo.
- 15.- Conservar la limpieza de los servicios higiénicos ya que es de uso de todo el alumnado.
- 16.- Debe cuidar todos los materiales proporcionados por el establecimiento, tales como textos de estudio, mobiliario, implementos deportivos, didácticos, etc. En caso de deterioro será responsabilidad del alumno y apoderado repararlos o reponerlos a la brevedad.
- 17.- Respetar el acceso a los lugares restringidos del Colegio.
- 18.- No fumar dentro, ni fuera del establecimiento usando el uniforme del Colegio.

19.- Debe demostrar en su actuar valores de solidaridad, tolerancia, respeto hacia los demás.

20- Evitar juegos bruscos, agresiones verbales y físicas.

21.- Mantener apagado durante las horas de clases: celulares, mp3 o mp4, juegos Electrónicos, etc. que interrumpen el normal desarrollo de las clases. En caso de pérdida, el colegio no se hará responsable.

22.- Manifestar hábitos individuales y de vida en comunidad, que se traduzcan en conocimientos, valores y habilidades que favorezcan una relación de armonía y de respeto con su entorno ambiental.

VI).- FALTAS Y SANCIONES

Falta Leve: Actitudes y comportamientos que alteran el normal desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje tales como:

1. Presentarse sin su libreta de comunicaciones.
2. Incumplimiento de tareas.
3. Presentarse sin sus útiles de trabajo.
4. Llegar atrasado a la sala de clases.
5. Presentarse sin ser justificado por inasistencia a clases.
6. Faltar sin motivo justificado a la segunda oportunidad de rendir una prueba.
7. Discriminar a los diferentes integrantes de la Unidad Educativa.
8. Usar celulares, mp3 o mp4, juegos electrónicos, etc. Durante las horas de clases.

Falta Grave: Actitudes y comportamientos que atentan contra la integridad física y/o psíquica de otro miembro de la comunidad escolar y del bien común; así como acciones deshonestas que alteren el normal proceso de aprendizaje tales como:

1. Provocar desórdenes en la sala de clases.
2. Copiar en una prueba o examen
3. Falsear una nota
4. Hacer mal uso de las dependencias del Colegio.
5. Pegar a un compañero (a)
6. Dañar el bien común
7. Quedarse fuera de la sala durante el transcurso de las clases.
8. Salir de la sala sin autorización
9. Inasistencia injustificada a evaluaciones escritas u orales avisadas con anterioridad.
10. La falsificación de firmas (de apoderados, profesores o cualquier autoridad del colegio)
11. Expresarse groseramente en el interior o exterior del Colegio.
12. Conducta irrespetuosa contra otros integrantes de la comunidad educativa (alumnos, apoderados y personal del colegio)

Falta Gravísima: Actitudes y comportamientos que atenten gravemente la integridad física y psíquica de terceros tales como:

1. Apropiarse de objetos ajenos.
2. Participar en actos que vayan contra la moral y buenas costumbres.
3. Abandonar el establecimiento sin autorización.
4. Introducir impresos pornográficos o materiales que interfieran en la actividad escolar.
5. Uso de drogas, alcohol, dentro y fuera del establecimiento.
6. Uso inadecuado de materiales de informática y daños causados en ellos.
7. Portar armas u objetos corto-punzantes
8. Agresión física o verbal a los miembros de la comunidad educativa.

9. Cuando un acto de agresión física atenta contra la vida de un tercero entonces ya se está frente a una acción que sobrepasa las atribuciones del establecimiento escolar, en este caso deben actuar las autoridades competentes.

VII).- LAS SANCIONES SERÁN:

Antes de determinar sanciones se aplicarán técnicas para resolver los conflictos entre pares tales como la negociación, la mediación, la conciliación y arbitraje.

Para los alumnos de kinder a cuarto básico las sanciones se basarán en el fortalecimiento de los objetivos transversales y se mantendrá una comunicación permanente entre apoderado, alumno y profesor jefe.

Las sanciones irán según la gravedad de la falta desde:

Para las faltas leves, graves y gravísima en alumnos de 1^a a 4^oBásico. Se precederá:

1. Diálogo entre alumnos con la mediación del profesor jefe
2. Tomar acuerdos entre los alumnos y profesor jefe para resolver el problema
3. Amonestación escrita en Libro de Clases y comunicación al apoderado.
4. Citación al apoderado para conversar y escuchar su versión sobre el problema suscitado y firmar compromisos de apoyo por parte del apoderado.
5. Solicitar ayuda de profesional especialista si es necesario.

