



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Aproximación a los Manuales de Convivencia Escolar de tres establecimientos de la comuna de Santiago, desde dos paradigmas antagónicos.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Andrés Rodríguez Beltrán

Profesor Guía: Pablo Valdivieso

Santiago, 2017

## **Agradecimientos**

A mi madre y a mi familia por su amor, apoyo y preocupación.

A mis amigos y amigas por estar siempre conmigo.

A los compañeros y compañeras del colectivo, con los que he trabajado y aprendido tanto.

A Pablo Valdivieso por su ayuda en este proceso.

A mi compañera, Nicole por su cariño, apoyo y ayuda.

Y a quienes día a día se organizan y luchan para construir una nueva sociedad.

## 1.- Índice

1.- Índice.....	3
2.- Resumen .....	5
3.- Introducción .....	6
3.1 Objetivo General .....	11
3.2 Objetivos Específicos.....	11
3.3 Relevancia .....	11
4.- Marco Teórico.....	12
4.1 Relación entre la Escuela y la Sociedad .....	13
4.2 Disciplina y Convivencia Escolar.....	16
4.2.1 Disciplina Escolar.....	16
4.2.2 Convivencia Escolar.....	20
4.3 Ejes y ámbitos de la convivencia escolar .....	23
4.3.1 Participación de los Actores Escolares.....	24
4.3.2 Metodologías de las Clases .....	25
4.3.3 Identidad Escolar .....	26
4.3.4 Conflictividad Escolar .....	26
4.3.5 Normativa Escolar.....	27
4.4 Convivencia Escolar en la Política Pública Chilena.....	28
4.5 Manuales de Convivencia Escolar y PNCE .....	33
5.- Marco Metodológico .....	38
5.1 Fundamentación .....	38
5.2 Muestra.....	39
5.3 Técnica y Análisis .....	40
6.- Resultados .....	43
6.1 Convivencia Escolar en los Manuales de Convivencia .....	44

6.1.1	Normativa .....	44
6.1.2	Participación .....	47
6.1.3	Curriculum .....	50
6.2	Abordaje de la Indisciplina y del Conflicto .....	53
6.2.1	Abordaje del conflicto.....	54
6.2.2	Abordaje del Acoso y Violencia Escolar .....	55
6.2.3	Faltas y Transgresiones.....	56
6.2.4	Medidas Institucionales.....	58
7.-	Discusión.....	62
8.-	Conclusiones.....	69
9.-	Referencias Bibliográficas .....	71

## **2.- Resumen**

En esta investigación se aproxima a los Manuales de Convivencia desde los Paradigmas de Control y Sanción y el de Convivencia Democrática, dos paradigmas antagonicos que están a la base de la PNCE. El objetivo es comprender la forma en que se expresan los Paradigmas de Convivencia Democrática y de Control y Sanción en los Manuales de tres colegios de la comuna de Santiago. Para esto se utilizó enfoque Metodológico Cualitativo y de Análisis de Contenido Documental. Y cuyos resultados permitieron comprender que en estos establecimientos los valores que estaban a la base de su proyecto educativo eran coherentes con la definición que tenían de Convivencia Escolar y con los paradigmas mencionados. En cuanto a los Abordajes de la Indisciplina estipulados en los manuales, se encontró que se tiende por abordajes formativos o disciplinarios. Y cuya diferencia de fondo tiene relación con el sujeto que se espera formar.

Palabras claves: Paradigma de Control y Sanción, Paradigma de Convivencia Democrática, Manual de Convivencia Escolar, Convivencia Escolar, Disciplina Escolar.

### 3.- Introducción

En las últimas décadas ha aumentado la preocupación por cómo la escuela enfrenta y resuelve problemas de violencia escolar, debido entre otras cosas, a la cobertura mediática que han tenido diferentes episodios de violencia en las escuelas, junto con la percepción de altos niveles de indisciplina, que han puesto en tela de juicio la eficacia de la escuela respecto de su capacidad para enfrentar esta temática (Furlán y Alterman, 2000).

De acuerdo con Durkheim (1999) el interés por las interacciones y la violencia al interior de las escuelas, ha existido desde su fundación. En sus inicios la escuela se configura alrededor de la idea de residencia, ya que evitaba que los jóvenes adscritos a alguna forma de instrucción provocaran disturbios en sus desplazamientos por las ciudades. Según el autor, se va constituyendo la escuela sobre una serie de mecanismos con capacidad de encauzar a jóvenes, en los ámbitos, valóricos, conductuales y morales.

De acuerdo con Ortega (1997, en Ochoa & Diez-Martínez, 2013) en los últimos años, el foco de estudio comienza a ser las relaciones sociales que se establecen en la escuela, las que deben ser estudiadas bajo el concepto de Convivencia Escolar, ya que no son espontáneas, sino que son atravesadas por normas y valores específicos que configuran formas de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder.

En este sentido, Habermas (1987, en Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012) señala que la convivencia no es la interacción entre dos individualidades, ya que implica formas de relacionarse en la que miembros de un grupo social puede orientar su acción a objetivos comunes. Es por eso que para el autor, la convivencia implica, la acción regulada por normas y la acción comunicativa.

Para Furlán y Alterman (2000) el estudio de cómo se configura la convivencia escolar está marcado por episodios en los que se transgrede la disciplina escolar, o sea, cuando dentro de un establecimiento escolar ocurren actos de transgresión del orden o violencia y no cuando la disciplina escolar funciona. O sea, su estudio está orientado por fenómenos coyunturales de indisciplina escolar, dejando de lado procesos estructurales que siempre están operando dentro de la realidad escolar. Entonces, al investigar los procesos de Convivencia Escolar se debe considerar que el orden disciplinario escolar está relacionado con el orden político (Dussel, 2005), por lo que su estudio debe ser

siempre situado, considerando las transformaciones sociales y de la escuela, junto con el desarrollo de políticas públicas vinculadas con el fenómeno de la convivencia escolar.

Por este motivo es necesario considerar el desarrollo de la política en Convivencia Escolar, que en Chile tiene una historia de un poco más de 20 años, periodo que coincide con caída de la dictadura, y el inicio de los gobiernos de transición a la democracia.

A principios de los 90s se desarrolla la Reforma Curricular que incorpora los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación, entre los que es relevante mencionar los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), para definir los aprendizajes que debían lograrse en los diferentes niveles escolares y que son de gran importancia para el desarrollo integral de los escolares (Ahumada & Tapia, 2013). Para Valdivieso (2009) estos objetivos están en concordancia con el Informe Delors (1996) que señala que los cuatro pilares para la educación son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, este último basado en el reconocimiento del otro y en el trabajo en proyectos comunes. Justamente el acento de este pilar de la educación, es puesto en la convivencia como sustento de una educación moderna y democrática.

Durante un primer momento de esta Política de Convivencia Escolar se desarrollan orientaciones como el Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección que incorporan la Convivencia Escolar como un proceso gestionable para crear ambientes propicios para el aprendizaje escolar (Ahumada & Tapia, 2013). En este contexto se entiende desde la política pública que la convivencia en el ámbito escolar es:

“La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. 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”. (MINEDUC, 2002, p3)

Siguiendo con el desarrollo de la Política de Convivencia, para Ahumada y Tapia (2013), a partir del 2006 se concretizan las iniciativas y discusiones respecto a la convivencia. En este sentido se aprueba la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), esta ley aumenta la subvención a las escuelas de acuerdo a la vulnerabilidad de la población estudiantil, estos dineros están en función de planes de mejora que incluyen

como uno de los aspectos la Convivencia Escolar. En el año 2011 -es aprobada la Ley 20.529 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, y Media -y con este hito se consolida el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) con la creación de la Superintendencia y Agencia de Calidad de la Educación, lo que se traduce en la creación de estándares que van a dar cuenta de la calidad de la educación. En su Artículo 6° indica la forma en que se incorporará la Convivencia Escolar, señalando que será “en lo referido a reglamentos internos, instancias de participación y trabajo colectivo, ejercicio de deberes y derechos, respeto a la diversidad; mecanismos de resolución de conflictos, y ejercicio del liderazgo democrático por los miembros de la comunidad educativa”. (Ley 22.529, 2011)

El 2012 se aprueba la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar que incorpora una definición de Convivencia Escolar:

“Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”. (Ley 20.536, 2012, Art.16A)

Esta definición de buena convivencia, está en sintonía con el desarrollo de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), en la que se le considera un fenómeno gestionable, que elevaría los indicadores de aprendizaje. Además, como el objetivo de esta ley, está puesto en evitar la violencia en las escuelas, define la “buena convivencia escolar” como un proceso armónico, alejado de la violencia.

Más allá de este cambio conceptual, la Ley de Violencia Escolar interpela a los establecimientos escolares, exigiéndoles la designación de un encargado de convivencia, la ejecución de un plan de gestión de la convivencia escolar aprobado por el Consejo Escolar, o por el Comité de Buena Convivencia, según corresponda, y la creación de un Reglamento Interno. Respecto de este último, la ley señala que debe regular:

“Las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. Dicho reglamento, en materia de convivencia escolar, deberá incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyan falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo a su menor o mayor gravedad. De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo



momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento". (Ley 20.536, 2012, Art. 46F)

Antes de la Ley sobre Violencia Escolar se realizaron estudios donde analizan Reglamentos Escolares, uno de ellos es el de Casas Ahumada, Ramos y Guajardo (2008), en donde concluyen que en ellos no se da cuenta del proyecto educativo del establecimiento, ya que se reduce a un conjunto de normas disciplinarias enfocadas en regular el comportamiento de los estudiantes. Se considera esto, parte de una cultura del contrato, que solo establece obligaciones para cierto grupo, el de los subordinados, omitiendo aspectos que involucren a toda la comunidad y que aseguren el desarrollo de una buena convivencia.

Luego de la aprobación de la Ley Sobre Violencia Escolar surgen análisis que plantean que a la base de la PNCE existen dos paradigmas antagónicos, que se expresan en esta ley respecto al fenómeno de violencia escolar, el denominado Paradigma de Control y Sanción y el Paradigma de la Convivencia Democrático (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). El primero, parte de la idea de que para hacer frente a la violencia escolar se debe recurrir a sistemas punitivos, ya que se considera que conducta humana puede ser controlada bajo los métodos del conductismo y de la eficacia social. En cambio, el segundo considera que la seguridad humana es primordial para alcanzar el desarrollo de la persona, por lo que para promover formas de interacción no violentas, es necesario que los sujetos tomen conciencia de su existencia y de las limitaciones del entorno, adquiriendo la posibilidad de transformar sus contextos. En este sentido, se considera que en la escuela están las condiciones que permiten que los sujetos, a través de la comunicación y de la acción conjunta logren su emancipación. Para estos autores este antagonismo se resolverá en la escuela, de acuerdo a como se utilicen las herramientas y dispositivos exigidos por la ley (Magendzo et al., 2012).

Sin embargo, el a partir del proceso de Reforma Educativa que comienza el 2014, existe una reformulación de parte del Ministerio de Educación de cómo se va a entender la Convivencia Escolar. En este sentido, en el documento Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 del MINEDUC (2015) se señala que se está transitando desde el entender la convivencia como un resultado óptimo que se debe alcanzar, a un proceso en constante creación, a través de una reflexión pedagógica. Aspecto que da cuenta de una inclinación hacia el Paradigma de Convivencia Democrática por parte del MINEDUC y de la PNCE.

En este sentido, a partir del año 2015 se entiende que la Convivencia Escolar es:

“un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento.” (MINEDUC, 2015, p.25)

Considerando el caso específico del Manual de Convivencia, esta contradicción se puede expresar en que sea utilizado, por un lado como un conjunto inamovible de normas y sanciones que deben ser utilizadas por un experto, burocratizando el proceso de participación, como señalan Carrasco, López y Estay (2012) esta característica hace que en los Manuales de Convivencia primen formas legalistas que tienden a la utilizar la exclusión como método. O por otro lado que pueda ser producto de una construcción, donde comunidad educativa elabore sus normas que incentiven el desarrollo de sus propios valores, y que pueda ser utilizado de forma flexible (Magendzo et al., 2012).

El antagonismo señalado por Magendzo, et al. (2008) tiene una correlación histórica en el desarrollo de diferentes herramientas educativas, desde perspectivas tradicionales de la educación los Manuales de Convivencia han sido más cercanos a la figura de Reglamento Interno, tendientes a reforzar la uniformidad, reflejo de que en la escuela se está privilegiando una forma de deber ser, omitiendo cualquier posibilidad de diversidad (Casas et al., 2008). El desarrollo de nuevos paradigmas educativos tiende a considerar como aspectos centrales de su desarrollo el dialogo y la acción conjunta a objetivos comunes, o sea, el respeto por la diversidad (Delors, 1996; Habermas 1987, en Magendzo et al., 2012). Estas diferencias son reflejo del debate que existe respecto de la finalidad de la educación y las posibilidades de la escuela respecto a la reproducción o transformación del orden social.

Entonces, es válido preguntarse respecto a la función que cumplen los Manuales de Convivencia dentro de los establecimientos escolares, y si pese a su función histórica de reglamentación y sanción, puede servir como un dispositivo que promueva los distintos valores expresados en un proyecto educativo, considerando los planteamientos de Magendzo et al. (2012) ¿Cómo se expresan en los Manuales de Convivencia Escolar de tres establecimientos de la comuna de Santiago los Paradigmas de Convivencia Democrática y de Control y Sanción que están a la base de la Ley de Violencia? Entendiendo que es un dispositivo que marca y tensiona la cotidianidad escolar.

### **3.1 Objetivo General**

Comprender la forma en que se expresan los Paradigmas de Convivencia Democrática y de Control y Sanción en los Manuales de Convivencia de tres colegios de la comuna de Santiago.

### **3.2 Objetivos Específicos**

Analizar los Manuales de Convivencia Escolar de tres establecimientos escolares de la comuna de Santiago.

Analizar la relación que establecen los Manuales de Convivencia entre los Proyectos educativos y los diferentes ámbitos de la Convivencia Escolar.

Analizar la forma en que los Manuales de Convivencia plantean el abordaje de los conflictos y de la indisciplina en los Establecimientos Escolares

### **3.3 Relevancia**

Antes de la aprobación de la Ley Sobre Violencia Escolar investigaciones como la de Casas, et al. (2008) habían estudiado de forma descriptiva respecto a los contenidos de los Reglamentos Internos, desde un enfoque jurídico, por lo que no se profundizó lo suficiente respecto a sus implicancias educativas. Desde su aprobación, surgieron estudios que han analizado las concepciones que la fundamentan, y se ha concluido tanto por Carrasco, López y Estay (2012) como por Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2012) que en ella existen dos paradigmas antagónicos respecto de lo que es la Convivencia Escolar y que tensionan los dispositivos que poseen los establecimientos, como los Manuales de Convivencia. Entonces la relevancia de esta investigación está en el poder analizar a la luz de los planteamientos de los paradigmas de Control y Sanción y de Convivencia Democrática como se desarrolla este antagonismo y como se materializa y resuelve la tensión que está a la base de la Política en Convivencia Escolar y que afecta los procesos internos de la escuela, y las posibilidades de cambio que están en su seno.

#### **4.- Marco Teórico**

Cuando nos preguntamos respecto a los procesos de interacción y a las relaciones sociales que se dan dentro del ámbito escolar, surgen diferentes formas de abordar el tema, desde perspectivas que ubican el foco en los procesos normativos o perspectivas que se centran en los procesos interaccionales. Para desarrollar y comprender como se desarrolla esta discusión y para efectos de esta investigación, en el primer apartado de este marco teórico, se comienza revisando la relación entre escuela y sociedad, que muchas veces es vista como un proceso abstracto y no se considera como necesario explicitar, pero que en realidad se pone en juego dentro de los espacios microsociales, como el aula y la escuela en sus procesos cotidianos. Es por eso, que se busca además incluir la idea de cambio social, o sea, establecer una relación entre la educación y la transformación social, sobre todo, al situarse en los procesos cotidianos y microsociales.

En el segundo apartado de esta sección, se profundiza en la diferencia entre los conceptos de Convivencia Escolar y de Disciplina. Ambos conceptos serán revisados de acuerdo a sus contenidos teóricos y a las implicancias que tiene su uso. Es por eso, que para responder la pregunta de investigación se recogerán los elementos y las tensiones que están puestas en juego en estos conceptos.

El tercer apartado, presenta el desarrollo de tensiones que se alojan diferentes ámbitos de la Convivencia Escolar, de esta forma se termina de revisar teóricamente este fenómeno.

En el cuarto apartado de este marco teórico se explica el desarrollo de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), incluyendo las bases teóricas que la sustentan, para luego revisarla a la luz de los ejes de normatividad, participación y curriculum.

Y finalmente en el quinto apartado se revisa el desarrollo del instrumento “Manual de Convivencia” desde una perspectiva teórica, y que da cuenta de su desarrollo histórico y como parte de los aspectos normativos de la Convivencia Escolar. Finalmente, se revisa la figura del Manual de Convivencia dentro de los marcos de la PNCE y se profundiza en la tensión que establece la Ley Sobre Violencia Escolar en estos dispositivos.

#### 4.1 Relación entre la Escuela y la Sociedad

La relación entre la escuela y la sociedad ha sido objeto de estudio por diversas disciplinas, Durkheim (1999) a principios del siglo pasado, establecía un vínculo entre los procesos relacionales de la escuela con la validación de un orden político y moral, o sea, la socialización de las nuevas generaciones.

Para Redondo (2000), la escuela tiene tres funciones en el orden social: La función técnico-económica relacionada con la preparación de los estudiantes para el mundo del trabajo y del empleo. En la escuela se prepara al estudiante para ser parte del sistema productivo, desarrollando el conocimiento y la técnica, así como, la racionalidad que le permitirá ser parte del proceso productivo.

La función socio-política de la escuela prepara al estudiante para ejercer el tipo de ciudadanía que es promovida desde la estructura social, a través de la vivencia escolar se perfilan las instancias de participación sociales y políticas. Se habla de una institucionalización las formas de relación, organización y participación colectiva (Redondo, 2002).

