



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología



**Modelos Culturales en la Comunidad Educativa y su relación con la Política
de Convivencia Escolar del MINEDUC.
Estudio de casos de establecimientos de la Región Metropolitana**

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

**Autor: Ruth Segovia Blanco
Profesor Guía: Claudio Cerda Videla
Profesor Tutor: Cristián Prado Ballester**

Santiago de Chile, Mayo 2014

Agradecimientos:

A mi familia, amigos, a mi profesor tutor, a las personas que fui conociendo en este proceso y me fueron ayudando. A Rodrigo por su paciencia infinita.

Índice

Cap.	Contenido:	Pág.
	Introducción	6
1.	Problema a Investigar	7
1.1.	Antecedentes y problematización	7
1.2.	Marco Teórico-Conceptual	12
1.2.1.	Ideología	12
1.2.2.	Esquemas Culturales	13
1.2.3.	Modelos Culturales	14
1.2.4.	Convivencia Escolar	16
1.3.	Metodología	17
1.3.1.	Técnicas de producción de información	18
1.3.1.1.	Entrevistas semi-estructuradas	18
1.3.1.2.	Revisión textual direccionada	18
1.3.2.	Muestra	19
1.3.2.1.	Muestra Documental	19
1.3.2.2.	Muestra Poblacional	19
1.3.3.	Métodos de análisis de datos	20
1.3.3.1.	Análisis Crítico del Discurso	20
2.	Acercamiento de la Política de Convivencia Escolar (Periodo 2002-2011)	22
2.1.	Política de Convivencia Escolar	23
2.2.	Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo	28
2.3.	Reglamento Tipo de Convivencia Escolar	34
2.4.	Acercamiento al modelo cultural de la Política de Convivencia Escolar	39
2.4.1.	Modelo Cultural de los textos analizados	40
2.4.2.	Implicancias del cambio del concepto del Manual de Convivencia al de Reglamento	45
3.	Análisis del Discurso de los Establecimientos	49
3.1.	Construcción de la Comunidad Escolar	50
3.1.1.	Caso 1: Establecimiento Particular Subvencionado	50
3.1.2.	Caso 2: Establecimiento Municipal	56
3.1.3.	Análisis conjunto de los casos	62
3.2.	Percepción del Conflicto y resolución	63
3.2.1.	Percepción del conflicto en el caso 1	64

3.2.2.	Percepción del conflicto en el caso 2	67
3.2.3.	Análisis conjunto de casos	69
3.3.	Acercamiento al Modelo Cultural de los establecimientos casos estudiados	72
4.	Comparación de los modelos culturales de Convivencia Escolar de los Textos seleccionados del MINEDUC y los discursos de los establecimientos educacionales estudiados	77
4.1.	Comunidad educativa y espacios interaccionales	78
4.2.	Presencia del conflicto, instancias de resolución y posibles medidas	85
4.3.	Medidas y proyecciones	90
5.	Conclusiones	98
6.	Bibliografía	103
7.	Anexos	109
7.1.	Anexo 1: Clasificación de los tipos de preguntas descriptivas según la entrevista etnográfica propuesta por James y Spradley (1979)	109
7.2.	Anexo 2: Expresiones del Análisis Crítico del Discurso elaborado por van Dijk (2005)	110
7.3.	Anexo 3: Dimensiones del manual de convivencia de los establecimientos educacionales	111

“...El deber del educador moderno no es talar selvas, sino regar desiertos. La defensa adecuada contra los sentimientos falsos es inculcar sentimientos justos...”

C.S. Lewis

Introducción

La sociedad chilena de los últimos años ha atravesado una serie de cambios sociales y económicos que han generado una transformación en las instituciones y el desarrollo de los ciudadanos. En el caso específico de este estudio, se abordará la educación escolar, la que se ha vuelto parte importante de este debate como parte del proceso de sociabilización y de entrega de valores ciudadanos como la convivencia o el respeto por el otro.

Por tanto, la Convivencia Escolar se ha de entender como el espacio socio-interaccional entre los distintos actores de la comunidad educativa y de cómo se desarrollan las distintas relaciones sociales entre los miembros de ésta, asociándose a contenidos culturales específicos, por lo que tiene especialmente en cuenta la existencia de una relación problemática entre las políticas educacionales del MINEDUC y los establecimientos educacionales en la solución de los conflictos, considerando fundamentalmente que las políticas ministeriales y los establecimientos educacionales responden a sustratos ideológicos particulares, lo que articulará una serie de dificultades en su aplicación práctica o en su comprensión de éxito de las medidas paliativas.

De esta forma, el estudio se centra en los puntos de desencuentro que se producen entre los sucesos que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales y los supuestos que se encuentran detrás de la propuesta ministerial -condensados en textos particulares-, partiendo desde las percepciones y experiencias de los actores de la comunidad educativa referidas a las relaciones cotidianas, con la finalidad de generar un contraste entre ambas visiones y responder a la pregunta de investigación: ¿De qué manera se presentan los puntos de desencuentro entre los modelos culturales presentes en la Política de Convivencia Escolar y de los distintos actores de las comunidades educativas de los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana?

1. Problema a Investigar

1.1. Antecedentes y problematización

La presente investigación toma como punto de partida la preocupación que se ha generado en los últimos años sobre la calidad de la educación y de cómo se han ido articulando los procesos formativos al interior de los colegios, especialmente ligados a la convivencia escolar. Surgiendo de esta forma preguntas relacionadas con la calidad de las relaciones establecidas entre diferentes actores de la comunidad educativa y de qué forma los programas elaborados por el Ministerio de Educación han tenido un impacto en éstas.

A modo de esbozar un panorama general, cabe señalar que los sucesos al interior de los establecimientos educacionales se han caracterizado como problemáticos en función principalmente de los registros oficiales (denuncias en la Oficina 600 o denuncias en Carabineros, entre otros). De esta forma, se observó un aumento de las cifras de maltrato entre enero y noviembre de 2010, donde se recibieron 3.271 denuncias de maltrato de estudiantes, el 74% más que durante el 2009¹. Situaciones de maltrato, que constantemente son exhibidas en los medios de comunicación, mostrando una imagen de una realidad escolar mediada por los conflictos y la violencia, y por tanto, una convivencia escolar que se torna insostenible amenazando con desbordarse ante la falta de medidas efectivas por parte de las autoridades. A esta situación compleja, se suman las múltiples miradas, tanto teóricas como sociales, que se manifiestan en un debate sobre los cambios sociales y la transformación de la familia, teniendo en cuenta las nuevas dimensiones, las presiones cotidianas de los miembros de éstas y las necesidades de la llamada vida moderna (Baeza, 2010; Barila, 2004).

En una primera instancia, la mirada gubernamental de esta problemática se explicitó en la Reforma Educacional de comienzo de los años noventa (Gobierno

¹ Cifras extraídas de la sección de prensa de la página www.gob.cl, consultado el 4 de abril de 2011.

de Patricio Aylwin, 1990-1994), actuando a modo de eje articulador del paso de un modelo educacional conductista-normalista² a uno de orientación constructivista-cognitivista (Ossa, 2008). Desde el recién asumido paradigma constructivista, se intentó generar un currículum que no sólo estuviera ligado a los contenidos cuantitativos, sino a la concepción de una formación escolar que fuese más allá de la simple acumulación de conocimiento (lo que se ha llamado el currículum implícito). Con este cambio paradigmático se da paso a la instauración de la conceptualización ligada a la Convivencia Escolar como horizonte y punto de convergencia de las relaciones sociales al interior de la entidad escolar (Mena, Romagnoli y Valdés, 2006; Córdova, Kimelman y Romero, 2002), como parte fundamental de la formación de los estudiantes y en apoyo al proceso educativo.

En una segunda instancia, si bien se comenzó a trabajar el eje de las relaciones intra-escolares entre los miembros de la unidad educativa, trabajo que se tradujo, por ejemplo, en la instalación de los Objetivos Fundamentales Transversales³, recién en el año 2002 se da pie a la formulación de una “Política de Convivencia Escolar”, siendo *“resultado del trabajo de reflexión realizado por diferentes actores en el Seminario Escuela, Convivencia y Ciudadanía (...), así como las reflexiones emanadas de las mesas de trabajo en torno a los temas de discriminación en las escuelas y violencia escolar”* (MINEDUC, 2002:7). Todo esto se materializó, finalmente, en un plan de trabajo que se apoyó en estudios relacionados a la convivencia en establecimientos educacionales, teniendo en cuenta que los problemas vinculados han tenido un incremento sostenido (Llaña et. al, 2009), y se han vuelto en muchos casos una amenaza para el aprendizaje de los estudiantes.

²Donde la concepción que predomina en el ámbito educativo es la noción de disciplina, en la que el diálogo, la interacción simétrica y comprensiva por parte de los distintos actores de la comunidad educativa se reemplaza por la noción de orden, de fuertes pautas establecidas bajo un estricto control y cuyo incumplimiento conlleva de forma irremediable un castigo asociado.

³ Cuyo principal objetivo es dar soporte al desarrollo personal y la conducta moral y social de los alumnos (Córdova, Kimelman y Romero, 2002).

De acuerdo al plan de trabajo emanado de la formulación de la Política de Convivencia Escolar, ésta constó primeramente de dos etapas:

- a) La primera etapa de la aplicación contó con la implementación de herramientas de diagnóstico para dar cuenta del estado de las relaciones al interior de los establecimientos educacionales (Banz, 2008), estas instancias se concentraron en estudios nacionales⁴ de corte cuantitativo que pretendían generar un diagnóstico de la situación nacional. Entre estos estudios se destacan el “Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar” realizado en el año 2005 por el Ministerio de Educación y la UNESCO, “Estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar” de la Universidad Alberto Hurtado para el MINEDUC en el año 2006, “Estudio de percepción de *Bullying* en Chile” de la ONG Delphoeduca en 2009, y por último, en 2011 se presenta la “Primera Encuesta Nacional sobre *Bullying*” elaborada para el MINEDUC. También se contó con una serie de estudios cualitativos, que atendían a las más diversas problemáticas entre las que se encuentran: Violencia escolar/Convivencia escolar (Córdoba, Kimelman y Romero, 2002; Saldavia, 2008; Arístegui et. al. 2005; MINEDUC, 2010), Integración/Exclusión (Turra, 2009; Mena, Romagnoli y Valdés, 2006), Cultura escolar (Ossa, 2008; Baeza, 2008) y sobre Climas escolares (Milicic y Arón, 1999).

- b) La segunda etapa contempló la evaluación de la Política de Convivencia Escolar, sus acciones emprendidas y si se generó una real mejoría de las relaciones intra-escolares. Para lograr este objetivo se realizó otra serie de estudios, en los que se destacan los siguientes: el primero, realizado por un equipo investigativo de la Universidad de Chile en el año 2009, cuyo trabajo se centró en la actualización de la Política de Convivencia Escolar, y el segundo, perteneciente al equipo de investigación de Mónica Llaña (2009) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, que buscó

⁴Los resultados presentados de los estudios hacen referencia sólo a la temática de la Convivencia Escolar, como a conceptos asociados directamente, otros resultados o cuestionamientos no serán presentados.

contrastar las percepciones de distintos actores respecto a la convivencia escolar y las iniciativas ministeriales.

De acuerdo a los antecedentes presentados, se puede señalar que, por una parte, los estudios cuantitativos generaron un diagnóstico referente a cómo se presentan los problemas de convivencia escolar, adjuntándole además de forma antitética el concepto de “violencia escolar”. Por otra parte, los estudios cualitativos atendieron a mostrar los discursos y percepciones de los actores respecto al tema, sin ligarlos necesariamente con lo que se entiende dentro del contexto institucional, es decir, se produjo una serie de datos que concluyen en común que existen una gran cantidad de agresiones tanto psicológicas como físicas, directas (presenciales) como indirectas (virtuales o mediante otro tipo de medios que no impliquen interacción) dentro de la comunidad y entre los distintos actores (particularmente entre los estudiantes), sin asociarlos a los discursos, los contenidos culturales ligados o cómo se presenta el conflicto al interior de otros estamentos diferentes a los estudiantes.

Al ser insuficientes los resultados de los estudios precedentes, surgieron investigaciones nacionales e internacionales (Araújo, 2001; Litichever y Núñez, 2005; Litichever et. al. 2008) que tomaron de forma exploratoria distintos focos de cómo abordar esta problemática; dada la necesidad de visualizar y trabajar en el vacío que existe en la contraposición del **modelo ideal de relaciones presentado por los Ministerios de Educación** (políticas y documentos de trabajo, entre otros) y las **lógicas relacionales propias de los establecimientos** (el conjunto de prácticas, significados y acciones que comparten los distintos miembros de la comunidad), *“el análisis (...) implica considerar al menos, dos dimensiones: una vinculada al aspecto institucional; la otra a los valores predominantes en la cotidianeidad”* (Litichever y Núñez, 2005:105).

Por tanto, la existencia de una tensión constante en la política del MINEDUC -que se traduce finalmente en proyectos de intervención, en medidas

como los manuales de convivencia o finalmente, en la elaboración de material que pretende cambiar las pautas arraigadas en los establecimientos– y las prácticas cotidianas –como sustratos materiales de una cultura escolar propia de cada establecimiento– presentes en el actuar de los distintos miembros de la comunidad, se pueden entender como puntos de desencuentro entre dos modelos culturales sustentados en bases ideológicas (posiblemente) distintas. Esto explicaría en cierta forma la falta de efectividad de las iniciativas ministeriales y el crecimiento sostenido de los conflictos y agresiones en los establecimientos educacionales del país.

Para comprender este desfase, hay que tener en cuenta que detrás de los discursos y de las manifestaciones de las acciones de lo cotidiano hay un sustrato de acciones formuladas desde un modelo (mental) (van Dijk, 2006; 2008) que provee a cada grupo de creencias y supuestos para ordenar la realidad (Quinn y Holland, 1987; Keesing, 1987), es decir, cada grupo tiene un modelo (cultural) – entendido desde el proyecto investigativo de la antropología cognitiva– del que ampararse para realizar los actos de lo cotidiano y que significan un *pool* de acciones, constatándose así la existencia de múltiples modelos actuantes en la sociedad, cuyos supuestos (cómo conjunto de creencias) no coinciden muchas veces, y no logran un consenso de cómo enfrentar las problemáticas asociadas a las interacciones cotidianas. En el caso de la convivencia escolar, se puede señalar que los distintos miembros de la comunidad educativa tienen su modelo cultural referido a ésta, y que las políticas elaboradas por el MINEDUC –que se sustentan en los modelos culturales de las personas que han redactado dicho documento y como reflejo de sus supuestos– intentan intervenir sobre los actores de los establecimientos para generar cambios en los indicadores relacionados a la convivencia escolar.

De esta forma, se puede visualizar que son dos los modelos que actúan sobre determinadas medidas, y que las acciones de uno (MINEDUC) intentan determinar y modificar al otro. Debido a esto, y a modo de planteamiento del

problema de investigación cabe preguntar: *¿De qué manera se presentan los puntos de desencuentro entre los modelos culturales presentes en la Política de Convivencia Escolar y de los distintos actores de establecimientos de la Región Metropolitana?*

De esta interrogante se desprenden los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Identificar y caracterizar los puntos de desencuentro (incompatibilidades) entre el modelo cultural de la Política de Convivencia Escolar y los modelos culturales de los actores de las comunidades educativas de colegios de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar los modelos culturales presentes en los distintos actores de las comunidades educativas de los colegios estudiados.
- Caracterizar los modelos culturales de la Política de Convivencia Escolar.
- Analizar y comparar los modelos culturales inferidos de la Política de Convivencia Escolar y de los actores de los colegios.

1.2. Marco Teórico-Conceptual

Para abordar la pregunta de investigación se utilizaron los conceptos de Ideología, Esquemas Culturales, Modelos Culturales y Convivencia Escolar, que se desarrollarán a continuación.

1.2.1. Ideología

Con la finalidad de entender mejor el concepto de ideología, se hizo uso de la propuesta teórica de Teun van Dijk (1999; 2008) quien la define como *“sistemas básicos de cognición social, como elementos organizadores de actitudes y de otros tipos de representaciones sociales compartidas por los miembros*

pertenecientes a un grupo (...) las representaciones mentales (modelos)⁵ que están en la base y que conforman el contexto introducido en el discurso y en sus estructuras” (van Dijk, 2008: 202). Tal definición permite rastrear en los supuestos y conjuntos de creencias de los distintos grupos mediante su discurso y la significación que otorgan al conjunto de creencias sobre éstas, dando a la noción de ideología un fuerte sustrato relacional y socialmente distribuido, además de un cariz político por parte de algunos grupos -especialmente de la élite dominante- en el sentido que hay grupos de creencias (ideológicos) que predominan sobre otros por medio de factores facticos, económicos, educativos, entre otros.

Adjunta a la teoría de la ideología de van Dijk, está la herramienta metodológica que representa el Análisis Crítico del Discurso, que se explica más adelante, permitiendo a través pasos metodológicos definidos dar con los sustratos ideológicos del discurso de distintos grupos sociales.

1.2.2. Esquemas culturales

Intentan dar cuenta de las “estructuras” culturales con que operan las personas de un grupo determinado, extrayéndolos del discurso de los individuos, en función de cómo este se configura en esquemas de procesamiento de información (Casson, 1983). La construcción de esquemas resulta de gran utilidad como modo de interpretación del discurso de los hablantes con respecto a una situación particular, en cuanto esto conlleva tanto las funciones que ocupan los individuos, las acciones que deben realizar y las interpretaciones que los mismos hacen respecto a dichos eventos, dando cuenta de cómo los sujetos organizan la realidad en la que interactúan; de esta forma, la realización de los esquemas nos permite entender mejor la organización cognitivo-cultural. Por otro lado, si bien la construcción del esquema mismo es labor del investigador, esta metodología permite que esta se haga en base al discurso expuesto por los individuos,

⁵ Noción que permitirá posteriormente hacer un nexo con el concepto de Modelos Culturales, explicados más adelante.

tomando en cuenta aquello que está implícito y explícito, de manera de que el esquema funcione como representación gráfica de la situación analizada a partir de las conceptualizaciones y modos de interpretación que guían su actuar.

La fig.1, a continuación, muestra la representación gráfica de un esquema cultural, donde “var.” corresponde a las variables ligadas a los conceptos y sus sub-esquemas:

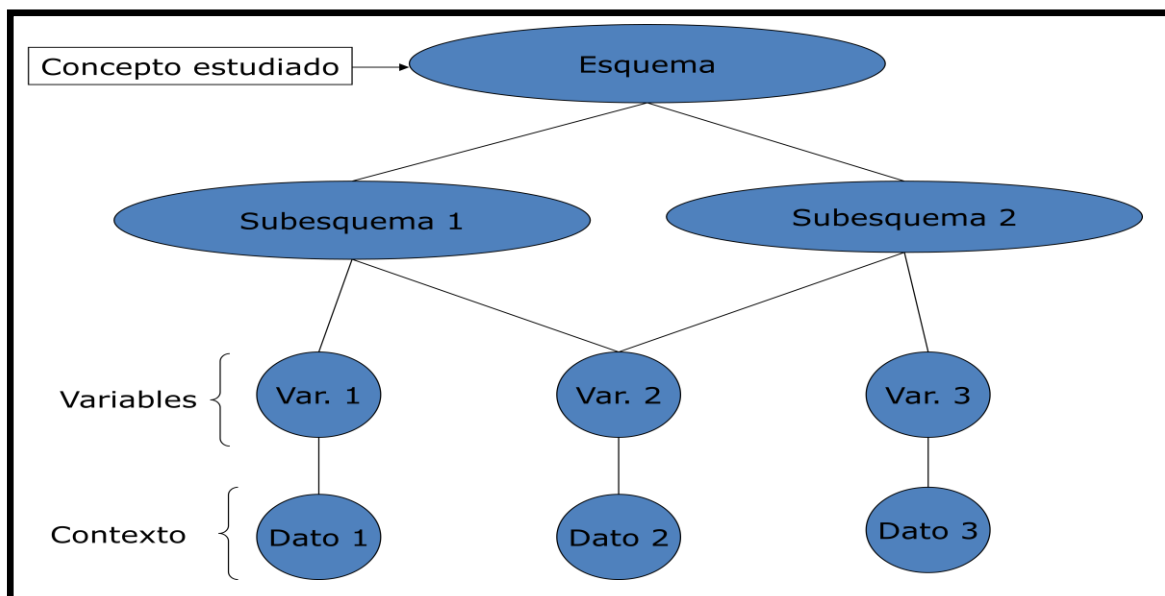


Fig. 1. Modelo de Esquema cultural (Modificado de Prado, 2013), donde se observan la convergencia de variables, contenidas en conceptos generales, y sus posteriores relaciones semánticas con datos asociados al contexto cultural estudiado.

1.2.3. Modelos Culturales

A modo de punto de partida, y de acuerdo a lo señalado por Hutchins: “la cultura no es una colección de cosas, ya sean tangibles o abstractas. Ésta es un proceso cognitivo humano que toma lugar dentro y afuera de las mentes de las personas. Es el proceso que es promulgado en nuestras prácticas culturales cotidianas” (Hutchins, 1995:354), por tanto, “es un proceso adaptativo que acumula soluciones parciales a los problemas encontrados frecuentemente”

(íbid.), amparada en la noción de la cognición general, que es aquella que está distribuida entre los sujetos –actores sociales– (Hutchins, 1995; 2000).

Ahora bien, en el trabajo realizado por Quinn y Holland (1987) se puede encontrar una definición bastante clara y operativa⁶ de lo que se entiende por Modelos Culturales: *“son modelos del mundo que se dan por sentado, son ampliamente compartidos (aunque no necesariamente excluyentes de otros modelos alternativos) de miembros de una sociedad y que juegan roles bastante importantes en su entendimiento de este mundo y su comportamiento en él”* (Quinn y Holland, 1987:4), lo que permite hacer un rastreo de los distintos sustratos de ideas, valoraciones y creencias de los miembros de un grupo determinado, en este caso, la comunidad educativa.

A lo señalado anteriormente, Farzad Sharifian agrega que *“con el tiempo, cada sistema dinámico puede actuar como los principales puntos de anclaje del pensamiento y comportamiento de las personas, y constituir una visión de mundo. En otras palabras, las conceptualizaciones culturales permiten a los individuos de un grupo saber que pensar, también que hablar”* (2007:11-12) constituyéndose así la base para los procesos de adaptación a grupos determinados, además de permitir entender a los modelos culturales *“como conceptualizaciones que caracterizan jerárquicamente nodos superiores de nuestro conocimiento conceptual y que abarcan una red de esquemas, categorías y metáforas”* (op. cit.:13); de esta manera, los modelos culturales están compuestos por esquemas en los que se encuentran incluidos conceptos, relaciones semánticas, y contextos particulares.

Para el caso de la escuela, el modelo cultural estará determinado a partir de cómo se ordenan las acciones, valores, supuestos y sistemas de creencias

⁶ No se debe olvidar que parte de los desarrollos de la antropología cognitiva están fuertemente relacionados con una metodología específica, por ejemplo están los “Análisis de Dominio, Taxonómico y Componencial” propuestos por Spradley en *Ethnografic Interview*, el trabajo con Prototipos de Eleanor Rosch (1978), o la “Semántica de prototipos” propuesta en el trabajo de Coleman y Kay (1981) en su artículo sobre la mentira.

(ideologías en van Dijk) que operan, y cómo los nuevos acontecimientos se van acomodando -a lo que se entenderá como la cultura escolar de cada colegio- en un conjunto de transformaciones que tienen una base móvil y otra permanente que caracterizará el sello particular de cada colegio; por otro lado, también estará influido por el sentido de las políticas del gobierno que marcan fundamentalmente el sustrato de acciones y medidas a emprender.

Hay que señalar que estas técnicas son de carácter progresivo, en el sentido que van volviéndose, cada una, una suerte de estadio analítico que a medida que se va completando, posibilita el estadio siguiente, teniendo los modelos culturales como el máximo resultante de la aplicación de los estadios de análisis; así, un modelo cultural estará conformado por dos o más esquemas culturales.

1.2.4. Convivencia Escolar

Este concepto se abordó desde el planteamiento del Ministerio de Educación, quien establece una definición de trabajo en la que se discute y reelaboran las distintas entidades relacionadas al estudio de la temática escolar, que se traduce como el *“conjunto de interacciones que se producen en los espacios educativos entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes”* (MINEDUC, 2002:4). De acuerdo a lo anterior, *“esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”* (Universidad de Chile, 2009:3), dando una dimensión relacional y compartida por los miembros de la comunidad educativa, como un contexto común.

Esta definición adquirió un nuevo cariz en su versión de 2011, añadiéndose la dimensión a la convivencia como *“una potencialidad que tienen las personas para vivir con otros”* (MINEDUC, 2011:15), orientándose a una valoración y positivización del concepto (se le antepone la noción de violencia escolar, como dos polos de la vida en los establecimientos escolares, donde la convivencia escolar es positiva y el ideal a llegar), y la posibilidad de una construcción orientada, añadiéndose que *“se tiende a pensar que la convivencia está dada como un hecho sobre el que no tenemos mayor incidencia (...) La búsqueda y construcción de un determinado tipo de convivencia en el marco de la escuela es un factor de primer orden, ya que ésta funciona como catalizador de los aprendizajes, ayudando o no a que éstos ocurran”* (Banz, 2008:1), por tanto, el concepto para presente investigación es entendido desde su matriz relacional, más que como un ideal a realizar por parte de la Política.