Para las faltas leves, graves y gravísima en alumnos de 5^o a 8^o. Se precederá:

1. Diálogo entre alumnos con la mediación del profesor jefe
2. Tomar acuerdos entre los alumnos y profesor jefe para resolver el problema
3. Amonestación escrita en Libro de Clases y comunicación al apoderado.
4. Citación al apoderado para conversar y escuchar su versión sobre el problema suscitado y firmar compromisos de apoyo por parte del apoderado.

5. Solicitar ayuda de profesional especialista si es necesario.
6. Citar al alumno y asignar trabajos en horarios especiales.
7. Realizar un trabajo de investigación o un Diario Mural sobre un tema vinculado a la falta cometida.
8. Llevar el problema al Consejo Escolar para recibir otras opiniones.
9. Acordar con el apoderado y el alumno(a) modificar la conducta.
10. Sí la conducta a pesar de la intervención persiste se procederá a Condicionar la permanencia del alumno en el establecimiento, previo acuerdo con alumno y apoderado.
11. Si a pesar de la condicionalidad de la permanencia del alumno en el establecimiento su comportamiento no cambia se sugerirá cambio de colegio en beneficio del alumno.

Para las faltas leves, graves y gravísima en alumnos de 1º Medio a 4º Medio. Se procederá:

1. Diálogo entre alumnos con la mediación del profesor jefe
2. Tomar acuerdos entre los alumnos y profesor jefe para resolver el problema
3. Amonestación escrita en Libro de Clases y comunicación al apoderado.
4. Citación al apoderado para conversar y escuchar su versión sobre el problema suscitado y firmar compromisos de apoyo por parte del apoderado.
5. Solicitar ayuda de profesional especialista si es necesario.
6. Citar al alumno y asignar trabajos en horarios especiales.
7. Realizar un trabajo de investigación o un Diario Mural sobre un tema vinculado a la falta cometida.
8. Llevar el problema al Consejo Escolar para recibir otras opiniones.
9. Acordar con el apoderado y el alumno(a) modificar la conducta.
10. Sí la conducta a pesar de la intervención persiste se procederá a Condicionar la permanencia del alumno en el establecimiento, previo acuerdo con alumno y apoderado.
11. Si a pesar de la condicionalidad de la permanencia del alumno en el establecimiento su comportamiento no cambia se sugerirá cambio de colegio en beneficio del alumno.

“Aquellas faltas que no se encuentren explicitadas con sus sanciones en el presente Reglamento, serán resueltas en conjunto por la Dirección, Cuerpo de Profesores, con la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados y si es necesario con el Consejo Escolar del Colegio”

VIII) DERECHOS DE LOS APODERADOS.

- 1) Elegir libremente el establecimiento para matricular al alumno.
- 2) Ser escuchado, respetado y tener un trato digno.
- 3) Conocer el rendimiento y conducta del alumno.

- 4) Conocer reglamentación del establecimiento.
- 5) Participar en reuniones de Sub-centro de Padres y Apoderados. en actividades recreativas, culturales y deportivas organizadas en el establecimiento.
- 6) Recibir información oportuna de todas las actividades del Colegio.
- 7) Participar y colaborar en la elaboración de proyectos del Colegio.

IX) DEBERES DEL APODERADO.

1. Velar que su pupilo asista a clases diariamente.
2. Revisar y firmar diariamente la agenda escolar, la que el alumno deberá tener desde el primer día de clases.
3. Respetar el horario de atención y citación dado por el profesor jefe, profesor de asignatura, Jefe de UTP, Orientador, Inspector General, Director .
4. Asistir a todas las reuniones de padres y apoderados.
5. La inasistencia a reunión de padres y apoderados deberá ser justificada personalmente al día siguiente firmando el libro especialmente utilizado para la situación, de no ser así se aceptará la justificación por escrita en la agenda del alumno.
6. Responder dentro del plazo más breve, por los daños que el alumno (a) ocasione a los bienes del colegio (mesas, sillas, vidrios, implementos deportivos, etc.)
7. Asistir y firmar cuando el alumno (a) tenga tres anotaciones negativas en el Libro de Clases, firmando su toma de conocimiento.
8. Retirar los informes de notas parciales y semestrales cuando corresponde.
9. Elegir democráticamente al Centro de Padres, madres y apoderados.
10. Cumplir con el cargo que tiene en las directivas de subcentro, CENTRO GENERAL DE PADRES Y APODERADOS y/o en las actividades que se compromete.
11. Respetar a todos los funcionarios del establecimiento, cumpliendo así con el artículo 84 de la Ley N° 18.334.
12. Cautelar y promover el respeto y solidaridad de sus hijos con y hacia los miembros de la comunidad escolar.
13. Informarse sobre el PEI, normas y procedimientos disciplinarios del establecimiento escolar.
14. Contribuir a la difusión, análisis y elaboración de los reglamentos internos del establecimiento, Proyectos de Mejoramiento Educativo, Jornada Escolar Completa atendiendo a los Objetivos del Proyecto educativo Institucional (PEI) y a los canales de participación establecidos en el PEI.
15. Respetar y legitimar las normativas internas del establecimiento.