Por último, el autor señala la función cultural ideológica de la escuela, referida al traspaso de los valores. La competencia y exitismo, son un ejemplo de la ética que socialmente se promueve en el mundo adulto, y productivo (Redondo, 2002).

En esta línea, Ortega (2012a, p. 18) señala que:

“El sistema formal de enseñanza es uno de los mecanismos más importantes, a través de los cuales, la sociedad se reproduce continuamente. Esto, pues en su cotidianeidad, los diferentes individuos adquieren conocimientos específicos, desarrollan actitudes y habilidades, internalizan valores y sentidos, generan vínculos y se apropian de metodologías y dinámicas sociales propias de su entorno”.

La forma en que una sociedad estructura la escuela, está relacionada con los procesos de creación de sujeto. Para Ortega (2012a) esta estructura, es planificada a través del curriculum, que no siempre es explícito – el curriculum oculto tensiona la vivencia escolar – y a través de diversos procesos, y acciones que son parte de la cultura escolar.

Para Ortega (2012a), la escuela es el lugar prodigio para que se den estos procesos, debido a la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan dentro de una

institución escolar, y la forma en que se regula la cotidianeidad de la vida escolar. En este mismo sentido Redondo (2000) señala que al estudiar la escuela como una institución de reproducción ideológica se debe poner atención más al cómo se enseña en la escuela, que al qué se enseña, ya que desde el punto su punto de vista, el ocultamiento de la realidad – o sea, la ideología - se desarrolla a través de relaciones sociales.

Según Giroux (1985) las teorías de la reproducción señalan que cada proceso social de producción, es a la vez un proceso es reproducción, o sea, en cada proceso productivo, a la vez se reproducen las relaciones sociales capitalistas. A partir de este punto, los teóricos radicales plantean que la escuela moderna era en si un sistema de reproducción ideológica, de sus formas de conocimiento y de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo. El autor, señala que en estas teorías no está contemplada la resistencia a estas formas de dominación.

En esta línea, Saviani (1982) señala que existen dos teorías respecto a la forma en que opera la escuela. Las teóricas no críticas de la educación, ven en la escuela la posibilidad de destruir los problemas sociales a través de la integración, cohesión y el fortalecimiento de lazos sociales. En cambio las teorías críticas de la educación señalan que la marginalidad es parte de la estructura social, al igual que la escuela, y por lo tanto, su funcionamiento no es ajeno la reproducción de la marginalidad y exclusión social.

Si se considera que la escuela históricamente tiene como función la reproducción de la vida social, a nivel económico, político y cultural, el problema planteado por Giroux (1985), respecto a la capacidad que se tiene de resistir o no reproducir el orden social, es central cuando se considera la capacidad de cambio que hay en su seno. Saviani (1982) de la misma forma se pregunta: “¿es posible articular la escuela con los intereses de los dominados?... ¿es posible una teoría de educación que capture críticamente la escuela como un instrumento capaz de contribuir a la superación del problema de la marginalidad?” (p.23).

Para responder estas preguntas, consideramos los planteamientos de Martínez (2000), quien considera que el objeto escuela no es una construcción acabada, por lo tanto, existe la necesidad de abrirla, *desde abajo y desde adentro*. Para la autora, la escuela es un espacio que está en disputa con la estructura social, ya que “es el local de trabajo, es el territorio concreto en el que se realiza el trabajo y en el que se construyen los sujetos docente y alumno” (p.215). En este sentido Zemelman (1992) señala que los

sujetos sociales poseen la capacidad creadora de realidad social, en base a prácticas, utopías y proyectos, en sus palabras “los sujetos deben ser vistos como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en doble acepción: como fruto del pasado y presente que contiene posibilidades del futuro” (p.14).

Serían entonces los procesos internos de la escuela, aquellos que operan en el plano de lo cotidiano, los que permitirían romper con las lógicas reproductivas, “la vida cotidiana, como el espacio en el que se resuelve la reproducción social, debe ser concebida también, como el ámbito en el que se traspasa lo rutinario y se prefigura lo nuevo” (Zemelman, 1992, p.14).

Las relaciones que se establecen dentro de lo proceso de enseñanza, pueden tener una doble connotación, por un lado, el reproducir las relaciones sociales, o por el otro lado, crear e ir “prefigurando”, en palabras de Zemelman (1992) nuevas formas de relacionarse.

Autores como Zemelman (1992) y Martínez (2000), realizan un posicionamiento político y pedagógico respecto, a las posibilidades que están dentro de la cotidianidad de los procesos educativos. A diferencia de las teorías de la reproducción, para ellos el problema central corresponde a cómo cambiar o transformar la escuela desde los sujetos sociales.

Ortega (2012a) y Redondo (2000) coinciden al plantear que en la escuela el proceso de construcción de sujetos sociales es central, cuando se trata de cumplir con sus objetivos. Este proceso de construcción de sujeto, tiene que ver con la planificación de la escuela y de su estructura, o sea, en la escuela existe un proyecto de sujeto que se forma para ser parte del modelo social y productivo. Sin embargo, no puede considerarse un proceso acabado, Giroux (1985) señala que en la escuela existen diferentes formas en que los sujetos sociales se resisten a la reproducción del sistema y de orden. Ahora bien, esta resistencia es una respuesta a el ejercicio del poder frente a el sujeto estudiante (Foucault, 2003). Zemelman (1992) considera además, la capacidad de agenciamiento que los sujetos colectivos pueden lograr, a través de la creación de proyecto colectivos.

Entonces la escuela es una institución que no facilita que la vida cotidiana sea un proceso en constante creación, ya que, como institución, posee una estructura, una jerarquía, normas, pautas de comportamiento, relaciones de poder, proyectos, etc. que se ponen juego cada vez que los sujetos se relacionan. Por lo que los procesos de

reproducción, resistencia y agenciamiento colectivo que están ocurriendo en la escuela, son resultado de cómo se configuran las relaciones sociales, de cómo es la vida cotidiana de los sujetos dentro de la escuela.

## **4.2 Disciplina y Convivencia Escolar**

Desde las Ciencias Sociales tomaremos los conceptos de disciplina y de convivencia escolar, que definen o delimitan los procesos de vida cotidiana en la escuela. Banz (2008a) señala que ambos conceptos son utilizados como sinónimos, o sin mayor distinción, sin embargo, responden a diferentes formas de delimitar un fenómeno y sus implicancias, tanto en el campo teórico como práctico de la educación.

Banz (2008a) señala que no se puede considerar como homónimos a los conceptos de Convivencia y Disciplina escolar, ya que son procesos de diferente naturaleza. La autora señala que el concepto de Convivencia Escolar, está relacionado al con-vivir y a su base esta la idea de que el ser humano es un ser bio-psico-social. En este sentido, la escuela es el primer espacio público en el que los estudiantes participan, por lo que, la forma en que se promueva y desarrolle la convivencia genera aprendizajes sobre las formas de participación ciudadana y valores.

Por otro lado, el concepto de disciplina escolar, está relacionado con el cumplimiento de reglas y roles que permiten cumplir o desarrollar los objetivos que la comunidad escolar se plantea (Banz, 2008a). En este sentido, para Banz (2008a), la disciplina escolar se refiere al rol que cada actor tiene dentro de la comunidad educativa, ya que “cada actor, en el marco de su adhesión a los objetivos de la comunidad, tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta frente a los demás” (Banz, 2008a, p.2). En este sentido, la indisciplina, no es exclusiva del estamento estudiantil, sino que cualquier miembro o actor es capaz de generarla.

### **4.2.1 Disciplina Escolar**

Para adentrarnos teóricamente en los conceptos de Disciplina y Convivencia Escolar, en primer momento se revisará el concepto de Disciplina que desarrolla Foucault a partir de sus estudios sobre la construcción del sujeto moderno.



Para Foucault (2003) la escuela como institución utiliza todo su accionar, su estructura vertical y jerárquica para que el mundo adulto discipline a las nuevas generaciones. Estas características, permiten ejercer vigilancia, y sanción respecto a comportamientos inadecuados, así como el control de los espacios, y las actividades que se realizan dentro de un establecimiento escolar.

En la línea de Foucault, Ortega (2012a, p.21) señala que:

“La cotidianeidad escolar en sí misma, es el mecanismo de disciplinamiento. Prácticamente todas las relaciones sociales que dan vida a la convivencia en la escuela y sus metodologías de trabajo, apuntan al control social de los individuos y la reproducción de valores, actitudes y conocimientos socialmente aceptados. La escuela funciona como una máquina que produce sujetos funcionales y dóciles para la sociedad capitalista en la que la misma escuela está inserta”.

El cumplimiento de estos objetivos tiene a la base el uso de mecanismos complementarios: la clausura, el control de movimientos, cosificación de los individuos y la economía del orden. Sin entrar en detalles, son mecanismos utilizados de forma vertical, y que son parte de la estructura escolar (Foucault, 2003).

Foucault (2003) define disciplina como los métodos que permiten un control minucioso de las operaciones del cuerpo, imponiendo una relación de docilidad-utilidad. Así, los dispositivos de disciplinamiento y las instituciones de encierro tienen un origen común, en el nacimiento del capitalismo, donde buscaba crear dispositivos que permitieran ordenar la vida, mediante la categorización, ordenación y creación de sujetos, para así entrenar los cuerpos, como objetos de trabajo, en definitiva la fuerza productiva.

Para Foucault (2003) este tipo de biopoder, el que disciplina, a diferencia del poder del soberano, “deja vivir”, o sea, el sujeto comenzará a actuar de acuerdo con las disposiciones del poder, sin necesariamente estar siendo comandado, el sujeto incorpora en sí, las disposiciones del poder, hay un proceso de internalización. En cambio el poder soberano del rey, controlaba al individuo mediante la amenaza de disponer de su vida.

Según Foucault (2003) la escuela dispone de tres mecanismos concretos que operativizan la forma en que se expresa el poder disciplinario. Estos son: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La inspección jerárquica, se refiere al control y la supervisión de lo que ocurre en el establecimiento educacional, es ejecutada por un pequeño número de adultos y se expresa en una serie de protocolos, que van

desde libros de registro, hasta la disposición de los edificios escolares. La sanción normalizadora, tiene que ver con el sistema de sanciones utilizadas, para corregir cualquier tipo de acción disruptiva que quiebre con el orden esperado, el objetivo final vendrá a ser la normalización al sujeto, dirigiendo su actuar hacia el tipo de subjetividad deseada. Y por último, el examen utiliza aspectos tanto de la inspección jerárquica, como de la sanción normalizadora, es un instrumento que permite a un individuo calificar, categorizar y normalizar a otro, utilizando las relaciones de poder y de saber.

Por último, hay que considerar que el poder disciplinario “además de vigilar y reprimir, se trata de construir y fomentar habilidades, actitudes, destrezas y valores propios de una subjetividad funcional y dócil. Más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción generadora” (Ortega, 2012a, p. 24).

Otra concepciones, señalan que una de las complejidades que tiene el estudio de las interacciones en la escuela, es que es estudiada bajo la óptica de la indisciplina, en este sentido, para Furlán (2005), las Ciencias Sociales se aproximan al fenómeno de la Convivencia en la Escuela cuando surgen episodios de indisciplina, de violencia o de quiebre del orden esperado. Sin embargo, en los establecimientos escolares siempre está operando como fenómeno el proceso de convivencia, aun cuando no sea un tema para la institución. En base a este planteamiento, se propone estudiar la convivencia bajo el binomio disciplina-indisciplina, ya que permite situar el trabajo realizado por la institución como un todo (Furlán, 2005)

A partir de estos planteamientos, Furlán y Alterman (2000) afirman que la Convivencia Escolar es un proceso complejo en el que influyen diferentes fenómenos, y que no corresponde a un proceso puramente relacional, sino que – dependiendo del enfoque – se consideran distintos niveles desde lo estructural hasta lo situacional.

A diferencia del concepto de disciplina foucaultina, donde se considera como el proceso de sometimiento de los cuerpos, por medio de la utilización de esquemas de poder, Furlán y Alterman (2000) y Furlán (2005), lo entienden como un fenómeno relacional, y que en conjunto con su contrapuesto, indisciplina, forman las relaciones de convivencia escolar. Esta distinción entre procesos tiene que ver con que para Ortega (2012a), la convivencia escolar, es constantemente reducida al concepto de disciplina, en este sentido Furlán (2005) señala que la Convivencia Escolar solo se estudia cuando hay indisciplina, o disrupciones y por ende no como un proyecto en construcción.

Para Furlán (2005) la utilización de sistemas de disciplina, que solo esperan corregir momentos de indisciplina, se basan en la obediencia a la ley adulta de parte de los estudiantes, y la idea de un sujeto calculador, ya que se utilizan sistemas de reglamentación que no necesariamente reflejan las formas de relacionarse del mundo juvenil, por lo que las relaciones entre pares son normadas desde lo que se espera en el mundo adulto, y que implican casi siempre la idea de acumulación de sanciones. Se habla de un sujeto que racionalmente está pensando y calculando sus acciones para no quebrar el orden adulto.

Como consecuencia de lo anterior, se desarrollan sistemas disciplinarios que no hacen sentido dentro del ámbito juvenil, Furlán y Alterman (2000) señalan que esto es propio de fenómenos de larga data, o sea, que el disciplinamiento de los jóvenes en la escuela es un problema estructural de larga duración histórica. De todas formas, en este problema están incluidos conflictos coyunturales, un ejemplo de esto para los autores, es la ampliación de la matrícula secundaria y por lo tanto la inclusión de sectores sociales pobres en la escuela, que genera otro tipo de dificultades disciplinarias, ya que es otra cultura, otra juventud la que ha ingresado a la escuela, una juventud popular, que posee una cultura, formas de ser que no estaban contempladas en la escuela clásica. Frente a esto, una institución poco flexible como la escuela ha tenido poca capacidad de respuesta, por lo que se generan vacíos de sentido que se expresan en situaciones de indisciplina.

La indisciplina es entonces un choque entre sentido y sentimientos, por lo que trabajar la convivencia escolar, desde lo indisciplinar, no deja de ser solo un proceso de reglamentación y sanción de conductas disruptivas. Es por esto, que desde esta perspectiva, el desarrollar proyectos educativos que respeten la cultura juvenil y que generen sentido en una comunidad, permitiría mantener sistemas de disciplinarios situados y coherentes con los proyectos educativos (Furlán & Alterman, 2000).

Assaél y Cerda (1998) desde un punto de vista similar, señalan que la institucionalidad debe ser considerada como cultura oficial, y que entra en relación dialéctica con la cultura de los jóvenes. Es por eso que el trabajo de los docentes deben centrarse en la relación entre institucionalidad, normatividad y jóvenes. Las autoras, realizan un estudio en liceos de la Región Metropolitana y encuentran lo que denominan relajo normativo y arbitrariedad de poder, ambos fenómenos están presentes cuando no hay proyecto que haga sentido entre docentes, por lo que las normas pasan a ser

aplicadas de forma arbitraria. Como resultado, señalan que hay un acostumbramiento de los jóvenes a las normas, ya sea adaptándose a la autoridad o porque sortean las normas establecidas. En la misma línea de Furlán y Alterman (2000) consideran que estos problemas surgen y se mantienen por falta de compromiso, deterioro y pérdida del sentido y falta de proyecto educativo.

Assaél y Cerda (1998) encuentran que existe una incoherencia en el establecimiento y utilización de las normas en la escuela, y que en conjunto con una amnesia institucional, tiene como resultado lo que denominan “corrupción de la norma”, cuya consecuencia es que se enseña a los estudiantes como usar el poder para intereses propios y no por el bien común. Las autoras atribuyen a este proceso de corrupción de la norma el que se pierda el valor de “lo educativo”, la fragmentación del sentido hace que realmente la convivencia y la normatividad pasen a segundo plano y se actúe bajo mecanismos de supervivencia y competencia, en definitiva se enseña a los estudiantes sortear relaciones de poder.

Para Furlán y Alterman (2000), Assaél y Cerda (1998) y Banz (2008a), el proceso de disciplina tiene que ver con los marcos de comportamiento y roles que permiten al establecimiento escolar construir un sujeto. Banz (2008b), señala que estos marcos deben cambiar y adaptarse de acuerdo al tipo de sociedad que se quiere construir, por lo que cuestiona la utilización de formas de disciplina más tradicionales, y con formas autoritarias. A diferencia de estos autores, Foucault (2003) considera la disciplina, como el proceso de disciplinar cuerpos para ser útiles a los sistemas productivos, por lo que si bien pueden variar los métodos utilizados, desde la lógica del poder va a ser un proceso de sometimiento.

#### 4.2.2 Convivencia Escolar

De acuerdo con Furlán y Alterman (2000) la Convivencia Escolar es definida a partir de cómo se desarrolle la relación entre el binomio disciplina-indisciplina, o sea, la vida cotidiana, en convenciones, normas, hábitos y valores. En esta línea, se entiende que no es un proceso espontáneo, ya que está marcado, por normas, valores, formas de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder. (Ortega, 1997, en Ochoa & Diez-Martínez, 2013).

Para Dussel (2005) la Convivencia Escolar está relacionado con una de las funciones de la escuela, la socialización, descrita por Durkheim, ya que su desarrollo tiene

que ver con el desarrollo de un orden moral y político. Es por esto que para autores como Furlán (2005) la aproximación al fenómeno debe realizarse teniendo en cuenta que es un orden político pedagógico. Desde esta perspectiva, se considera que la convivencia escolar es un fin en sí misma, ya que actúa a nivel de construcción de sujeto y como parte del proceso educativo (Ortega, 2012b).