1.3. Metodología

La presente investigación es de carácter descriptivo, debido a que el fenómeno estudiado ha sido investigado anteriormente, lo que permite tener un panorama preliminar de cómo ha sido abordado por estudios anteriores, aunque los datos disponibles son limitados, y no contemplan algunas aristas del problema que se han consideraron para el presente caso. Además, se trata de una investigación no-experimental y transaccional, ya que, se sitúa en un periodo determinado⁷ y no se pretendió hacer un seguimiento durante un periodo prolongado de tiempo de los discursos de las personas dentro de la comunidad educativa.

De este forma, se utilizó un enfoque **cualitativo**, ya que se intentó metodológicamente dar con una reproducción de los contenidos culturales y sociales de una comunidad en específico para un posterior análisis y comprensión

⁷ Se considerará para la muestra documental el periodo desde la formulación de la Política de Convivencia Escolar hasta el año 2010, en el caso de la muestra de terreno se considerará un periodo de un semestre.

desde la problemática señalada (Canales, 2006), con la finalidad de indagar en los contenidos ideológicos de los miembros de la comunidad educativa entrevistados.

1.3.1. Técnicas de producción de información

Para lograr responder a la pregunta de investigación se hizo uso de dos técnicas de producción de datos, que se explican a continuación:

1.3.2. Entrevistas semi-estructuradas

Se hizo uso de este instrumento debido a la plasticidad en su formulación, lo que permite un mejor acceso a los discursos de los miembros de las comunidades educativas participantes en la investigación, partiendo de un tipo de pauta caracterizada que da la posibilidad de ahondar en los temas que le parezcan interesantes al investigador; esta técnica se apoyó en la taxonomía de preguntas descriptivas sugeridas por Spradley en *The Ethnographic Interview*⁸. Por tanto, este método se utilizó para acceder a los discursos individuales, así como a las caracterizaciones propias de las personas, su visión desde su posicionamiento y como construyen desde su subjetividad los conceptos de uso diario respecto a cómo relacionarse o moverse dentro de la comunidad educativa.

1.3.3. Revisión Textual direccionada

En esta investigación se realizó una revisión de textos específicos seleccionados bajo un criterio particular: dar cuenta de distintas etapas de la Política de Convivencia Escolar, para de esta forma, dar paso al Análisis Crítico del Discurso (que se define más adelante). Se hizo uso, por tanto, de fuentes primarias de información producidas por el MINEDUC y organismos asociados, con el fin de acceder a contenidos ideológicos cristalizados en estos textos, entendidos desde la perspectiva de van Dijk (1999a).

⁸ Desarrollo del tipo de preguntas en el ANEXO 1, pag. 109.

1.3.4. Muestra

En primer lugar, cabe aclarar que se usaron dos muestras, para poder generar la comparación de supuestos y puntos de vista ideológicos de la Política de Convivencia Escolar y Comunidades Educativas. Por tanto, una fue documental y otra, poblacional.

1.3.5. Muestra Documental

Se compone de instrumentos de trabajo fundamentales en la explicitación y sociabilización de los lineamientos de la Política de Convivencia Escolar del MINEDUC, dando cuenta de sus transformaciones discursivas y valóricas a lo largo del periodo del año 2002 (desde el principio del enunciamiento de la política general) y el año 2011. Los textos analizados son los siguientes:

- a. *Política de Convivencia Escolar (2002).*
- b. *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: manual de convivencia escolar dirigido a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa (2010).*
- c. *Reglamento tipo de Convivencia Escolar (2011).*

1.3.5.1. Muestra Poblacional

Población: Establecimientos educacionales municipalizados y particular subvencionados de la Región Metropolitana en los que se esté aplicando la política de Manuales de Convivencia del MINEDUC.

Unidad de análisis: Miembros de dos establecimientos educacionales, los que se dividieron en 5 estamentos (de acuerdo a los criterios mismos establecidos desde la Política de Convivencia Escolar): Estudiantes, Apoderados, Docentes, Asistentes de la Educación, y Directivos. Los colegios son:

- ***Colegio Particular Subvencionado:*** ubicado en la comuna de Pudahuel, particular subvencionado y pertenece a una fundación católica.
- ***Liceo Municipal:*** ubicado en la comuna de Santiago, municipal y está subordinado al Departamento de Educación Municipal de la misma comuna.

La selección de la muestra se realizó considerando para la presente investigación que en este tipo de establecimiento hay una influencia mucho más fuerte por parte del MINEDUC y sus instancias fiscalizadoras. Además, se consideró que se estuviera aplicando la Política de Convivencia Escolar y que contaran con la creación de un Manual de Convivencia propio del colegio que esté sujeto a los programas municipales y ministeriales en apoyo al mejoramiento de la convivencia y clima.

1.3.6. Métodos de análisis de datos

En el presente estudio se consideraron las técnicas del Análisis Crítico del Discurso que se explica a continuación.

1.3.6.1. Análisis Crítico del discurso

Parte del principio que en el discurso social en sus diversas formas (escritas y orales) y contextos, se encuentran una serie de enunciados los que develan estructuras de pensamiento y de ordenamientos cognitivos, tales como lo plantea van Dijk (1983). De esta forma, se apunta a la búsqueda de la develación de los contenidos ideológicos de los actores y los grupos que representan, no solamente en el ámbito de la política, sino también de la cotidianeidad.

Esta metodología fue utilizada para realizar un acercamiento a las estructuras de ordenamiento temático e ideológico en los textos del Gobierno y de los modelos que se pueden observar desde los textos analizados, esto debido a que principalmente los enunciados que se encuentran en el discurso de los distintos actores proponen una visualización compleja de los juicios, valores y sentidos otorgados a los supuestos inmersos en las redes de relaciones del día a día, y de cómo las articulan finalmente en contraposición a categorías que les son ajenas⁹.

⁹ Para revisar la estructura del análisis mismo dirigirse al ANEXO 2, pag. 110.

2. Acercamiento al discurso de la Política de Convivencia Escolar (Periodo 2002-2011)

Los textos como productos de quienes los escriben, diseñan y crean son una manifestación de contenidos tanto intencionados como inconscientes relativos a temas en particular que se asumen/resultan desde las ideas y sustratos de creencias de los autores o grupos artífices. Es decir, todo texto es el reflejo o la manifestación del conjunto de ideas y creencias políticas, religiosas o simplemente de supuestos culturales socialmente validados. Por tanto, los contenidos ideológicos –dentro de la definición que presenta van Dijk (1999b) – conforman el trasfondo de los textos, y en sí, guardan una serie de supuestos implícitos que aportan datos del contexto y de la intencionalidad con qué se crearon (van Dijk, 2008).

En el siguiente capítulo, se muestran los resultados del análisis realizado a tres textos elaborados en el contexto de la implementación de la Política de Convivencia escolar, los que fueron tratados por medio del Análisis Crítico del Discurso, para encontrar en el entramado de los textos elementos que den cuenta del trasfondo y líneas argumentativas que ordenan los contenidos vertidos en la Política de Convivencia Escolar, y así poder cumplir con el objetivo de delinear un modelo cultural de ésta, adoptando como idea fuerza que todo gobierno tiene un cuerpo particular de ideologías que se vislumbran en sus productos, en sus planes y lineamientos, y los textos son finalmente herramientas que guían el quehacer de los actores involucrados en la comunidad educativa, de forma que se transmite de manera voluntaria/involuntaria un punto de vista particular, un conjunto de ambiciones y lineamientos compartidos en el horizonte educativo.

Los textos seleccionados para responder a este objetivo son:

1. *Política de Convivencia Escolar* (MINEDUC, 2002)
2. *Conviviendo Mejor en la Escuela y en el Liceo* (MINEDUC, 2010)
3. *Reglamento Tipo de Convivencia Escolar* (Fundación PRO-BONO y MINEDUC, 2011)

Mediante la selección y análisis de los documentos mencionados, se intentó dar lugar a un acercamiento (a modo de esquema) del modelo cultural que sustenta la Política de Convivencia Escolar y las visiones que se manifiestan en las expectativas y planos de acción elaborados a lo largo de tres gobiernos para el periodo de tiempo que abarca desde 2002 a 2011. Dentro de los conceptos que dan forma a este tipo de análisis discursivo están los de *contexto, discurso/conversación, significado y forma*; los que intentan dar cuenta de los sustratos ideológicos, supuestos y creencias vertidos en los documentos elaborados por el MINEDUC.

2.1. Política de Convivencia Escolar

Este texto fue elaborado por el Ministerio de Educación en el año 2002 cómo una síntesis y cristalización de planteamientos institucionales y académicos comunes respecto a la problemática de la convivencia escolar, tomando como antecedentes los resultados de las discusiones a nivel nacional, cifras de estudios, registros de conflictos en las comunidades educativas, entre otros. De esta forma, se posicionó como el primer esfuerzo de sistematización y aglutinamiento de conceptualizaciones institucionales relacionadas, buscando cómo fin último mejorar la convivencia escolar en los distintos tipos de establecimientos educacionales del país, mediante una serie de conocimientos y sugerencias de acción.

El esfuerzo de elaborar este documento se situó en un contexto marcado por los problemas de convivencia escolar en los distintos establecimientos del

país, añadiéndole un trasfondo de necesidad, tomando como idea fuerza que a los problemas de convivencia escolar se hace necesario tratarlos de forma directa, ya que los nuevos desafíos educacionales van más allá de los contenidos y el rendimiento escolar objetivo, y la dimensión interpersonal y subjetivista cobra un nuevo sentido, que es que el proceso educativo conlleva la formación de personas. El niño en el día a día interactúa con una serie de actores en la comunidad educativa que influyen en el aprendizaje y en cómo adquiere valores democráticos, entendidos como la serie de valores que sustentan al ciudadano como un ser consciente de sí y de su entorno (Gobierno de Chile, 2007), particularmente como la forma de desarrollar sus valores cívicos y ciudadanos.

Respecto a la estructura del texto, se muestra una modalidad textual que recurre a desarrollar una serie de temas desde sus encabezados, que en este caso son:

- **Una Introducción:** presenta y da a conocer rasgos generales, el contexto social y político en el que surge la política misma y las definiciones conceptuales de “Convivencia Escolar”, mostrando al entorno escolar como problemático y donde no hay un orden claro, y se presenta como una necesidad “real” de generar procesos de intervención por parte del MINEDUC.
- **Antecedentes de la Política:** en los enfoques desarrollados por el MINEDUC a partir de los años noventas se hace hincapié en el enfoque de derechos, es decir, los niños y estudiantes son sujetos de derechos. Por tanto, se toma como antecedente el panorama legislativo en el marco de la Ley Educacional Chilena, justificando su proceder desde la labor del Estado Protector que guía a la ciudadanía, y principalmente aquellos en proceso formativo. Además, se enumeran los contenidos presentes en el texto y cómo están ligados al marco de la Reforma Educacional (particularmente desde el cambio de enfoque normativo a uno participativo, en que se busca la integración de toda la comunidad escolar).

- **Los Principios de la Política:** relacionados con los sustentos ideológicos del discurso gubernamental, los marcos legales e institucionales en la que se ampara este esfuerzo, como lo son los socialismos renovados que hacen un fuerte guiño al libre-mercado neoliberal, dando pie a la discusión de las desigualdades sociales y la inclusión, la meritocracia, el papel interventor estatal versus el papel pasivo fiscalizador. Forjan un discurso que se intenta poner en el lugar de los distintos actores educativos involucrados, en un plano macro en la relación entre la Sociedad y la comunidad educativa. Se presenta, por tanto, una visión globalizada, esgrimiendo los argumentos que justifican de manera intencionada el marco de acción a realizar.
- **Estrategias de Acción:** se define el plano de las acciones posibles a realizar, presentándolas como esquemas en los que se encuentran las medidas que se tomarán para atender de forma gradual y “planificada” los problemas relacionales, subdividiéndose en la parte normativa (la construcción de los manuales de convivencia y los direccionamientos del MINEDUC).
- **Las Proyecciones Futuras:** como un plano de acción futuro, se establece una red de acciones posibles suscritas a una potencialidad de realización, es decir, cómo un mapa que apunta a un proyecto de corto, mediano y largo plazo, tomando en cuenta los marcos de referencia con que cuentan los distintos actores, los compromisos asumidos y los resultados esperados.

Las relaciones entre los temas presentados anteriormente se grafican de la siguiente forma, como lo muestra la fig. 2:

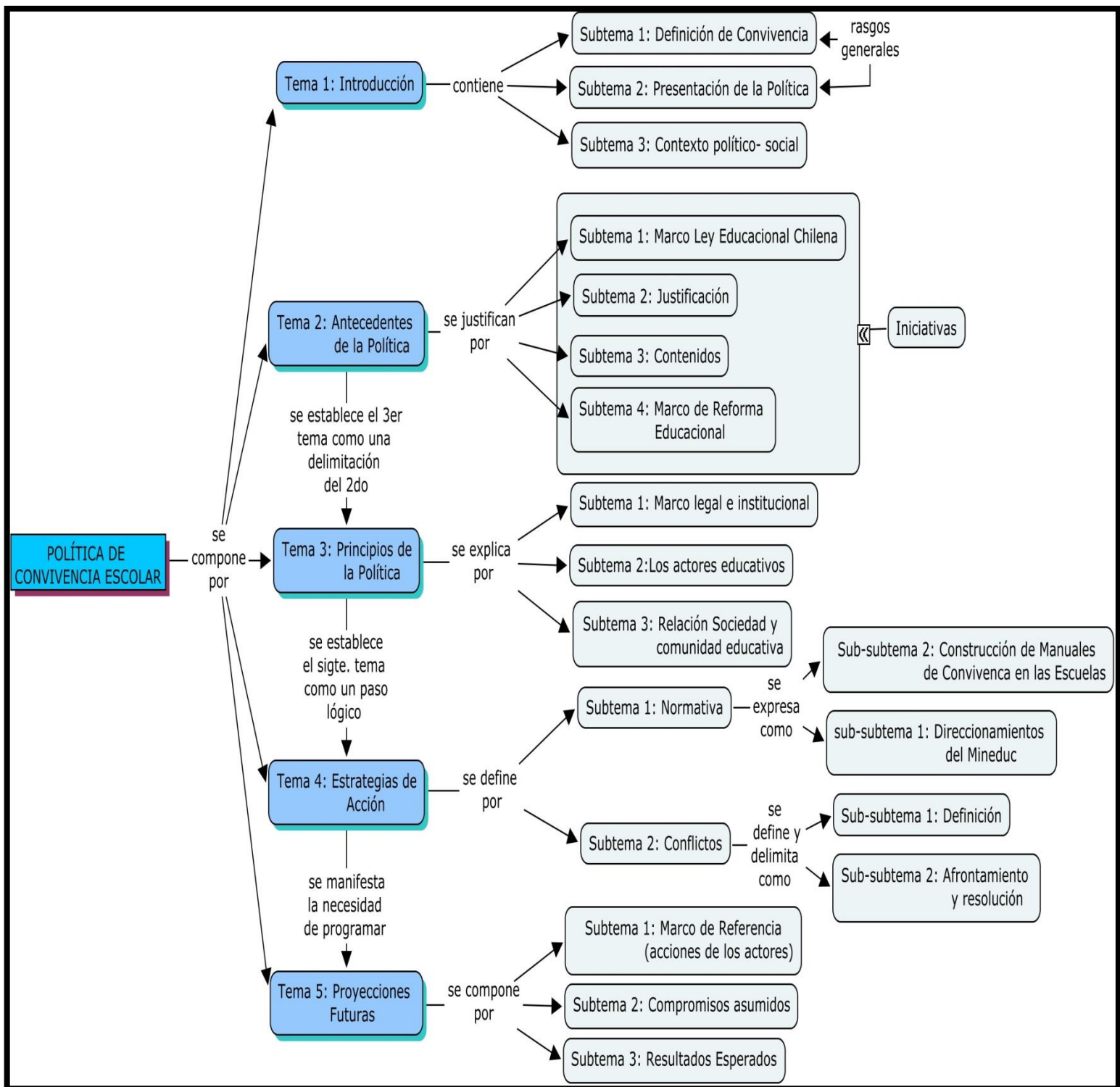


Fig.2: Esquema de la Política de Convivencia Escolar, donde se muestra la articulación de los temas presentes en éste, además de los subtemas y sus relaciones semánticas, dando cuenta de las estrategias globales del documento.

En este punto cabe señalar, que el texto está cruzado por las macroestrategias semánticas de “Necesidad” y “Dominio de Conocimientos”, las que intentan por una parte dar un cariz de insuficiencia de las acciones realizadas hasta ese momento teniendo en cuenta el panorama negativo de las comunidades educativas. Y por otra parte, se observa que el sustrato de conocimientos es fundamental para generar un discurso vinculante y direccionado a las acciones concretas, es decir, que el conocimiento trae consigo una validación del discurso, lo que también es una forma de colonización de la verdad objetivable para los actores de la comunidad escolar. Por tanto, la labor o la pretensión de la política será la de servir como una orientación, señalando cómo afrontar las situaciones problemáticas subyacentes por medio de valores o acciones que se necesitan establecer y propiciar más allá del proceso reflexivo de los mismos actores.

De esta forma, se deja implícitamente señalado en este documento que el MINEDUC tiene un poder nominativo para tratar ciertas temáticas dentro de los establecimientos escolares, ejerciendo un poder coactivo, exigiendo metas y resultados¹⁰, dando pie a una serie de valoraciones y orientaciones explícitas respecto a lo que se considera como apropiado en cuanto a comportamiento o conceptualización respecto a las relaciones sociales intraescolares. Además se da un énfasis importante al rol de Estado, como ente protector y eje fundamental en el resguardo de los derechos de los miembros de la comunidad educativa. Respecto a lo anterior, el Gobierno puede utilizar como instrumentos de poder o de direccionamiento con base en el Derecho este tipo de textos, sin dejar de normativizar el campo del conocimiento. Esto presupone un rol ordenador, en el que las comunidades educativas carecen de la capacidad por sí mismas, o no han desarrollado las herramientas necesarias para responder a las situaciones problemáticas del día a día, lo que conlleva la sugerencia de un criterio práctico e instrumental, que finalmente denota la opción orientadora de las valoraciones personales y organizacionales de los actores y de las comunidades educativas.

¹⁰ En este caso influyen variables como presupuestos anuales o participación en programas ministeriales que en muchos casos son fundamentales para el sostenimiento de los colegios.

En resumen se puede señalar que el documento de la Política de Convivencia Escolar muestra en primer lugar al Estado desde una posición protectora, que por medio del Ministerio de Educación es capaz de entregarle lo que se considera como necesario para la formación de niños y adolescentes. En segundo lugar, se observa la diferenciación con otras coaliciones gobernantes anteriores, en cuanto se marca el NOSOTROS desde la postura estatal que se manifiesta en la forma de gobernar, en la que se orientan y guían las acciones o concepciones valóricas de los ciudadanos, en el sentido del desconocimiento de éstos y que la realidad en la que se encuentran no siempre es comprendida por ellos mismos, no contando, por ejemplo, con las herramientas adecuadas para solucionar los conflictos.

2.2. Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo

Luego de un largo periodo de puesta en marcha de las iniciativas contenidas en la Política de Convivencia Escolar en 2010, se hizo una evaluación de los contenidos y acciones realizados hasta el momento. Este texto da cuenta de las orientaciones y definiciones que se estaban trabajando en el Ministerio de Educación para apoyar a los establecimientos en la labor de mejorar la calidad de las relaciones de los distintos actores relacionados al entorno escolar.

Parte de esta evaluación tenía como premisa que toda política de Estado debe contemplar tanto un tiempo de desarrollo como una revisión, proponiendo un plazo de evaluación y reestructuración de acuerdo a la efectividad de esta iniciativa de intervención, en la que existió en la práctica una diferenciación en dos etapas de la Política como tal: la primera para establecer precedentes, instaurar los conceptos a trabajar, e instar a una reflexión generalizada por parte de los distintos eslabones de la cadena educativa, y la segunda, en tanto, que intentó dar orientaciones más precisas, es decir, explicitar las orientaciones de los manuales de convivencias como parte fundamental de las herramientas de resolución de conflictos.

Este texto contempló un toque didáctico que pretendió ser accesible para todos los miembros de la comunidad educativa integrando mediante su lectura a padres, apoderados y los mismos estudiantes, actores que no se consideraban anteriormente como activos en la mejora de estos procesos. Además, al clarificar los conceptos se buscaba sociabilizar un discurso común entre los distintos actores, dando como resultado la convergencia de un lenguaje cargado de contenidos valorativos y positivos donde se establecen modelos ideales de conductas y de acciones. La noción de convivencia escolar, de esta forma, comienza a adquirir elementos de un ideal a llegar más que un concepto ligado al contexto escolar, es decir, se debe llegar a la convivencia escolar a modo de paradigma de relacionarse y ser en la escuela, universalizando una serie de requerimientos específicos impuestos desde el Gobierno.

De esta forma, el texto se desglosa en siete encabezados que desarrollan distintos temas expuestos a continuación:

- **Presentación:** se hizo un recuento de lo acontecido en los “últimos años” posteriores a la formulación de la Política de Convivencia escolar, consignando los problemas y cómo se han ido manifestando, las dificultades que se sobrellevan debido a los espacios perdidos y los que faltan por cubrir, articulándose tal análisis en base a dos subtemas: el *Inicio* (a modo de declaración de intenciones del documento), donde se remarca la necesidad replantear lo realizado hasta la fecha, y se presenta una nueva definición de cultura escolar que es una visión valorativa orientada a una idealización del concepto como una potencialidad positiva; el segundo subtema es una *Introducción* que hablaba del contexto y las estrategias ministeriales asumidos por las autoridades de aquel entonces.
- **Convivencia Escolar:** tratada como una serie de conceptos asociados a la vida en los establecimientos educacionales y que principalmente delimitaba los espacios y valoraciones de aquella, además de los marcos que

contemplaba la política en el discurso y en el cambio de eje de la Política, y la introducción del enfoque de derechos en la discusión (asumiendo a los estudiantes como sujetos de derechos, pero también de deberes).

- **Comunidad Educativa:** se definió este concepto como el espacio de sociabilización y la conjunción de los actores presentes en el día a día, los roles que conlleva su posición en los establecimientos, las responsabilidades asociadas a estos y los tipos de relaciones que se establecen entre los actores. Además, se trató la importancia de la participación de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones del establecimiento y en los sucesos cotidianos, especialmente los apoderados.
- **Conflictos:** se retomaron las definiciones y desgloses en los que se basaba la política, específicamente el origen, cómo se manifiestan y sus divisiones: *agresiones*, teniendo en cuenta los factores que facilitan su ocurrencia, y en cómo influye la crianza; y *violencia* (estructural-cultural) contemplando una tipologización.
- **Resolución de Conflictos:** al clarificarse cómo funcionan los mecanismos de resolución o cómo se entenderán los conflictos mismos dentro de la política, se ofrecen formas para generar clasificaciones, procedimientos y protocolos que sirvan para controlar, resolver y principalmente prevenirlos.
- **Abordaje de la Agresividad:** en este tema se consideraba la importancia y la incidencia de los factores sociales, ambientales, como también las estrategias de control y prevención para la resolución de conflictos y el manejo de conductas agresivas. En este caso, el concepto de agresividad se define de forma naturalista dándole un cariz biológico, ignorando las variables culturales que repercuten en su manifestación o los mecanismos que se usan para neutralizar los efectos derivados. Se reitera un paradigma

sumamente psicologista desligado de los preceptos culturales y de la diversidad de los establecimientos cómo las múltiples formas de lo social vertidos en ellos.

- **Enfrentar los hechos de violencia:** la agresividad se trata como un fenómeno puntual, y no está relacionado a una causalidad más compleja que los impulsos y la violencia, mas bien se considera como una variable relacionada al contexto socio-cultural de los estudiantes. Este tema además se asocia con los subtemas del *bullying*, los modos de acción, la diferencia entre la violencia y el delito, y las respectivas sanciones para las faltas.