X).- DEBERES DEL PERSONAL DIRECTIVO

- 1.- Definir atribuciones de los distintos miembros de la comunidad escolar relativas a la convivencia, incluyendo modalidades de consulta amplia para recoger y considerar la opinión y valoración que cada uno tiene de sí mismo y de otros.

- 2.- Incentivar la organización y participación de los actores en pro de una convivencia escolar democrática y respetuosa de las diferencias.
- 3.- Actualizar el reglamento interno de manera que se funden en normas de convivencia significativas para los miembros de la comunidad escolar, y que establezca procedimientos justos, claros y asequibles a todos los miembros de la comunidad y sanciones acorde a la dignidad humana y a la misión del PEI.

XI).- DEBERES DEL PERSONAL DOCENTE

- 1.- Velar por el buen rendimiento escolar, apoyando a los alumnos en los diferentes subsectores de aprendizaje y/o asignaturas.
- 2.- Velar y garantizar el ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa entre los miembros de la comunidad.
- 3.- Conocer y aplicar correctamente los decretos de evaluación vigentes.
- 4.- Dar a conocer y hacer cumplir el reglamento interno de la escuela.
- 5.- Citar a los apoderados para informar sobre hechos, actividades, acciones y calificaciones de los alumnos del curso y del colegio en general.
- 6.- Velar por el buen mantenimiento de los bienes materiales educativos y aseo de la escuela y de la sala de clases.
- 7.- Comprometerse con el diseño, ejecución y seguimiento del proyecto educativo institucional (PEI).
- 8.- Generar y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras para crear nuevas condiciones de trabajo cooperativo y respetuoso de la diversidad de los sujetos.

XII).- DERECHOS DEL PERSONAL QUE TRABAJA EN LA UNIDAD EDUCATIVA

- 1.- Trabajar en un ambiente grato de armonía y respeto.
- 2.- Oportunidad a expresarse, participar, decidir, deliberar y ejercer responsablemente su libertad.

XIII).- DEBERES DEL PERSONAL ASISTENTE DE LA EDUCACION

- 1.- Supervisar el ejercicio de una convivencia respetuosa entre alumnos y hacia los miembros de la comunidad escolar, en los diversos espacios físicos y sociales del establecimiento educativo.
- 2.- Cumplir con rigurosidad las normas y procedimientos instituidos en la comunidad escolar.
- 3.- Controlar la disciplina durante los recreos apoyando al profesor de turno.
- 4.- Dar cuenta a quien corresponda del comportamiento indebido de los alumnos o actos de indisciplina que deban ser sancionados en conformidad al reglamento interno.

- 5.- Comprometerse con el cumplimiento del PEI.
- 6.- Respetar los acuerdos y procedimientos frente a conflictos entre actores de la comunidad escolar.

XIV).- DEBERES DEL PERSONAL DE SERVICIOS MENORES

- 1.- Mantener en forma permanente y oportuna el aseo de todas las dependencias del local escolar.
- 2.- Velar por el buen uso de los consumos básicos del colegio, evitando pérdidas innecesarias.
- 3.- Colaborar con la gestión escolar, administrativa y pedagógica, específicamente con respecto al control de puertas, toques de timbre, actitudes de respeto, cortesía, buenos modales, buen uso del vocabulario y formación de hábitos.
- 4.- Participar y comprometerse con las acciones contempladas en el PEI.

XV).- PROCESO DE ADMISION DE ESTUDIANTES NUEVOS.

De 1º a 6º, se considerará en el proceso de selección lo siguiente: tener hermanos en otro curso, cercanía del domicilio del postulante a la escuela y se respetará el orden de inscripción al proceso.

- 1.- Se informará oportunamente a los padres y apoderados y comunidad en general el calendario de postulación y número de vacantes ofrecidas para cada nivel de enseñanza del año escolar siguiente.
- 2.- Se informará a los padres y apoderados y comunidad en general los criterios generales de admisión
 - a.- Plazos de postulación y fecha de publicación de resultados.
 - b.- Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar.
 - c.- Monto y condiciones de cobro por participación en el proceso.
 - d.- Proyecto educativo del establecimiento.

De 7º Básico a 4º Año Medio, se considerará en el proceso de selección lo siguiente: tener hermanos en otro curso, cercanía del domicilio del postulante a la escuela, se respetará el orden de inscripción al proceso. Para estos niveles se administrarán pruebas de admisión y se considerarán los resultados de estas.