Para Maldonado (2004) el concepto de convivencia escolar surge como una respuesta a entender la cotidianeidad escolar como disciplinamiento. Según el autor, el concepto de convivencia escolar tiene una carga teórica ligada a una cultura democrática, en la que se busca desarrollar valores y una cultura de inclusión. De hecho, liga el desarrollo del término, a los planteamientos realizados por la UNESCO a fines del siglo pasado, respecto a la necesidad de crear una *cultura de la paz*. A partir de esta preocupación, se desarrolla en mayor medida un paradigma de convivencia, que a nivel educativo, busca intencionar un compromiso social con el desarrollo de marcos de convivencia democrática en los procesos educativos.

Un hito en el que se funda esta nueva forma de comprender la convivencia es la publicación del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996) conocido como el Informe Delors, cuyo propósito “se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación”(p.8)

El Informe Delors (1996) plantea orientaciones que poseen validez tanto a escala nacional como mundial, las cuales consideran que los sistemas educativos formales tienden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, siendo que deberían considerarse los otros aprendizajes que ocurren dentro de las escuelas. Por esto, se definen 4 pilares de la educación moderna, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

En primer lugar, aprender a conocer, tiene relación con el desarrollo de las competencias que permitan al sujeto ir adquiriendo una mayor cantidad de conocimientos en el marco de una sociedad de conocimiento (Delors, 1996).

En segundo lugar, aprender a hacer está relacionado con la adquisición de conocimientos técnicos que permitan al sujeto un desarrollo profesional, además de otras

destrezas prácticas que se desarrollen a través de las diferentes experiencias sociales (Delors, 1996).

En tercer lugar el aprender a ser, está pensado en un sujeto que desarrolle su personalidad con altos grados de autonomía y autoestima, y que finalmente los individuos aumenten su capacidad de obrar con responsabilidad personal y juicio (Delors, 1996).

En cuarto lugar el aprender a vivir, está a la base de los planteamientos que hace la Comisión respecto de esta nueva forma de entender un paradigma de convivencia, se considera el desarrollo del respeto hacia otro, y la comprensión de la interdependencia, como nuevas formas pacíficas de relacionarse. En este sentido, el aprender a vivir juntos, considera la realización de proyectos comunes junto con la resolución de conflictos, como una forma socialmente positiva de ir desarrollando el pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Delors, 1996).

Habermas (1987, en Magendzo et al. 2012) señalaba al respecto, que la convivencia es mucho más compleja que la simple interacción entre dos individualidades, ya que combina dos racionalidades, la racionalidad regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa. La primera se refiere a la capacidad de actuar y establecer objetivos comunes, entre diferentes grupos y sujetos, generando normas que sean reconocidas intersubjetivamente y en función de las relaciones que se establezcan. La racionalidad de la acción comunicativa, se relaciona con la capacidad de entendimiento que los actores logran para/consigo mismos.

De acuerdo a lo que plantean Magendzo et al. (2012), para la construcción de convivencia escolar es necesaria la construcción de una relación profesor-estudiante basada en el dialogo, ya que como señala Freire (1998, en Magendzo et al 2012) es a través del dialogo y la comunicación que los sujetos pueden encontrarse, construir su existencia, y emanciparse, y para que esto sea una realidad estas relaciones deben promoverse desde el curriculum oficial, las practicas docentes y la cultura escolar.

En síntesis, la convivencia escolar es una conceptualización que ha tomado fuerza y forma a partir de los principios que plantea el Informe Delors (1996) sobre la construcción de una sociedad de la paz, en la que los sujetos aprendan a vivir juntos, planteando que la escuela debe ser un espacio donde los sujetos aprendan a trabajar de acuerdo a objetivos comunes, utilizando el dialogo y la acción comunicativa como

principal herramienta – de acuerdo con Habermas y Freire (en Magendzo et al. 2012) – para resolver conflictos.

La resolución pacífica de los conflictos, es uno de los ejes centrales de esta concepción. Valencia y Mazuera (2006) señalan que en el sistema escolar tradicional, se pensó el conflicto como una forma de interrelación peligrosa que debía ser desterrada de la escuela, ya que incluso puede llegar a cuestionar la autoridad clásica. Sin embargo, en esta perspectiva se le considera como un fenómeno de importancia dentro de la vida cotidiana de las escuelas, por lo que la labor del docente pasa por “generar” y promover estrategias para la convivencia, que respete los derechos de los integrantes de la comunidad.

#### **4.3 Ejes y ámbitos de la convivencia escolar**

Para Ortega (2012a) la Convivencia Escolar como proceso relacional, debe ser considerada como un fenómeno complejo y dinámico en el que finalmente se resuelven asimetrías de poder y proyectos. Por eso, el autor propone que los ámbitos en los que se desarrolla la convivencia dentro de la escuela son:

- 1.Participación de los Actores Escolares
- 2.Metodologías de las clases
- 3.Identidad Escolar
- 4.Conflictividad Escolar
- 5.Normativa Escolar

Definir en estos cinco ámbitos el desarrollo de la convivencia escolar permite analizar el desarrollo de la convivencia. Según Ortega (2012a), cada uno de estos ámbitos representan distintos elementos de la configuración de la convivencia escolar, cada uno posee tensiones internas que están en juego en la construcción de un sujeto, además representan dimensiones de intervención y abordaje institucional y entre los actores de la institución escolar. Es por eso que a continuación se profundizará en cada uno de estos ámbitos, presentando sus principales tensiones.

#### 4.3.1 Participación de los Actores Escolares

Para Ortega (2012a), esta dimensión se refiere a la organización e incidencia de los actores educativos en los procesos internos de la escuela, se entiende que cada estamento posee diferentes posibilidades de participación e incidencia, ya que la escuela posee una estructura jerárquica. Dahl (1987, en Ortega, 2012a) hace una diferenciación entre la amplitud de la participación, o sea, la cantidad de personas que participan, y la profundidad de la participación, es decir, el peso e incidencia real que se tiene.

Bedwel (2004, en Ortega, 2012a) en cambio define lo que es la participación, desde diferentes posturas, en este sentido distingue:

**Tradición liberal:** se refiere a la participación desde una racionalidad liberal, en donde el sujeto mide en relación a la ganancia-perdida la posibilidad de asociarse o no en acción colectiva.

**Acción integradora:** Se refiere a los espacios participativos creados por las estructuras de poder y la autoridad, son espacios predefinidos y que buscan legitimar las estructuras. Se habla de simulacros de participación, ya que funcionan como rituales participativos donde los actores no poseen autonomía.

**Movilización colectiva:** Se refiere a los procesos donde los sujetos se reconocen como iguales y con problemáticas comunes, por lo que la participación es parte de la construcción de proyectos colectivos.

Para Anderson (2001), el discurso de participación ha penetrado fuertemente las discusiones sobre educación en todo el mundo, sin embargo lo considera un significativo flotante, ya que suele ser utilizado sin carga teórica ni contenido alguno. Es por eso, que para el autor, la participación es absorbida desde una gran cantidad de discursos que incluso no son democráticos. Anderson parte desde la tesis de que la participación es utilizada históricamente como un proceso en el que se legitima una institución en crisis, de que además puede ser utilizada como una tecnología de control sofisticada, en la que se abren espacios participativos que son utilizados desde grupos de poder, y por último, que desde la perspectiva del mercado educativo, se restringe la participación de los padres a la elección de la escuela.

Ante este escenario de pesimismo, Anderson (2001) señala que:



“Dichos enfoques de participación no deben ser rechazados como meros instrumentos de dominación y co-optación sino más bien ser tomados como desafíos tanto para el discurso como para la práctica, que contienen posibilidades de transformación y de creación de modos más auténticos de participación”.(p.5)

En este sentido, la utilización de espacios de participación, deberían tender hasta el ejercicio de lo que considera participación autentica, donde los procesos organizativos tiendan a la igualdad, democracia y autonomía que permita la elaboración de propuestas y toma de decisiones (Anderson, 2001).

#### 4.3.2 Metodologías de las Clases

Ortega (2012a) considera que esta “dimensión de la convivencia escolar considera las metodologías de clases desde una perspectiva relacional, es decir, de cómo se vinculan y tratan cotidianamente los diferentes actores para desencadenar aprendizajes, pues el aula también puede considerarse como un sistema social” (p.48). A fin de cuentas, es en el aula donde se crean las relaciones y donde se concretiza el sistema curricular.

Es por eso que Ortega (2012a) distingue dos modelos educativos en tensión, el primer, de carácter academicista, basado en los postulados del conductismo, que en su base establece una relación autoritaria entre docente y estudiantes, donde el saber es transmitido de forma unidireccional, y no considera el contexto ni los códigos de los estudiantes. El segundo modelo, se basa en los planteamientos del constructivismo, centrado en el aprendizaje y en la contextualización de los contenidos. Donde la construcción de los aprendizajes se desarrolla en la medida de que existe un dialogo entre el docente y los estudiantes, donde se incluyen:

“Las dinámicas de clase, las posibilidades de participación y opinión sobre los temas tratados, el tipo de ejercicios predominantes (grupales o individuales, colaborativos o competitivos), la presencia o ausencia de afecto en el trato del docente, el reconocimiento de las experiencias y conocimientos previos de las y los estudiantes, entre muchos otros elementos, configura un dimensión particular de la convivencia escolar de un establecimiento”. (Ortega, 2012a, p.48)

Estos procesos a la vez son colectivos en cuanto dentro del aula participan no solo los estudiantes, sino que también, un conjunto docente que pone en práctica diferentes formas de relaciones y estas relaciones son vinculares y bidireccionales (Ortega, 2012a).

### 4.3.3 Identidad Escolar

Para Ortega (2012a) la identidad escolar es un proceso en el cual los miembros de la comunidad educativa establecen sentidos de pertenencia y autovaloración respecto a su quehacer dentro de un sistema institucional, para eso utiliza los planteamientos de Mead sobre el interaccionismo simbólico, en donde la identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo.

“En el proceso de construcción de identidades, cada actor establecerá alianzas y colaboraciones, como también rivalidades y conflictos. Adquirirá valores y sentidos compartidos, así como protagonizará tensiones que pueden llegar a cuestionar a otros actores en particular o a toda la comunidad escolar en general.” (Ortega, 2012a, p.51)

### 4.3.4 Conflictividad Escolar

Uno de los aspectos de la convivencia escolar son los niveles de conflictividad que se viven en la escuela. Si bien, es un proceso que posee una connotación negativa, se considera parte de la convivencia escolar, ya que es una forma de relacionarse y de acuerdo a los actores involucrados, el desarrollo y resolución de los conflictos, resultan significativos en la construcción de los sujetos dentro de la escuela (Ortega, 2012a).

En este sentido Jares (2001, p.1) señala que “el conflicto es presentado como la negación de la convivencia, como los momentos disfuncionales que la alteran y perturban. De aquí que se llegue a la conclusión que la buena convivencia es aquella que está exenta de conflictos.”

Jares (1997, en Ortega, 2012a) señala que existen al menos tres visiones respecto del conflicto en la escuela, la primera de ellas lo considera como algo disruptor del orden escolar, por lo que debe ser corregido y evitado. La segunda visión mantiene una visión negativa de este fenómeno y tiende a psicologizar el conflicto, ya que lo considera como una confrontación entre individuos, en un contexto determinado, por lo que debe ser manejado de forma adecuada y se debe trabajar en el contexto para evitarlo. La tercera visión no parte desde una concepción negativa del conflicto, en cambio, lo considera parte de la vida y de las relaciones entre individuos, a diferencia de la concepción anterior, acá se entiende que no ocurre porque existe una persona conflictiva, sino que se da como un proceso colectivo en un contexto determinado, en el que influyen una serie de condiciones, tanto económicas, como sociales y culturales que configuran el desarrollo de

conflictos. De esta forma, el trabajo de resolución está dado, por un proceso de aprendizaje colectivo de resolución de conflictos que se encargue de afrontar las condiciones del conflicto principalmente mediante el diálogo.

#### 4.3.5 Normativa Escolar

Para Ortega (2012a), la normatividad escolar se refiere a las “regulaciones que enmarcan la cotidianeidad de los vínculos sociales desarrollados en la escuela, es decir, definiciones explícitas sobre el funcionamiento interno del establecimiento educacional y la forma de tratarse de los diferentes actores o estamentos educativos” (p. 58). Estas regulaciones de la vida cotidiana, en general se presenta en forma de reglamentos escolares, en los que la escuela define los límites de las interacciones, el uso de los tiempos y espacios, los deberes y derechos de cada actor educativo, etc. Desde la óptica de Foucault, el uso de este tipo de dispositivos es característico de los sistemas de poder disciplinario, ya que en la regulación de las relaciones sociales de los espacios y de los tiempos, se somete un cuerpo, y se diseña el sujeto.

Ortega (2012a) en esta línea argumentativa señala que no se debe pensar que las relaciones sociales y la vida cotidiana puede ser normada por decreto, sino que, se debe pensar las relaciones de la escuela como una relación de poder, donde existen correlaciones de fuerza que permite a los sujetos acatar o resistir los límites de la normativa.

Desde otra perspectiva, autores como Valencia y Mazuera (2006) y Furlán (2005) consideran que la normatividad de la escuela no tiene por qué ser un proceso de disciplinamiento, y en cambio se puede considerar la normativa como el acuerdo al que llegan los diversos actores de la comunidad educativa, para asegurar el cumplimiento de los objetivos que la escuela tiene, en este sentido, la normativa de la escuela no puede ser analizada como un hecho aislado, sino que como parte de un proyecto, en un determinado momento.

Estas ideas se acercan a las de Banz (2008b), quien señala que la normativa se concretiza principalmente en la figura del manual de convivencia, el cual:

“Debiera referir a los principios y normas generales que permiten construir entre todos los actores, el contexto de convivencia que el establecimiento requiere para hacer posible las aspiraciones, valores e ideales contenidos en su Proyecto Educativo. Es decir, debe partir de un marco general construido por todos y que es responsabilidad de todos, dentro del

cual se insertan las obligaciones que los estudiantes tienen respecto a un rol que es complementario con otros para lograr los objetivos institucionales”.(p. 2)

#### **4.4 Convivencia Escolar en la Política Pública Chilena**

Considerando que ya se ha expuesto desde el plano teórico el desarrollo de los conceptos de disciplina y convivencia, es necesario comprender el abordaje que la política pública tiene al proponer los límites y las herramientas que se utilizarán en la cotidianeidad de la vida escolar. Además, hay que considerar que nuestra legislación reconoce y se basa en los planteamientos del Informe Delors (1996), tomando el documento Gestión para la Buena Convivencia del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013) encontramos que la convivencia escolar:

“Es un aprendizaje que forma para la vida en sociedad, es decir, es una dimensión fundamental de la formación ciudadana, que apunta al desarrollo de mujeres y hombres libres, sensibles, solidarios y socialmente responsables en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia, capaces de respetar a las personas y al medio ambiente, de manera que puedan iniciarse en la tarea de participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país”. (p.9)

Es necesario recalcar una distinción que se realiza en este instructivo, de acuerdo con el MINEDUC (2013) se debe distinguir entre los conceptos de convivencia escolar y clima escolar. El primero es un concepto con características formativas, en cambio el segundo se refiere a las condiciones básicas en el ambiente escolar que permitiría desarrollar los aprendizajes que se esperan de acuerdo al currículum. De acuerdo con este documento, ambos conceptos no deben ser considerados como sinónimos, sino que como procesos que se relacionan y retroalimentan mutuamente.

El concepto de clima escolar, posee además una valoración, o sea, existe un buen clima escolar y un mal clima escolar. Se considera un buen clima, un ambiente que propicia los aprendizajes, respecto a esto se señala que:

Mientras más organizado sea el entorno, con mayor claridad, aceptación y consistencia en las normas, con docentes (y adultos en general) que cultivan altas expectativas respecto de sus estudiantes, con modos de relacionarse colaborativos y respetuosos, entre otros factores, más favorable será el ambiente para enseñar y para aprender. (MINEDUC, 2013)

Resulta importante destacar, que en esta definición hay aspectos que según la teoría corresponde a la convivencia escolar, esto genera problemas prácticos, ya que por un lado se considera como un pre-requisito la existencia de un orden institucional, donde existan pautas que ordenen el funcionamiento del establecimiento escolar, lo que permite naturalizar aspectos de convivencia. Junto con esto, se señala que este orden debe además hacer sentido sobre todo al mundo adulto de la comunidad, por lo tanto, el sentido de las normas y del orden institucional pasan a ser factores que intervienen los futuros aprendizajes, sin embargo no se considera el rol que van a cumplir los niños, niñas y jóvenes dentro del proceso. Entonces se establecen diferencias con aspectos de la teoría que se han señalado anteriormente en varias teorías que estudian la convivencia escolar, que la normatividad y el sentido son elementos que se trabajan e intencionan cuyo fin es ir creando formas de vivir la cotidianeidad.

Desde la perspectiva de las teorías críticas de la educación, se podría decir que ya que se considera que la normatividad y el orden solo deben hacer sentido una parte de la comunidad – la adulta, la que “educa”- y por ende son naturalizadas, privando de la posibilidad de discutir todas las aristas de la convivencia escolar, desconociendo el rol educador que tiene estos aspectos. En este sentido, desde la perspectiva de Redondo (2000), Giroux (1985), Foucault (2003), la naturalización del orden de la escuela que realizan los actores adultos cumple con la reproducción ideológica de la escuela, ya que en este “cómo” hay un ocultamiento de las relaciones sociales que se promueven.

En este sentido, lo que hace esta distinción es separar, y validar el concepto de una convivencia escolar que promueva aprendizajes que en lo abstracto son aceptados de forma universal, “al desarrollo de mujeres y hombres libres, sensibles, solidarios y socialmente responsables en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia” (MINEDUC, 2013, p.9), pero a la vez, valida aspectos que llevan a instrumentalizar la convivencia, ya que la reducen a un medio que permite otros aprendizajes.

Este análisis no es casual, dentro del marco teórico de esta investigación, ya que representa una de las tensiones que se genera dentro del concepto de convivencia escolar, en este caso, esta tensión se plasma en un documento oficial, que busca “gestionar” el proceso de convivencia escolar.