De estos temas se desprende la fig. 3 que muestra la relación de los temas y sus subtemas:

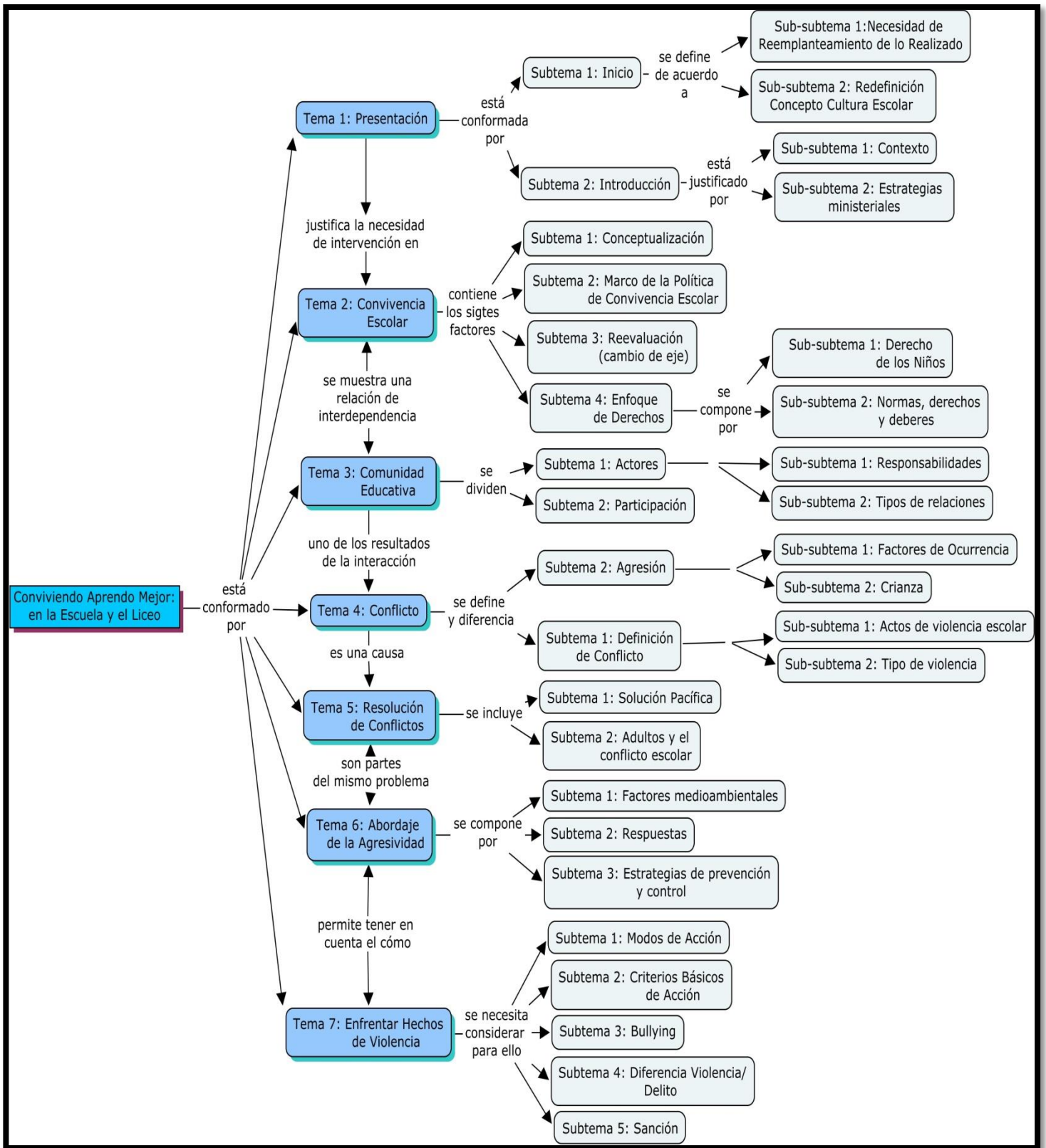


Fig. 3: Esquema de la estratégica global, presentando los temas del texto Conviviendo Aprendo mejor y las relaciones semánticas que los unen a sus subtemas.

En este texto, la noción de “NOSOTROS” (las personas que escriben el texto o la institucionalidad detrás de éste) se hizo presente en la idea de “guiar” o más bien de enseñar preceptos sociales, valóricos y relacionales por medio de pautas pre-establecidas pensadas desde una perspectiva asimétrica y horizontal. El “ELLOS” (para quienes va dirigido el texto), en tanto, se estableció como sujetos desde la sumisión, el desconocimiento, la conflictividad y un supuesto desorden, donde no se tiene un conocimiento o capacidad de medición de los mismos actos que se tornan como problemáticos a los ojos de los actores internos y externos de la comunidad educativa. Por tanto, dentro de lo que se ha escrito desde y para el MINEDUC, las mediciones se constituyeron como los indicadores para decir si una acción o iniciativa ha sido exitosa y cuáles han sido las que no han dado una respuesta positiva. De esta forma se asume que hay una serie de problemáticas no resueltas o más bien no vislumbradas por los actores, y donde éstos se presentan como un cúmulo de ideas y de acciones no estructuradas, cuya necesidad de guía es manifiesta en las primeras palabras de este texto.

El conflicto en este sentido se presentó como situaciones aisladas, implicando cambios al nivel de la cultura escolar, a pesar de que la agresividad se manifiesta como algo que todos los seres humanos tienen o son propensos a ella. Así, al definir conflictividad se diferencian los subtemas o subconceptos que encierra este constructo conceptual como son agresividad (involuntaria y ligada a un sustrato más biológico) y violencia (como un modelo sociocultural relacional), estableciéndose la presencia de variables psicosociales de orden individual y causal¹¹. En el caso de la temática de la agresividad, y manifestada como una tendencia humana ante la “emergencia evolutiva” frente a los desencuentros, la convivencia diaria es compleja e inmanejable para estos actores que, al parecer, carecieran de un carácter reflexivo sobre sí mismos. El resultado de esta concepción es la predominancia de un paradigma psicologista individualista, que aísla metodológicamente las variables externas (sociales y culturales) como posibles causantes de la conflictividad o cómo el mismo medio pudiese gatillar las

¹¹ De acuerdo a lo señalado por el documento una persona manifiesta por medio de un acto de violencia su agresividad, que es una resultante influencia del medio familiar y social cercano.

mismas conductas. También se puede advertir que se ha generado un direccionamiento progresivo hacia una sobre-positivización del concepto de convivencia escolar, es decir, pierde el cariz contextual-relacional y se torna un ideal, la SANA convivencia escolar.

Finalmente, la principal evidencia de la relación de un “NOSOTROS” (MINEDUC) y un “ELLOS” (Comunidad Educativa) se da en la base de la necesidad de normativización y reflexivización de los procesos cotidianos, sumándoles una dimensión medible, mejorable, manipulable, y determinable desde un lugar externo, condicionando y redefiniendo¹² los procesos del desarrollo propio de los estudiantes y los resultantes de las problemáticas sociales que se reflejan en las interacciones, tales como el consumo de drogas, la sexualización de las conductas o la violencia cada vez más explícita llevada a los distintos aspectos que abarca la sociedad, como se expresan en la definición del contexto en el documento.

2.3. Reglamento Tipo de Convivencia Escolar

Este texto de 2011 se gestó en el contexto de una segunda revisión de la Política de Convivencia Escolar y en el cambio de Gobierno de centro izquierda a centro derecha, en cual se asumieron nuevos desafíos y enfoques en el gobernar, por ejemplo, una postura gerencial en la que se pasa de un discurso de política país a uno de toque tecnócrata.

Desde este punto de vista, se vinculó la labor de mejorar la convivencia dentro de los establecimientos desde el punto de vista del derecho, siendo este texto elaborado por la fundación PRO-BONO¹³ formada de forma gratuita por un grupo de abogados, asumiéndose una postura explícitamente normativizante y un

¹² En el sentido que se sintetiza una definición diferente a lo que piensan o expresan los alumnos entrevistados de sus procesos de desarrollo relativos a la edad.

¹³ “Fundación Pro Bono es una entidad sin fines de lucro que nace a fines del año 2000 por iniciativa de un grupo de abogados que, inspirados en la práctica pro bono de países desarrollados, buscan replicar este modelo de voluntariado profesional en Chile” revisado en <http://www.probono.cl/fundacion/historia/>, el 20/03/2014.

cambio en el léxico empleado hasta ese momento. Es interesante señalar que en este documento ya no se hace mención al término “manual” si no que se reemplaza por “reglamento”, lo que da pie a un retroceso en la forma de asumir la problemática en general -situación que se desarrollará más adelante- de forma solapada para el discurso público. De esta manera, este documento se presentó como una guía para las personas involucradas en el proceso de enseñanza, y se estableció una clara diferenciación entre el grupo que formula las políticas educativas (NOSOTROS) y para los destinatarios (ELLOS), imponiendo una serie de criterios sobre cómo actuar, cómo establecer reglas y, por sobre todo, cómo coordinar las acciones en torno a los conflictos suscitados por la convivencia diaria.

El Reglamento Tipo, tiene un total de seis títulos del que se desprenden temas, los que se encuentran organizados jerárquicamente en el cuerpo del texto de la siguiente manera:

- **Objetivos:** estos son promover la “sana convivencia escolar” como un modelo ideal para las comunidades educativas; enumerar los múltiples protocolos de acción para enfrentar conflictos y hechos de violencia al interior de los establecimientos, situar la prevención dentro el debate, considerando en qué punto del desarrollo de la temática de Convivencia Escolar (a nivel general como política y problemática) se encuentran.
- **Conceptos Asociados:** abordan la redefinición de lo elaborado hasta el momento, aportando delimitaciones a las definiciones existentes en otros documentos, en el sentido de describir y delimitar qué se entiende por el concepto de “sana convivencia escolar” y de comunidad educativa, dándoles limitaciones a cada una, las que se pueden aplicar de forma práctica en los establecimientos educacionales.

- **Derechos y Deberes:** se refieren a las garantías y las distintas obligaciones de los actores de los establecimientos, es decir, cuáles son sus roles y los compromisos atribuidos a éstos, tomando como punto de partida la idea de que los niños y adolescentes son sujetos de derecho.
- **Comité de Convivencia Escolar:** trata de ahondar en los contenidos anteriores, mostrando los direccionamientos para crear al interior de los establecimientos un espacio particular para tratar los temas relacionados con los problemas y someramente abordar la prevención, las funciones, las atribuciones de los encargados, los componentes y las limitaciones a los cargos.
- **Conductas Contrarias a la Sana Convivencia Escolar:** se estableció una diferenciación de los ambientes educativos y además se propuso un ideal de comunidad que se presenta como un horizonte al cual llegar; se instaló la noción de prohibición de este tipo de conductas y su función dentro del maltrato escolar pues no caben en un contexto educacional idealizado.
- **Medidas y Sanciones Disciplinarias:** consistió en un listado de faltas y las posibles sanciones respecto de acciones que atenten con un buen funcionamiento de la comunidad educativa, así como las acciones y las instancias de uso y criterios de aplicación en los casos donde debe interceder la fuerza pública.

La fig. 4 muestra la articulación de los temas anteriormente señalados, a continuación.

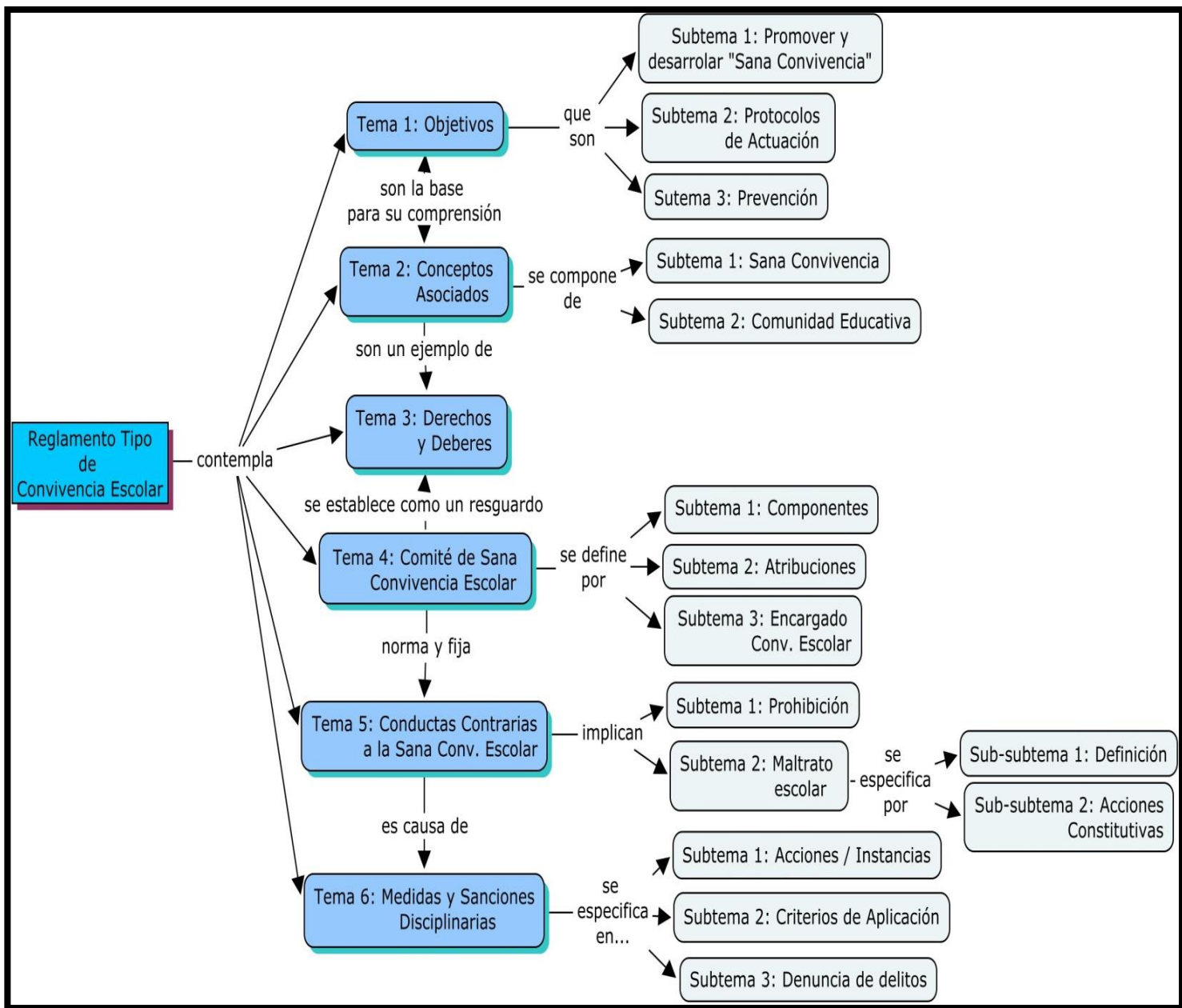


Fig. 4: Esquema de los temas inmersos en la estrategia global, y las relaciones semánticas de sus subtemas del texto Reglamento Tipo de Convivencia Escolar.

En el trasfondo de este esquema se puede visualizar que hay una distancia modélica entre el destinatario ideal y el receptor real, es decir, de la Fundación PRO-BONO/MINEDUC hacia los miembros de la comunidad educativa. Los creadores del texto asumieron que tienen un nivel de conocimiento distinto y “correcto” de cómo proceder en situaciones de riesgo a diferencia de los actores escolares. Al ser un manual/reglamento, su carácter instructivo deja claro que hay una serie de herramientas que se deben adoptar en el menor plazo de tiempo posible. De esta forma, se valora como positivo el accionar de las personas que actúan en pos de una sana interacción al interior de los establecimientos educacionales -por lo general adultos- estableciendo nuevamente otra diferenciación, ahora entre estudiantes y el cuerpo académico-directivo, reafirmando un ordenamiento jerárquico en los establecimientos. Por tanto, el papel de estos instructivos dan cuenta de un acercamiento al lenguaje más normativo y la delimitación de las posibilidades de acción, la concepción de los fenómenos sociales y la (im)posibilidad de ver otras fuentes de origen de la problemática a atacar.

Finalmente, se generó una estructura discursiva donde no hay una argumentación o una exposición de *los por qué* de las medidas adoptadas (expuestas en los otros documentos o elaboradas en los estudios que han acompañado al desarrollo de la política), si no que se asume que este texto es una respuesta a la problemática general, y que las formas conductuales que expone son las apropiadas para el accionar de las personas pertenecientes a la comunidad educativa. Hubo una pretensión de ser una guía y una norma, y, por tanto, imponer criterios de actuación por normativas asociadas, enfatizadas en los modelos de resolución de conflictos que involucran una serie de sanciones y medidas preventivas.

2.4. Acercamiento al modelo cultural de la Política de Convivencia Escolar

En este apartado se pretende dar a conocer un acercamiento al modelo cultural sobre la convivencia escolar en los documentos de la Política, teniendo en cuenta los conceptos claves tratados en los tres documentos analizados, las relaciones semánticas y de uso que los unen, dando vida al entramado cultural y conceptual. Es importante señalar que este tipo de vínculos no son accidentales y muestran como se ordenan y anexan en el discurso las distintas nociones. Por tanto, la construcción de la Política de Convivencia Escolar y las acciones ligadas a las iniciativas emanadas desde ésta generan una serie de discursos que se van ramificando y extendiendo por los distintos autores implicados. Se presentan así conceptos que deben ser asumidos por los establecimientos escolares, por las direcciones municipales de educación y por los investigadores ligados a éstos temas.

Cada concepto hilado y construido pasa por la base de una serie de hablantes-actores que los asimilan con distinto nivel de crítica y resistencia, ya que cabe recordar que la conceptualización presentada en los textos espera ser difundida y asimilada en el uso del léxico cotidiano. En esta sociabilización del discurso institucional está el primer choque de ideologías, es decir, los conceptos nativos son y deben ser desplazados y dejados en desuso en pos de adquirir una conceptualización intencionada y estandarizada. Lo establecido en la política, las formas y contenidos asumidos deben ser aplicados e interiorizados en los establecimientos escolares, más allá de la capacidad de reflexividad y adaptabilidad que tengan los actores escolares.

Las Políticas están, por tanto, ancladas a planos de acción generales en los preceptos ideológicos (como sistemas de creencias) compartidos por los encargados al diseñar tales estrategias. En el caso estudiado, los contenidos ideológicos se relacionan con la concepción detrás de la Convivencia Escolar, es

decir, cómo se entiende el fenómeno o cómo se va articulando, particularmente, cómo se va construyendo la problemática.

2.4.1. Modelo Cultural de los textos analizados

La discusión se genera al buscar un sentido que aúne los documentos analizados, que les de un sentido general y un macro-relato para poder encontrar entre ellos una macro-estrategia discursiva que finalmente explique la continuidad y relación entre éstos, a pesar de los distintos tonos y objetivos que se espera que alcancen cómo resultado de la construcción de plano general para entender las relaciones de los conceptos y su utilidad teórico/práctica. Debido a que discursivamente se parte desde un paradigma ligado al conocimiento, la macro-estrategia inferible que cruza los textos analizados es “*Volver norma el campo del conocimiento*”, es decir, se establece un entramado de conceptos que justifican funciones, sanciones, significados o acciones que adquieren un contenido fuertemente ligado a la esfera de lo aprobado académico y tomado desde las voces ministeriales, tornándolos cómo la única explicación viable o posible dentro del sustrato de conocimientos que puedan abarcar el mismo tema.

Se pretende por tanto por parte del MINEDUC que los conceptos empleados y a la vez las formas de resolución de conflictos, las instancias sugeridas¹⁴, entre otros, penetren el modelo cultural de los establecimientos mediante la imposición discursiva (dictámenes desde los departamentos municipales de educación) o la reflexión teórico-formativa (charlas, cursos de perfeccionamiento, seminarios, etc.), suponiendo que éstos se irán integrando a las otras capas de los estamentos educacionales, y por consecuencia modificando el discurso socialmente compartido. Si se asume que el “campo del conocimiento” es norma, entonces se desentrañan las dificultades de comprensión de los espacios de entendimiento de las comunidades educativas, en el sentido que no se genera la apropiación adecuada de los instrumentos y herramientas diseñadas

¹⁴ Ya en el texto “Reglamento Tipo de Convivencia Escolar” las acciones son vinculadas fuertemente a una obligatoriedad que no estaba presente en los textos anteriores estableciendo un giro a iniciativas de carácter judicialista-institucional.

y administradas con el objetivo de “mejorar” la convivencia escolar. El entramado de los conceptos-herramientas empleados a lo largo de los documentos de la Política de Convivencia Escolar, se muestra en la fig. 5, que sigue a continuación:

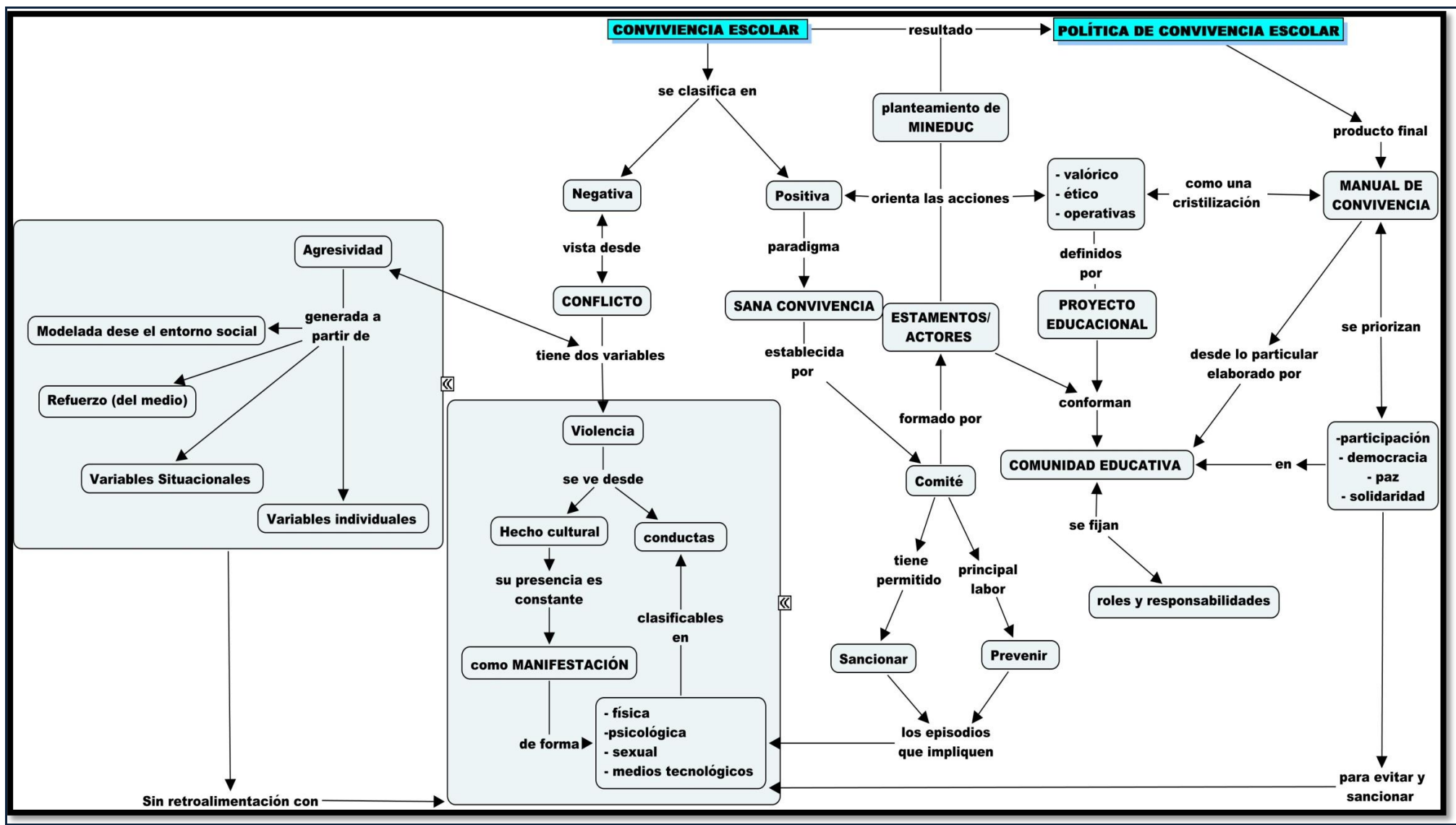


Fig. 5: Esquema del Modelo Cultural inferido del análisis de los temas de los textos, en el que se pueden observar los principales temas o conceptos, sus relaciones semánticas entre sí, subtemas y ordenamientos discursivos.

En el esquema cultural que se presentó se pueden extraer las siguientes delimitaciones conceptual-propositivas:

- a. **La Comunidad Educativa**, en una primera instancia es la conjunción de los actores escolares definidos y divididos en cinco estamentos: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos y apoderados. Mediante esta división en estamentos se establece una caracterización de los roles sus funciones y responsabilidades ligadas a éstos, tomando como punto de partida el tipo de comunidad educativa que aspira el proyecto educativo del establecimiento en particular.

- b. **La convivencia escolar**, en el comienzo de la Política este concepto se definía como la interacción en el contexto escolar de los actores y miembros de la comunidad educativa, como el sustrato de relaciones interescolares. Sin embargo, con el paso del tiempo y con la creación de textos posteriores en el gobierno entrante de derecha, se convierte en un concepto polarizado, adquiriendo valoraciones positivas y negativas. La “sana convivencia escolar” se convierte en un ideal a llegar, en un modelo de conducta, en la que los conflictos se ven disminuidos y estigmatizados. Esto da pie a la necesidad de conformación de un Comité de Convivencia Escolar, conformado por los distintos miembros de la comunidad educativa, cuya función es establecer las sanciones para las acciones que “atenten” contra la convivencia, mediar en situaciones mayores de conflictos y crear instancias que potencien la prevención en el establecimiento. Los problemas de convivencia escolar sólo son abordados para el estamento de los estudiantes, suponiendo por tanto, que en los otros estamentos el conflicto “no existe” o más bien no es necesario tratarlo.

- c. **El conflicto** es definido como un desacuerdo en el sentido de la contraposición de dos posturas distintas en una situación particular que es resuelta de forma “incorrecta” recurriendo a la violencia y agresividad de los

actores involucrados, asumido como un hecho puntual en algunos casos que rompe la rutina escolar y, en otros, como una situación siempre presente en el contexto de las relaciones humanas que es necesario erradicar. Hay una separación entre lo social/cultural y lo biológico/instintivo, al momento de dividir el conflicto en “violencia” y “agresividad”, donde la agresividad es el resultado de lo ambiental, modelada desde el entorno social, reforzada por el medio en el que se desenvuelven los estudiantes, y que puede dividirse en las variables situacionales e individuales, mientras que la noción de violencia se comprende como un hecho cultural que está ligado a la validación de conductas que se manifiestan en ofensas o faltas hacia los otros de forma física (golpes, empujones), psicológica (insultos, amenazas, sobrenombres), sexual (abusos, tocaciones) o por medio tecnológicos (cyberbullying, acoso en redes sociales). La problemática apunta entonces a cómo los niños son ayudados a encauzar las dificultades relacionales mediante el diálogo y el aprender a compartir.

- d. **El Manual de Convivencia**, es la cristalización de los referentes depositados en la Política de Convivencia Escolar, la que se torna orientativa, introduce conceptos que se ven implicados en una serie de instancias/instituciones (comité de convivencia escolar, charlas, encargado de sana convivencia escolar, entre otros), y que podrían ser canalizados en una red conceptual usando nociones como: participación, democracia, paz y solidaridad como parte de un constructo mayor que da razón a los sentidos profundos de las acciones en un panorama político pretendidamente integrador y democrático. En este sentido, se usa el lenguaje como un instrumento de cambio y de reflexividad dirigida, por tanto, el fin último del manual de convivencia es ser una guía de acción para los establecimientos, los que necesariamente necesitan mediatizar el léxico propuesto por el MINEDUC y las orientaciones propias derivadas de sus experiencias cotidianas.

De esta forma, se puede afirmar que la principal estrategia de la política como intervención se liga a conceptos y al uso del lenguaje para generar un “cambio positivo” o manifestar un direccionamiento de las posibles intervenciones, guiando mediante el conocimiento –institucionalizado y académicamente validado– las acciones tendientes a mejorar la calidad de la convivencia escolar en los establecimientos escolares, entregando un sustrato ideológico propio.

2.4.2. Implicancias del cambio del concepto de Manual de Convivencia al de Reglamento

De acuerdo a lo desarrollado en el análisis crítico del discurso, se sugieren una serie de cambios o modificaciones en el trasfondo de la política que se vislumbran en los contenidos de los textos, y cómo el modelo cultural es capaz de ir incorporando una serie de transformaciones que se van generando en torno a un proceso reflexivo y práctico de los actores involucrados, que como sucede dentro del espectro estatal, muchas veces va cambiando con los gobiernos de turno, lo que genera cortes, interrupciones y discontinuidad en las acciones, por lo que se podría decir entonces que no pasan a ser políticas de Estado sino más bien medidas transitorias que se van construyendo de acuerdo a las medidas políticas que sean afines por el gobierno de turno.

Por lo anterior, uno de los puntos importantes que se debe señalar y que muestra cómo los discursos ideológicos se van articulando tras las políticas públicas, es el uso del concepto de “Reglamento” en el último de los textos analizados, a diferencia de la definición de “Manual” usado en los textos anteriores, lo que genera dos consecuencias que a simple vista no se pueden detectar:

- *Un quiebre del tono estilístico respecto a los textos anteriores:* en los dos documentos de 2002 y 2010, respectivamente, se trató de mostrar un tono didáctico, que generara mediante su lectura una sensación de inclusión al lector. En este sentido, hubo una vinculación a la propiedad de

herramientas de cambio por parte de los actores escolares, los que pueden ir generando mejoras en su entorno amparados en las metodologías empleadas por el Ministerio. En cambio, en el texto analizado posteriormente, -del año 2011- se usó un tipo de estilo ligado al lenguaje normativo, debido principalmente a que los actores asumen su redacción son abogados, a diferencia de los textos anteriores que habían estado ligados a académicos, psicólogos y educadores. De esta forma, hay una estrategia de construcción en base a artículos que van desglosando definiciones, acciones y sanciones (que implican incluso la participación e intervención de Carabineros).

- *Un retroceso hacia un modelo conductista:* en el planteamiento inicial de la Política de Convivencia Escolar, se asume como un paso adelante en la transformación del modelo educacional chileno enunciado en la Reforma Educacional, en el que se proponía incorporar el paradigma constructivista a la forma de afrontar el panorama actual. De esta forma, la reflexión ministerial se orientó a una visualización compleja de la comunidad educativa, donde el clima escolar y las relaciones sociales entre los actores, son igual de importantes para los actores que los resultados cuantitativos de las evaluaciones y pruebas estandarizadas.

De esta manera, la incorporación del concepto de manual de convivencia escolar implicaba dos supuestos ideológicos, el primero ligado a la idea de *manual* como una guía o una herramienta que permite incorporar a las acciones una reflexión derivada de nuevas conceptualizaciones y sugerencias de asumir las disrupciones de las relaciones y su “positivo” desarrollo en el entorno escolar, en contraposición de la noción de *reglamento interno*, usado ampliamente por las direcciones de los establecimientos escolares antes de la creación de la política, el que contemplaba los parámetros en los que debía suscribirse el accionar de los estudiantes en diferentes aspectos que van desde la vestimenta y la

puntualidad, hasta las normas de comportamiento dentro y fuera del establecimiento en horarios escolares. El segundo supuesto consistía en su asociación con el uso del concepto de *convivencia escolar*, en oposición al de *disciplina*, el que se ampara en una noción del educar bajo la idea que los estudiantes son sujetos pasivos que van al colegio a recibir los conocimientos por parte de profesores, y que deben tener una serie de conductas que se consideran correctas como el orden y el buen comportamiento. Sin embargo, al asumirse un cambio de foco y pensar en la convivencia escolar, se denotan supuestos como la interacción de los distintos actores educativos como el principal mecanismo de constitución del clima escolar, a modo de una suerte de contexto que está sujeto a las acciones conjuntas y que puede ir modificándose en base a objetivos comunes que faciliten el quehacer educativo.

De esta forma, el rescate del concepto de reglamento generó un quiebre en los supuestos básicos que sustentan a la política y que en el discurso público no conllevan un cambio advertible a simple vista pues para muchas personas reglamento y manual son términos homólogos. Sin embargo, es este cambio sustantivo el que muestra un vuelco hacia el paradigma de la disciplina educativa, dejando poco espacio para la incorporación de las voces de los distintos actores educativos o que se contemplen los problemas de convivencia en los otros estamentos (profesores, asistentes de la educación, directivos o apoderados) como parte influyente en las dificultades de los establecimientos educacionales para lograr mejoras en todos los aspectos.

Lo señalado anteriormente, se puede graficar de la siguiente forma como lo muestra la fig. 6:

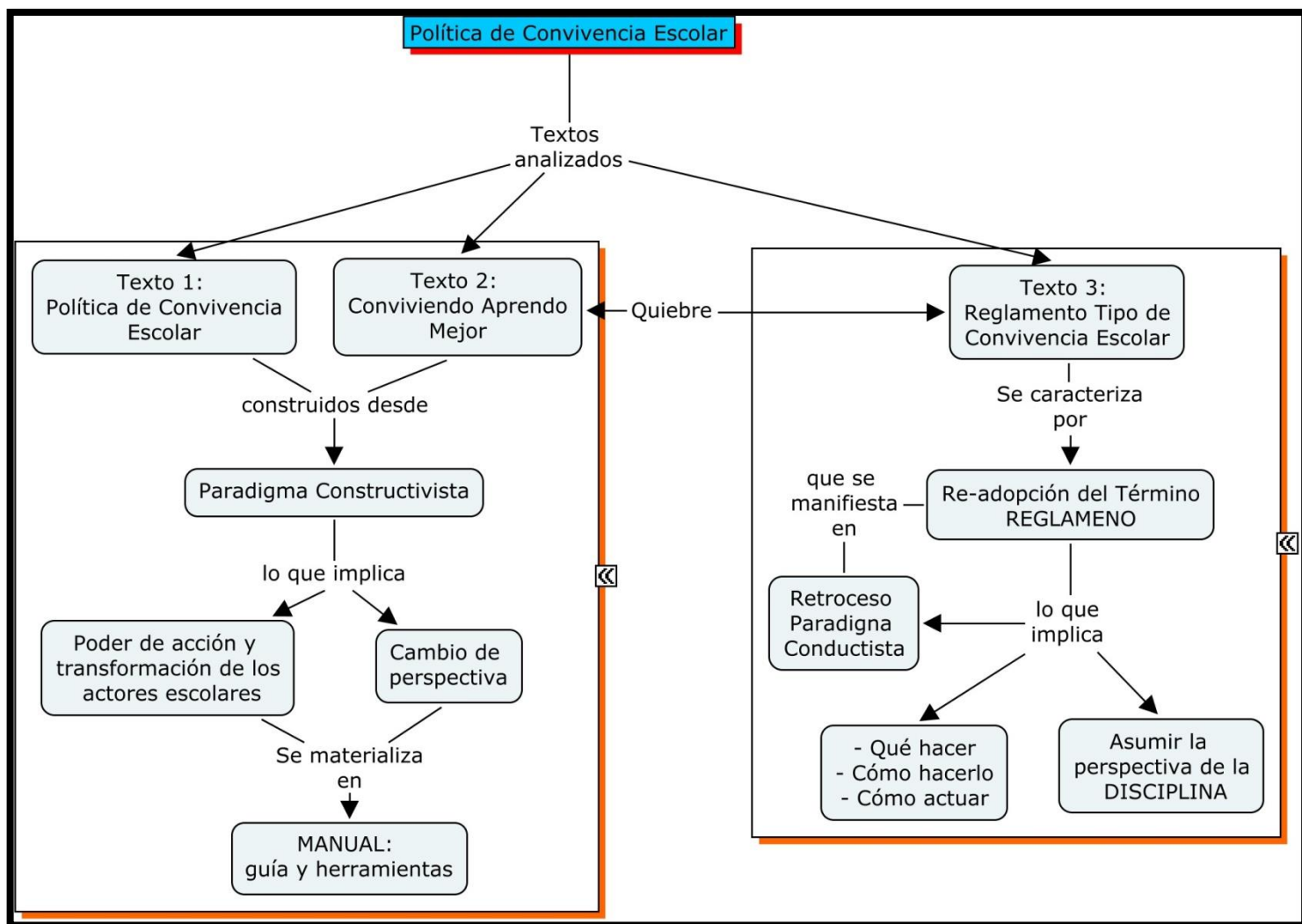


Fig. 6: Esquema del cambio de conceptualización de los textos en el desarrollo de la Política de Convivencia Escolar.

De esta forma, como se muestra en la fig. 6, el cambio de un concepto significa retomar supuestos teóricos e ideológicos que en este caso tienen una carga negativa. Lo mismo sucede con el paso de una serie de gobiernos que se posicionan en una forma de hacer políticas públicas mediante el asistencialismo y el progresismo, mientras que en el último periodo el Gobierno adoptó un tono tecnocrático.

3. Análisis del Discurso de los Establecimientos

En el presente capítulo se pretende hacer un análisis a partir de los casos de dos establecimientos educacionales con el propósito mostrar los discursos de distintos actores sobre sus percepciones de las relaciones sociales y los conflictos en sus diferentes etapas: presentación, resolución y prevención en el marco de la convivencia escolar como un proceso contextual. De esta forma, mediante el análisis de estas comunidades educativas, se propone caracterizar sus modelos culturales respecto a la convivencia escolar teniendo en cuenta los conceptos asociados y sus acciones relacionadas, asumiendo que estos casos aparentemente guardan una serie de diferencias administrativas-orientativas que se ven cruzadas por el factor en común, como son el desenvolverse en estratos sociales marcados por la vulnerabilidad socioeconómica y los prejuicios asociados a tal situación.

Del análisis de los discursos de los actores de los dos establecimientos estudiados¹⁵ se puede colegir que se generan procesos distintos relacionados con la conformación de las relaciones sociales escolares y de aprendizaje en la realidad particular de cada colegio. De esta forma, surge la interrogante acerca de hasta qué punto las necesidades particulares de cada establecimiento se pueden extrapolar a un universo tan diverso como son los proyectos educativos a nivel nacional. Sin embargo, de acuerdo a los casos estudiados se pueden detectar elementos comunes asociados a fenómenos sociales a nivel nacional, como por ejemplo los cambios de la conformación de las familias y las nuevas necesidades de los estudiantes, las etapas particulares del desarrollo y el contexto educacional general en Chile.

¹⁵ Los datos y caracterizaciones se entregan en el subcapítulo siguiente.

3.1. Construcción de la Comunidad Escolar

Se puede afirmar inicialmente, a partir de los testimonios de los entrevistados, que los elementos que conforman este correlato común de los actores de la comunidad educativa se sustentan en las bases de las interacción cotidiana y en el diario compartir, en los sentidos adquiridos y en los significados que se traspasan a otras etapas de la vida (en los estudiantes), y que se podrían definir como prácticas dentro de la conceptualización antropológica. De esta forma cada establecimiento educacional es un proyecto particular en el que se articulan una serie de visiones y de necesidades, ya sean poblacionales, sociales o económicas¹⁶, y que se expresan en la misión y los valores de las personas ligadas a las distintas comunidades educativas, los que se materializan a partir de elementos tales como historia, misión y visión.

3.1.1. Caso 1: Establecimiento Particular Subvencionado

El primer establecimiento estudiado fue fundado en marzo de 2008 y está ubicado en la comuna de Pudahuel, casi en los límites con la comuna de Maipú. Este colegio es particular subvencionado, y cuenta actualmente con un total de 1.480 estudiantes aproximadamente, teniendo un carácter mixto y técnico profesional que se divide en especialidades tales como telecomunicaciones y gastronomía, y sus cursos van desde pre-kínder a cuarto medio. Además, pertenece a una red de establecimientos de una conocida fundación católica dedicada a la educación cuyo principio rector se basa en la idea de acercar a grupos socialmente vulnerables a “nuevas y mejores” oportunidades educativas para lograr el ascenso social de sus estudiantes. Este proyecto educativo tiene por objetivo lograr equidad y mejorar la condición de acceso a la educación en un panorama de gran desigualdad, lo que se expresa de la siguiente forma:

¹⁶ Cómo fomentar el desarrollo económico de diferentes zonas del país (como en el caso de los liceos técnicos), mejorar índices relacionados a vulnerabilidad, el desempleo, entre otros, o los proyectos educativos que responden a intereses privados.

“Nuestra Misión es ofrecer a niños y jóvenes de sectores de escasos recursos una educación de calidad, desarrollando un proyecto católico, otorgando una propuesta curricular de excelencia e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos”¹⁷

Principalmente, para muchos de los actores entrevistados, el trasfondo religioso aporta un acervo de creencias y supuestos morales que se aplican a distintas facetas del diario vivir, es decir, para muchos de los estudiantes el vínculo con los principios del catolicismo se convierten en fundamentales para la experiencia en el establecimiento. Como lo muestra esta cita:

“(...) Lo que le importa al colegio es la familia, por ejemplo hacen tareas, programas para que vengan los papás, siempre tratan de ver a los hijos. Lo otro, es que hacen misas acá, donde recalcan lo que tienen que hacer los papás y muchas veces agradecen que los papás estén aquí, porque ahí, obviamente que los papás trabajan, y recalcan mucho el tema de la familia” (Alumna 4to. Medio)

Uno de los principales puntos que se destacan en la conformación de la comunidad educativa y del proyecto en sí es el compromiso de padres y apoderados con el establecimiento y su proceso de formación. Esta situación se reafirma al manifestar en el discurso institucionalizado que el trabajo educativo y formativo es difícil debido a las dificultades del entorno y que por ello se hace necesario que el compromiso e identificación familiar sea más fuerte que en otro tipo de establecimiento. En este sentido, se potencia la diferenciación del entorno y la mirada interna de forma comparativa, la lógica del esfuerzo y la oportunidad a la que se ven expuestos los estudiantes. Al diferenciar el establecimiento del entorno se potencia la idea de excelencia y de un futuro “prometedor”. Es decir, cómo se desplazan los estigmas de ubicación geográfica (en este caso Pudahuel), del público al que está orientado el establecimiento (población vulnerable), y principalmente, cómo se manifiesta la idea de proyecto exitoso que cuenta con las bases necesarias para potenciar y diferenciar a sus egresados de

¹⁷ Revisado el 08/04/2013: http://www.beleneduca.cl/informacion_institucional.php

los que provienen de colegios del mismo sector. Por tanto, es importante la construcción de redes de apoyo, que en el caso de este colegio se presentan de la siguiente forma:

- a. Las redes establecidas por el mismo establecimiento: ya sea por los funcionarios que trabajan y el apoyo que instauran a los estudiantes por medio de sus roles y espacios de comunicación establecidos. Además de apoyarse en la fundación.
- b. Las que se potencian a nivel de apoderados y familia, por medio de la interacción y compromiso.

De esta forma las relaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa van dando forma a esta. En el caso de este establecimiento, en una primera instancia son definidas como buenas por los distintos entrevistados, especialmente docentes y directivos, poniendo énfasis en las herramientas que les han aportado desde dirección y la misma fundación para lograr de mejor forma su objetivo final que es la educación de los estudiantes. Sin embargo, al adentrarse en el discurso se pueden visualizar las siguientes situaciones que se retratan en el cuadro nº1, que sigue a continuación:

Cuadro 1: Percepción de las Relaciones de los Actores de la Comunidad Educativa del Caso 1.¹⁸

<i>Estudiantes con</i>	<i>Estudiantes</i>	Se caracterizan como buenas en el sentido en que se enfatiza el respeto por las diferencias (especialmente con los estudiantes de integración) y se asume la interacción diaria como una realidad compartida. Sin embargo, no se desconoce la existencia de conflictos.
	<i>Profesores</i>	Según los datos recogidos, la relación entre profesores y estudiantes es bastante buena. Para muchos consiste en un apoyo muy importante a nivel formativo. Principalmente, amparado en la sensación confianza y espacio para hacer solicitudes y la conversación.
	<i>Asistentes de la Educación</i>	Si bien, la relación no se marca de forma explícita, pues sus lugares en la comunidad educativa no están estrictamente ligados en muchos casos, ha sido definida como positiva. Siendo calificada de acogedora e integradora de las opiniones o las necesidades de los estudiantes.
	<i>Directivos</i>	No hay relaciones directas, sino más bien se reducen a situaciones específicas. Aunque los estudiantes sienten que tienen la confianza y el espacio para dar a conocer sus impresiones.
	<i>Apoderados</i>	Se da en el contexto de la relación parental en muchos casos, facilitada en el contexto educacional por la instauración de la idea de compromiso de los padres hacia la institución.
<i>Profesores con</i>	<i>Estudiantes</i>	Hay un trato de cordialidad y de generar espacios para oír las preocupaciones y problemas de los estudiantes. Se reafirman lazos, tratando de reforzar una comunicación fluida.
	<i>Profesores</i>	Hay una sectorización de relaciones, es decir, los vínculos formados se refuerzan con los espacios comunes, roles, tipo de jornadas o tipo de estudiantes que tomen. Los profesores de educación media tienden a juntarse y reforzar lazos entre ellos.
	<i>Asist. de la Educación</i>	Se reduce más que nada a las situaciones específicas, por lo tanto se mantiene un buen trato, pero sin ahondar en mayores relaciones.
	<i>Directivos</i>	La relación se da principalmente en el contexto de los consejos de profesores, y en las instancias de comunicación de contenidos.
	<i>Apoderados</i>	La relación es directa, y se trata de potenciar el compromiso directo de los padres para que participen y conozcan los contenidos que ven sus hijos, los problemas que enfrentan. Además los profesores cuentan con los números de teléfono de los padres y los llaman por si su pupilo no ha asistido a clase.

¹⁸ Para el presente análisis no se consideraron la percepción de las relaciones desde los apoderados pues la muestra seleccionada no proporcionó los datos necesarios para inferir los contenidos suficientes para este cuadro.

<i>Asistentes de la Educación con</i>	<i>Estudiantes</i>	Es directa, cotidiana, se relaciona a los roles por ejemplo: como se relaciona un paradocente o un auxiliar en las dependencias o espacios compartidos. Aunque no hay relaciones directas, si se presencia un trato amable y cercano.
	<i>Profesores</i>	Se da una lógica de reforzar el lugar que se ocupa en el establecimiento, por tanto, las instancias de interacción son pocas, por tanto no hay espacio para problemas o conflictos.
	<i>Asistentes de la Educación</i>	Como las funciones que realizan son específicas y están suscritas a espacios de tiempo y territorialidad acotados. No se vinculan mucho y no tienen momentos de relacionamiento, por tanto, si bien se han registrado problemas específicos estos responden a la desavenencias en otros lugares.
	<i>Directivos</i>	Es formal fundamentalmente, ligada a las funciones e instrucciones que deben llevar a cabo, sin embargo, se privilegia la espontaneidad.
	<i>Apoderados</i>	En el caso de los inspectores es directa y constante, por ejemplo cuando los estudiantes son recibidos en las puertas del establecimiento o cuando deben citar a los apoderados por problemas con sus pupilos. Dependiendo del caso se mantiene una relación abierta y que permite responder dudas y consultas.
<i>Directivos con</i>	<i>Estudiantes</i>	Es accesible y cercana, es decir, que los niños tengan acceso a los directivos y puedan manifestar sus dudas y problemas, además de sugerencias referentes al funcionamiento del colegio.
	<i>Profesores</i>	La relación se mantiene dentro de los parámetros establecidos por los roles asumidos al ingreso del establecimiento. Hay una apertura a escucharlos y respetar opiniones, aunque las acciones cotidianas no dejan mucho espacio para compartir.
	<i>Asist. de la Educación</i>	Colaborativa y ligada casi estrictamente al desempeño de labores ligadas al trabajo.
	<i>Directivos</i>	En la mayoría de las áreas hay trabajos en conjunto, por lo que se manifiesta la necesidad de mantener relaciones amables y que muestren respeto las ideas divergentes en la mayoría de los casos.
	<i>Apoderados</i>	No es frecuente la interacción entre estos dos estamentos, particularmente la relación más directa se dan en contexto del centro general de padres, iniciativas o actividades particulares, o en casos extremos como expulsiones de estudiantes o cancelación de matrícula (situación que suele ser muy complicada).

De acuerdo al cuadro nº1, se puede señalar que se percibe por parte de los directivos el deseo de proveer a los estudiantes de cercanía y apoyo integral, aproximar a las inmediaciones del establecimiento a la familia por completo mediante el compromiso con la educación de sus hijos y superar barreras contextuales como la vulnerabilidad. Si bien este objetivo se logra de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, éstos agregan que se ve entorpecido por la imposición de labores burocráticas a los profesores, provocando una falta de tiempo para prestar apoyo a los estudiantes y sus apoderados, lo mismo sucede en los otros estamentos. Esto dificulta, muchas veces, las relaciones entre los mismos profesores y la formación de vínculos que sobrepasen las labores diarias. Sin embargo, al ser una institución privada cuenta con ciertas libertades como la conformación de su plantel docente (seleccionar por ejemplo profesores recién salidos de sus casas de estudios o con poca experiencia laboral), lo que se considera como una consecuencia positiva (en pos de perder valores como la experiencia), situación que se manifiesta en la cita que sigue:

“Entre los profesores hay una buena relación en general, porque la mayoría de los profesores somos súper jóvenes y también la mayoría de nosotros está acá, no la mayoría, pero varios estamos acá desde que se inauguró el colegio, entonces hay un clima laboral bastante bueno, porque la gente es muy joven, muy abierta, no hay como ciertos prejuicios, hay harta cooperación. Si llega alguien nuevo lo acogemos, son como súper exigentes acá, lo tratamos de orientarlo en todo el trabajo que tiene que hacer. Entre colegas, también es bueno, con los coordinadores la comunicación es bastante fluida, ahora también la comunicación es bastante directa y personal. Con los alumnos, pasa lo mismo, porque además partimos como del buen trato, para poder llegar a ellos como una manera bien efectiva y eficiente (...) además como la mayoría, yo creo que es un factor importante, como la mayoría somos jóvenes, tenemos una llegada mucho más cercana con los apoderados” (Profesora)

Los factores que se señalan son la reafirmación del compromiso con la fundación y con la labor docente por parte de la mayoría de los profesores entrevistados, así como la potencialización de las conductas positivas. Pese a lo señalado, en otros de los estamentos (asistentes de la educación y directivos) se presentan dinámicas distintas debido a las funciones ligadas y a la barrera en la que se convierten los espacios físicos asignados (como en el caso de los paradocentes), y aunque las relaciones interpersonales no se definen como problemáticas, se manifiesta una separación y falta de contacto entre los distintos estamentos. La manifestación de discursos distintos se relaciona en un principio por la distancia y la formación de cada persona, la pertenencia a distintos estamentos o los espacios físico que ocupan en el establecimiento, es decir, hay una segmentación no reconocida y la cerrazón a una interacción fluida. Se privilegia llevar a cabo de forma satisfactoria la labor, las acciones se orientan a cumplir con los principios básicos que contemplan los lineamientos del establecimiento, lo que finalmente conlleva a cierto éxito académico, pero también, precariza y relativiza interacciones transversales y horizontales.