De acuerdo con el MINEDUC (2013), la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) es un instrumento que busca orientar programas, acciones e iniciativas que

promuevan el desarrollo de una convivencia escolar consecuente con los valores expresados en la legislación y que sea parte de un enfoque de derechos.

La PNCE se sustenta en 3 ejes, el primer eje considera el enfoque formativo de la convivencia escolar, o sea que debe ser planificado como cualquier otro aprendizaje en el currículum (MINEDUC, 2013). El segundo eje considera la participación y compromiso de toda la comunidad educativa en la construcción de una convivencia escolar (MINEDUC, 2013). El tercer eje considera que los actores de la comunidad poseen responsabilidades y derecho, o sea, que cada actor debe conocer y desarrollar su propio papel de acuerdo con sus responsabilidades y derechos, siempre velando por *interés superior del niño* (MINEDUC, 2013).

En un análisis previo, respecto a los principios que han orientado la PNCE, Ortega (2012a) ya señalaba que:

“Delegan a cada comunidad educativa la necesidad de articular su convivencia escolar en función de la construcción de un sujeto ciudadano, funcional al tipo de sociedad vigente y acorde a las lógicas de la actual democracia representativa, es decir, saber cómo funciona y legitimar sus dinámicas”. (p. 34)

Una expresión de esto, se ha manifestado en que las orientaciones para generar normativa escolar son ampliamente difundidas, lo que no ocurre en el caso de las estrategias de resolución alternativa de conflictos (Ortega, 2012a).

Para Narodowsky (1995) los marcos y tiempos legislativos son diferentes a los del trabajo y vida cotidiana en la escuela. Según el autor no hay posibilidad de llevar a cabo una política pública sin un correlato en lo cotidiano, sino se crea una alternativa, o sea, el desarrollo de una PNCE no puede estar ajena a la entrega de herramientas que permitan a los docentes cumplir con lo que se les pide. Es por eso que una política de convivencia no debería reglamentar la vida cotidiana, más bien, entregar las herramientas para que en los espacios de trabajo cotidiano se elabore un marco de convivencia de acuerdo con lo que se espera y con el proyecto educativo del establecimiento escolar.

Para Ortega (2012a) esto se plasma de forma efectiva en las escuelas cuando:

“La política pública ha enfatizado el aspecto normativo como principal mecanismo de abordaje de la realidad de las escuelas y liceos, exigiéndoles bajo pena de sanción administrativa, a todos los establecimientos educacionales que reciben subvención escolar, el envío anual de su respectivo reglamento o manual de convivencia escolar.

Lamentablemente, en la práctica esta petición no pasa de un simple trámite o ritual administrativo, pues los respectivos manuales de convivencia recibidos, en diferentes oficinas provinciales del Ministerio, rara vez son evaluados y de hecho, nunca son rechazados". (p. 34)

De esta forma y considerando el análisis realizado por Ahumada y Tapia (2013) respecto al desarrollo de la Política en Convivencia Escolar, en Chile, encontramos que se vale de 3 ejes, el curriculum, la normatividad y la participación.

Respecto de lo Curricular, encontramos que justamente desde este eje se introduce la convivencia escolar, cuando en los años 90s se realiza la reforma curricular que incorporó los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que hoy son considerados como transversalidad educativa. Según el MINEDUC (2013, p. 19):

"Tanto el Marco Curricular como las Bases Curriculares prescriben Objetivos Transversales referidos, entre otros, a aprendizajes en convivencia. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se refieren al desarrollo personal y social de los estudiantes y tienen un carácter amplio y general, por lo que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular".

Para Ortega (2012a), el desarrollo de los OFT, tiene que ver con el desarrollo de una nueva estrategia educativa, que representa la transición desde un sistema tradicional de traspaso de contenidos, donde el rol del estudiante es pasivo y de recepción, mientras que del docente es un rol activo, en el cual traspasa conocimientos, a un sistema que se sustenta en el *aprender a aprender* de la Unesco, donde se pide privilegiar metodologías que sean participativas y consideren la realidad y los conocimientos que los estudiantes poseen.

El desarrollo de los objetivos transversales es históricamente parte del curriculum nacional, los OFT de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) no han sido eliminados, ahora se denominan Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), y contemplan como ámbitos el: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, la Persona y su Entorno y Tecnologías de Información y Comunicación (MINEDUC, 2013).

Respecto del eje de la participación, desde los años 90s se han implementado diferentes espacios participativos dentro de los establecimientos escolares, según Ahumada y Tapia (2013) desde la base de la legislación chilena se considera que la

familia es participe de la educación de los niños, en base a que se considera el espacio familiar como el encargado de educar, y que la relación que debe establecer una relación de alianza con la escuela, que permitiría trabajar de forma planificada y organizada en pos de la educación de los niños y jóvenes.

Con una declaración de principios, no se asegura la participación de los miembros de la comunidad educativa, es por esto que se han creado diferentes espacios para que cada actor y estamento de la escuela cuente con un grado de participación. Desde la PNCE se han regulado espacios como Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados y Consejo de profesores, como espacios de organización estamental, y el Consejo Escolar en el que confluyen representantes de los diversos estamentos escolares (Ahumada & Tapia, 2013).

La participación en estos ámbitos y espacios, es considerada por diversos documentos analizados por Ahumada y Tapia (2013), como los espacios que permitiría asegurar el cumplimiento de los objetivos que tiene la PNCE, o sea el desarrollo de una ciudadanía responsable y que influya y mejore la calidad de la educación. Esto se va desarrollar, en espacios de participación institucionales, como el consejo de curso, y los antes nombrados, que son normados y reglamentados desde la PNCE, como también se reconocen espacios de participación no institucionales, que se piensan como elementos espontáneos de la cultura juvenil y que deben ser respetados y resguardados por la escuela.

Y por último, el MINEDUC (2002b y 2012e, en Ahumada & Tapia) considera que el tercer eje, la normatividad permite cumplir con los objetivos de convivencia escolar, ya que:

“Tiene como propósito regular el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa y garantizar una respetuosa interacción entre ellos, asumiendo la existencia de relaciones asimétricas, fruto de la diversidad de roles y funciones asignadas para el desarrollo de la labor educativa, y simétricas, basadas en la igualdad en dignidad y derechos de todos los sujetos y prestando especial protección a los niños”. (p. 19)

Desde la aprobación del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 Sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educativos el año 2004 se condicionó la entrega de subvención escolar a la existencia de un reglamento interno que contemple normas de convivencia escolar, siempre respetando la legislación chilena (Casas et al. 2008), sin embargo, para Donoso (2012, en Ahumada & Tapia, 2013) este hito no significó que los



reglamentos internos fuesen contruidos de acuerdo a los estándares de reflexión y participación que declaraba el MINEDUC, sino que solo como una forma de hacer cumplir la PNCE.

Para Casas, et al. (2008), desde la Política de Convivencia Escolar, se considera que el Manual de Convivencia o el Reglamento Interno, es el principal dispositivo que permitiría el desarrollo de Convivencia Escolar acorde al proyecto educativo que tienen los establecimientos escolares, ya que permite por un lado, adecuarse a la legislación vigente y por el otro lado, “puede ser un vehículo para legitimar las reglas que la propia comunidad se da conforme a sus necesidades” (p. 321)

#### **4.5 Manuales de Convivencia Escolar y PNCE**

Para responder la pregunta de investigación se debe profundizar en el dispositivo Manual de Convivencia, para esto es necesario entender el sustento teórico y práctico que tiene el uso de los Manuales de Convivencia en la escuela, para luego revisar de qué forma la legislación y la PNCE entienden su uso.

En primer lugar, es necesario indicar que los Manuales de Convivencia Escolar, son considerados como la expresión y la declaración formal de la normatividad escolar. En este sentido para Valencia y Mazuela (2006) se debe partir de la idea de que el manual de convivencia nace desde la pretensión moderna de regular los conflictos dentro del espacio escolar, como un esfuerzo por racionalizar las conductas y emociones de los niños, considerando y respetando los derechos de los miembros de una comunidad educativa, o sea, utilizando formas de sociabilidad más civilizadas.

En este sentido Valencia y Mazuera (2006) lo consideran un hecho histórico, ya que da cuenta de las formas que se usan para normar las interacciones de la escuela en un momento dado. Su justificación responde al análisis del recorrido histórico del desarrollo de los manuales de convivencia. Su surgimiento se remonta al nacimiento de la escuela moderna, cuando se consideraba que los estudiantes eran sujetos a corregir, y esta responsabilidad era del docente, por lo que el dispositivo reglamento de convivencia era un conjunto de normas y reglas que permitían al maestro educar sus estudiantes.

El control del tiempo y los espacios, así como el uso de uniformes, fueron las primeras manifestaciones de homogeneización, igualdad y democratización, que eran consideradas como parte de lo que se esperaba dentro de una escuela (Litichever,

Machado, Núñez, Roldán & Stagno, 2008), este sentido, se aplica el análisis hecho por Foucault (2003) respecto al poder disciplinario.

Posteriormente, comienzan a ser motivo de controversias, porque su funcionamiento generaba usos desproporcionados, básicamente de dominación. Por ende, se comenzaron a integrar en su funcionamiento, aspectos que aseguraban el resguardo y la protección de los derechos de los niños o jóvenes (Valencia & Mazuera, 2006).

Según Valencia y Mazuera (2006) actualmente se incorporan elementos jurídicos, que permiten a las diferentes sociedades resguardar derechos, manteniendo la idea de ser un dispositivo disciplinario, que transite hacia una mayor flexibilidad que permita a la comunidad educativa conseguir sus objetivos.

En este sentido, Valencia y Mazuera (2006) justifican como una necesidad de la escuela mantener ciertas normas que permitan su funcionamiento, y que permitan que los estudiantes participen de una Convivencia Escolar que promueva la autonomía, autodisciplina y el autocontrol. El Manual de Convivencia debiese “fortalecer el perfil del alumno teniendo en cuenta su particularidad, siendo abierto y dispuesto al libre desarrollo de la personalidad o la autonomía de la persona como sujeto moral, y a su crecimiento académico” (Valencia & Mazuera, 2006, p.124).

Que Valencia y Mazuera (2006) consideren al manual de convivencia como un hecho histórico, también implica que no se puede separar su contenido de su funcionamiento social, ya que no se puede normar *per se*, sin una base en la realidad o en las formas correctas de interactuar, si esto ocurre se agudizan los episodios de resistencia hacia una norma que no es compartida y que no posee un sustento social real. Si la normativa que está en la base del Manual de Convivencia no considera este aspecto de carácter cultural, se comienzan a transgredir derechos básicos que alejan al manual de su posibilidad formativa, y lo acercan a lo punitivo. La investigación realizada por Assaél y Cerda (1998), muestra como una normatividad desproporcionada y que no hace sentido a la comunidad educativa, termina enseñando a los estudiantes como sortear castigos y sanciones, y no reforzando valores o actitudes que se buscan promover.

En este sentido, para Valencia y Mazuera (2006) se debe cambiar de enfoque, orientando el uso del manual “hacia los valores, elevándolos a principios de vida, por medio de la interiorización de conductas que debiesen ser de forma habitual, producto de una sensibilización y concientización de la necesidad de cambio, los cuales contribuyan a

una formación integral” (p.126). Para esto, se debe considerar que en el Manual de Convivencia deben estar integrados aspectos legales y pedagógicos, que permitan a la comunidad fortalecer su comunicación y promover sus valores. En este sentido para Casas, et al. (2008) la aplicación y el requerimiento de que los establecimientos escolares chilenos tuvieran un Manual de Convivencia, en su espíritu buscaba que fuesen más que documentos que fortaleciera normas de disciplina, sino que fuese un marco que permitiera el desarrollo de los proyectos educativos.

Posterior a la promulgación de la Ley sobre Violencia Escolar se publican dos análisis respecto a las posibles consecuencias de esta Ley, tanto Magendzo et al. (2012), como Carrasco et al. (2012) coinciden en esta ley existe una tensión entre dos formas de comprender la convivencia escolar, para Magendzo et al. (2012) estos dos paradigmas están superpuestos, con la idea de van a funcionar en paralelo sin causar interferencia entre ambos, sin embargo, para estos autores se trata de dos paradigmas antagónicos. Uno de ellos, al que denominan como Paradigma de Control y Sanción está relacionado con el concepto de disciplina escolar y el uso de los manuales de convivencia como dispositivos de control y sanción. El otro, denominado Paradigma de Convivencia Escolar Democrática en sintonía con el uso del término Convivencia Escolar.

Esta tensión se haría carne en los dispositivos que esta ley regula, o sea, en el encargado de convivencia, el comité de buena convivencia y el manual de convivencia, y en cuanto se definen como antagónicos su uso se tensiona (Magendzo et al.2012; Carrasco et al. 2012).

Respecto del Manual de Convivencia Magendzo et al. (2012), señalan que si prima el paradigma de control y sanción en la escuela, se reforzarán las normas y sus respectivas sanciones. Furlán (2005) advierte que cuando el trabajo de convivencia escolar comienza y se proyecta desde la indisciplina, se generan reglamentos sin considerar los valores que se quieren promover, sino que solo se tipifican las faltas de acuerdo a intensidad y frecuencia, muchas veces desde una visión adultocéntrica, lo que deviene en normas sin sentido ni coherencia con la realidad. Este paradigma no es nuevo, Valencia y Mazuera (2006) consideran que este paradigma es el que estaba a la base de los sistemas disciplinarios que rigieron la escuela tradicional moderna. En su base esta la idea de un sujeto potencialmente peligroso y que debe ser corregido. En este sentido, se presenta como parte del mecanismo de sanción normalizadora que tiene como objetivo mantener niveles institucionales de disciplina y encausar el comportamiento hacia una

normalidad, es por medio de esta herramienta que se fomenta y normaliza un subjetividad funcional y dócil (Foucault, 2003).

A la base de este paradigma tenemos la idea de un sujeto calculador, ya que los estudiantes comienzan a calcular el peso de sus comportamiento, a dosificarlo de acuerdo a la sanción que se reciba y que se mueve sorteando las normas (Dussel, 2005; Assaél & Cerda, 1998).

Para Magendzo et al. (2012), este paradigma recoge ideas de la concepción de seguridad nacional, en el que se consideran algunos sujetos o poblaciones más peligrosas que otras, por lo que además permite y reproduce estigmatizaciones sociales y que en la medida de que estos grupos se sientan vigilados van a comportarse de acuerdo a lo establecido. También a su base, está el conductismo en educación, al ir acompañado de un curriculum y proyecto educativo que se basa en la exposición de contenidos y aprendizaje mecánico, cuyos resultados se entorpecen cuando los estudiantes participan quebrando el orden esperado (Magendzo, 2012; Ortega, 2012a).

Por el otro lado, si prima el paradigma de convivencia escolar democrática deben cumplirse tres condiciones, en primer lugar que las normas respeten la dignidad humana y los derechos de todos los actores de la comunidad educativa, siguiendo las directrices que establecen diferentes organismos internacionales. En segundo lugar su elaboración debe ser un espacio de aprendizaje colectivo, y debe considerar la participación y legitimación de todos los miembros de la comunidad escolar. Y en tercer lugar, debe ser un instrumento flexible, que pueda ser revisado y evaluado de acuerdo a las circunstancias y a las formas en que es usado (Magendzo et al.2012).

Desde este mismo paradigma Valencia y Mazuera (2006) señalan que los manuales de convivencia deben estar en sintonía con los valores y los principios que la comunidad educativa promueve, entregando herramientas, dispositivos y pautas de actuación que puedan ser utilizadas diariamente en lo cotidiano. Furlán (2005) considera que el trabajo de un manual de convivencia y su contenido debe estar situado a la realidad y la cultura escolar, y siempre debe tener un sentido, ser coherente.

La base de este paradigma es la idea de seguridad humana, según Magendzo et al. (2012) la preocupación debe estar puesta en respetar la dignidad humana, asegurando condiciones que permitan a los sujetos desarrollarse íntegramente, es por esto que respeta los lineamientos de organismos internacionales. Considera que la resolución de conflictos, es parte de los procesos de la vida y que por ende su resolución pacífica

permite crear y consolidar comunidades educativas que aporten a la construcción de sociedades más justas.

A diferencia del otro paradigma, parte desde el constructivismo educativo, por lo que considera que el proceso de aprendizaje de contenidos no puede estar separado de la realidad de los estudiantes, de sus conocimientos previos y de las interacciones que ocurren dentro del aula. Es por eso que además considera que el diálogo es parte de las herramientas que los docentes debiesen utilizar para lograr los aprendizajes curriculares y valóricos (Magendzo, 2012; Ortega, 2012a).

En Chile la construcción de manuales de convivencia está orientada desde la PNCE, según el MINEDUC (2016) con la aprobación de la Ley sobre Violencia Escolar, se actualizó la política de Convivencia Escolar, así como la obligación de incluir protocolos y medidas pedagógicas para enfrentar situaciones de violencia dentro de los manuales de convivencia.

En el documento Orientaciones para la Revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar del MINEDUC (2016), considera que la revisión de los Manuales de Convivencia permite “revalorizar y potenciar la dimensión formativa y no punitiva de los reglamentos”(p.22), en este sentido, en este documento se piensa que los Manuales de Convivencia “dan forma a los encuadres necesarios para que toda la comunidad se desenvuelva con fluidez y sin poner en riesgo los climas institucionales que aseguran una buena convivencia escolar” (p.19). Estos Manuales de Convivencia deben “contener normas de convivencia, políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación, tipificación de faltas y sanciones, todo ello con el propósito de favorecer la generación de buenos climas de convivencia y aprender a convivir en comunidad” (pp.19-20), todo esto en concordancia con los valores que promueven los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos de Mejoramiento Escolar.

## **5.- Marco Metodológico**

### **5.1 Fundamentación**

De acuerdo con Canales et al. (2006) la elección de una metodología de investigación define los criterios de muestra, instrumento de observación y análisis que serán utilizados para responder la pregunta de investigación. Para Canales et al. (2006), la elección entre metodologías cualitativas, cuantitativas o dialécticas determina de qué forma se comprende y se aproxima a la realidad, y el rol del investigador en la producción de conocimiento.