3.1.2. Caso 2: Establecimiento Municipal

El segundo colegio estudiado fue fundado el 21 de febrero de 1890, y forma parte de los más de 30 establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, ubicándose en el sector cercano a la Plaza Brasil. Actualmente es financiado, en mayor parte, por el Departamento de Educación Municipal de Santiago, de quien además depende administrativamente. Es de orientación científico humanista y mixto, contando con un total aproximado de 1.200 estudiantes que se distribuyen desde primero a cuarto medio. Una de las principales características de este liceo es su larga historia y una serie de estudiantes que le han dado renombre, razón en la que se sustenta la reputación de buen establecimiento que pretende generar inclusión y acceso a educación para diversos grupos sociales de clase media y media baja. Esta misión se expresa de la siguiente manera:

“Asegurar la difusión, el acceso y la conservación de los recursos y colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación de conocimientos y contribuir a la consecución de los objetivos establecidos en el Plan Educativo Institucional” (2013)¹⁹

Sin embargo, el contexto actual al interior del liceo se ve mediado por las percepciones²⁰ de rechazo (de las impresiones, opiniones y esfuerzo), la vulnerabilización y el constante devenir de la vocación y el deber por parte de profesores, directivos y asistentes de la educación. Aunque esto responde más bien a un fenómeno generalizado en los liceos municipales, los que han tenido un proceso de precarización y desmejoramiento debido al auge de los colegios particulares-subvencionados, la disminución de recursos y los cambios sociales (como la delincuencia, la perpetración de las drogas y el alza del ausentismo estudiantil) conforman percepciones que han sido ampliamente compartidas por los entrevistados. De esta forma, se construye una imagen negativa que se muestra no intencionadamente a la comunidad externa del establecimiento que se refuerza con metas perdidas (bajas de indicadores como SIMCE, ingresados a la universidad por PSU) y un clima escolar complejo.

En el caso de este establecimiento, la percepción sobre las diferentes redes de apoyo con las que cuentan los estudiantes están precarizadas. Es decir, las familias suponen el principal soporte de los estudiantes, pero debido a los tiempos de trabajo, de viajes, la penetración de los medios de comunicación y las redes sociales multimedia, los espacios de tiempo en familia para compartir y transmitir valores disminuyen. De esta forma, el establecimiento cuenta con escasas redes de apoyo hacia la labor educativa y del traspaso de los contenidos y proyecciones.

¹⁹ Revisado el 08/04/2013: <http://liceomiguelLuisamunategui.blogspot.com/2011/05/liceo-miguel-Luis-amunategui-1890-2010.html>

²⁰ De acuerdo a los testimonios recolectados en las encuestas realizadas a los distintos actores del establecimiento.

En este sentido, las interacciones al interior de la comunidad escolar se despliegan en un marco determinado, en una atmósfera que está objetivizada y creada particularmente para la labor formativa: entregar conocimientos y los “valores ciudadanos” comprendidos en los lineamientos del currículum escolar. Sin embargo, hay un sentido compartido de problematización de las relaciones interpersonales y de lo difícil que es funcionar en condiciones de precarización de éstas, la vulnerabilidad socio-económica de la mayoría de sus estudiantes y la desintegración de los establecimientos públicos. Estos elementos se muestran a continuación en el cuadro n°2:

Cuadro 2: Percepción de las Relaciones de los Actores de la Comunidad Educativa del Caso 2.²¹

<i>Estudiantes con</i>	<i>Estudiantes</i>	Varían dependiendo de la pertenencia a grupos y principalmente de la posición que se tome en grupo-curso o en el establecimiento, por ejemplo: si se trata de “mostrarse tranquilo” o si se es catalogado como “problemático”. Por tanto, hay roces entre los estudiantes que se traducen en problemas de peleas, discusiones o en caos más complicados en <i>bullying</i> o peleas fuera del horario escolar.
	<i>Profesores</i>	En la mayoría de los casos se reduce a la presencia en clases y a obtener los conocimientos necesarios para adquirir los rendimientos esperados. No hay en muchos casos una vinculación más profunda, e incluso al profesor se le ve por parte del estudiante como un “enemigo” o una persona que no comprende sus problemas o necesidades.
	<i>Asistentes de la Educación</i>	En el caso de los paradocentes se da de forma cordial en muchos casos, pero en otros se marca por la desconfianza de ser “acusados” o “perseguidos”, lo que causa que no se refuercen lazos de apoyo o confianza. En otros casos, se establece una relación cordial donde se manifiesta la comprensión y ayuda que significan para los estudiantes.
	<i>Directivos</i>	Se reduce a instancias específicas, principalmente a consultas o dificultades. No se manifiestan deseos mayores de interacción, pero si se reclama la necesidad de sentirse apoyados y escuchados, para vincular y movilizar las problemáticas de los estudiantes.
	<i>Apoderados</i>	En lo general, se caracteriza como buena, aunque depende mucho de los casos particulares. Ya que se presentan en el establecimiento: padres ausentes, despreocupación hacia los hijos y falta de conocimiento del comportamiento de éstos.
<i>Profesores Con</i>	<i>Estudiantes</i>	La relación en muchos casos es distante, no se tratan de crear o mantener espacios para conocer o integrarse a los procesos de los estudiantes. El rol de profesor jefe toma principal importancia, ya que es quien cataliza las contravenencias de los estudiantes, y fortalecer los lazos de confianza. A pesar de esto, la vocación se constituye como la principal herramienta.
	<i>Profesores</i>	De acuerdo a los consultados, las relaciones entre los profesores son complejas y muy difíciles, debido a la profunda división que se ha generado a lo largo del tiempo entre éstos. Se han formado grupos que responden a diversos intereses, no hay necesidad de generar una comprensión mayor del conjunto. Se dividen en grupos, basados en criterios como la edad, el tiempo de permanencia en el establecimiento, entre otros. Lo que dificulta las relaciones, por ejemplo: una celebración común para el día del profesor.
	<i>Asist. de la Educación</i>	Por lo general, es indirecta. Sólo se reduce a las necesidades que se presenten debido a la contingencia.

²¹ Para el presente análisis no se consideraron las percepciones de las relaciones desde los apoderados pues la muestra seleccionada no proporcionó los datos necesarios para inferir los contenidos suficientes para este cuadro.

	<i>Directivos</i>	Es distante, pues en muchos casos se cierran los espacios sólo haciendo referencia a las labores cotidianas. Sin embargo, se manifiesta la cordialidad y el espacio para revelar opiniones, propuestas, etc.
	<i>Apoderados</i>	En muchos casos es fluida y presente, pero en otros casos puede ser conflictiva. Las reuniones de apoderados, se posicionan como las instancias específicas para generar un flujo comunicativo directo. La participación de los apoderados es escasa, y no siempre se puede manifestar las dimensiones de las problemáticas que se viven día a día en la sala de clases.
<i>Asistentes de la Educación Con</i>	<i>Estudiantes</i>	Se da en los contextos cotidianos como los patios, la portería, las aulas (en los espacios en que no tienen clases) de forma semi-formal guardando los posicionamientos y funciones.
	<i>Profesores</i>	Son escasas, y se presentan en contextos muy particulares, que atienden a problemas conductuales de los estudiantes o de índole similar.
	<i>Asistentes de la Educación</i>	Están segmentadas por el tipo de rol que ocupan en la comunidad educativa, el tipo de formación y las funciones diarias. Si bien, no se caracterizan como problemáticas, si se pueden ver que están marcadas por una separación y poca interacción.
	<i>Directivos</i>	Es abierta y cordial, aunque aparte de las labores diarias no hay mayor confluencia.
	<i>Apoderados</i>	Los problemas de conducta y conflictos al interior del establecimiento son las principales causas que generan momentos y espacios de interacción entre estos dos estamentos, en los que debido a las circunstancias el intercambio puede ser tenso.
<i>Directivos con</i>	<i>Estudiantes</i>	Por motivos de las labores administrativas, los momentos de interacción son restringidos a instancias particulares: como citaciones, reuniones del consejo escolar, consultas respecto a rendimiento o problemáticas diversas.
	<i>Profesores</i>	Se manifiesta un deseo de transversalidad de adquirir relaciones directas y horizontales, sin embargo, por los estatus y las normativas educativas no siempre esto se logra. Además depende mucho del clima que genere o estimule la directiva que se designe a cargo del establecimiento.
	<i>Asistentes de la Educación</i>	De jefe a empleado en muchos casos (como con los auxiliares, se han detectado problemas de “desobediencia” y de falta de compromiso con su trabajo y con el establecimiento). Por otro lado, con el equipo profesional que trabaja ejerciendo labores de apoyo en la unidad educativa, no hay muchos problemas o conflictos, debido a la imposición de un clima de respeto y tolerancia con las decisiones particulares.
	<i>Directivos</i>	Participación, apoyo, confluencia, se tratan de posicionar como las vías de trabajo y entendimiento en los quehaceres del colegio, sin embargo, se dan roces y problemas debido a posicionamientos personales (como con los sucedido en el periodo de “toma”).
	<i>Apoderados</i>	Las situaciones conflictivas o de planificación de actividades son el punto central de las relaciones entre los apoderados y los directivos, sin embargo, no muchas veces la relación es fácil, y se no se tiende a diferenciar funciones y puntos divergentes.

Cómo se muestra en el cuadro nº2, se puede colegir que en este contexto, hay dos grupos en los que se encuentran potencialmente marcados la carencia de vínculos relacionales, o particularidades en la forma de relacionarse. En el caso de los estudiantes, muchos se encuentran en un contexto de vulnerabilidad (principal razón señalada por entrevistados para los conflictos relacionales) lo que genera que se construyan en muchos casos lazos de amistad con personas (internas y externas al establecimiento) que se encuentran en situaciones de delincuencia o con claros problemas conductuales. Sin embargo, se observa una diferenciación entre los distintos tipos de estudiantes: los que tienen problemas de conducta o están propensos a la deserción escolar y los estudiantes que tienen un proyecto de vida, lo que genera finalmente grupos de estudiantes que no interactúan entre si y que tienen constantes conflictos.

En el caso de los docentes y en los otros estamentos se presenta una suerte de delimitación del espacio y de la labor que se refuerza con la falta de interacción y el cerrarse en grupos, lo que marca un ambiente laboral (general) denso y con problemas, como lo señala la cita que sigue:

“Bueno, el clima laboral es realmente un poco denso, se ha tornado denso. Desconozco las situaciones, pero por ejemplo, es que nosotros aquí vivimos como en un mundo irreal, porque aquí no sabemos de cahuines, no sabemos de problemas, cuando nos logramos enterar de aquello, ya está subsanado el problema. Pero sí, hay como hartos problemas, interpersonales, de relaciones con, los profes están densos, las situaciones no siempre han estado así” (Secretaria)

Para los distintos estamentos, especialmente los profesores, el espacio laboral o la intromisión en el espacio laboral es asumido como vulnerabilización de los espacios personales, o más bien de sentir que se está juzgando las capacidades de las personas. Se presenta un “miedo” generalizado por perder posiciones o lugares, lo que termina finalmente en la limitación de espacios físicos y cerrarse a compartir con colegas o personas de otros estamentos. Como contraparte se tiene una comunidad educativa con relaciones precarizadas, un

ambiente escolar denso donde los malentendidos, las rencillas personales y el desgano generan dificultades comunicacionales y relacionales complejas que finalmente al traspasar a los distintos estamentos, hace que parte de la labor propuesta se vea entorpecida y estigmatizada como insuficiente o deficiente.

3.1.3. Análisis conjunto de casos

Con la descripción de los casos se pretende situar al lector en la realidad de los establecimientos educacionales analizados, para así poder comprender básicamente que si bien existen diferencias en los casos, también hay una serie de elementos en común que permiten dar cuenta de modelos culturales con ciertas similitudes asociadas a la convivencia escolar. De esta forma se puede colegir que las relaciones sociales y los vínculos establecidos en estos colegios están fundamentalmente ligados a la forma de relacionarse que es traspasada desde el hogar y de cómo los padres los posicionan frente a las instituciones (cómo se entregan los valores primarios), lo que permite decir que el aparataje educativo se estableció por medio de los lineamientos generales que atraviesan las políticas de Gobierno, y que en este caso son atravesadas por las particularidades y necesidades –definidas dentro de un contexto productivo o de desarrollo a mediano o largo plazo– que finalmente se vinculan a materias esperadas en los futuros ciudadanos.

Además, las relaciones de los distintos actores de la comunidad educativa no pueden ser modificadas de forma orientativa desde “afuera”, si no que se comprenden como un fenómeno complejo dada su ligazón a los factores culturales. Cada supuesto básico se establece como conocimiento en sí, por tanto cada establecimiento tiene un modelo (cultural) propio de relaciones que los actores acceden por medio del discurso y las acciones cotidianas, siendo conminados a “comportarse” como la mayoría en el establecimiento, situación que se inserta por medio del discurso y de la práctica una serie de acciones que adquieren un significado justificativo y realizativo en la cotidianeidad.

Las diversas formas interaccionales asociadas a los distintos actores se encuentran estructuradas bajo un correlato común que es transmitido de forma intencionada por medio del discurso propio, o por los escritos como protocolos, manuales de convivencia, entre otros, que surgen de la necesidad de generar una suerte de formalización y estandarización de los presupuestos básicos. La creación y delimitación de grupos en la sala de clases con intereses diversos y con situaciones familiares y personales heterogéneas se suman a dificultades de entendimiento, particularmente de colaboración y comprensión de la diversidad del grupo mismo. Se pretende, por parte de los mismos estudiantes, homogeneizar las formas de sociabilización, es decir, que todos actúen de forma similar y tengan los mismos supuestos valóricos que orientan las acciones, lo que genera descontento, molestia, problemas, y finalmente, conflictos. Hay procesos de horizontalidad en las relaciones que de los mismos estudiantes que se ven vulneradas con fenómenos como el *bullying* o el marginamiento/aislamiento del grupo general. Se puede colegir, por tanto, que la visión integral del proceso educativo es uno de los factores remarcados por los docentes entrevistados, como características de los funcionarios que forman parte de esta institución y su proyecto educativo.

Ambos casos pueden ser observados y clasificados como disímiles, pero en el trasfondo el panorama de vulnerabilidad y precariedad, influye en el proceso de generar una comunidad educativa, teniendo en cuenta el satisfacer las necesidades de todos los actores educativos -mayormente los estudiantes-, evidenciado en las sensaciones de protección y grados de satisfacción. Los valores compartidos y proyectados a la comunidad sirven como el sustento, como una reafirmación, una meta proyectiva a mediano y largo plazo.

3.2. Percepción del conflicto y resolución

En este apartado se darán a conocer los principales conflictos presentes en los establecimientos educacionales analizados, además de dar cuenta de las estrategias que se han elaborado para afrontar esta problemática. De acuerdo a

los entrevistados en la Comunidad Educativa, el conflicto se visualiza como un suceso común que se manifiesta en la convivencia cotidiana, donde los desacuerdos y puntos de vistas divergentes alimentan o provocan la presencia y persistencia en el tiempo del mismo.

De esta forma, la discusión de fondo apunta a los modos en que se presenta el conflicto y cómo es entendido en las comunidades educativas dentro de la diversidad existente. Los procesos de adaptación de los individuos a la cultura escolar de los establecimientos dictarán cómo se posicionarán o si sabrán usar los códigos culturales que ésta les entrega en su proceso de integración. Por el contrario, el hecho de aislarse o mostrarse contrario a ciertos valores o sistemas de creencias escolares por parte de algunos individuos, que se debe en muchos a casos a que no hay una intencionalidad de “sentirse parte” o “funcionar en pos de...”, genera respuestas adversas para el resto de la comunidad educativa que no se enmarcan dentro de los preceptos funcionales establecidos, generando un efecto negativo, y que es visto como patológico.

3.2.1. Percepción del Conflicto en el Caso 1

En el establecimiento subvencionado, hay una serie de situaciones contextuales que se relacionan con la percepción del conflicto en el modelo educativo, la orientación religiosa o el discurso de mejoramiento de las oportunidades a futuro de los estudiantes. Estos elementos generan una suerte fórmula al momento de afrontar los conflictos como “inherentes” al desarrollo infantil y adolescente, donde es el medio el que no les otorga herramientas para poder canalizar de forma satisfactoria y socialmente aceptada los desacuerdos. Por tanto, de acuerdo a lo señalado por los profesores y encargados de la convivencia escolar del establecimiento, se naturaliza el conflicto dentro del contexto de vulnerabilidad en el que están viviendo los estudiantes, además se asocia a la falta de comprensión de las diferencias de los miembros que conforman el espectro de actores de la comunidad educativa.

Es importante destacar que, en el caso 1 se hace una diferenciación de la agresividad de los estudiantes como parte de su desarrollo y los casos que corresponden a hechos patológicos, es decir, hechos potenciados por distintos problemas psicológicos o enfermedades mentales, lo que a pesar de haber naturalizado el conflicto en la edad temprana, en el caso de los alumnos de mayor edad es visto como algo anómalo y ligado principalmente a una patologización que debe ser tratado por psicólogos o psiquiatras.

De acuerdo a estos problemas relacionales es que se puede establecer una diferenciación de acuerdo a la percepción del conflicto por parte de los entrevistados que se presenta en el cuadro nº3 a continuación:

Cuadro 3: Percepción del conflicto en las comunidades educativas para el Caso 1.

<p><i>Tipos de conflictos frecuentes</i></p>	<p>El recreo constituye el lugar donde se presentan potencialmente los conflictos, particularmente en los grupos de estudiantes pequeños, se relaciona la presencia de conflictos y de peleas en los juegos como parte de la etapa formativa, además de caracterizarlos como mayoritariamente masculinos. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas por “por quien tiene la pelota”. - Liderazgo en las dinámicas de los juegos. - Golpes no intencionados que se dan durante los juegos.
<p><i>Percepción de la gravedad y frecuencia</i></p>	<p>Al relacionar los conflictos en su mayoría de los estudiantes como parte de su proceso formativo y de desarrollo de identidades, el conflicto o las agresiones si bien se reconocen como frecuentes, se les quita importancia, es decir, se consideran dentro de la “normalidad” de lo que significa la interacción con alumnos. Ahora bien, también se manifiesta la presencia de alumnos con problemas emocionales- psicológicos o de ciertas discapacidades - lo que participan de un programa de apoyo especial (Programa de Integración Escolar)- por tanto, se genera consciencia en el mismo alumnado de los posibles conflictos que se puedan desarrollar.</p> <p>En el caso de los conflictos entre los adultos, se manifiesta que no son difíciles de ver, y que el mismo hermetismo entre grupos favorece a una sana convivencia. Es decir, que la jerarquización escolar, genera que se privilegie el rol establecido por el estatuto docente, y se interpongan barreras relacionales implícitas.</p>
<p><i>Procedimientos para resolver problemas</i></p>	<p>Se señala que existe una atención personalizada y se refuerza la importancia de la relación directa, particularmente de establecer lazos de confianza y de conocimiento, espacios para “sentirse escuchados” para los alumnos por parte de los profesores. Se tiene un protocolo de acción ligado a la recurrencia de los conflictos o enfrentamientos (historial del alumno y del grupo), también se tiene en cuenta el tipo de conflicto y los factores relacionados. En este sentido, las soluciones en su mayoría son conversadas entre ellos (en los estudiantes del ciclo superior), mediadas por los profesores o habladas con inspectoría.</p>
<p><i>Mecanismos de prevención</i></p>	<p>Si bien, no se cuenta con mecanismos establecidos como tales, se comparten espacios de interacción entre los actores: como paseos, potenciación de la participación de apoderados en reuniones de curso y actividades extra-escolares. Además de material de apoyo en los pasillos, hechos por la encargada de Convivencia Escolar.</p>
<p><i>Bullying</i></p>	<p>No se establece como una problemática recurrente, si no por casos aislados, o como una forma de interacción (“<i>nos realizamos bullying cruzado</i>”) normal, aunque el discurso relacionado a este fenómeno está mediatizado y asimilado por la influencia de los medios de comunicación. Es decir, no se percibe como propio de la realidad escolar.</p>
<p><i>Relación con Violencia Escolar y contexto</i></p>	<p>Mayormente se relaciona a procesos propios del desarrollo etario, a pesar de esto no se desconoce el contexto de vulnerabilidad social: problemas de pobreza, de abandono por parte de las autoridades del sector, tiempo de trabajo de los padres, capital cultural, delincuencia del sector, entre otros.</p> <p>Se inculca una visión de separación y de generar una diferenciación con el entorno, por tanto, se crea la relación de: <i>Violencia – Precariedad</i>.</p>

3.2.2. Percepción del conflicto en el Caso 2

En el discurso de los entrevistados en este establecimiento, el conflicto es ligado a la situación de vulnerabilidad socioeconómica del cuerpo de estudiantes, principalmente asociándola a la debilitación de los lazos familiares, al papel formador de la familia y a la indolencia de los adolescentes frente a “su futuro”. Además, las personas desinteresadas en el cumplimiento de sus deberes estudiantiles son las que denominan principalmente como las causantes de los conflictos escolares y las que interrumpen o dificultan el proceso educativo de los demás estudiantes.

La vulnerabilidad socioeconómica, como señalan profesores e inspectores, trae consigo la precarización del establecimiento y del ambiente laboral, en el sentido que al conformarse un ambiente tan complejo, los lazos de pertenencia y de vocación masifican los conflictos entre los otros estamentos (profesores, asistentes de la educación y directivos), donde la territorialidad y las delimitaciones en los espacios, en la experiencia o los cargos generar una serie de desavenencias que terminaran por generar desencuentros y problemas mayores.

Por tanto, el conflicto tiene múltiples dimensiones, y se muestra en el cuadro nº4 a continuación:

Cuadro 4: Percepción del conflicto en las comunidades educativas para el Caso 2.

<p><i>Tipos de conflictos frecuentes</i></p>	<p>El espacio de clases, representa un lugar fuertemente ligado a los conflictos especialmente entre grupos de alumnos (definidos por gustos afines, lugar de proveniencia o actividades extra-curriculares, formas de ser ligadas a los caracteres personales). Se hace relación entre el carácter de vulnerabilidad- problemas personales de los estudiantes y la facilidad o predisposición de generar conflictos o la reiteración de conductas violentas en las que se pueden ver implicados tanto otros estudiantes como profesores, o asistentes de la educación, por ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peleas por problemas sentimentales: engaños, coqueterías o infidelidades. - Hacer valer las ideas u opiniones por sobre la de los otros actores. - Mostrar dominio o “mando” en diversas instancias como en espacios en los recreos.
<p><i>Percepción de la gravedad y frecuencia</i></p>	<p>La cotidianidad se vislumbra desde el discurso como compleja y que sobrelleva una amplia gama de conflictos entre los distintos actores destacándose principalmente dos focos:</p> <p>a) Los conflictos que dicen relación con los alumnos, y las relaciones que establecen con los actores de la Comunidad Educativa: se muestran como frecuentes, cada vez más fuertes en su gravedad y diversidad. Se muestra el salón de clases como un terreno muchas veces en disputa por parte de los mismos alumnos o con los profesores.</p> <p>b) Los conflictos relacionados con los profesores: las variables como la edad, la formación, métodos de trabajo o las bases epistemológicas ponen en precariedad las relaciones al interior de este estamento, fuertemente marcado por la segregación y autoexclusión, parte de lo cotidiano y que hace que finalmente las relaciones o el establecimiento de una dirección común sea complejo.</p>
<p><i>Procedimientos para resolver problemas</i></p>	<p>Se caracteriza por el manejo dentro de los parámetros del manual de convivencia, sin embargo, está mediado por el criterio del adulto a quien se recurre para solucionar el problema (en su mayoría inspectores y profesores), quienes dado el historial del estudiante determinarán si va a inspectoría, orientación o a la psicóloga del establecimiento, y de ser de gravedad o reiterado se acude a dirección. Generalmente se establecen espacios de conversación entre el estudiante su apoderado y del funcionario a cargo de la resolución del conflicto.</p>
<p><i>Mecanismos de prevención</i></p>	<p>En este caso, hay un comité de Convivencia Escolar conformado por: un orientador, una psicóloga y una profesora encargada. Los que se reúnen y discuten los problemas que se van presentando en la contingencia.</p>
<p><i>Bullying</i></p>	<p>Es un problema focalizado, y se da en sus formas clásicas: un grupo de alumnos identificados como los o las matones/as del curso, ejercen presión, molestan o se burlan de un grupo determinado de alumnos a los que, se les ve en una posición de desventaja (se ven como débiles o sumisos). La presencia de estos problemas en muchos casos es difícil de ver por parte de los adultos a cargo, y hasta que no se ejerce una presión sistemática, no salen a la luz, en ese caso se establece un protocolo de acción: <i>profesor jefe → inspectoría → psicólogo.</i></p>
<p><i>Relación con Violencia Escolar y contexto</i></p>	<p>Se estima que un 60% de los estudiantes son declarados vulnerables de acuerdo a los parámetros manejados por el establecimiento y el DEM. De acuerdo a algunos entrevistados, se establece una relación entre vulnerabilidad y la precarización de las relaciones sociales, la falta de redes de apoyo y principalmente la relativización de las normas sociales lo que contribuiría a la falta de compromiso de los estudiantes y de su mal comportamiento o problemas conductuales. Además, en algunos casos es ligada a la relación con ciertos círculos delictuales y sus conductas asociadas.</p>

3.2.3. Análisis conjunto de casos

De lo previamente señalado se puede inferir que en los casos analizados hay apreciaciones diversas respecto a la frecuencia del conflicto, no así de las formas en las que se presenta y lo que implica. Principalmente en ambos casos estudiados se rescata una visión problematizadora que tiende a dar a entender que la presencia de conflicto es un indicador de mal clima escolar, de imposibilidad de llegar a un discurso conciliador hacia los estudiantes o la falta de compromiso por parte de algunos de los actores, y de la prevalencia de la visión de satisfacer necesidades o intereses personales por sobre la concepción de comunidad y su bienestar. Los conflictos se visualizan de una perspectiva diádica de la siguiente manera:

- ***Conflictos aislados o cometidos por primera vez, baja o mediana gravedad:*** en el caso de que los conflictos sean aislados dentro del comportamiento de los implicados, en el discurso de los entrevistados se naturalizan como parte de los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes por estrés laboral u otras causas similares por parte de los adultos, dejando en claro su normalidad y persistencia en la comunidad educativa. Los conflictos son considerados como algo presentes inherentemente a las relaciones humanas, por tanto, se ve como un elemento propio de la interacción, pero no es deseable, es decir, este tipo de sucesos se contemplan y se tiene interiorizada su existencia y persistencia en el tiempo, lo que se trata de hacer es evitarlos o minimizar su expresión.
- ***Conflictos frecuentes cometidos o responsabilizados a un actor en particular de baja, mediana o alta gravedad:*** se dan cuando las personas frecuentemente han cometido faltas o resaltan por la gravedad del hecho sucedido. En este escenario se da la posibilidad de aislar estas personas, tratando de darle características patológicas a las acciones y actuaciones –vincularlos a problemas mentales o estados psicológicos

“anormales”– estigmatizarlos y relacionarlos a situaciones de vulnerabilidad socio-económica. En el caso de los adultos, a éstos se les caracteriza como conflictivos o poco participativos (boicoteadores), y se les aísla de actividades o se auto-marginan.