Canales et al. (2006) plantean que la investigación cuantitativa operacionaliza la realidad, a partir de variables y por medio del pensamiento estadístico busca establecer regularidades. En cambio la investigación cualitativa plantea la necesidad de comprender la significación de la realidad, por lo que no busca establecer regularidades. Esta última, busca comprender la estructura de observación de otro, en la medida en que sistematiza el estudio de los significados y las reglas de significación, ya que de esta forma “se representa o conoce a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas” (Canales, et al., 2006, p.19). El objeto de estudio es complejo, ya que articula un plano manifiesto y un plano generador, en la medida de que el sujeto esta interrelacionado con otros.

Es por esto, que la investigación cualitativa estudia casos concretos, en un espacio local y en cierta temporalidad, lo que permite situar las acciones y expresiones de los sujetos en sus contextos (Flick, 2007). Además, es un enfoque de investigación abierto hacia el enfoque del investigado, y no se reduce a la escucha de otro, sino que intenta comprender la estructura de sentido, la estabilidad de lo social en un contexto de investigación. En este sentido, utiliza una serie de instrumentos y métodos de análisis que buscan ordenar y develar significados de textos (Canales, 2006).

Para efectos de los objetivos y la pregunta de esta investigación, la metodología cualitativa tiene las características y herramientas que permiten identificar en los Manuales de Convivencia los contenidos y paradigmas que están tras estos textos. La búsqueda de estructuras de sentido, en textos como los Manuales de Convivencia permite comprender cuales son las concepciones que van a perfilar su utilización.

## 5.2 Muestra

La metodología cualitativa no requiere de una muestra representativa, en un sentido estadístico, sin embargo, tiene ciertos criterios que permiten definir una muestra que de cierta representación de los grupos sociales o individuos que forman parte del universo social a investigar, esto es definido como Muestreo por Criterio Lógico (Quintana, 2006). A priori, se debe señalar que en Chile existen 3 tipos de instituciones escolares, particulares, particulares subvencionadas y municipales, todas deben poseer un Manual de Convivencia, por lo que se considerará este uno de los criterios de muestreo. Para realizar este análisis los establecimientos escolares tendrán como características comunes el ser establecimientos de enseñanza media y básica, mixtos, de la comuna de Santiago, que además sean instituciones con tradición en el sentido de que son instituciones con más de dos décadas de antigüedad, y que pertenecen a fundaciones o instituciones con una larga historia educativa. Este último criterio nos permite comprender la relación entre el proyecto educativo del establecimiento y la forma en que considera la convivencia escolar.

Estos criterios muestrales, buscan definir los establecimientos educacionales de acuerdo a características institucionales, se utilizará una muestra de 3 establecimientos que posean un Manual de Convivencia actualizado al año 2016 y que se encuentre disponible de forma pública.

Al primer establecimiento escolar que es parte de la muestra de esta investigación, lo vamos a llamar “Establecimiento A”. Es un liceo municipal de enseñanza media científico-humanista fundado en la década de los 50’, se encuentra ubicado dentro de un sector comercial de la comuna de Santiago. Como establecimiento ha desarrollado un proyecto educativo que responde a la necesidad de posicionarse como una comunidad educativa democrática, intercultural y crítica, que se centra en el desarrollo de múltiples aprendizajes que permitan transformación social y cultura, integrando el enfoque de género, el enfoque de derechos y el enfoque de interculturalidad. En su Manual de Convivencia Escolar, declaran promover los valores de respeto, tolerancia y responsabilidad.

El segundo establecimiento escolar es denominado “Establecimiento B”, es un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido fundado en la década de los 80’ como Escuela Normal, y que deja de serlo por Resolución Ministerial. Perteneció a

una red de establecimientos, por lo que muchos de sus estudiantes vienen de escuelas básicas de la misma red. Declaran que tanto sus estudiantes como profesores trabajan en desarrollar una educación de calidad, y son destacados por su rigor académico, por su alta exigencia y por su amor a las artes y la cultura. En su visión señalan que como institución promueven a través de su tradición y experiencia que sus docentes y estudiantes sean parte del desarrollo de país. Para el establecimiento su Manual de Convivencia manifiesta su preocupación por mantener la integridad física, moral y psicológica de los miembros del establecimiento, señalando que padres o apoderados deben conocer, aceptar y respetar las normas de este establecimiento que tienen como objetivo regular el comportamiento por medio del reconocimiento, diálogo formativo y el compromiso personal.

La tercera institución escolar denominada “Establecimiento C” es un colegio particular de enseñanza básica y media científico-humanista fundado a mediados del siglo XIX, es un establecimiento perteneciente a la Iglesia Católica, pertenece a una red de colegios y a la vez a una orden religiosa. En su misión declaran propiciar aprendizajes con calidad y equidad, tanto en el ámbito académico como en su formación pastoral y religiosa. Se define como un establecimiento con currículum humanista centrado en la persona y su desarrollo integro. En su Manual de Convivencia, se promueven los valores de la honestidad, respeto y responsabilidad, ya que son la base de todos los valores cristianos y humanos que están en la propuesta educativa del colegio.

### **5.3 Técnica y Análisis**

Para los fines de esta investigación se utilizará el análisis documental de Manuales de Convivencia de diferentes establecimientos escolares, para Catillo (2004) este tipo de análisis es un conjunto de operaciones que permite presentar el contenido de un texto de forma distinta a la original. Para su realización, se parte desde un texto primario y termina produciendo un texto secundario a base de esquemas estructurados que condensadores de información (Castillo, 2004). Cualquier texto puede ser objeto de análisis documental, desde textos científicos hasta textos instructivos, sin embargo, cambia la forma en que se realiza el análisis de los textos, de acuerdo a su intencionalidad y contenido (Castillo, 2004).



La utilización de documentos para la investigación social tiene una larga historia, y surge desde los estudios históricos que utilizan la documentación como fuente de información, en cambio, en las Ciencias Sociales, autores como Durkheim y Marx, utilizan documentos gubernamentales para sus estudios (Valles, et al., 1999).

El tipo de documento a utilizar, puede ser catalogado de diferentes formas, Almarcha, et al. (1969, en Valles, et al. 1999), propone considerar los como datos secundarios los textos que son utilizados en el marco del análisis documental, y pueden ser clasificados como documentos literarios, documentos numéricos y documentos audiovisuales. Sin embargo, para Valles, et al. (1999), más allá de la relevancia de estas clasificaciones, se deben considerar riqueza que la documentación como técnica puede entregar a una investigación, tanto cualitativa, como cuantitativa.

En este sentido, Taylor y Bogdan (1992) señalan que el análisis de documentos públicos u oficiales dan cuenta de “las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (p.149). En este sentido, para los autores, el análisis cualitativo de documentos oficiales abre diferentes fuentes de comprensión de los textos, ya que permite debelar lo subjetivo detrás de documentos presentados como objetivos.

Zapico (2007), señala que los niveles de análisis pueden ir variando desde lo descriptivo hasta lo inferencial, lo que permite ir desde el análisis mismo de un documento y su contenido y la comparación entre documentos, hasta un análisis inferencial donde se someta a contraste con el contexto teórico, el contexto económico y social y el contexto ideológico y curricular. En este caso, el análisis de los Manuales de Convivencia, está centrado en el contraste que estos tienen respecto del contexto teórico, entre su contenido, y los paradigmas de control y sanción y de convivencia democrática.

Según Ortega (2012a), el análisis documental de textos educativos, o textos escolares como los manuales de convivencia, permite comprender una parte de la realidad social, ya que la escuela es una instancia altamente estructurada y cuya normatividad da cuenta de cómo se predefinen las pautas de acción de los sujetos. Sin embargo, Valles, et al. (1999) señala que una de las consideraciones que se deben tener en cuenta en el análisis documental es considerar que la información encontrada en el texto sería socialmente producida.

Para sortear algunos inconvenientes que podría llegar a tener esta técnica, se proponen ciertos criterios, como verificar la autenticidad, la credibilidad y la

representatividad, también, se debe considerar la interpretación del significado del texto, por lo que además es necesario triangular los significados en el proceso de análisis documental (Valles et al., 1999).

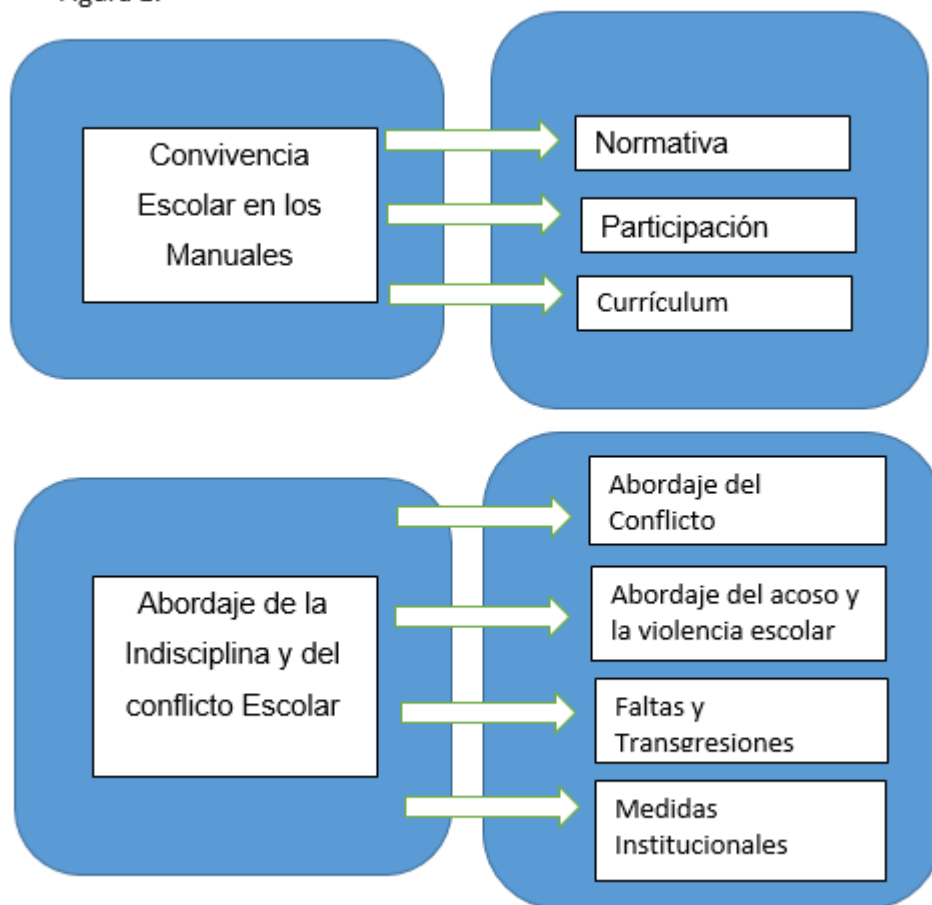
Esta investigación busca centrar su análisis en los aspectos descriptivos de los Manuales de Convivencia Escolar, así como en la confrontación entre su contenido y los postulados teóricos y sus respectivas tensiones expuestas en el apartado anterior. Para realizar esto, el análisis de documentos cualitativos utiliza como recurso el análisis a partir de categorías y ejes preestablecidos. Esta pauta es dada por elementos teóricos que han sido expuesto anteriormente, lo que nos permite verificar en los documentos de qué forma definen y le dan contenido a aspectos prácticos y teóricos de su funcionamiento. En esta investigación se realizaron dos análisis diferentes, el primero expuesto en los resultados considera los ejes de la PNCE, o sea, Curriculum, Participación y Normativa.

## 6.- Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan en dos grandes apartados, como se ve en la Figura 1: el primero referido a como se entiende la convivencia escolar en los manuales de Convivencia de los establecimientos, a través de los ejes de: Normativa, Participación y Currículum, estas subcategorías se corresponden al desarrollo de la PNCE y dan cuenta de tres ámbitos del concepto de Convivencia Escolar. En este primer apartado se presentan las similitudes, diferencias y tensiones que los establecimientos presentan en los aspectos y desarrollos de la convivencia escolar.

El segundo apartado referido al Abordaje de la Indisciplina y de los Conflictos, presenta cómo los establecimientos responden frente a situaciones de indisciplina. En este apartado se encuentran diferentes formas de ejercer el rol socializador y educativo de los establecimientos.

Figura 1:



## 6.1 Convivencia Escolar en los Manuales de Convivencia

En los Manuales de Convivencia de los Establecimientos escolares, aparecen definiciones del concepto de Convivencia Escolar destacando diferentes elementos que están a la base del fenómeno. Por un lado, el Establecimiento A considera que la Convivencia Escolar son el conjunto de relaciones sociales que crean y recrean una Cultura Escolar propia del establecimiento, siendo un fenómeno complejo, dinámico y cotidiano, en el que todos los miembros de la comunidad educativa están involucrados. Por otra parte, el establecimiento C se le atribuye a un tipo de Convivencia Escolar la valoración de “buena”, en este sentido se valoran de forma positiva relaciones sociales “armónicas” que propicien el desarrollo de los estudiantes de acuerdo a los objetivos institucionales. De esta forma, el estudiante es el sujeto en desarrollo en la escuela y son las interrelaciones armónicas las que propician este desarrollo. En el establecimiento B, no aparece ninguna definición de lo que se considera Convivencia Escolar, lo que representa un déficit de contenido dentro de este Manual:

“La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de la comunidad educativa, es decir, es la forma de tratarse que mantienen estudiantes, docentes, directivos, apoderadas/os y asistentes de la educación. “La convivencia escolar se entiende, por tanto, como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (Establecimiento A)

“El [Establecimiento C] entiende por buena convivencia escolar como la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Establecimiento C)

### 6.1.1 Normativa

#### 6.1.1.1 Reglamento Interno

El Reglamento Interno (o manual de convivencia) es un instrumento con el que deben contar los establecimientos escolares, se construyen en función de los valores que contiene su Proyecto educativo y la Ley vigente. En los manuales de Convivencia

analizados, se encuentra que su función está dada por el uso que los establecimientos le dan, por un lado permite regular las interacciones que se dan al interior de los establecimientos, por lo que se relaciona con el tipo de convivencia definida a partir de los valores del proyecto educativo. Por el otro lado, se considera un instrumento que permite resguardar la integridad de los miembros de la comunidad, por lo que se pone el acento en el marco de la seguridad de los miembros de la comunidad educativa:

“Cada establecimiento educacional debe contar con un reglamento interno que estructura y norma su funcionamiento. Una de las partes del reglamento interno, es este manual de convivencia escolar, que establece las regulaciones que enmarcan la forma de relacionarse al interior de la comunidad educativa” (Establecimiento A)

“Manual, manifiesta la importante misión de resguardar la integridad moral, psicológica y física de los distintos miembros y estamentos de la comunidad educativa.”(Establecimiento B)

“El [Establecimiento C] cuenta con un reglamento de convivencia escolar que tiene como objetivo regular las relaciones en el establecimiento de los miembros de la comunidad escolar, garantizado procedimientos justos en el marco de los valores contenidos en el Proyecto Educativo Institucional y con forme a la ley vigente” (Establecimiento C)

#### 6.1.1.1 Manual de Convivencia conocido por todos

Todos los manuales incorporan normas, las que deben ser conocidas por todos los miembros de la Comunidad Educativa, y se espera que todos los integrantes del establecimiento trabajen en pos de su cumplimiento. Sin embargo, encontramos que los establecimientos difieren respecto al nivel de involucramiento que se espera de los estamentos, que va desde el aceptar la norma por medio de la matrícula que es considerada como un contrato, de esta forma se establece el carácter clientelar de relación que el establecimiento (B) propone para/con las familias. Hasta que los miembros de la comunidad se involucren en el cumplimiento de las normas con un papel activo, promoviendo los valores que se esperan:

“este “reglamento interno y sus modificaciones deberán estar publicados en el sitio Web del establecimiento educacional y estar disponible en dicho recinto para los estudiantes, padres, madres y apoderados. Además, deberá ser informado y notificado a los padres, madres y apoderados, para lo cual se entregará una copia del mismo al momento de la

matrícula” (Establecimiento A)
“La matrícula es un contrato entre el apoderado y el colegio. La matrícula confiere al estudiante la Calidad de estudiante regular del establecimiento, aceptando tanto el apoderado como el estudiante las normas establecidas en el presente Manual de Convivencia”(Establecimiento B)
“Como Colegio esperamos que los Padres y Apoderados apoyen en este trabajo orientando a sus hijos/as y modelando conductas que promueven la empatía y el buen trato hacia sí mismo y los demás, debiendo involucrarse con las medidas que el colegio exija o recomiende” (Establecimiento C)

#### 6.1.1.2Revisión de los Manuales de Convivencia

Solo en uno de los Manuales de Convivencia se señala cómo se lleva a cabo la revisión del Reglamento Interno, se establece que de acuerdo a sus propias necesidades el establecimiento puede ejercer la revisión del Manual, con los niveles de participación esperados. Sin embargo, los Reglamentos también dependen de ajustes legales, por lo que los cambios legislativos pueden devenir en modificaciones o revisiones de su contenido:

“El manual de convivencia podrá ser revisado todos los años en función de los cambios a la legislación vigente, pero su actualización completa deberá ser fruto de un proceso participativo de todos los miembros de la comunidad escolar al menos cada cuatro años” (Establecimiento A)

Uno de los aspectos más relevantes que regulan los Manuales de Convivencia es el tipo de relaciones interpersonales que esperan desarrollar, la importancia de esto radica en que se busca generar contextos de desarrollo de los estudiantes sin violencia. En los tres establecimientos se regulan de diferente forma las relaciones deseadas, por un lado el Establecimiento A busca que las relaciones sean en equidad, o sea, sin subordinación entre personas. En este sentido, se reconoce que la violencia, tanto física como psicológica, responde a formas de relacionarse en donde las relaciones de poder están en función de la subordinación de una de las partes. Los establecimientos B y C en cambio no introducen el fenómeno del poder para definir las relaciones deseadas, es por esto que la definen en cuanto a valores y actitudes que son utilizadas, como no discriminar, en tanto, se considera que estas relaciones son parte del desarrollo de una buena convivencia y del logro de los objetivos de los establecimientos:

“También es importante que las relaciones establecidas al interior del establecimiento se desarrollen en equidad, esto es no permitiendo estados de subordinación, violencia física ni psicológica por parte del otro u otra.”(Establecimiento A).

“Brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio hacia el otro, y siempre utilizar el diálogo como primera herramienta para potenciar las buenas relaciones que son el piso base para la buena convivencia.” (Establecimiento B)

“la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Establecimiento C)

Otra forma de relaciones que los establecimientos regulan es el desarrollo de las relaciones afectivas, en este sentido existen diferencias de acuerdo a los proyectos educativos que están a la base de cada institución, por un lado, el Establecimiento C con el proyecto educativo confesional, que pertenece a una orden religiosa es restrictivo respecto a demostraciones afectivas que considera del ámbito personal, además de considerarlas faltas con sus respectivas sanciones. En cambio, el establecimiento A considera como derecho la expresión de la afectividad, siempre y cuando sea consentida y no implique el sometimiento de alguna persona. El establecimiento B no establece nada respecto a las relaciones afectivas, aspecto relevante en establecimientos secundarios:

“Los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho a demostrar su afectividad hacia los otros miembros de la comunidad, resguardando que esta relación se desarrolle mediante un consenso de ambas partes, para que ninguna de ellas se sienta transgredida” (Establecimiento A)

“En las relaciones afectivas, el Colegio privilegiará en todo momento el espíritu de compañerismo y amistad entre los educandos, no así expresiones de mayor intimidad (ej: besos en la boca, sentarse en piernas de compañeros/as, etc.), las cuales están reservadas al ámbito personal y/o familiar fuera del espacio escolar. Dichas expresiones serán motivo de llamada de atención, observación en el libro de clases o citación al apoderado. Se considerará falta moderada” (Establecimiento C)

### 6.1.2 Participación

Otro proceso que es parte de la construcción de la Convivencia Escolar es la Participación. En los Manuales encontramos que los establecimientos A y C definen que

consideraran como participación, y se consideran aspectos similares al reconocer que cada miembro de la comunidad educativa tiene la capacidad y el derecho de intervenir e implicarse en la toma de decisiones y en las diversas instancias de participación es además, una muestra de acogida y confianza con los miembros de la comunidad. Este proceso es permanente, y requiere la implicancia cognitiva, emocional y práctica de los miembros de la comunidad, ya que requiere la construcción continua del proyecto educativo del establecimiento.

En cambio, el Establecimiento B no incluye una definición de que considera como participación, sin embargo, en su Manual de Convivencia encontramos que la relación entre el establecimiento con sus estudiantes y sus familias es contractual, surge por medio de un contrato, la matrícula, y precisa la aceptación de las normas establecidas. Esta manera de entender la relación entre los estudiantes, los apoderados y el establecimiento, junto con el omitir lo que va a considerar como participación da cuenta que el Establecimiento B no considera relevante la participación e involucramiento de sus miembros en los procesos educativos ni de Convivencia Escolar:

“Entendemos la Participación como un proceso continuo de implicancia emocional, cognitiva y práctica que se funda en la idea de que todo proyecto educativo constituye una construcción en común y que es permanente. Es condición, por tanto, que el sustento de este Manual de Convivencia es el reconocimiento hacia todos los miembros de esta comunidad del derecho que tenemos, cada uno desde su espacio, de formar parte e intervenir dentro de ese proceso colectivo en la generación y construcción de decisiones y en la gestión de las mismas.” (Establecimiento A)

“La matrícula es un contrato entre el apoderado y el colegio. La matrícula confiere al estudiante la calidad de estudiante regular del establecimiento, aceptando tanto el apoderado como el estudiante las normas establecidas en el presente Manual de Convivencia” (Establecimiento B)

“La participación es signo de la acogida y de la valoración de cada componente de la comunidad educativa, que surge de la confianza depositada en la persona. A la luz de este valor se reconocen y promueven diversas instancias de animación y participación que ofrece el colegio.”(Establecimiento C)

Las instancias de participación en los establecimientos escolares son diversas, sin embargo, los Consejos Escolares son una de las instancias formales donde se plasma el nivel de participación e incidencia de los distintos miembros de la comunidad educativa.



De acuerdo a disposiciones legales, del establecimiento o su sostenedor, se encuentran diferentes formas de incidencia, que van desde lo informativo, consultivo o propositivo hasta un carácter resolutivo en ciertos temas. De esta forma, en los establecimientos A y B encontramos diversos tipos de incidencia, y en diferentes grados o aspectos, que incluyen los Reglamentos Internos y los planes de Gestión de la Convivencia Escolar. En cambio el establecimiento C, no establece en su Manual de Convivencia la incidencia de los estamentos en los procesos participativos ni la existencia de un Consejo Escolar, lo que da cuenta de su carácter de establecimiento privado que puede prescindir de este organismo:

“Los Consejos Escolares de las escuelas y liceos de su dependencia [de la Municipalidad de Santiago] poseen carácter resolutivo en relación a:

- El Proyecto Educativo Institucional y sus modificaciones.
- El Plan de Mejoramiento Educativo.
- Calendario de actividades anuales y actividades extracurriculares
- Reglamento Interno y Manual de Convivencia Escolar.
- Plan de Gestión de la Convivencia Escolar” (Establecimiento A)

“El Consejo Escolar tendrá un carácter informativo, consultivo y propositivo, de acuerdo a la ley antes mencionada.” (Establecimiento B)

Respecto a otras formas de participación no formales, encontramos en los establecimientos analizados distintas formas de regular manifestaciones que interrumpen el funcionamiento de los colegios. Por un lado, el establecimiento A considera que es parte del derecho de los estudiantes manifestarse de forma democrática tanto al interior como en el entorno del establecimiento. En cambio, en los establecimientos B y C, regulan este aspecto de forma implícita, ya que definen como transgresión o como deber el impedir el normal funcionamiento de los colegios. En la medida que no especifican su postura frente a formas de participación no institucional, utilizan de forma genérica normas, que prohíben formas de manifestación como la paralización de las actividades académicas, entre otras conductas que no son de este ámbito, por lo que existe ambigüedad para regular las formas de participación no formales:

“El legítimo derecho a expresión de los y las estudiantes, bajo la autorización de sus padres, madres o apoderados, debe ser democrático y debe resguardar la integridad de las personas tanto dentro como en el entorno del establecimiento, y del el espacio físico

del Liceo.” (Establecimiento A)
“No entorpecer o alterar el normal funcionamiento del establecimiento, como por ejemplo impedir el ingreso de la comunidad educativa al colegio.” (Establecimiento B)
“Actos injustificados que perturben el normal funcionamiento de las actividades del Instituto. En este tipo caben todos los actos que realice un alumno(a) y que de algún modo afecten negativamente cualquier actividad desarrollada por el Colegio, dentro o fuera del establecimiento.” (Establecimiento C)

### 6.1.3 Curriculum

Otro de los elementos que configura la convivencia escolar y la realización de los proyectos educativos de los establecimientos son dados por el sentido y las formas que adquieren los procesos educativos, en definitiva el curriculum del establecimiento escolar. Encontramos principalmente dos formas de plantear la función educativa de los establecimientos, una donde se consideran como valores centrales la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes vivir en paz, armonía y compromiso con los demás y con la sociedad. En este caso, se consideran los procesos pedagógicos dialógicos, activos y críticos como aquellos que permiten desarrollar una pedagogía transformadora. Y otra forma que se centra en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, donde el establecimiento se compromete a impartir educación de calidad, lo que implicaría el uso de las “mejores metodologías posibles” para la adquisición de conocimientos:

“La mirada transformadora iniciada a fines del 2013 implica importantes desafíos para el conjunto de su comunidad, principalmente por la influencia de enfoques de la pedagogía y de la gestión escolar basados en procesos dialógicos, activos y críticos que están presentes en la discusión educativa y que se han desarrollado en contextos escolares de comunidades de aprendizaje y experiencias diversas, las que se ambiente formativo a sus estudiantes que les permita adquirir conocimientos, habilidades, valores y competencias que les sirvan para vivir en paz, armonía, compromiso con los demás y llegar a participar activamente en la sociedad declaran como parte de los referentes teóricos para el proyecto en su conjunto” (Establecimiento A)
“impartir enseñanza de calidad, enseñar de la mejor manera posible, haciendo lo que

sea necesario para que nuestros estudiantes aprendan.” (Establecimiento B)

“El [Establecimiento C] busca propiciar un ambiente formativo a sus estudiantes que les permita adquirir conocimientos, habilidades, valores y competencias que les sirvan para vivir en paz, armonía, compromiso con los demás y llegar a participar activamente en la sociedad.” (Establecimiento C)

### 6.1.3.1 Estudiantes y procesos educativos

Por otro lado, los establecimientos escolares señalan en sus Manuales de Convivencia cuál es el rol de los estudiantes en los procesos educativos. Se espera que tengan una actitud participativa, activa y de responsabilidad frente al desarrollo de las clases y de sus deberes escolares. En los establecimientos A y C encontramos como eje la participación activa y dialógica de los estudiantes, mientras que en el establecimiento B la actitud metódica y el esfuerzo. De esta forma, los establecimientos definen que tipo de estudiante esperan, y que tipo de actitudes y comportamientos se esperan de ellos, entregándoles parte de la responsabilidad de los procesos de aprendizaje:

“Durante el desarrollo de la clase, deberá permanecer en una actitud de escucha-activa y dialogante para el desarrollo del aprendizaje de estudiantes con diversos ritmos, tipos de habilidades y capacidades. Al interior de la sala deberá permanecer sólo con sus materiales pedagógicos requeridos, y no podrá hacer uso de celulares u otros objetos que no hayan sido autorizados por los docentes” (Establecimiento A)

“Ser estudiantes proactivos, es decir, poner atención en clases, estudiar metódicamente en el hogar y esforzarse por alcanzar el desarrollo máximo de sus capacidades, por ejemplo hacer todas las tareas que envíe el colegio.” (Establecimiento B)

“Tener disposición a la crítica constructiva.”

“Favorecer el desarrollo de todas las instancias educativas.”

“Respetar y participar del proyecto educativo del colegio.”

“Participar en las instancias que potencian el desarrollo de una personalidad integrada.”

“Cumplir con los objetivos propuestos por los educadores/as maristas (estudio, tareas, evaluaciones).” (Establecimiento C)

### 6.1.3.2 Reconocimiento a los estudiantes

Como herramienta pedagógica de los establecimientos encontramos el reconocimiento formal de los estudiantes, tanto a nivel académico como conductual. En este sentido, los establecimientos A y B se consideran como parte del proceso educativo

el reconocer el esfuerzo que realiza un estudiante de forma individual cuando se comporta de acuerdo con lo que el establecimiento considera como positivo. La formalización de este mecanismo se ejerce desde el mundo adulto, y en la medida de que es un reconocimiento público de parte de la comunidad, y que incluso puede quedar marcado en la hoja de vida del estudiante, En cambio el establecimiento C, de acuerdo a sus valores el trabajo y el esfuerzo no son recompensados de forma inmediata, más bien se espera que sean sus frutos y el resultado el que signifique una ratificación para los estudiantes:

“En forma semestral se realizará un reconocimiento a los estudiantes destacados de cada curso, considerando criterios de rendimiento de notas (dos estudiantes de cada curso) y mérito por esfuerzo (dos estudiantes de cada curso).” (Establecimiento A)

“Promoveremos el reconocimiento de nuestros estudiantes, destacando sus conductas positivas, siendo estas reconocidas y visibilizadas por parte de toda la comunidad educativa. Se promueve el reconocimiento de conductas que son el resultado del esfuerzo del estudiante, entendido como persona única, implicando mejorar, avanzar en sus posibilidades, aprovechar los recursos que el colegio le aporta. Este avance merece una observación positiva en su hoja de vida, una felicitación formal por escrito de parte de su profesor jefe o por otros profesores.”(Establecimiento B)

“el esfuerzo que pone el hombre en la realización de sus tareas así como la postergación de la gratificación inmediata. Concebido de esta manera, el trabajo, los logros y realizaciones no son producto del azar sino del empleo de la inteligencia y de la voluntad.” (Establecimiento C)

### 6.1.3.3Recreos

Otro aspecto del ámbito educativo es el recreo, que en estos casos se les considera un derecho fundamental de los estudiantes, e incluso como parte del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el colegio. Es por esto, que los establecimientos abogan por su cumplimiento efectivo, así como por que se desarrolle con normalidad:

“En ningún caso las y los estudiantes pueden ser privados del recreo, pues dicho momento constituye parte fundamental del proceso de aprendizaje y sus tiempos de duración están asignados por horario.” (Establecimiento A)

“Es un derecho del estudiante y debe ser respetado en su tiempo y calidad. Los estudiantes permanecerán en los patios, fuera de la sala de clases.” (Establecimiento B)
---

“[Los estudiantes tienen derecho] A recrearse y descansar.” (Establecimiento C)
---

#### 6.1.3.4 Acompañamiento a estudiantes y atención a la diversidad

De acuerdo a los manuales de convivencia, es parte de la labor educativa del establecimiento acompañar de forma diferenciada los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades y necesidades, es por eso que se declara como valor y necesidad la atención a la diversidad, o sea, tener las condiciones que permitan dar respuesta a las diferencias que existen entre los estudiantes. O por otro lado, contar con un equipo de especialistas que puedan generar planes de apoyo a estudiantes y a la labor del docente como es el caso de los establecimientos A y B:

“El acompañamiento a estudiantes por parte de profesionales no docentes que se ubican en el Centro de Apoyo a Estudiantes (CAE) busca colaborar en los procesos que se requieren con el objetivo de que los y las estudiantes puedan desarrollar sus aprendizajes en las mejores condiciones posibles.” (Establecimiento A)
---

“Ser atendido en las necesidades educativas especiales, si las hubiese, de acuerdo a las capacidades y profesionales competentes al área especial existentes en el colegio y recibir una derivación oportuna en caso que requiera apoyo especializado” (Establecimiento B)
--

“La atención a la diversidad es hacerse cargo de todos los alumnos y alumnas en su singularidad, haciendo esfuerzos por darles a cada uno/a la atención educativa correspondiente. Se tendrá un acompañamiento especial a aquellos que presenten problemas de adaptabilidad escolar.” (Establecimiento C)
---

## 6.2 Abordaje de la Indisciplina y del Conflicto

El abordaje que los establecimientos realizan de la indisciplina y de los conflictos da cuenta de la forma y el uso que los establecimientos le dan al aspecto más normativo de los Manuales de Convivencia.

En la primera parte de este análisis, se vislumbran diferencias en los Establecimientos Escolares respecto de los ámbitos de la Convivencia Escolar, que

además nos permiten comprender planteamientos que están a la base de los manuales de cada establecimiento, en este sentido. En cambio en este apartado, encontramos las diferencias en los abordajes y en las respuestas institucionales frente a situaciones de indisciplina, elementos que son analizados en cinco categorías, abordaje del conflicto, abordaje del acoso escolar, faltas y transgresiones y finalmente medidas institucionales.