La situación de delimitación y demarcación del conflicto trae consigo una taxonomización que permite diseñar una serie de estrategias para abordarlo desde el colegio y desde el MINEDUC. Sin embargo, se da cierta incompatibilidad y frecuentemente las medidas derivadas de esta tipologización no son efectivas en una primera instancia, ni ayudan a interiorizar valores y “formas de comportarse” por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa (es decir, generar adecuación a la prácticas extendidas y establecidas en el establecimiento), de acuerdo a los testimonios recogidos. Ahora bien, cómo funciona o que se pretende con la implementación de medidas para abordar el conflicto, y por tanto cómo se dan las distintas interacciones en los actores escolares, estará orientado principalmente a regular las agresiones o situaciones de violencia entre los estudiantes. En este punto, se hace presente la principal medida señalada por el MINEDUC (2002, 2010), el manual de convivencia, cuyo uso se hace indispensable para los distintos funcionarios destinados a su resolución de los problemas y conflictos al interior de los establecimientos. Esta medida contempla las siguientes funciones:

a. Afrontar y solucionar

La manifestación de altercados, problemas, desavenencias, agresiones físicas y psicológicas, necesitan ser manejadas en una primera instancia para frenar el hecho en particular, y en segunda instancia, para generar procesos compensatorios y resolutivos en los que hay una doble misión: mediar y promoverlos al resto del establecimiento. Por ejemplo, en lo previsto en los protocolos de ambos casos estudiados, si en el patio hay dos estudiantes peleando, lo primero que se hace es separarlos, en lo segundo es “calmar los

ánimos” y proceder a preguntar cuál es el motivo que inició tal altercado, y finalmente, y tercero, sancionar o tomar las medidas pertinentes –basadas en lo estipulado en el Manual de Convivencia del establecimiento– para que los involucrados tomen consciencia de lo sucedido (idealmente), o por lo menos no vuelvan a repetir el mismo hecho por “miedo al castigo”, es decir, no volver a realizar las acciones negativas para no recibir nuevas sanciones. Por tanto, lo sucedido tiene un efecto más amplio que muestra a los demás estudiantes, en este caso, que si ellos se pelean en el patio, podrían tener una sanción similar, y de esta forma resulta ejemplificador.

b. Prevención

Cómo se hace mención en los textos del MINEDUC y de académicos (Llaña et. al., 2009), con el incremento o la re-visualización (por medio de reportajes de los medios de comunicación o discursos políticos) de los conflictos en los colegios, se hace necesario el replanteamiento del funcionamiento y manejo de las relaciones en los establecimientos educacionales. Así, la noción de “prevención del conflicto” nace de dos sectores: al interior de los establecimientos, debido a la gestación de un clima escolar desfavorable y que provocaba interferencias en la labor educativa; y del sector político-administrativo, catalizado por medio del Ministerio de Educación en iniciativas o políticas como la implementación en este caso de los manuales de convivencia o los consejos de convivencia escolar. Se puede inferir de acuerdo a los testimonios de los entrevistados que *el acto de prevenir los conflictos consiste preferentemente en educar a los estudiantes en valores y prácticas concretas que se potencian como los “adecuados” para catalizar y resolver los distintos desacuerdos de la convivencia.* La efectividad de las medidas implementadas o sugeridas por ambos sectores se relaciona con el alineamiento de los objetivos planteados, la posibilidad de llevarlos a la práctica y los recursos disponibles, ya sean monetarios como humanos, especialmente las capacitaciones y la disposición de los actores implicados para adecuarlas y aplicarlas.

Se puede colegir que los procesos de adaptación y uso del manual de convivencia corresponden a fenómenos que tienen una gran variación a pesar de que en apariencia son parte de un sistema que tiene estándares similares para cada establecimiento, es decir, no se dan de la misma forma en dos establecimientos aunque hayan protocolos que contengan lineamientos que orienten su ejecución. De esta forma, la diversidad de las experiencias de vida de los actores y la historia del establecimiento, juegan un papel fundamental en este proceso conformacional de la cultura escolar específica, lo que da como resultado las guías de adaptación/actuación, y de cómo se asumen estas políticas institucionales en estas realidades particulares.

3.3. Acercamiento al Modelo Cultural de los establecimientos casos estudiados

De acuerdo a lo señalado anteriormente, la percepción de las relaciones sociales dentro de los establecimientos educacionales son diversas, y dentro de los elementos que en ellas se contempla el conflicto es uno de los elementos que más discusión genera, expresamente como un indicador de la “mala salud” del sistema y la imposibilidad de generar consensos. De esta forma, la convivencia escolar se torna problemática ante su presencia, y se han generado una serie de instancias de discusión en las que se han elaborado protocolos, planes de acción y herramientas para resolver estos inconvenientes. De la misma forma que en se hizo un acercamiento al modelo cultural de los documentos seleccionados se hizo el mismo esfuerzo analítico para el caso de los colegios, considerando los dos casos estudiados para dar cuenta de los conceptos asociados a la convivencia escolar y las relaciones entre ellos a partir del discurso de las personas entrevistadas. De esta forma, se puede hacer un acercamiento al modelo cultural de los establecimientos educacionales respecto a la convivencia escolar, como lo muestra la fig. 7, a continuación:

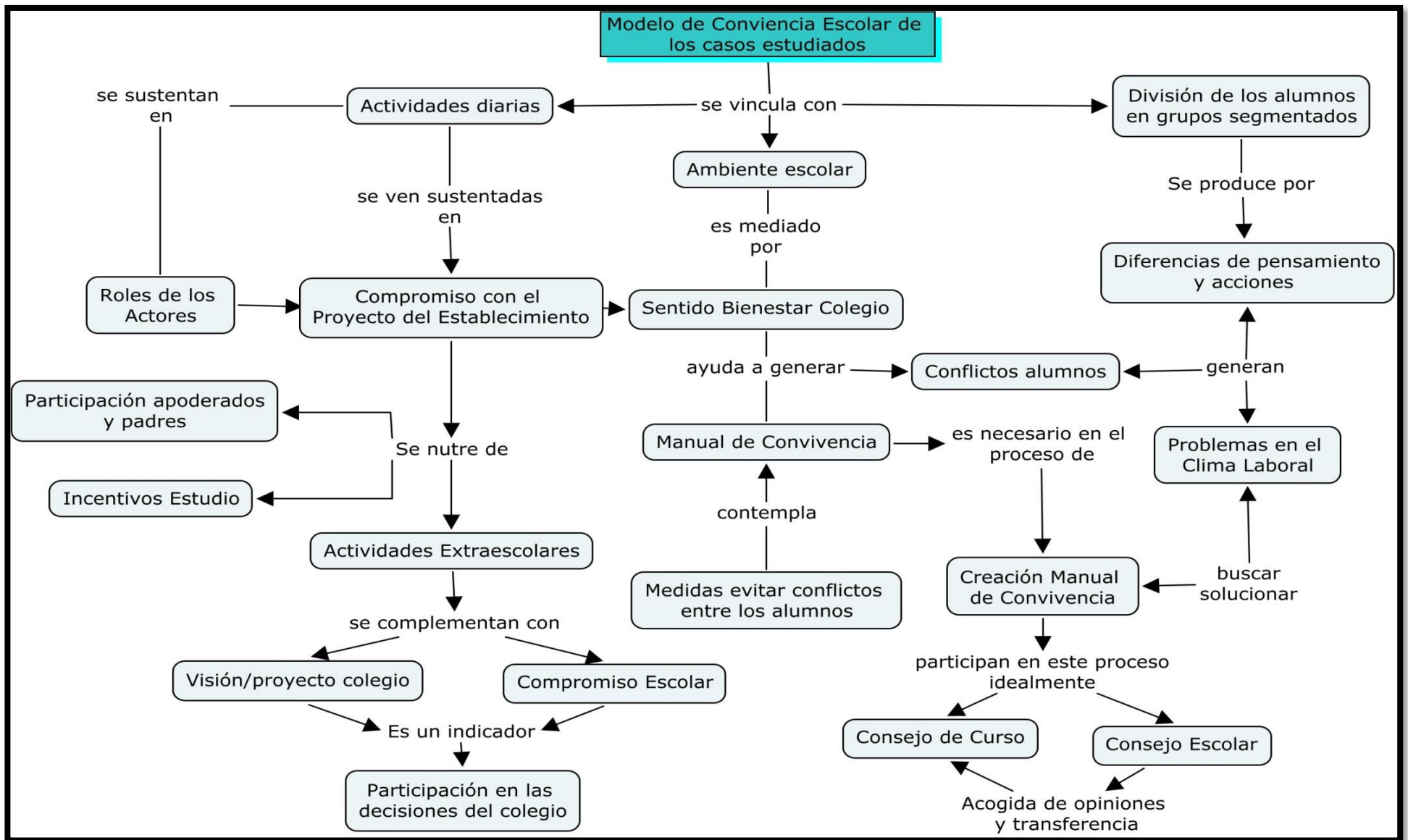


Fig. 7: Esquema cultural elaborado a partir de los discursos de los entrevistados de los dos casos analizados respecto a la convivencia escolar en sus establecimientos educacionales.

De la fig. 7 se puede colegir que las relaciones que se dan entre los distintos actores educacionales y que dan sustento a la Convivencia Escolar, pueden ser tomadas desde flancos diversos como el apoyo, los vínculos emocionales, la ayuda prestada en momentos de necesidad y vulnerabilidad, protección o los resultados asociados a las competencias ligadas a cada rol²². Como punto común, los entrevistados de ambos establecimientos resaltan la importancia del compromiso hacia el proceso formativo, tanto de los padres y apoderados. Los vínculos sociales, en ambos casos, se refuerzan en la medida que se hacen partícipes de las actividades diarias y tomando en cuenta las cualidades personales de cada miembro de la comunidad educativa, que se expresan de la siguiente forma.

a. La construcción de la Comunidad Educativa y percepción de las relaciones sociales.

Los procesos de integración y adaptación de los actores sociales a los establecimientos, y los mecanismos de adaptación que cuentan los miembros de la comunidad educativa para dar sentido al proyecto educativo que hay detrás de cada escuela, y principalmente, cómo se articulan los constructos valóricos detrás, como productos de circunstancias distintas en su creación y conformación.

- Las actividades cotidianas del establecimiento están centradas en la labor educativa y en sus procesos anexos. La orientación general del establecimiento es que todos los adultos y estudiantes mayores estén interiorizados, y sean capaces de ayudar y generar los cambios necesarios para que éstos se adapten a la comunidad educativa.
- La participación de los padres en las actividades extraprogramáticas como olimpiadas inter-colegios, clases de sus hijos o reuniones de apoderados, son una de las manifestaciones del compromiso que se pretende como

²² Por ejemplo, si los profesores se encuentran comprometidos a su labor docente y logran resultados positivos en el traspaso del conocimiento y aprendizajes que comprenden las diversas asignaturas en los distintos ciclos formativos.

fuerza de integración familiar y de participación activa en el proceso educativo de los hijos.

- La experiencia previa de los actores es un factor determinante de cómo se adaptan a la dinámica presente en el establecimiento, además de cómo forjan los lazos con otros actores o se integran al estamento correspondiente. Por tanto, la historia de vida de los miembros de las unidades educativas es fundamental en el proceso de integración y conformación de la identidad de la comunidad escolar.
- El clima laboral (conformado por profesores, paradocentes, inspectores, administrativos y directivos) del liceo está influido por la calidad y los espacios de comunicación con la dirección, lo que se liga con el sentirse escuchado y que las necesidades que se tienen serán satisfechas. Esta situación afecta la sensación de bienestar en el establecimiento.

b. Resolución de conflictos y manuales de convivencia:

Se asume la “desigualdad de las relaciones escolares”, las que se encuentran vinculadas directamente a los posicionamientos en el establecimiento de los actores (relaciones jerarquizadas), asociadas a nociones de “poder implícito” de unos sobre otros (una muestra es el caso de profesores y estudiantes). Otra forma de visualizar el conflicto es la inherencia del desacuerdo o la divergencia de los puntos de vista en la interacción humana, por tanto, cómo se lleven a cabo las resoluciones denota el estado de las herramientas desarrolladas por los miembros y de la comunidad en sí misma dentro de la Política de Convivencia Escolar, donde el Manual de Convivencia se posiciona como la principal herramienta con la que cuentan los establecimientos para resolver los desencuentros y conflictos. Además es importante destacar cómo en los discursos de los entrevistados se van articulando soluciones que operan como proyecciones ligadas a la efectividad y rediseño del manual.

- La creación del manual de convivencia es visto como un proceso participativo que involucra a toda la comunidad educativa, donde las opiniones de los diversos actores son recogidas a través de instancias como el consejo escolar y el de curso.
- El manual de convivencia provee medidas que pretenden sancionar los conflictos y las faltas asociadas a la responsabilidad, la puntualidad o los protocolos establecidos desde la dirección que se basan en muchos casos en el establecidos por el MINEDUC, y que son aplicadas mediante un trato directo, cercano y que provee de apoyo a los estudiantes.

De esta forma, se puede señalar que la discusión principal sobre cómo funciona o qué se pretende con la implementación del manual se centra en abordar el conflicto, y por tanto cómo se dan las distintas interacciones en los actores escolares, principalmente para regular las agresiones o situaciones de violencia entre los estudiantes. Ahora bien, las relaciones se articulan en base a principios interaccionales básicos que se encuentran en el discurso de los entrevistados que pretenden evitarlo, invisibilizarlo, o mostrarlo como un acto aislado. En consecuencia, al ser denominado como parte cotidiana o presente en la interacción, no se puede separar de la realidad del establecimiento, generando definiciones a posteriori internamente y externamente con apelativos como: complicado, conflictivo, peligroso, malo, problemático. Tales denominaciones se articulan finalmente como un estigma y una marca que se autorreproduce en los discursos y las acciones, lo que hace que el uso del manual de convivencia sea indispensable para los distintos funcionarios destinados a su resolución. Así, para estos miembros de la comunidad educativa hay distintas formas de abordar el conflicto y, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados, se pueden sintetizar en dos etapas que resultarán de importancia en la demarcación de los planos de actuación ideales de los miembros de la comunidad educativa.

4. Comparación de los modelos culturales de Convivencia Escolar de los textos seleccionados del MINEDUC y los discursos de los establecimientos educacionales estudiados

En una primera instancia, este capítulo tiene como objetivo dar cuenta de las diferencias del planteamiento del Ministerio de Educación expresados en los textos analizados y las percepciones comunes presentes en el discurso de los entrevistados de los dos establecimientos educacionales estudiados, esto porque se hace importante visualizar las diferencias de los contenidos a modo de construcción o delineamiento de modelos culturales específicos de los textos del MINEDUC analizados en el segundo capítulo y los modelos culturales (como forma de ordenamiento respecto a los esquemas culturales, sus temas y sus subtemas, las relaciones que los enlazan) pertenecientes a lo propio de la cultura de los establecimientos educacionales estudiados, analizados en el tercero. Como resultado de esta exposición se observa la búsqueda de puntos de desencuentro, y se consideran a la política como instrumento de mejora y cambio en las dinámicas relacionales que, cómo en muchos casos, no cubre ciertos espectros o no contempla situaciones que median en la interacción o en manifestaciones particulares de cada establecimiento educacional.

Dentro de la construcción de la Política de Convivencia Escolar, por parte del MINEDUC, hay una serie de acciones que buscan intervenir la realidad de los establecimientos educacionales con un motivo en específico: *mejorar los indicadores referidos a la convivencia escolar*. De esta forma, los sentidos más profundos que se ven envueltos en esta iniciativa implican generar cambios en los sustratos ideológicos (como planos de definición de las acciones y las concepciones asociadas) propios de cada escuela, es decir, insertar nuevos supuestos y conceptos a los existentes para moldear o modificar el conjunto de conductas y discursos cotidianos de los establecimientos, generando muchas veces el choque de dos sustratos ideológicos distintos. Esto se observa, por ejemplo, en el sentido que adquiere la violencia en las pautas de relaciones, cómo se ha institucionalizado como parte del entorno socio-económico o de las etapas

de desarrollo de los estudiantes. De esta forma al individualizar a la violencia o los sustratos o agentes violentos, se desnaturaliza y se (sobre)problematiza: la violencia pasa a ser valorizada como “mala”, “dañina” y/o “extraña” al ambiente escolar y a las interacciones humanas, situación que comienza a ser utilizada en el discurso propio de los miembros del establecimiento.

4.1. Comunidad educativa y espacios interaccionales

La discusión en torno a cómo se construye la comunidad en los establecimientos pasa por la visualización de un horizonte educativo en común, un horizonte que es intencionado y definido por un proyecto particular que responde a modelos ideológicos particulares, que intentan por medio del proceso formativo traspasar y afianzar en las personas que participan directa o indirectamente en la labor cotidiana de la comunidad educativa. Los elementos presentes son:

- a) Formación de sentido de pertenencia al establecimiento destacando valores, fortalezas y conductas específicas que se encuentran y se pueden adquirir en éste como parte fundamental de los establecimientos. Por tanto, en el discurso los proyectos educativos son señalados como responsables de la diversidad de establecimientos educativos a lo largo del país. Sin embargo, actúan bajo el supuesto de una base común para todos los colegios que está contenida en la Ley General de Educación, lo que establece un nexo entre lo estipulado por el Gobierno y las bases ideológicas que le dan sustento. Es decir, los valores orientadores (establecidos en cierto momento por medio del departamento de objetivos transversales) son adscritos a las necesidades o las estimaciones de lo más conveniente por parte del aparato estatal y de privados, y muchas no consideran la singularidad de cada establecimiento ni las necesidades propias de la sociedad en momentos específicos.

- b) En las comunidades educativas, el refuerzo de las relaciones interpersonales de los estudiantes se puede dar por medio de actividades extraescolares, talleres particulares, favorecer espacios de comunicación y vinculación. Desde el punto de vista gubernamental, como en el caso específico de la Política de Convivencia Escolar, esto implica una serie de transformaciones y creaciones de instrumentos e instancias en los establecimientos, como por ejemplo el manual de convivencia escolar o el comité de sana convivencia escolar, instancias que salen de las lógicas ya establecidas en los establecimientos, cuyas actividades principales en el Caso 2 no suelen ser muy exitosas.
- c) La política de convivencia prevé afianzar el diálogo e intercambio comunicacional con los padres y apoderados a modo de generar una integración y participación activa en las actividades del establecimiento y en el proceso mismo de educación del estudiante.
- d) Explicitar una orientación religiosa o social²³ específica que se convierta en el hilo conductor de la formación transversal y valórica del establecimiento es fundamental en la constitución de las comunidades educativas. Los establecimientos educacionales, en este caso, a pesar de las dificultades diarias tienen mecanismos de cambio o estrategias de adaptación, o más bien, es lo que se contempla en la implementación de la política; los mecanismos con que se cuenta, la eficiencia de éstos o la velocidad de los procesos adaptativos suponen las dificultades más complejas en el éxito y penetración de los presupuestos gubernamentales en las realidades cotidianas de las comunidades educativas. Así, en los establecimientos analizados, se pueden rastrear distintos mecanismos de adaptación que van desde lo ideológico, económico o cultural.

²³ Respecto a la labor de ciertos grupos o al nivel socioeconómico (bajo y medio bajo) que está ligado.

Sin embargo, se sustentan en los modelos educativos de fondo que pueden ser modificados o reforzados por las autoridades al interior del establecimiento como las ideas o innovaciones que pudiera intentar incorporar un nuevo director, a modo de ejemplo. Se da cuenta de dos polos distintos al interior de estas comunidades educativas, que son motivadores de cambios o de generación de estrategias: la composición del alumnado y las orientaciones organizativo-pedagógicas de la administración y profesorado, orientadas desde el MINEDUC. En este sentido, en varias ocasiones la problematización de la primera da pie a la transformación o la respuesta de la segunda, por tanto, se produce una retroalimentación que no siempre resulta positiva para los distintos estamentos.

Con lo anterior se puede manifestar la existencia de una serie de variables asociadas a la experiencia escolar que implican conformación de un piso valórico²⁴ y la forma de asumir las problemáticas asociadas, si bien en la formulación de la política de convivencia escolar se realza o, más bien, se menciona la importancia del proyecto educativo como horizonte formativo. A pesar de esto, de acuerdo a lo señalado con los entrevistados es necesario que se cuente con los elementos necesarios en los establecimientos para llevar a cabo las iniciativas conducentes a una mejora de diversos aspectos conductuales y resolutivos que resultarían beneficiosos para la mejora de las relaciones de y entre los estudiantes.

Se puede comprender, a modo general desde la perspectiva del MINEDUC, que el fenómeno de la construcción de la comunidad educativa es un proceso de formación y delimitación de un proyecto en común regido por una serie de principios particulares adaptados/basados en la libertad de enseñanza y en los valores institucionales. Las capacidades y las especializaciones que tiene cada

²⁴ Los elementos que conforman la evaluación cuantitativa relacionada a los contenidos particulares de cada curso, como también el rendimiento, los resultados de ingreso a la universidad, de la PSU o SIMCE, están vinculados a la formación valórica, pero no forman el elemento central del análisis, por eso no han sido considerados o nombrados de forma explícita.

establecimiento detentan finalmente las estrategias que tienen para mejorar o adaptarse a lineamientos específicos.

El punto principal de la discusión en este sentido se asocia a la importancia de las fortalezas propias de cada establecimiento, y por otra parte cómo éstas se van vinculando al desarrollo y apropiación de medidas que son “impuestas” externamente. Desde el punto de vista ministerial, la estandarización y la falta de margen para la particularidad hacen que las medidas o direcciones carezcan de capacidad adaptativa, y que no se contemplen la diversidad de modelos educativos y de estudiantes –distinto nivel socio-económico, conformación familiar e historias de vida–. Es decir, cuando se plantean cambios estructurales de parte de las entidades estatales, se plantea un panorama ideal en que la realidad tiene un sustrato de manipulabilidad, y no hay limitantes de tipo material, económico y humano, lo que supone una barrera en la aplicabilidad de las direcciones que se suponen como necesarias e importantes.

Otros de los factores ignorados se relacionan con qué tan arraigados están ciertos preceptos (propios del modelo de cultura escolar que se desenvuelve el establecimiento) y en qué manera afectarán a la incorporación de las “nuevas” formas de actuar, pues cada política, y en este caso la de convivencia escolar, es una forma distinta de afrontar una problemática, además de entender un fenómeno o condicionar a futuro las estrategias que se elaboren para enfrentarla.

La adaptación supone un fenómeno que desencadena o que manifiesta el éxito de un organismo (en este caso de los establecimientos escolares) para adecuarse a los nuevos fenómenos sociales y las exigencias políticas, es decir desenvolverse de acuerdo a diversas exigencias ideológicas, debido a que cada gobierno (o coalición política) tiene sus propias necesidades y programas país que se traducen en líneas, ideas, leyes, iniciativas. Ahora bien, todos estos supuestos pueden encontrarse con modelos completamente distintos, o expectativas que pueden diferir de forma tajante con lo que se estipula mediante proyectos ley.

Finalmente, también en el caso de establecimientos de régimen municipal o particular subvencionado hay una presión presupuestaria que actúa como factor coactivo.

De esta forma, la Política de Convivencia Escolar busca establecer un proceso de cambio o pretende que las relaciones sociales establecidas obedezcan a lógicas distintas a las observadas en la cotidianidad de la comunidad educativa en los casos estudiados. Sin embargo, hay que hacer una distinción entre los procesos de cambios direccionados y los que se dan de forma fortuita o no intencionada –de forma paralela– ya que unos son los objetivos y los otros son los residuos o los resultados no esperados que podrían ayudar o no en la solución del problema en cuestión. Se puede inferir de acuerdo a los casos estudiados que se manifiestan en dimensiones diversas respecto a la acción y la concepción de los actores en tanto ejes conformadores y finales de la comunidad educativa. Las imposibilidades de cambio o la falta de coherencia en los planteamientos que sujetan las estrategias de intervención en los establecimientos, además de las mismas diferencias en las concepciones de resolutiveidad y previsión, harán que los conflictos se maximicen.

Mediante los elementos que siguen a continuación, se intenta dar cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno y la percepción –incluyendo los sesgos o los supuestos implícitos– que tienen los dos puntos de contraste que serían los documentos del MINEDUC y los discursos de los establecimientos. Se ha hecho especial énfasis en las instancias de los espacios cómo vinculantes y en la asociación de la violencia –considerándose un elemento estructural o ambiental y que provee de estigmatizaciones generalizadoras– en el estamento de los estudiantes (particularmente), los que comparativamente aportan puntos clave en la concepción de los establecimientos y de cómo estos son espacios o lugares de reunión de actores, más allá de su misión institucionalizada.

- a. Espacios Interaccionales: Dentro de la política de convivencia escolar se contemplan instancias que tendrían lugar en los establecimientos escolares para potenciar las relaciones entre los estamentos, con el objetivo de fomentar la convivencia como principio rector de la política. Esto se ve expresado en la realidad a través de la existencia de comités encargados y actividades extraprogramáticas orientadas al conocimiento y potenciación de la tolerancia y respeto, las que se manifiestan como formas de dar cuenta de cómo se espera que cada establecimiento inicie una serie de iniciativas que delimite las discusiones alrededor del tema y, fundamentalmente, que se aísle la problemática como ajena de las demás interacciones cotidianas. Ahora bien, en la cotidianeidad y en las situaciones comunes en las que se trabaja mayormente la convivencia escolar, los problemas no están sólo asociados a los estudiantes y a las situaciones que podrían ser tomadas como positivas pero que esconden en muchos casos en su trasfondo la presencia de conflictos existentes pero no explicitados.
- b. Acciones para apoyar el desarrollo de las “buenas relaciones”: La “Sana Convivencia Escolar” es una forma de relacionarse y de establecer relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar en las que se privilegian y se potencian los valores positivos, las buenas acciones y, sobre todo, la aplicación de criterios racionales y respetuosos para la resolución de conflictos o para afrontar problemas al interior del establecimiento. El resguardo de este ideal es encargado a todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente cuidando que los estudiantes adquieran los valores necesarios para proyectarlos a un largo plazo y afianzarlo dentro del modelo relacional propio del establecimiento.
- c. Los actores y su vinculación con la violencia: Dentro de las definiciones del MINEDUC, el conflicto está mediado o más bien una parte fundamental de éste comprende lo que es la violencia como una condicionante de

presencia y permanencia cultural. Por tanto, los actores en ambientes hostiles, de alta vulnerabilidad o de estrés pueden activar ciertos mecanismos que se amparan en esta violencia aprendida. Los sucesos o problemas que median las relaciones entre los estudiantes y los demás estamentos tienen diversas variables causantes. En el caso de los establecimientos estudiados, la percepción de los entrevistados (profesores y asistentes de la educación) es que son los hogares los que se enseñan y perpetúan los comportamientos violentos, los que son llevados al establecimiento por los estudiantes (muchas veces asociando problemas de vulnerabilidad socioeconómica), por tanto, el ambiente escolar en sí no es definido como violento. Además, se suman influencias de los barrios en que viven los estudiantes y los procesos propios de la edad, los que en sí no implican una permanencia en el tiempo, una reiteración o que sean inevitables *a priori*.

Desde los datos presentados se puede colegir que potenciar las vinculaciones primarias, el sentido de compartir, las nociones básicas de compañerismo y solidaridad da como resultado la conformación y afianzamiento de las relaciones interpersonales e intergrupales. La toma de consciencia de las fortalezas y debilidades de los actores, de la capacidad que tienen éstos para relacionarse y vincularse, de las influencias externas, la vulnerabilidad social, los problemas económicos y la cercanía con la delincuencia, son importantes para comprender las relaciones sociales en los estamentos de las comunidades educativas.

En los documentos analizados, *La Política de Convivencia Escolar y Conviviendo Aprendo Mejor*, se comprenden los fenómenos como unidimensionales y cuyo peso en el discurso es único, y está relacionado con el contexto social y finalmente con los procesos de desarrollo. Los discursos y las prácticas no tienden a alinearse debido a la falta de coherencia en los modelos explicativos propios entre el discurso y las prácticas, cosa que no ocurre en la percepción de los actores.

4.2. Presencia del conflicto, instancias de resolución y posibles medidas

El conflicto como la visualización de las desavenencias y la falta de consenso general no sólo afecta al estamento estudiantil, sino que en gran medida se aloja en relaciones docentes y de otros funcionarios de acuerdo a los dos casos estudiados. En la política y sus documentos se hace una mención menor a los desacuerdos o enfrentamientos de otros estamentos, como docentes y asistentes de la educación, sin tener en cuenta cómo las relaciones laborales, las realidades cotidianas de los establecimientos o dimensiones ligadas a la edad, antigüedad, las ideas políticas, la preferencia por ciertos modelos educativos, etc., influyen en las relaciones diarias. Este tipo de variables pueden involucrar problemas, generar disensos y generar un mal clima laboral; la visualización y toma en cuenta del clima laboral en el ambiente educativo hace que el fenómeno del conflicto adquiera otras dimensiones no vislumbradas en las políticas ya que se incorporan los otros actores de la comunidad educativa²⁵, y además no muestra un posicionamiento del MINEDUC respecto a las dificultades que pueda presentar la comunidad educativa respecto a los problemas que presencian a diario y cuya solución obedezca a criterios no estandarizados o ligados a intereses personales.

Se pueden detectar diferentes limitantes respecto a las construcciones de los textos ministeriales que se han adscrito a paradigmas o visiones positivas, o más bien que ensalcen la ausencia del conflicto como la finalidad de las medidas tomadas. En el discurso de los entrevistados, sin embargo toma relevancia la frecuencia que se da y cuáles son estas manifestaciones, así como tener claro cuáles son las formas en que se presenta, las instancias de discusión y resolución de estos, para posteriormente pensar en las medidas a tomar en el corto plazo en el sentido de la estandarización de recursos. Tal situación se analiza en el cuadro nº6 que sigue a continuación.

²⁵ En el estatuto docente los problemas de relaciones laborales están contemplados, lo mismo que las situaciones referentes a los asistentes de la educación.

Cuadro 6: Abordaje del Conflicto

Sub-dimensiones	Documentos MINEDUC	Establecimientos Educativos
<p align="center"><i>Principales Conflictos</i></p>	<p>Los documentos elaborados por el MINEDUC y sus colaboradores, están fuertemente marcados por la relación del estudiantado con los fenómenos de conflicto, o más bien son los principales artífices de dificultades en el interior de los establecimientos. Sin embargo, las situaciones problemáticas o más bien, las acciones negativas se les atribuyen casi de forma inequívoca a los estudiantes ignorando la diversidad de actores o que cada estamento en sí tiene problemas.</p> <p>Ahora bien los principales problemas que se enuncian en la política y documentos posteriores se pueden resumir de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas entre los estudiantes por malentendidos - Problemas de <i>Bullying</i> - Problemas de estudiantes con docentes u otros miembros de la comunidad educativa - Falta de compromiso de padres o apoderados 	<p>En los establecimientos educacionales analizados se pueden encontrar diferentes tipos de problemáticas que se dan en muchos casos como enfrentamientos o con la falta de interacción entre los actores (incluso dentro del mismo estamento). De esta forma, se pueden rastrear diversas fuentes de problemas en las relaciones interpersonales al interior del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias de edad y puntos de vista - Orientaciones o formas de ver la labor educativa - La falta de diversidad de espacios para expresar los puntos de vista - La carencia de instancias de interacción - La sensación de dominar o tener espacios específicos (como en el caso de los profesores) - No adecuarse o no tener disposición a abrir nuevas instancias de diálogos o de transformación de la realidad educativa
<p align="center"><i>Instancias de discusión y resolución</i></p>	<p>Las instancias comprendidas para la discusión de los conflictos en tanto la presencia y la importancia que adquieren en los colegios, en un principio se presentaban en espacios ya construidos con otros objetivos en los que se conserva una transición curricular y a la vez se muestran como posibles candidatos: consejos de cursos de profesores (escolares que incluyen a la mayoría del plantel docente), actividades de curso, día del alumno, entre otros. Pero con el avance de la implementación de la Política de Convivencia Escolar, y la falta de espacios reales o que los existentes no se pudiesen adaptar de la forma esperada se han intentado generar espacios específicos como los tribunales escolares o el comité de convivencia escolar, que cobra una relevancia muy importante debido a la capacidad resolutoria que este posee para la solución de algunos casos.</p>	<p>En ambos establecimientos educacionales hay una serie de actividades que tienen carácter obligatorio: entregar el máximo de los contenidos establecidos mediante el currículum, en el caso de docentes completar las tablas de programación de contenidos entre otras labores burocráticas, lo mismo que el resto de los actores de los estamentos, a excepción de los apoderados.</p> <p>En el caso 2, la instauración de espacios en los que se traten de forma diferenciada y específica los problemas al interior del establecimiento son pocos, y en general responden a la solución de contingencias inmediatas las que en general se traspasan a actores particulares (inspectores y psicólogos). Situación similar se ve en caso 1, además la creación de situación específicas: la falta muchas veces de personal adecuado, de tiempo o de disposición de los mismos actores.</p>

<p><i>Medidas y protocolos</i></p>	<p>La creación de la Política de Convivencia Escolar, es una medida que intenta resolver e intervenir en los establecimientos debido a los problemas conductuales y de violencia que se comenzaban a visualizar – o más bien, tomar relevancia – a fines de la década de 1990, por tanto contempla una serie de determinación por parte del MINEDUC, que van a orientadas a racionalizar las causas del conflicto, las situaciones problemáticas, y separar las distintas causas. Otro de los objetivos como proyecto de intervención es el cambio de paradigma en el que se desenvolvían los establecimientos para dar solución a los problemas: fuertemente punitivo y conductista que por medio de una serie de castigo buscaba generar la asociación de falta con sanciones, y por tanto no cometer la falta por “miedo” al castigo posterior.</p>	<p>En el caso 1, se enfrenta el conflicto al interior de las comunidades escolares, vinculando, poniendo énfasis en “la relación interpersonal”, potenciado e intentado fortalecerla entre los distintos miembros. En el caso 2, el modelo relacional establecido por tanto, tiene un papel fundamental, además en qué forma se adapta a las políticas del Ministerio, en ese sentido la sensación de dificultades o falta de manejabilidad de altercados, peleas o rivalidades (en todos los niveles estamentales), pone en jaque la necesidad de hacer reformas – por parte de personas aisladas como iniciativas personales o como parte de los requisitos propuestos por las oficinas municipales de educación – y de racionalizar los sucesos actuales en los establecimientos.</p>
------------------------------------	--	--

Por tanto, de acuerdo al cuadro nº6, la existencia de problemas y conflictos es algo innegable para los entrevistados y los textos del MINEDUC; algo que probablemente se manifiesta y se explica propio de las relaciones humanas en general, y se asume que en las etapas de desarrollo temprano es una de las formas en que los niños y adolescentes se adentran en la complejidad de aquellas. Sin embargo, la presencia y persistencia de ciertos tipos de conflictos se observa como un problema para el desarrollo de actividades o las prácticas diarias, pues se fomenta la pérdida de los sentidos grupales y vínculos sociales, y el cumplimiento de los objetivos –cómo el aprendizaje contenidos específicos o desarrollo de actividades– se ven dificultados y/o entorpecidos. En el sistema educacional actual chileno, desde la perspectiva del MINEDUC, la ausencia de conflictos en una comunidad educativa (en particular) es sinónimo de éxito administrativo y gestión, en el sentido que se han logrado aislar y disminuir los ejes de violencia y dificultades de acuerdos. Ahora bien, no se hace una reflexión a fondo acerca de los factores que contribuyeron a este “trunfo”, sino que se comparan los números y las cifras (denuncias, suspensiones), ni tampoco se analizan los factores propios de esa cultura escolar, observando cuáles deberían replicarse o más bien ser valorados en su forma de sentidos, creencias y supuestos, asumidos como horizontes educacionales y formacionales (Litichiver y Núñez, 2005; Llaña et. al, 2009).

Los factores positivos o exitosos son fundamentales para la comprensión de la multidimensionalidad del fenómeno hasta poder llegar al aislamiento de las variables más importantes. De esta manera, el conocimiento de estos factores otorgará una ejemplificación para generar estrategias de intervención o de direccionar las políticas (educativas).

Así, el manual de convivencia como herramienta tiene una gran importancia en la Política de Convivencia Escolar, ya que en cuanto medida debe tener un punto de conexión con las realidades de las escuelas, aunque de acuerdo a los entrevistados frecuentemente es difícil encontrar esta conexión entre lo que se pretende desde el MINEDUC y lo que se ven en las realidades escolares, debido a

que los significados no siempre son compartidos por todos los miembros de la comunidad escolar o no tienen el mismo peso en el discurso o en las prácticas cotidianas. Por tanto, la Política sitúa al manual de convivencia en un centro ideal en el establecimiento para la resolución de conflictos, situación que muchas veces es tomada con un peso relativo producto de los propios criterios pedagógicos formativos.

Se puede colegir, por tanto, que el uso instrumental del manual de convivencia, además de sus dimensiones²⁶ que se prevén en el diseño de la política ministerial que lo contempla, generan que las personas asociadas al entorno escolar asuman una serie de supuestos y discursos ligados fundamentalmente a una de las tantas maneras de visualizar esta problemática. En los colegios analizados, la unidimensionalidad y la puesta de expectativas en herramientas específicas ha contribuido al desmedro de otros mecanismos en su mayoría propios de los establecimientos, como talleres, reuniones de apoderados, entre otras. El manual de convivencia, a pesar de esto, se supone mediatizado y adaptado a la cultura escolar de cada colegio, ajustado a los códigos culturales, normativos y relacionales de cada uno. De esta forma, de acuerdo al discurso de los entrevistados, las demandas particulares, y la visión normativa formal hacen que se manifiesten los contenidos diversos que pertenecen a grupos específicos, es decir, que cada ordenamiento o construcción de un texto o medida en particular dentro de los establecimientos se debe circunscribir a un *pool* de necesidades específicas y tener prevista la adaptación y transformación para “encajar” en el sistema particular donde se ha introducido.

Se puede observar que en ambos establecimientos los problemas particulares derivados de las relaciones interpersonales o de la comprensión dentro de los códigos propios de la cultura escolar de cada colegio diferencian los usos y posicionamientos. Con esto, finalmente, la efectividad de los manuales de convivencia en sí es relativa y por tanto no siempre satisface las proyecciones de

²⁶ Explicadas en el ANEXO 3, pág. 111.

resultados que se esperan para éstos establecidos por el MINEDUC. De esta manera se presenta un análisis complejo de la catalización de los factores que influyen en la orientación de las iniciativas básicas que promueven la Política de Convivencia Escolar; esto genera que los establecimientos tenga una visión disímil y contrariada respecto a lo que ellos tienen como metodologías de acción y las que son requeridas por el Ministerio.

4.3. Medidas y proyecciones

Desde la perspectiva de las políticas de intervención se deben elaborar propuestas y acciones contempladas en un corto, mediano y un largo plazo, por lo que cuando se hace una revisión de lo elaborado y manifestado en los documentos del Ministerio de Educación –con colaboración de fundaciones o equipos especiales– como proyección de un modelo de intervención particular, se debe además señalar cómo en este proceso de diseño la contingencia y las mediciones son importantes derivando de ellas redireccionamientos, rediseños y nuevas síntesis que puedan surgir de lo expresado en documentos anteriores. Por tanto, se pueden inferir una serie de posibilidades y dificultades que se orientan en el plano de las mejorías y soluciones a los problemas de la convivencia escolar; principalmente derivadas de las orientaciones ideológicas y plano moral-formativo en el que desenvuelven los gobiernos de turno y los colegios mismos (Llaña et al., 2009).

De esta forma, se desprenden las tres sub-dimensiones de análisis que pretenden generar una comparación desde lo que se desprende de los textos del MINEDUC y lo enunciado en los establecimientos educacionales, lo que se explica en los siguientes párrafos:

- ***Medidas a largo plazo:*** se cuentan entre éstas las iniciativas tanto del Ministerio de Educación como los establecimientos educacionales que tengan previsto un tiempo de desarrollo prolongado, contemplando la

reelaboración, la construcción conjunta, o que pretendan instalarse de acuerdo a un plan de acción mediado por distintas etapas.

- ***Procesos de readaptación:*** en la medida que las iniciativas ministeriales son formuladas de forma estandarizada, se contempla un proceso en que cada establecimiento las vaya incorporando de acuerdo a su realidad particular.
- ***Mecanismos de prevención:*** son las estrategias que se desarrollan amparándose en la política, de forma que los hechos de violencia, las agresiones y faltas puedan evitarse.

Estas dimensiones de análisis, se presentan en el cuadro n°7, a continuación:

Cuadro 7: Proyecciones.

Sub-dimensiones	Documentos MINEDUC	Establecimientos Educativos
<p><i>Medidas a largo plazo</i></p>	<p>Entre las medidas a largo plazo que se pueden rastrear en el MINEDUC se encuentra la creación de diversas instancias orientadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar la producción realizada respecto al tema, analizar sus puntos fuertes y bajos, en qué han contribuido a mejorar la situación de la mala convivencia que se da en los establecimientos escolares (basados en las evaluaciones que suponen los estudios transversales realizados por distintas instituciones públicas como privadas). - Plantear cuáles son los momentos en qué se está viviendo, los problemas inmediatos y los mediatos. - Elaborar o generar lineamientos, direccionamientos y documentos que contengan aquellos, bajarlos a las distintas instituciones subordinadas para generar una intervención de forma indirecta. <p>De esta forma se manifiesta en los contenidos la generación de las perspectivas proyectivas y fundamental, las formas de trabajo, considerando a las personas y a los modelos en que se basan esas personas para auto-definir su alrededor, sus actos y como asumen los cambios que podrían ser impuestos o direccionados.</p>	<p>Los soportes valóricos que tienen fuerza en las escuelas participantes en la presente investigación son los que priman a la hora de ver cuáles son las dificultades que tienen en la cotidianeidad, es decir, a qué situaciones se les pone más atención – muchas veces en desmedro de otras – y de qué forma. Por tanto, se generan planes generales de cambios y transformaciones, lo que mayoritariamente incluyen un entramado de diversas variables como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuantitativas (notas y rendimiento escolar) - Participación en actividades extraescolares y sentimiento de pertenencia al establecimiento - Interés de padres en el proceso educativo (participación en reuniones, presencia en actividades extraescolares, apoyo económico y emocional hacia los estudiantes) - Laborales (referentes a la forma en que se construye el clima de trabajo, la integración de los funcionarios a la institución) <p>Por tanto, las medidas se articulan por medio de planes integrales que se relacionan internamente con las necesidades institucionales y que además de adecuan a las ministeriales.</p>

<p><i>Procesos de re-adaptación</i></p>	<p>Dentro del proceso de cambio y reconversión de los ciclos de las políticas se hace importante generar un clima de interés y estabilidad que potencie la incorporación de cambios derivados de distintos tipos de mediciones cuantitativas y cualitativas. La política se va adaptando de acuerdo a dos factores fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comprobación de la efectividad de las medidas anteriormente tomadas - La visualización de nuevos tipos de conflictos anteriormente no contemplados - Los nuevos trasfondos ideológicos de los gobiernos de turno <p>Por tanto, los procesos de re-adaptación son necesarios y buscan proveer de nuevas estrategias a los establecimientos.</p>	<p>Las comunidades educativas se deben adecuar a una serie de requerimientos tanto internos como externos principalmente ligados al correcto funcionamiento de éstas, resguardando la cultura escolar propia, como se puede observar en ambos casos.</p>
<p><i>Mecanismos de Prevención</i></p>	<p>La conceptualización ligada a la prevención o más a bien a generar políticas de cambio cultural, tienen como base mejorar e interiorizar bases culturales ligadas a modelar la estructura social de los establecimientos en pos de cumplir objetivos claros para validarse como Ministerio. Pero los cambios reales van relacionados a otros factores que no siempre son previstos y en este caso la prevención de hechos violentos o que contradigan el buen funcionamiento de los establecimientos.</p>	<p>Las conversaciones constantes, incentivar el sentimiento de pertenencia al establecimiento, mostrar y arraigar una fuerte base valórica, generar compromiso y participación de los padres. Son los mecanismos mencionados por los integrantes de los establecimientos estudiados para mejorar o generar estrategias de prevención de conflictos al interior de los mismos.</p>

Del cuadro nº7 se puede concluir que las políticas deben ser evaluadas en diversas etapas y discutidas de esta forma para promover ajustes y reinversiones de las acciones tomadas, reafirmar las estrategias positivas que han dado buenos resultados y no insistir en aquellas que son difíciles de llevar a la práctica (por la imposibilidad de aplicación o porque no cuentan con un respaldo de los establecimientos para ser empleadas) o que no han resultado exitosas. Debido a lo anterior, la relevancia de proponer una proyección que se materialice en acciones concretas en plazos de tiempo definidos provee de instancias para generar planificaciones y evaluaciones. En este sentido, la política ha tomado diversas direcciones debido a este contraste con los resultados, y en la medida de que se ha asumido que muchos de los supuestos metodológicos no se han adecuado a los problemas y su resolución.

Si bien el lograr los resultados esperados supone un éxito en la aplicación de la medida, no es sino cuando se contrastan con indicadores cuantitativos que se puede considerar exitoso. Por tanto, el generar mecanismos derivados que promuevan la prevención –en este caso de sucesos ligados a los conflictos en la comunidad educativa– se torna parte de la finalidad de la política misma (Barila, 2004). Por otro lado, el cómo asumen los establecimientos las medidas determina el éxito, amparados en pautas de participación, adecuación, asimilación y aceptación; de esta forma, hay medidas populares y otras que no lo son, y muchos de los factores mencionados juegan un rol importante en el éxito de la política, como son los procesos de re-adaptación a los requerimientos que provienen desde el MINEDUC sobre la Política de Convivencia Escolar, los que son variables debido a las circunstancias en las que se encuentran los establecimientos debido sus propias dificultades y a la urgencia con que se piden las adaptaciones. Adicionalmente, el peso del modelo de ordenamiento y valórico del MINEDUC será primordial en la forma que incorporan, reelaboran e interiorizan los lineamientos.

Lo señalado en los párrafos anteriores lleva a dar cuenta de las imposibilidades en la aplicación de estas iniciativas y que -como se enunció más arriba- responden a la interrogante inicial de si existen puntos de desencuentro o conflictos que no se visualizan en la implementación de la Política de Convivencia Escolar, los que se pueden definir de la forma que sigue a continuación:

- **La diferencia de capacidad de los establecimientos:** este tipo de divergencias están relacionadas con la parte logística y material de la aplicación de la política en la realidad de cada establecimiento. Esto es debido principalmente a las problemáticas burocráticas administrativas y la falta de disposición y existencia de capacitación efectiva para todos los miembros de la comunidad educativa, que redundan en la ausencia de herramientas para enfrentar y comprender los conflictos y los hechos de violencia escolar; además hay una inexistencia de recursos financieros para contratar personal especializado o con disponibilidad para llevar a cabo estas disposiciones establecidas por el Ministerio.
- **La heterogeneidad de los estudiantes:** este punto se relaciona con las características sociales y culturales de los distintos establecimientos, particularmente de sus estudiantes. Si bien en la Política se contempla tal diversidad, en la estandarización de las medidas se pierden las dimensiones de tal proyecto, por tanto, no se logra dimensionar la diversidad cultural y socioeconómica de los establecimientos escolares como un factor en sí mismo, el cual es fundamental en la conformación de las culturas escolares particulares de cada caso; adicionalmente existe una incapacidad de visualizar la problemática de forma global, es decir, que tenga en consideración a todos los actores, sus diferentes posiciones en la comunidad educativa, las imposibilidades y limitantes de acción que se asocian a cada estamento. Finalmente, encontramos la falta de espacios para compartir, generar lazos complejos y formar mecanismos generales de empatía e integración.