### 6.2.1 Abordaje del conflicto

La Comunidad Educativa debe enfrentar conflictos entre sus miembros estableciendo protocolos que le permitan resolverlos. Para poder responder a estas situaciones, los establecimientos en primer lugar deben evaluar quien vulnera los derechos de la comunidad educativa y valorar cuales son los derechos transgredidos para establecer responsabilidades y denominar la situación que se enfrenta. Los protocolos establecidos permiten a la escuela contar con metodologías para que las partes involucradas respondan y reparen los daños que pueda ocasionar un conflicto:

<p>“Formular protocolos de acción para responder colaborativamente a los conflictos y daños que requieran ser reparados, por medio de las metodologías y estrategias de las Prácticas Restaurativas, para facilitar la participación de las partes directamente involucradas en un conflicto”. (Establecimiento A)</p>
--

<p>“Mediación Escolar: es una instancia de resolución pacífica del conflicto entre miembros de la comunidad educativa, buscando la mejora en la convivencia propiamente tal, siendo compatible con las medidas disciplinarias” (Establecimiento B)</p>
--

<p>“En los casos de conflictos de derechos entre personas al interior de la comunidad escolar, se dará prioridad a los derechos de la “mayoría de los miembros de la comunidad educativa y los de las víctimas de actos antisociales, de agresiones o de acoso”. (Establecimiento C)</p>
--

En el establecimiento B encontramos que el uso de mediación escolar, su forma de resolución de conflictos es compatible con el uso de medidas disciplinarias, en cambio, encontramos que en los otros dos establecimientos se considera incompatible el uso de sanciones cuando se busca resolver los conflictos a través del diálogo. El objetivo de resolver conflictos a través del diálogo es construir acuerdos, sobre las formas de relacionarse, por lo tanto no es compatible con la utilización de sanciones. El uso de estas estrategias debe realizarse de forma cuidadosa, por lo que deben existir personas preparadas para enfrentar este tipo de conflictos:

“Instancia formal de diálogo entre quienes mantiene un conflicto con la intención de construir acuerdos sobre la forma de relacionarse. Esta medida debe ser aplicada exclusivamente por personas (adultos/as o estudiantes) que tengan capacitación en estas estrategias y su aplicación es excluyente con la aplicación de sanciones.”  
(Establecimiento A)

## 6.2.2 Abordaje del Acoso y Violencia Escolar

### 6.2.2.1 Violencia y Acoso Escolar entre estudiantes

Otras formas de indisciplina, al que los establecimientos escolares deben hacer frente son el acoso y la violencia escolar, para esto también deben establecer protocolos que les permitan intervenir de forma oportuna, tanto en la detección de la situación como en la elaboración de planes de acompañamiento y sanción de lo ocurrido, en el caso del establecimiento B cuya impronta frente a la seguridad de sus miembros es mayor, se establece de forma completa los objetivos que tiene abordar el acoso, en cuanto se debe impedir, regular y sancionar el acoso en cualquiera de sus formas:

“La coordinación de convivencia escolar deberá diseñar y gestionar acciones de acompañamiento pedagógico y/o psicosocial con las y los estudiantes involucrados [en situaciones de acoso escolar] según sea el caso y sanciona de acuerdo a lo establecido en el respectivo Manual de Convivencia Escolar.”(Establecimiento A)

“regular, impedir y sancionar los casos no sólo de violencia física y psicológica que sucedan entre los miembros de la comunidad escolar, sino también toda forma de hostigamiento y de acoso que hoy se realiza por cualquier medio” (Establecimiento B)

“Todo miembro de la comunidad educativa que sea testigo, o tenga noticias de un alumno que esté siendo violentado por un compañero o un grupo de compañeros debe informar de esta situación al profesor/a Tutor/a del alumno o en su defecto al Inspector de la sección correspondiente”.(Establecimiento C)

### 6.2.2.2 Abordaje educativo del acoso y la violencia escolar

Los establecimientos escolares además consideran la importancia de abordar de forma educativa el acoso y la violencia escolar. Cada comunidad educativa establece cuales van a ser las instancias y las formas en que se tratan estas situaciones. Se privilegian metodologías pedagógicas y reflexivas que permitan a los estudiantes tratar colectivamente la forma en que se relacionan y el uso de la violencia, lo que permitiría

prevenir y en parte reparar los daños provocados con el acoso, así como prepararlos para enfrentar nuevas situaciones, tanto a dentro del establecimiento como en la vida social:

“El acoso escolar será abordado pedagógicamente por las y los docentes en los momentos de orientación, consejo de curso o alguna asignatura a fin, generando reflexión y aprendizajes colectivos con el curso y/o nivel donde se detectó el caso. Este abordaje se realizará de manera despersonalizada, es decir, sin hacer mención específica al caso detectado.”(Establecimiento A)

“Todas esas acciones deben estar encaminadas a que los/las estudiantes entiendan, reflexionen y se apropien, es decir, hagan suyos los principios fundamentales de la convivencia entre personas y para que tomen conciencia que toda forma de violencia es algo indeseado socialmente y que la comunidad educativa expresamente rechaza.”(Establecimiento B)

“Alumnos: Se realizaran intervenciones individuales y/o grupales según lo amerite el caso. Teniendo como objetivo la reparación y la prevención de nuevas situaciones. Se incentivará a la reflexión de lo sucedido para encontrar medidas de reparación, definiendo canales de acción y responsables si vuelve a repetir una situación similar.”(Establecimiento C)

### 6.2.3 Faltas y Transgresiones

Los Establecimientos escolares utilizan el concepto *falta* para tipificar actos o situaciones que transgredan los principios y/o normas que se establecen en los Manuales de convivencia. Las características que adquiere la falta está determinada por el tipo de daño que causó en el establecimiento escolar, es por esto que se debe tener en cuenta en que ámbito afectó la falta, y la repercusión que tuvo, tanto como daño hacia una persona o hacia la comunidad:

“Las faltas u ofensas estarán determinadas por los niveles de daño a personas o a la comunidad” (Establecimiento A)

“Falta, todo acto u omisión que constituya una trasgresión a este Manual de Convivencia.”(Establecimiento B)

Sin embargo, encontramos en uno de los establecimientos escolares otra forma de considerar las situaciones que quiebren con las normas del Establecimiento, en la medida en que se consideren como transgresiones a los derechos de los miembros de la



comunidad y/o conflictos, esta denominación considera que el origen de estas situaciones es multicausal:

“Las transgresiones de derechos o situaciones de conflicto son siempre multicausales”.  
(Establecimiento A)

#### 6.2.3.1 Gradualidad de la falta

Es por este motivo que el establecimiento A considera que clasificar la falta de acuerdo a una gradualidad responde a una visión clínica, en la que un acto va pasando progresivamente y de forma lineal por las categorías de acuerdo a su reiteración y el daño ejercido, de esta forma buscan reconocer la complejidad de resolver los conflictos o transgresiones que dañan la convivencia de una comunidad educativa. En cambio los establecimientos B y C establecen gradualidad en el tipo de faltas que se pueden cometer, clasificándolas de diferentes formas en leves, moderadas, graves, etc. Se considera el daño ejercido, el contexto y el nivel de madurez de los infractores, en ese sentido, se busca situar la falta, para determinar el nivel de transgresión que esta significó a la comunidad:

“Estas categorías buscan reemplazar los anteriores conceptos de leve, grave y muy grave, los cuales están más bien asociados a una clasificación clínica. Así nos remitiremos de forma concreta a cuán difícil es solucionar los problemas producidos por la transgresión a la convivencia dentro de la comunidad educativa, por lo cual existirán conductas transgresoras que no pasarán progresivamente por todas las categorías.”  
(Establecimiento A)

“La gradualidad de las faltas en leves, graves, muy graves, y de gravedad extrema se relaciona tanto con el daño causado, como con el desarrollo psicológico y nivel de madurez de los estudiantes infractores, por lo tanto esta clasificación no considera el nivel de enseñanza que cursan los estudiantes.” (Establecimiento B)

“Leves: son las conductas que tienen un impacto negativo menor en la buena convivencia escolar.”

“Moderadas: Son las conductas que tienen un impacto negativo mayor en la buena convivencia escolar.”

“Graves: Son las conductas que tienen un impacto negativo severo en la buena convivencia escolar.” (Establecimiento C)

## 6.2.4 Medidas Institucionales

### 6.2.4.1 Medidas disciplinarias

Para responder a las faltas o transgresiones los establecimientos escolares disponen de medidas disciplinarias o correctivas, cuya utilización cautele el cumplimiento del proyecto educativo de los colegios y considere la gradualidad de la falta que sanciona. En este sentido, se utilizan como forma de proteger los valores fundamentales de la comunidad educativa, y se reconoce que al no ser un fin en sí mismas. Estas medidas deben ser formativas y ayudar a mejorar la convivencia al interior del establecimiento:

“El abordaje disciplinario del presente manual que se sostiene desde el enfoque de derechos, identifica un conjunto de actos que trasgreden los derechos definidos como fundamentales para esta comunidad y que se organizan en los ámbitos de convivencia, académicos e identitarios”.(Establecimiento A)

“Las medidas disciplinarias no se sustentan como un fin por sí mismas, sino que cautelan el cumplimiento operativo de nuestro Proyecto Educativo Institucional, las que deben ser eminentemente formativas y proporcionales tanto a la falta cometida como a la edad de los estudiantes.”(Establecimiento B)

“Las medidas correctivas deberán ser proporcionales a la naturaleza y gravedad de las faltas cometidas y deberán contribuir a la mejora del clima de convivencia del centro educativo.”(Establecimiento C)

#### 6.2.4.1.1 Sanción

Las formas que adquieren las medidas disciplinarias están dadas por el uso de sanciones que están prescritas en los manuales de convivencia de los establecimientos escolares. Son entonces, la “pena” o acción que el establecimiento utilizará en cuanto se quiebren sus normas o reglamentos y deben ser coherentes con la falta y el daño provocado:

“SANCIÓN es la “pena que una ley o un reglamento establece para sus infractores”.  
(Establecimiento A)

“Las sanciones deben ser coherentes con la falta.” (Establecimiento B)

“Cuando las normas de convivencia o las disposiciones reglamentarias sean transgredidas, se actuará en cada sección y, según sea la falta cometida.”(Establecimiento C)

El uso de sanciones debe incluir formas de monitoreo, es por eso que se establecen plazos para su ejecución y responsables del monitoreo, para que de esta forma su utilización responda a los fines que esperados y que se ajuste a los Derechos que protege el Manual de Convivencia:

“Cualquier aplicación de medidas formativas o sanciones en el establecimiento requiere establecer explícitamente los plazos de su ejecución, definiendo además la persona que será responsable de su supervisión.”(Establecimiento A)

“El Equipo de Gestión de cada Sección supervisará el cumplimiento efectivo de las correcciones en los términos en que hayan sido aplicadas, conformes a lo especificado en Derechos y Deberes de los alumnos(as).”(Establecimiento C)

#### 6.2.4.1.2 Proporcionalidad de la sanción

Otra característica de la sanción, es que esta debe ser proporcional a la gravedad de los actos cometidos, como a aspectos situacionales y personales de los sujetos involucrados, este principio permite establecer abordajes institucionales justos:

“El presente manual de convivencia establece distintas medidas formativas y sanciones aplicables a distintos tipos de faltas. Esta diferenciación resguarda la proporcionalidad entre las acciones de abordaje institucional y la gravedad de los hechos o conductas.”  
(Establecimiento A)

“Las medidas disciplinarias no se sustentan como un fin por sí mismas, sino que cautelan el cumplimiento operativo de nuestro Proyecto Educativo Institucional, las que deben ser eminentemente formativas y proporcionales tanto a la falta cometida como a la edad de los estudiantes.” (Establecimiento B)

“Se valorarán el contexto, la edad y circunstancias personales, familiares y sociales del estudiante. También se considerarán otros factores que pudieran haber incidido en la aparición de las conductas o actos contrarios a las normas establecidas.”  
Establecimiento C

#### 6.2.4.2 Medidas Formativas y Reparatorias

Existen diferentes visiones de cómo se debe abordar con medidas formativas una falta o transgresión en un establecimiento educativo, encontramos las medidas formativas y las medidas reparatorias, ambas están ya que sus objetivos son reparar el daño provocado así como generar un aprendizaje en los involucrados. Por otro lado,

encontramos que si bien a las medidas formativas se le concede un papel reparatorio, su objetivo principal es que los sujetos aprendan a ser responsables de sus actos, y en este proceso de responsabilización se genere la reparación. Así mismo, establecimientos como el B no la considera incompatible con una medida disciplinaria, por lo que puede ser utilizada como una forma de abordaje auxiliar a las formas disciplinarias de abordar una situación de conflicto o falta:

“Una MEDIDA FORMATIVA es una acción institucional de abordaje de una falta, que busca la reparación del daño y el aprendizaje de las y los afectados/as.” (Establecimiento A)

“La medida formativa (reparadora) es compatible con la medida disciplinaria, entendida como la Imposición de una acción para el estudiante que ha cometido una falta, ajustada a la evaluación y criterio de la dirección del establecimiento, teniendo presente la gradualidad, edad del estudiante, reparar el daño causado y espíritu formativo para la comunidad educativa. Estas acciones permiten que los y las estudiantes tomen conciencia de las consecuencias de sus actos, aprendan a responsabilizarse de ellos y desarrollen compromisos genuinos de reparación del daño” (Establecimiento B)

“La adopción de medidas correctivas tendrá una finalidad de carácter educativo y procurará la superación de las dificultades personales de los/las estudiantes involucrados/as, como también la mejoría de la convivencia en el Colegio.” (Establecimiento C)

Las medidas reparatorias se basan en la justicia restaurativa, cuyas características la diferencian de lo puramente formativo en el sentido de que se sostiene en que no es considerada como un acto mecánico y por lo tanto requiere el compromiso de los involucrados, en la búsqueda de relaciones basadas en el respeto de los derechos de los miembros de la comunidad educativa. Es por esto que tiene características reparatorias, al buscar reparar los daños provocados, así como características preventivas respecto de situaciones futuras que puedan derivar de esta u otras situaciones. Se requiere de la participación de todos los involucrados, en el reconocimiento del daño y en la propuesta reparatoria, de esta forma se puede inferir que el diálogo entre agresores y agredidos es parte fundamental de la reparación:

“La medida reparatoria no es un acto mecánico. Busca promover cambios en la comunidad escolar, orientados a prevenir que otros sufran daños similares y a fomentar

una intervención oportuna para atender las necesidades de los ofendidos, y buscar la responsabilidad activa de los ofensores. En conclusión, son prácticas que incentivan relaciones basadas en el respeto de los derechos y las libertades de todos” (Establecimiento A)

## 7.- Discusión

La pregunta a la base de esta investigación buscaba comprender cómo se expresan en los Manuales de Convivencia Escolar los Paradigmas de convivencia democrática y de control y sanción que están a la base de la Ley de Violencia, es por eso que los resultados se presentaron en dos apartados, el primero respecto del desarrollo del concepto de convivencia escolar en los manuales de estos establecimientos, y el segundo respecto del abordaje a la indisciplina y los conflictos.

Con el fin de analizar el desarrollo del concepto de Convivencia Escolar y sus diferentes aspectos, se comienza analizando las definiciones sobre Convivencia Escolar que están en la base de los manuales de los tres establecimientos analizados. Dos de ellos incorporan definiciones respecto de este fenómeno, por un lado el Establecimiento A la define como un fenómeno complejo, dinámico y cotidiano basado en el conjunto de relaciones sociales que crean y recrean una Cultura Escolar propia del establecimiento, esta conceptualización proviene del documento del MINEDUC “Política de Nacional de Convivencia Escolar” del año 2015, y coincide con aspectos de la definición de Ortega (2012a), donde se considera que funciona en diferentes ámbitos y ejes. En relación a este aspecto, el considerar la cultura escolar como un fenómeno en creación y recreación tiene implicancias a nivel teórico, en la medida que se le atribuye la capacidad de cambio y transformación, aspecto que se encuentran en los postulados de Zemelman (1992) cuando señala que en los procesos cotidianos de la escuela encontramos la capacidad de crear y prefigurar *lo nuevo*.

Por otro lado, el establecimiento C considera que la Convivencia Escolar posee una valoración positiva cuando existen relaciones sociales “armónicas” que propicien el desarrollo de los estudiantes de acuerdo a los objetivos institucionales. Al valorar como positiva la convivencia este establecimiento está en sintonía con los principios de la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar (2012), donde se considera que las relaciones armónicas son un factor disuasivo de la Violencia Escolar, aspecto analizado por Carrasco, et al. (2012) cuando señala que en la base de esta ley, la Convivencia Escolar es un factor situacional inhibitor de la violencia en la escuela, obviando el contexto social en el que se genera. En estas dos definiciones entregadas encontramos elementos que están considerados en las PNCE y en aportes teóricos expuestos previamente, sin embargo estos establecimientos enfatizan en diferentes elementos.

Si bien solo dos establecimientos definen la Convivencia Escolar de forma explícita, se puede analizar de qué forma se prescriben en los manuales los diferentes ámbitos considerados por la PNCE. En primer lugar, consideraremos la Normativa, donde los establecimientos definen los objetivos de sus manuales. Los establecimientos A y C lo consideran como una herramienta para regular el funcionamiento de los colegios así como las relaciones que se dan en su interior. En cambio el establecimiento B lo define como un instrumento que permite resguardar la seguridad de sus miembros. Esto da cuenta de dos puntos de vista, uno cercano al paradigma de Convivencia Democrática citado en Magendzo, et al. (2012) y a los planteamientos de Banz (2008b) donde los Manuales de Convivencia deben contar con principios y normas generales que permiten a los establecimientos alcanzar su proyecto educativo. El otro, cercano a los planteamientos del paradigma de Control y Sanción, donde se consideran las instituciones sociales como espacios peligrosos, por lo que se deben utilizar herramientas que inhiban la violencia de los sujetos.

Este apartado, también se refiere a la regulación de las relaciones en los establecimientos, acá encontramos que los establecimientos en general buscan que las relaciones interpersonales sean positivas para el desarrollo de los estudiantes, sin embargo el establecimiento A incorpora el poder como un fenómeno que condiciona el desarrollo de relaciones sociales, es por eso que busca el desarrollo de relaciones en equidad, o sea, sin subordinación. El MINEDUC (2002b y 2012e, en Ahumada & Tapia, 2013) plantea esto como una necesidad para las escuelas, cuando señala que si bien la escuela posee asimetrías respecto de roles y responsabilidades, a su base debe existir igualdad en dignidad y derechos entre sus miembros, elemento que nace como una respuesta a relaciones de dominación usuales en las formas tradicionales de educación (Valencia & Mazuera, 2006).

En cuanto a la Participación, vemos que los establecimientos incorporan diferentes concepciones de lo que es la participación institucional y aquella que no lo es. En primer lugar encontramos que si bien el establecimiento B no incorpora una definición de lo que considera participación, si define que la relación que establece con los estudiantes y sus familias es contractual, por lo que estamos frente a lo que Bedwel (2004, en Ortega, 2012a) denomina tradición liberal, que desde su racionalidad considera que el sujeto mide de acuerdo a la ganancia-perdida la posibilidad de asociarse o no en acción colectiva, elemento que se visualiza en la prohibición que este mismo establecimiento (también el

colegio C) realiza a la interrupción de las actividades académicas por decisión de los estudiantes. Según Anderson (2001), esto se sustenta en la irrupción de relaciones mercantiles en los establecimientos, donde la participación de las familias se reduce a escoger los establecimientos educacionales, elemento que Casas, et al. (2008) llama *Cultura del Contrato*.

En cambio en los Establecimientos A y C se considera que la participación de los miembros de la comunidad educativa es un acto de implicación en la toma de decisiones y la validación de las opiniones de todos, incluso el establecimiento A reconoce instancias resolutorias de participación institucional. En este sentido nos encontramos con formas más profundas de participación que rompen con la tradición liberal (Ortega, 2012a). Sin embargo solo el establecimiento A reconoce además la capacidad de organización y participación no formal de los estudiantes, incluso validando formas de *movilización colectiva* (Bedwel, 2004, en Ortega, 2012a), considerándolos sujetos capaces de crear proyectos colectivos.