Así, las divergencias se caracterizan en dos bloques: el primero, ligado a los contenidos logísticos-materiales relacionados con el tiempo, financiamiento y espacios construidos desde los establecimientos; y el segundo, vinculado con los sustratos culturales y sociales de los estudiantes, particularmente respecto a las formas de afrontar las relaciones sociales o la permeabilidad del modelo cultural del establecimiento a estímulos externos. De esta forma, se podría graficar la situación como lo muestra la fig. 8:

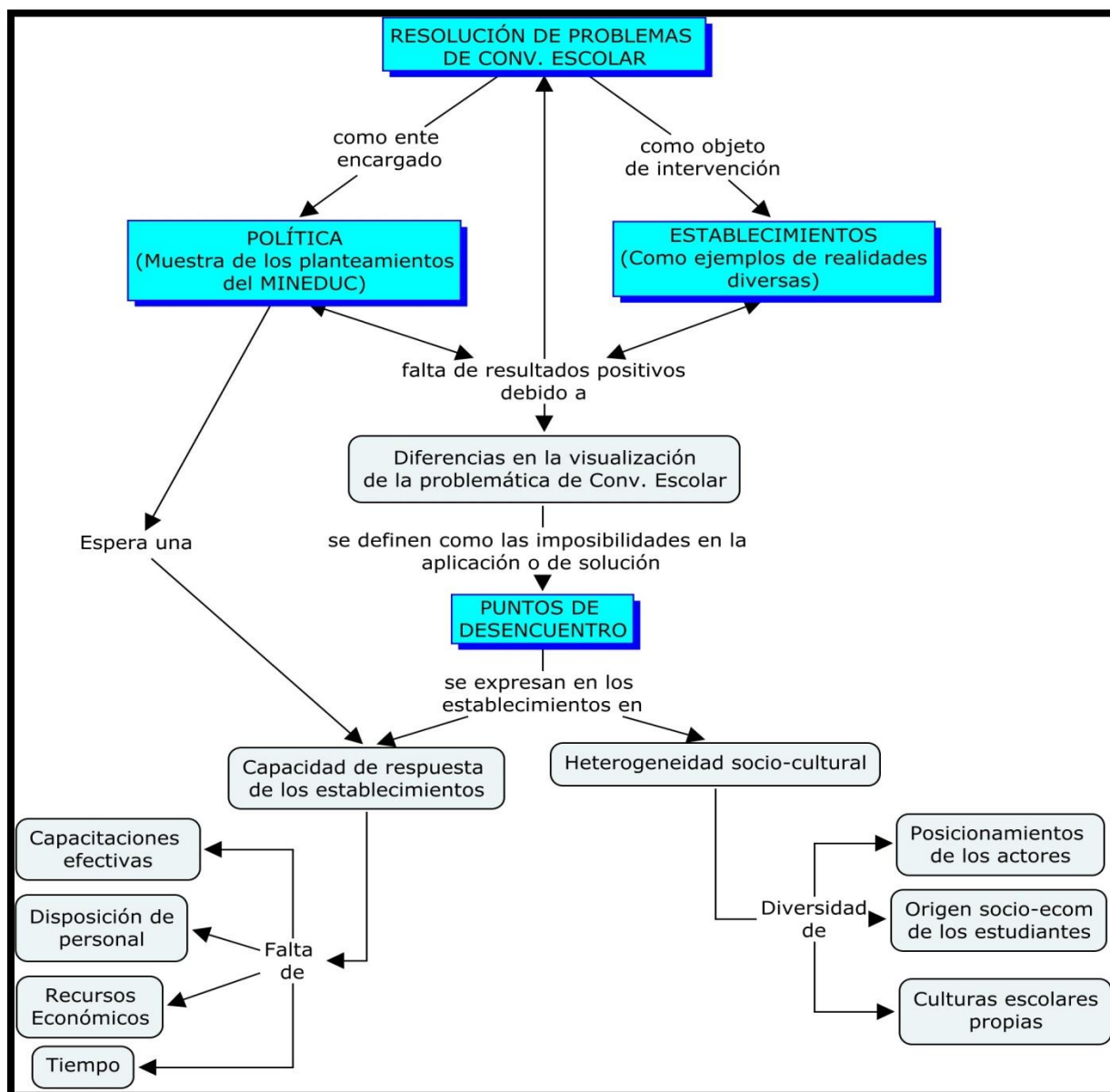


Fig. 8: esquema que representa las relaciones en la solución de los problemas de convivencia escolar y su traducción en los puntos de desencuentro con sus principales atributos.

Tal como se puede apreciar en la fig. 8, hay diversos factores que actúan a la hora de definir los puntos de desencuentro, sin embargo, lo importante es cómo estos se van forjando en la base de una serie de supuestos o de “posibilidades” a las que se atan acciones. En otras palabras, el MINEDUC, y particularmente las personas encargadas de elaborar las iniciativas deben visualizar una realidad escolar en la que intervienen muchas veces sin los datos completos o sin conocerlas a cabalidad, lo que genera documentos sesgados pues una iniciativa implica generar una serie de direccionamientos que buscan intervenir en una comunidad y sus respectivos contenidos culturales, conceptos cotidianos y acciones. Por tanto, la resistencia al cambio de los establecimientos, la incapacidad de adoptar las medidas solicitadas y el incremento de indicadores negativos, se deben a fenómenos relacionados en la construcción de su modelo cultural, los espacios que estos dejen a los cambios incorporados desde el exterior, y mayormente a la disposición de los actores.

Cuando los sustratos ideológicos -en términos de van Dijk- apuntan a formas distintas sobre todo en la resolución de problemas, se producen divergencias que finalmente provocarán una insuficiencia en los recursos y las soluciones, es decir, múltiples ideologías (presentes en los actores) actuando en la definición de lo que debería ser la convivencia escolar.

5. Conclusiones

En el transcurso de la presente investigación se han realizado una serie de entrevistas y análisis textuales que pretendieron dar cuenta de las diferencias en los modelos culturales que subyacen a los textos, creencias y significaciones de discursos y acciones referentes a la Convivencia Escolar. Tales diferencias se vinculan directamente con los sustratos ideológicos de los distintos actores escogidos, como son los participantes de las políticas de Gobierno (indirectamente, por medio de los textos como cristalización de una concepción y comprensión del fenómeno estudiado) y los integrantes de las comunidades educativas (directamente, a través, de entrevistas a miembros de los estamentos de las unidades de estudio).

Desde este punto de partida, al hablar de espacios de desencuentro se entiende que las dos muestras de estudio (los tres textos del MINEDUC y los dos establecimientos educacionales) se comprenden como modelos culturales diferenciados que contienen un sustrato de significaciones, ideales, ideas, prácticas, entre otros elementos, y que son validados y transmitidos por el discurso y la interacción social, generando estrategias específicas en la realidad cotidiana, así como respecto de las necesidades inmediatas y mediatas de los actores.

De esta forma, hay dos posiciones distintas de las muestras analizadas: una, la del Gobierno como ente fiscalizador normativo y generador de políticas, y dos, la de las comunidades educativas en tanto sus miembros son vistos como objetos de intervenciones del Estado y de sí mismos, ya que al reflexionar sobre las relaciones sociales se van generando procesos en los que se denotan las necesidades de cambio cultural, de modificación de pautas y de introducción de nuevas herramientas.

Los textos, entendidos como la cristalización del proceso de planteamiento y establecimiento de un *pool* de contenidos específicos de un tema, tienen la intención de generar un proceso de intervención en el que factores como la distribución, presentación o registro determinan en parte su éxito. En este caso, y de acuerdo al análisis se puede afirmar que:

- Como todo documento que se realice como guía o conjunto de normas, obedece a intereses particulares que se permean en un discurso cargado de afirmaciones valorativas particulares, a pesar de ser gestado como un documento carente de intereses políticos y con un ánimo pluralista. Sin embargo, al estar permeados por la ideología de los grupos que los elaboraron, el lenguaje se torna altamente valorativo deóntico, haciendo uso de palabras que conllevan significaciones positivas o negativas con las que se intenta dar una orientación sobre lo que se considera bueno y malo sobre las mismas acciones, las medidas y los comportamientos a nivel cotidiano, que en lingüística se llama modalidad deóntica (Palmer, 2001) debido a que connota obligación de las sentencias ligadas a un deber ser.
- Cuando se reconvierte el concepto de Convivencia Escolar en un ideal positivo de “lo que debería darse o ser”, se pierde su esencia contextual que tenía en los primeros textos, convirtiéndose en un concepto ideal o correcto, donde aparece el concepto de “sana convivencia escolar”, el que se podría ligar a la dimensión valórico-formativa.
- La creación de los textos se ve influenciada por los modelos culturales de los actores involucrados, y por tanto, la ideología de los grupos políticos gobernantes. Esta situación se puede confirmar en el cambio de orientación de la política en el Reglamento tipo de Convivencia Escolar, donde se hace el uso de la palabra “reglamento” en vez de “manual” como se había hecho en los textos anteriores, lo que denota un retorno al paradigma de la disciplina. De esta forma se establecen dos etapas: la primera

constructivista, y una segunda más ligada a la disciplina y al lenguaje legalista (que se concreta con el texto Reglamento tipo de Convivencia Escolar), influenciado por un enfoque coercitivo que intenta dar soluciones más rápidas y medibles, no dejando espacios para las modificaciones o la integración más profunda de los modelos culturales de los colegios.

Asumiendo la contraparte de la investigación, no sólo los textos llevan implícita los contenidos ideológicos de las personas detrás de ellos, sino que los establecimientos responden también a una serie de modelos culturales que interactúan a diario, por lo tanto el acercamiento a las percepciones de los actores provee de otro punto de vista que puede servir de contraste. Respecto a los discursos de los entrevistados y a lo que se encontró en ellos se puede dar cuenta de lo siguiente:

- Los sustratos ideológicos de los modelos culturales son diversos y se ven en un constante diálogo y retroalimentación con otros modelos culturales como el familiar, barrial, generacional. En ambos casos, para los estudiantes la escuela supone, como institución, un paso de formalización de conocimientos y adquirir las herramientas formales necesarias para enfrentar el mundo de la adultez y aprender a relacionarse con sus componentes. Los factores que contribuyen a forjar el modelo cultural particular del establecimiento, y por tanto de sus miembros, son:
 - a. El proyecto educativo.
 - b. El contexto histórico y social del establecimiento.
 - c. El compromiso de los padres y apoderados (observado desde la participación e involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus pupilos), a la vez que el capital cultural y las herramientas formativas que les puedan entregar.
 - d. Las condiciones y clima laboral de los profesores, y los demás estamentos.

La capacidad de adaptación, los mecanismos de retroalimentación y los procesos establecidos de forma explícita como implícita de extensión y comunicaciones internas por parte de los establecimientos escolares, es decir, los mecanismos con que cuenta el modelo cultural, en tanto, permitirán una flexibilidad ante situaciones inesperadas o procesos de cambio forzado (como la instauración de nuevas normativas, exigencias o la creación de instancias específicas). Así, se pueden definir procesos complejos en los que la identidad y la capacidad de integración de elementos o conceptos externos dependerán de las herramientas desarrolladas desde cada modelo de cultura escolar específico.

Se pueden encontrar problemas en los puntos de vista de ambas instancias involucradas, lo que contiene un trasfondo más complejo que actúa como la limitante lo que puede responder a la interrogante inicial acerca de si existen puntos de desencuentro o problemáticas que no se visualicen en la implementación de la Política de Convivencia Escolar, los que como se señaló anteriormente se agruparon de la siguiente manera:

- ***La diferencia de capacidad de los establecimientos:*** entre cuyos atributos se encuentran las problemáticas burocráticas administrativas, la falta o no de disposición, la existencia o inexistencia de capacitación para los miembros de la comunidad educativa, así como la ausencia o presencia de herramientas para enfrentar y comprender los conflictos.
- ***La heterogeneidad de los estudiantes:*** en este caso los factores son la diversidad cultural y socioeconómica de los establecimientos escolares, la conformación de las culturas escolares particulares de cada caso, las diferentes posiciones en la comunidad, las limitantes de acción que se asocian a cada estamento, la falta de espacios para compartir, generar lazos complejos y de formar mecanismos generales de empatía e integración.

De acuerdo a los casos analizados se puede inferir que la disonancia señalada se debe, principalmente, a la búsqueda de metas educacionales que tienen como objetivo la competencia y no el resultado final de los estudiantes como personas integrales con fuertes valores ciudadanos, lo que termina generando un desajuste particularmente en la dedicación y en la adaptación que se le da al manual de convivencia, es decir, hay una disputa de los recursos disponibles (que en el caso de los establecimientos municipales son escasos en la mayoría de los casos) para invertirlos en lo que se cree mejor para los estudiantes y los posibles resultados que serán medidos posteriormente. En este caso los manuales de convivencia pasan a ser un requisito administrativo, un documento más a realizar y tener en el establecimiento, y no el proceso reflexivo y de autoconocimiento que supondría la adopción firme y efectiva del modelo propuesto mediante una reforma educativa, políticas posteriores, leyes educativas, entre otras instancias.

Es importante destacar que si bien podría definirse esta diferenciación dentro de lo meramente formal, en el sentido más profundo se señala la pervivencia de elementos formativos que fueron estigmatizados y se procuraron cambiar en la Reforma Educativa que envolvió al país en la década de los noventa. Sin embargo, en el modelo educacional chileno, los parámetros cuantitativos han tomado una relevancia cada vez más preponderante, ya sea en los medios de comunicación como en las medidas adoptadas por el MINEDUC, lo que está directamente relacionado a la asignación de recursos y de esfuerzos por medio de parámetros como las pruebas SIMCE y PSU, lo que si bien podría dar cuenta de un resultado medible y comparable de la “calidad de la educación” de los distintos establecimientos, no se enfoca a los problemas de fundamento formativo especialmente valóricos y que se han visto superpuestos por una serie de mediciones cuantitativas que generan una disonancia en el sistema.

6. Bibliografía

Alonso, E. 1999. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la Sociología Cualitativa. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, editado por J. Delgado y J. Gutiérrez, pp. 225-240. Síntesis, Madrid.

Araújo, C. 2001. As marcas da violencia na constituição da identidade de jovens da periferia. *Educação e Pesquisa*, 27, 141-160.

Arístegui, et. al. 2005. Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14, 137-150.

Baeza, J. 2008. El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 2, 193-206.

Banz, C. 2008. La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Valoras UC. Disponible en:

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071553380.Valoras%20UC%20Ficha%20La_disciplina_como_proceso_formativo.pdf [fecha de consulta: 25/04/2011]

Barila, M. 2004. Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2, 137-158.

Berger, S. Galarraga, G. y Valentinuz, S. 2009. Prácticas culturales productivas en escuelas en contexto de exclusión social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 38, 37-53.

Cava, M. Musitu, G. Buelga, S. y Murgui, S. 2010. The relationship of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.

Canales, M. 2006. Metodologías de Investigación social. LOM, Santiago de Chile.

Casson, A. 1983. Schemata in cognitive anthropology. *Ann. Rev. Anthropology*, 12, 429-462.

Córdova, C. Kimelman, E. y Romero, P. 2002. OFT y Convivencia escolar: la experiencia del programa “en la escuela aprendemos a convivir. CIDE, 2, 1-38.

Delphoeduca. 2009. Estudio de percepción del Bullying en Chile. Disponible en: <http://observatorioperu.com/lecturas%202010/marzo%202010/estudio%20de%20percepcion%20de%20bullying%20en%20chile.pdf> [Fecha de consulta: 15/10/2011]

Duranti, A. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido.

Feldman, J. y Lakoff, G. 2000. *Metaphor, Cognitive Models, and Language*. McMaster Universty.

García, O. de la Cruz, S. y Candás, S. 2007. La problemática de la disciplina desde el paradigma de la convivencia en el ámbito escolar. *Revista electrónica de psicología política*, 14, 0-0.

Gobierno de Chile. 2007. Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200706261524310.LEYGENERALDEEDUCACION.pdf> [fecha de consulta: 25/04/2010]

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. 2010. *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill, Ciudad de México.

Hutchins, E. 1995. *Cognition in the Wild*. London: Cambridge University Press.

Hutchins, E. 2000. *Distributed Cognition*. San Diego: University of California.

Hymes, D. 1977. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*.

Keesing, O. 1987. *Models, “folk” and “cultural”: paradigms regained?*. Cambridge University Press. Reino Unido.

Litichever, L. y Núñez, P. 2005. Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela Media. Revista Última Década 23: 103-130.

Litichever, L. et al. 2008. Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la Escuela Media. Revista Última Década 28: 93-121.

Llana, M. et. al. 2009. Análisis interpretativo de la información generada en las regiones IV-VIII-Región Metropolitana. Comunicación personal.

Mena, M. Milicic, N. Romagnoli, C. y Valdés, A. 2006. Valores UC. Disponible en: www.convivenciaescolar.cl [fecha de consulta: 25/04/2011]

Mena, M. Romagnoli, C. y A. Valdés. 2006. Convivencia escolar. Valores UC. Disponible en: www.convivenciaescolar.cl [fecha de consulta: 25/04/2011]

Milicic, N. y Arón, A. 1999. Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Disponible en: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar%5B1%5D.pdf [fecha de consulta: 25/04/2011]

MINEDUC. 2002. Política de Convivencia Escolar. Santiago: Atenas.

MINEDUC. 2004. Convivencia escolar: metodologías de trabajo para escuelas y liceos. Disponible en: www.convivenciaescolar.cl [fecha de consulta: 25/04/2011]

MINEDUC. 2010. Investigación Cualitativa: la percepción de los apoderados sobre los desafíos de la educación. Disponible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103231034210.Informe_Investigacion_Queitativa_MINEDUC_2010_apoderados.pdf [fecha de consulta: 25/04/2011]

MINEDUC. 2011. Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo: manual de convivencia escolar dirigido a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa. Santiago: Gráfica Puerto Madero.

Ossa, C. 2008. Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 2, 25-39.

Palmer, F. 2001. *Mood and Modality*. Cambridge, Cambridge University Press.

Prado, C. 2013. Clases de Antropología Cognitiva, material de apoyo de clases.

Quinn, N. y Holland, D. 1987. *Cultural Models in language and Thought*. London: Cambridge University Press.

Raczynski, D. y Muñoz-Stuardo, G. 2007. Chilean educational Reform; the intricate balance between a macro and micro policy. *International Handbook of urban education*, 1, 641-664.

Rubiano, E. 2005. Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar. *Educere*, 32, 27-34.

Saldavia, R. 2008. Concepciones asociadas a la convivencia escolar. Tesis para Optar al grado de Magister en Educación con mención en currículo y comunidad educativa. Universidad de Chile, Santiago.

Spradley, J. 1979. *The Ethnographic Interview*. Wadsworth, Estados Unidos.

Sharifian, F. 2001. Association-Interpretation: A research technique in cultural and cognitive linguistics. *Proceedings the 6th annual round table of the centre for Applied Language and Literacy Research. Western Australia*: Edith Cowan University.

Sharifian, F. 2007. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualization and language. *Body, Language, and Mind*, 2: 1-33.

Turra, O. 2009. Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 1, 37-49.

UNESCO y MINEDUC. 2005. Primer estudio Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en:

[http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20\(informe_ejecutivo_estudio\).pdf](http://www.bligoo.com/media/users/1/91943/files/primer%20estudio%20nacional%20de%20violencia%20escolar%20(informe_ejecutivo_estudio).pdf) [fecha de consulta: 25/04/2011]

Universidad de Chile. 2009. Revisión y actualización de la política de convivencia escolar del Ministerio de Educación. Disponible en: www.convivenciaescolar.cl [fecha de consulta: 25/04/2011]

Universidad Alberto Hurtado y MINEDUC. 2006. Principales resultados del estudio nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Disponible en: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf [fecha de consulta: 25/04/2011]

van Dijk, T. 1983. Estructuras textuales de las noticias de prensa. *Análisis. Cuadernos de comunicación i cultura*, 7, 77-105.

van Dijk, T. 1999. Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa editorial.

van Dijk, T. 2005. Ideología y análisis del discurso. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana* 10: 9-36. Venezuela.

van Dijk, T. 2006. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica. Disponible en: <http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20análisis%20critico%20del%20discurso.pdf> [fecha de consulta: 25/04/2011]

van Dijk, T. 2008. Semántica del discurso e ideología. *Discurso y sociedad*, 1, 201-261.

van Dijk, T. 2009a. El Análisis crítico del discurso. *Anthropos* 186: 23-36, Barcelona.

van Dijk, T. 2009b. ¿Un estudio lingüístico de la Ideología? *Discurso, Cognición y Educación*, ensayos en honor a Luis A. Gómez Macke. Barcelona.

7. ANEXOS

7.1. **Anexo 1:** Clasificación de los tipos de preguntas descriptivas según la entrevista etnográfica propuesta por James y Spradley (1979).

Tipos de Preguntas Descriptivas

1. Preguntas “Gran Tour”
 - 1.1. Preguntas “Gran Tour” típicas.
 - 1.2. Preguntas “Gran Tour” específicas.
 - 1.3. Preguntas “Gran Tour” guiadas.
 - 1.4. Preguntas relacionadas con ciertas tareas.
2. Preguntas “Mini Tour”
 - 2.1. Preguntas “Mini Tour” típicas.
 - 2.2. Preguntas “Mini Tour” específicas.
 - 2.3. Preguntas “Mini Tour” guiadas.
 - 2.4. Preguntas relacionadas con ciertas tareas.
3. Preguntas de ejemplo
4. Preguntas de experiencia
5. Preguntas de lenguaje nativo.
 - 5.1. Preguntas de lenguaje nativo directas.
 - 5.2. Preguntas de interacción hipotética.
 - 5.3. Preguntas de oraciones típicas.

7.2. **Anexo 2:** Expresiones del Análisis Crítico del Discurso.

Elaborado por van Dijk (2005), y que se utilizaron para definir las categorías de análisis de los textos muestrales de la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación.

a. Contexto: El hablante habla como miembro de un grupo social; y/o se dirige al destinatario como miembro del grupo; modelos del contexto ideológicamente prejuiciados: representaciones subjetivas del evento comunicativo y de sus participantes como miembros de categorías o grupos.

b. Discurso, Conversación:

- Texto
- Estrategia global: presentación/acción positiva de Nosotros; presentación/acción negativa de Ellos: - Enfatizar Nuestras cosas buenas, y Sus cosas malas, y - Restar énfasis a Nuestras cosas malas, y Sus cosas buenas.

c. Significados:

- Temas (macroestructuras semánticas)
- Manifestación: Implícita vs. Explícita
- Evidencia: Nosotros tenemos la verdad vs. Ellos están equivocados

d. Forma:

- Formato (esquema, superestructura: forma total)

7.3. **Anexo 3:** Dimensiones de los manuales de convivencia de los establecimientos educacionales.

Hay una serie de dimensiones que implican la construcción y el uso del manual de convivencia, especialmente ligada como instrumento y herramienta aunadora de criterios entre la comunidad educativa y el Ministerio de Educación, y que se resumen en la siguiente taxonomía de elaboración propia:

- **Dimensión Administrativa:** se usa como una forma de validación y darle soporte a procedimientos relacionados a la resolución de conflictos, a validar espacios administrativos/prácticos como las sanciones, las citaciones a apoderados, entre otros.

- **Dimensión Valórico-formativa:** conlleva a una serie de supuestos que se encuentran extendidos y socialmente reforzados que se encuentran arraigados en la cultura escolar propia, como es el caso de la vestimenta, de los tiempos de entrega de trabajos o de llegadas a clases, las relaciones con los demás estamentos por parte de los estudiantes.

- **Dimensión Normativa:** contiene instrucciones básicas que permiten a los nuevos integrantes del establecimiento saber cómo se actúa en cuestiones básicas: que acciones NO se deben realizar, cómo se debe ir vestido, las horas de entrada a clases, para que sirve cada estamento y en qué situaciones de dudas o necesidad debe recurrir a ellos. Por ejemplo, los espacios de participación como el centro de estudiantes.

- **Dimensión Político-Ministerial:** en este caso es el establecimiento el que al tener implementada ésta herramienta, es el ajustarse a una serie de direccionamientos necesarios para el funcionamiento de establecimientos ligados al MINEDUC, que reciben recursos directamente por medio de las subvenciones escolares, por medio de las municipalidades en programas de desarrollo comunal o proyectos estatales particulares.

- ***Dimensión Cotidiano-práctica:*** en este punto nos encontramos con la aplicabilidad de los estatutos contenidos en el manual de convivencia, y su adecuación a los problemas cotidianos de la comunidad educativa. Por tanto, en este punto se visualizan las limitaciones, aciertos y finalmente la capacidad de resolución.