Y por último, respecto del Curriculum encontramos que los establecimientos analizados utilizan dos paradigmas para definir su rol propiamente educativo y los tipos de metodologías que se buscan desarrollar. Los establecimientos A y C, por un lado proponen herramientas de carácter dialógicas y críticas propias del constructivismo, que permiten el desarrollo no solo de conocimientos disciplinares, sino que de habilidades y valores que les permitan ser agentes en la vida social, aspectos que desarrolla Magendzo, et al. (2012) y Ortega (2012a). Por otro lado, el establecimiento B tiene características más bien academicistas propias de paradigmas educativos conductistas (Magendzo, et al., 2012; Ortega, 2012a) cuyo objetivo es el traspaso de conocimientos sin dialogo ni contextualización, reflejo de esto es la importancia otorgada a el reconocimiento al esfuerzo y a la meritocracia, aspecto que Redondo (2002) considera como parte de la reproducción cultural e ideológica de las escuelas.

En síntesis, respecto del segundo objetivo que se proponía analizar de qué forma se aborda la Convivencia Escolar en los establecimientos escolares, encontramos que si bien no todos los establecimientos contaban con una conceptualización explícita, si encontramos diferentes elementos que van a dar cuenta de cómo se concibe la convivencia. Es por esto que en el Establecimiento B podemos ver que existe una tendencia a privilegiar prácticas educativas basadas en la eficiencia social y el conductismo, aspectos que están a la base del Paradigma de Control y Sanción y con una



tendencia a establecer relaciones de carácter mercantil o liberal. En cambio en los otros dos establecimientos encontramos mayor énfasis en el desarrollo de una convivencia más democrática y participativa, que sea una herramienta para el desarrollo de sus miembros, como señalan Valencia y Mazuera (2006), orientando el uso del manual “hacia los valores, elevándolos a principios de vida, por medio de la interiorización de conductas que debiesen ser de forma habitual, producto de una sensibilización y concientización de la necesidad de cambio, los cuales contribuyan a una formación integral” (p.126). Y que incluso, en el caso del establecimiento A, resguarde la posibilidad de construir sujetos sociales por medio de la validación de proyectos colectivos.

La importancia del segundo apartado del análisis, centrado en el Abordaje a la Indisciplina y a los Conflictos, radica en que para Magendzo, et al. (2012) es acá donde se termina de resolver el antagonismo de los paradigmas que están a la base de la Ley sobre Violencia Escolar y la PNCE, aspecto que es reconocido por el MINEDUC (2016) cuando señala la importancia de utilizar medidas de carácter más formativas que punitivas.

Respecto de los conflictos y su abordaje, los establecimientos consideran que son parte de las relaciones que se dan en la escuela, y que son una oportunidad para generar aprendizajes, por lo que se deben utilizar herramientas acordes a este fin. En la definición de convivencia escolar del Establecimiento C, se busca el desarrollo de relaciones armónicas, pero establece que cuando existen conflictos se buscan formas de abordaje mediante el diálogo que promuevan procesos de aprendizaje colectivo, aspecto central para Jares (1997, en Ortega, 2012a). Así mismo, el Establecimiento B considera compatible el uso de metodologías dialógicas con medidas disciplinarias, aspecto que para Jares (1997, en Ortega, 2012a) responde más a una visión psicologizante del conflicto sin considerar los aspectos contextuales ni sociales. Estos aspectos dan cuenta de tensiones en los establecimientos, ya sea por déficit de elementos teóricos o por falta de claridad, cuyas consecuencias pueden resultar en abordajes y sanciones poco adecuadas.

En cuanto al abordaje del acoso y la violencia escolar, los establecimientos escolares buscan detener, sancionar e impedir el acoso y la violencia en las escuelas. De acuerdo con la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar (2012), los colegios deben contar con protocolos y medidas para hacer frente a situaciones de violencia, para Furlán (2005), existe una gran preocupación respecto a este asunto, la cual radica en una exacerbación

mediática de la violencia e indisciplina en contextos escolares. En relación al abordaje estipulado por los establecimientos, encontramos que este tiene dos momentos, uno inmediato donde se busca detener y sancionar las situaciones emergentes, generando protocolos para estas situaciones. Y un segundo momento, donde se reconoce la necesidad de crear espacios de reflexión tanto individuales como colectivos para que los estudiantes sean conscientes de que la violencia y el acoso *no son formas de relacionarse socialmente aceptadas*, ya que implican formas inadecuadas de relacionarse, basadas en el uso de la fuerza y asimetrías de poder, así como el enfrentar conflictos de forma violenta. En este sentido, frente a situaciones de alta complejidad como la violencia y el acoso encontramos formas de abordaje tanto formativo como disciplinario.

Cuando existen situaciones de indisciplina, los establecimientos evalúan las características y magnitud del acto, para esto se valen de los conceptos de falta, y el de transgresión. Estos términos permiten denominar aquellos actos que rompen con las normas o principios consagrados en los manuales y en los proyectos educativos. El concepto de falta, está asociado a una evaluación cualitativa y cuantitativa del daño provocado, de esta forma las faltas poseen cierta gradualidad, que además es acumulable, bajo una concepción del estudiante como un sujeto calculador, ya que deben calcular el peso de sus comportamiento, dosificándolo de acuerdo a la sanción que se reciba y que se mueve sorteando las normas (Dussel, 2005; Assaél & Cerda, 1998; Furlán 2005). En el Manual de Convivencia del Establecimiento A se señala la necesidad de superar el concepto de falta y su gradualidad, ya que la considera una definición que proviene de una racionalidad médica, y que no permite responder a la complejidad de una transgresión, es por esto que no utiliza la idea de acumulabilidad ni la progresión de la gravedad, sino que las clasifica de acuerdo al grado de complejidad que tiene una transgresión.

Finalmente para comprender el abordaje de los establecimientos a las situaciones de indisciplina, se debe analizar los diferentes tipos de medidas que encontramos estipuladas en los manuales de convivencia, estas son: Medidas Disciplinarias, Medidas Formativas y Medidas Restaurativas. Esta categorización es encontrada en los manuales, y representa una diferenciación entre los fines y métodos utilizados para abordar la indisciplina. Para Magendzo, et al. (2012) la tensión entre los paradigmas de Convivencia Democrática y de Control y Sanción encuentra su expresión más palpable en la definición y utilización que cada comunidad hace respecto a este tema. Se considera que los

establecimientos que tiendan a considerar formas disciplinarias encuentran sustento en la idea de un sujeto potencialmente peligroso y que debe ser corregido (Valencia & Mazuera, 2006). En este sentido, el mecanismo de sanción normalizadora tiene como objetivo mantener niveles institucionales de disciplina y encausar el comportamiento hacia una normalidad, es por medio de esta herramienta que se fomenta y normaliza un subjetividad funcional y dócil (Foucault, 2003).

En cambio si se opta por medidas restaurativas y formativas, los establecimientos tienden a formas de abordaje más cercanas al paradigma de Convivencia Democrática, cuya preocupación debe estar puesta en respetar la dignidad humana, asegurando condiciones que permitan a los sujetos desarrollarse íntegramente (Magendzo, 2012).

En definitiva, los establecimientos que utilizan las medidas disciplinarias para abordar situaciones de indisciplina crean condiciones para su utilización: los establecimientos B y C, señalan la necesidad de que la utilización de medidas disciplinarias y su forma concreta, la sanción o medida correctiva, deben tener una finalidad educativa. En este sentido la utilización de sanciones es parte de rol educativo de los establecimientos, en la medida de que son utilizadas cuando se transgreden normas, principios o derechos que el establecimiento busca proteger. Sin embargo a nivel teórico y empírico, encontramos una diferenciación entre medidas disciplinares y medidas formativas, incluso el MINEDUC (2016) señala la necesidad de que se utilicen en mayor medida aquellas de carácter formativas.

Esta diferenciación a nivel teórico se sustenta en que las medidas disciplinarias provienen de formas tradicionales de educación, donde la sanción normalizadora, tiene que ver con el sistema de sanciones utilizadas para corregir cualquier tipo de acción disruptiva que quiebre con el orden esperado, el objetivo vendrá a ser la normalización al sujeto, dirigiendo su actuar hacia el tipo de subjetividad deseada (Foucault, 2003). En este sentido, buscan construir y fomentar habilidades, actitudes, destrezas y valores propios de una subjetividad funcional y dócil. Considerando que “más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción generadora” (Ortega, 2012a, p. 24), su diferencia con los abordajes formativos radica en el sujeto que se busca construir.

En cambio, las medidas formativas y restaurativas son consideradas por los establecimientos, por el MINEDUC (2016) y por autores como Valencia y Mazuera (2006) como formas de abordaje y sociabilidad más civilizadas. Las medidas formativas centran su quehacer en generar espacios de reflexión y dialogo frente a situaciones de

transgresión, por lo que no son consideradas como un castigo clásico. Las medidas restaurativas, en cambio buscan restaurar el daño o parte del daño provocado por una transgresión, para esto utilizan formas de abordaje participativo y directo, donde el diálogo es central y permite que no sea un proceso mecánico. La centralidad en el diálogo en estas formas de abordaje, permiten que los sujetos puedan encontrarse e intercambiar posiciones, aspecto que para Freire (1988, en Magendzo, 2012) son elementos que están en la base del reconocimiento de los sujetos, de su liberación y emancipación.

La diferenciación que los establecimientos hacen respecto de las formas de abordaje, en cuanto a su carácter de formativo o educativo, no radica en la capacidad de generar aprendizajes, sino que en el tipo de sujeto que se busca formar. El Establecimiento B, más cercano al paradigma de Control y Sanción asume su rol educativo y su abordaje desde una lógica *domesticadora* (Foucault, 2003) y tradicional (Valencia & Mazuera, 2006), donde el sujeto es objeto de correcciones, idea que nace en conjunto con los sistemas educativos modernos (Durkheim, 1999). En cambio, los Establecimiento A y C, tienden a utilizar forma más flexibles en sus Manuales de Convivencia, donde los valores que son centrales a su proyecto están a la base de su normativa (Valencia y Mazuera, 2006) y establecen formas de abordaje que buscan formar sujetos que sean íntegros y que tengan la capacidad de participar de los procesos y transformaciones sociales.

En síntesis, se observa que los establecimientos no optan por formas de abordaje puras, ya que en todos los establecimientos se reconoce la necesidad de contar con distintos tipos de abordaje: el disciplinario, el formativo y el reparatorio. Sin embargo, encontramos que de acuerdo a su Proyecto Educativo existen tendencias a la utilización de una u otra forma de abordaje, teniendo en cuenta, que la diferencia entre estos abordajes no radica en su carácter educativo, sino que en aspectos pedagógico-políticos. En definitiva, en esta tendencia se materializa la relación entre el Proyecto Educativo del establecimiento, su concepción respecto de la Convivencia Escolar y el Abordaje de la Indisciplina y el Conflicto.

## 8.- Conclusiones

En los establecimientos analizados encontramos que existen diferentes formas de conceptualizar el fenómeno de Convivencia Escolar y sus distintos ámbitos. Por un lado, encontramos establecimientos en los cuales sus Proyectos Educativos están centrados en formar estudiantes íntegros que sean parte de activa de la sociedad y sus procesos. En los Manuales de estos establecimientos se da relevancia a aspectos propios del Paradigma de Convivencia Democrática que está en la base de la Ley Sobre Violencia Escolar y de la PNCE. Estos establecimientos asumen su rol educativo no solo en base a la adquisición de conocimientos, sino que en la construcción de sujetos.

En cambio, el establecimiento con un énfasis fuertemente academicista, que centra su labor en la adquisición de conocimientos, no reconoce de forma explícita qué sujeto esperan formar. El Manual de Convivencia de este establecimiento, además presenta déficits en definiciones respecto a la Convivencia Escolar y sus diferentes ámbitos, aspecto que da cuenta de un proyecto educativo que no es integral. Estas características se corresponden con elementos que están a la base del Paradigma de Control y Sanción, como son la Eficiencia Social y el Conductismo.

Estas decisiones de los establecimientos también las encontramos en la forma que abordan las situaciones de trasgresión e indisciplina, ya que son propuestas operativas que realizan los establecimientos para cumplir su labor. Sin embargo, los establecimientos no son categóricos respecto a formas de abordaje, sino que su abordaje responde a tendencias. En este sentido, se puede representar el abordaje de la indisciplina como un continuo entre lo formativo y lo disciplinario, donde se mueven los establecimientos. En el análisis de estos documentos se encontró relación entre los Proyectos Educativos, la Convivencia Escolar y las formas de abordaje, lo que da cuenta de la coherencia de estos aspectos.

Esta investigación buscaba comprender en casos específicos de qué forma se establecía la relación entre el paradigma de Control y Sanción y el paradigma de Convivencia Democrática. Ya en la revisión teórica, se dio cuenta que estos paradigmas se corresponden con diferentes concepciones, de Disciplina y de Convivencia Escolar, cuya diferencia radica en aspectos político-pedagógicos, relacionados con el sujeto que se busca desarrollar, relación encontrada en los resultados y análisis de los Manuales de Convivencia.

Respecto del antagonismos entre estos paradigmas señalado por Magendzo, et al. (2012), se puede señalar que al no existir formas puras de abordaje, en los Manuales si conviven estas dos tradiciones, y que como se señaló anteriormente la aproximación que cada establecimiento tenga hacia algunos de estos polos tiene más relación con el Proyecto Educativo, que con el contenido del Manual.

En base a los resultados obtenidos, no se pueden realizar generalizaciones, que a priori den cuenta de que forma ocurre este proceso en los establecimientos educativos en general. Ya que una de las limitaciones de esta investigación es justamente que no se utilizó una muestra representativa. Además, el tipo de análisis empleado no permite identificar los niveles de influencia que tiene la PNCE en los establecimientos y en las herramientas que estos utilizan.

Otra limitación de esta investigación es que se analizan documentos, por lo que no se puede establecer el nivel de coherencia que tienen con la realidad de la escuela. En este sentido, al no conocer las formas y métodos de abordaje en la realidad y cotidianeidad de los establecimientos, no se puede concluir de forma certera que procesos o decisiones recogen los aspectos analizados. Una forma de superar esta limitancia tiene que ver con la utilización de metodologías que permitan entrar a la realidad de los colegios, a su cotidianeidad y que permitan analizar las significatividad que adquieren los Manuales Escolares y sus principios para las comunidades educativas.

## 9.- Referencias Bibliográficas

- Ahumada, I. y Tapia, J. (2013). Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/130106>
- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (eds.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Assaél, J. & Cerda, A. (1998). Normatividad Escolar y Construcción de Valores en la Vida Cotidiana del Liceo. El Control de la Disciplina en las Escuelas. *Perspectivas*, 28 (4), 629-644.
- Banz, C. (2008a). *La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos*. Documentos Valoras UC. Recuperado el 10 de abril de 2016 del sitio: [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)
- Banz, C. (2008b). *Convivencia Escolar*. Documentos Valoras UC. Recuperado el 10 de abril de 2016 del sitio: [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Introducción a los oficios. Santiago: LOM
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), pp. 31-55.
- Casas, L., Ahumada, C., Ramos, L. & Guajardo, A. (2008) La convivencia escolar, componente indispensable del Derecho a la Educación. Estudio de reglamentos escolares. *Justicia y Derechos del Niño*, (10), pp.317-339.
- Catillo, L. (2004). Análisis documental. Apuntes de clases curso 2004-2005. Recuperado el 10 de julio de 2016 del sitio web: <http://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Delors, J. (1996.) "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Atalaya S.A.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los Reglamentos de Convivencia en la Argentina Post-Crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1109-1121.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. (1998). Introducción. El Control de la Disciplina en las Escuelas. *Perspectivas*, 28 (4), pp.587-590.
- Furlán, A. (2005). Entre las “Buenas Intenciones” y los “Acuerdos Funcionales”: El tema de la Violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10(27), 1083- 1108.
- Furlán, A. & Alterman, N. (2000) La indisciplina en la escuela. *Innovación Educativa* (10), pp. 167-187.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la Reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Dialogando*, 10.
- Jares, X. (2001). Educación y Conflicto como retos de la Educación Infantil. Ponencia Congreso Europeo Aprender a Ser y Aprender a Vivir Juntos, Santiago de Compostela. Recuperado el 20 de abril de 2016 del sitio: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Magendzo, A., Toledo, M. & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, (1), pp.377-391.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar: Ensayos y Experiencias* (1ra ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- MINEDUC. (2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.



- MINEDUC. (2013). *Gestión de la Buena Convivencia: Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la Revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar: Actualización según la Ley de inclusión*. Santiago: Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General.
- Ley N° 20.529 (2011, 17 de Agosto). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, y Media: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Ley N° 20.536 (2011, 17 de Septiembre). Ley sobre Violencia Escolar. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile, Gobierno de Chile.
- Litichever, L.; Machado, L.; Núñez, P.; Roldán, S. & Stagno, L. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. *Última década* (28), 93-121.
- Martínez, D. (2000): "La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente", en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.) (2000): "La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo". Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires. [www.clacso.org](http://www.clacso.org)
- Narodowsky, M. (1995). El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina. *El Control de la Disciplina en las Escuelas. Perspectivas*, 28 (4), 603-610.
- Ochoa, A. & Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ortega, R. (2012a). *Normativa Escolar: Análisis de los Manuales de Convivencia Escolar de los Establecimientos Educacionales Municipales de la Comuna de Santiago*. (Tesis para optar al título profesional de Sociólogo). Universidad de Chile, Santiago.

- Ortega, R. (2012b). *La Convivencia Escolar y la Construcción de Sujeto en la Escuela*. Documento de Trabajo del Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En *Psicología: Tópicos de Actualidad* (Quintana & Montgomery eds.). Lima: UNMSM.
- Redondo, J. (2000). El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela: Una Perspectiva Crítica. *Revista de Sociología*, (14), pp. 7-23.
- Saviani, D. (1982): "Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América latina. Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. *Revista Dialogando*, (3).
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Valdivieso, P. (2009). Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Valencia, F. & Mazuera, V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4(1), pp. 119- 131.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zapico, M. (2007). Interrogantes acerca del Análisis de Contenido y del Discurso en los Textos Escolares. En Primer Seminario Internacional sobre Textos Escolares, Santiago: Editorial MINEDUC.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 5, 12-18.