

From: **Catherine Aguero** <catherineagueroe@gmail.com>

Date: mar., 27 nov. 2018 a las 13:11

Subject: Re: Aguero Espinace - Plazo entrega memoria

Estimado,

Soy Catherine Daniella Agüero Espinace, Rut:18170884-0, de la carrera de Sociología y mediante el presente correo, solicito tramitar:

1-la reconsideración de la eliminación académica por exceder el tiempo de titulación.

2- la prórroga adicional en la entrega de la memoria de título, en particular tramitar el plazo de un año académico. Es decir, tener plazo de entrega hasta julio 2019.

Para llevar a cabo esta solicitud adjunto la carta de apoyo de mi profesor guía Cristian Bellei, así como el proyecto de tesis (incluida carta gantt en su interior).

Atenta a la respuesta respecto a esta solicitud.

Saludos cordiales.



Universidad de Chile

CARTA PROFESOR GUÍA TESIS

Nombre del Postulante : Catherine Daniella Agüero Espinace

Nombre del Recomendante : Cristián Bellei

Cargo / Grado Académico : Académico Departamento de Sociología

Institución : Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Teléfono : 98985932

Correo Electrónico : cbellei@ciae.uchile.cl

Mediante la presente carta, quiero avalar a Catherine Agüero Espinace, en su petición para reconsiderar la eliminación académica por exceder el tiempo de titulación en la carrera de Sociología impartida por la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Y, por consiguiente, ser habilitada una prórroga adicional para la entrega de su memoria de título.

Catherine es Bachiller con mención en Humanidades y Ciencias Sociales y Licenciada de la carrera de Sociología, y la conozco desde el año 2015, cuando cursaba la asignatura de “Sociología de la Educación”. Desde esa época pude evidenciar su interés por el estudio y comprensión de las problemáticas sociales enfocadas en el ámbito educativo; desempeñándose participativamente en las discusiones de bibliografía atingente y mostrándose ávida por aprender más. Ella fue, por cierto, de las mejores alumnas de este exigente curso.

Por otra parte, gracias a su buen desempeño como estudiante en asignaturas de metodologías y técnicas de investigación social (promediando 6,7) es que consideré a Catherine como ayudante de la asignatura de “Diseño de Investigación Social” (2017), en donde demostró poseer conocimiento de las materias que reforzaba en las sesiones de ayudantía, una buena capacidad de trabajo individual y en equipo; así como una constante disposición a incorporar mejoras en su proceder como ayudante y en el desarrollo del curso en general.



Universidad de Chile

Dada la experiencia que tuve con Catherine como ayudante es que la volví a considerar para que cumpliera este rol en el ramo de “Sociología de la Educación” (2018), desempeñándose con un alto grado de responsabilidad para con el aprendizaje de sus compañeros de generaciones menores, respondiendo a la exigencia y el compromiso que aplico en esta asignatura.

Adicionalmente, conozco el emprendimiento que Catherine ha realizado en la compañía de otros estudiantes de la carrera, al co- fundar la cooperativa de trabajo en investigación en ciencias sociales y proyectos educacionales Ltda. denominada “Ayni - Investigación, Educación y Asesorías”, desde la cual se han adjudicado iniciativas con instituciones tales como: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Chile (redes que se fraguaron desde su práctica profesional), Asesorías para el Desarrollo, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE – UDP), Superintendencia de Educación (UME), Proyectos FONDECYT (UCH, UAH, USACH), Núcleo Milenio (UAI), Centro de Estudios de Argumentación y Razonamiento (CEAR – UDP), entre otros; labores que se han desarrollado principalmente dentro de las metodologías cualitativas y en temáticas de educación, trabajo y políticas públicas.

Por todo lo ya señalado y habiéndola conocido desde hace tres años, en diferentes facetas de su trayectoria académica y profesional, es que acepté ser profesor guía de tesis de Catherine Agüero, una vez que cambiase de tema, inscribiendo un proyecto de tesis titulado: “Soluciones a conflictos escolares a través de Procesos de Mediación de la Superintendencia de Educación (2015-2017)”. Confiando en que podrá finalizar con éxito su proceso de titulación realizando una tesis enmarcada en una de las temáticas en la que más desarrollo profesional ha tenido (la educación), a partir de metodologías (enfoque mixto) que conoce y ha enseñado en ayudantías (ver curriculum vitae adjunto) y con la ayuda que le he proporcionado como profesor guía. En consecuencia, apoyo su solicitud de extensión del plazo para la entrega de su tesis.

Fecha: 01/10/2018

Soluciones a conflictos escolares a través de Procesos de Mediación de la Superintendencia de Educación (2015-2017)

Catherine Daniella Agüero Espinace
Fecha: 04 octubre 2018

¹ La realización de esta Memoria de Título está asociada al Proyecto Fondo Regular N°1160742, “Planes Sociales de Empleo y Protección Social para la (Des)igualdad: Los casos de Brasil, Chile y Venezuela”. La investigadora responsable del proyecto ya aludido es la profesora Paula Vidal Molina, Rut. 10.905.991-9.

Contenido

1. Presentación del Problema de Investigación	3
2. Pregunta de Investigación y Objetivos de Investigación.....	11
3. Marco Teórico	12
3.1 La escuela como espacio de conflicto y de poder	12
3.2 La escuela como espacio de socialización, individuación y subjetivación	14
3.3 Múltiples Conflictos Escolares.....	16
3.3.1 Las necesidades estudiantiles	16
3.3.2 La convivencia escolar	19
3.3.3 La participación de los apoderados en la formación escolar de sus hijos e hijas	22
3.4 La Mediación	24
3.4.1 Antecedentes de la Mediación en Chile	26
3.4.2 La Mediación como mecanismo de solución a conflictos escolares	28
3.4.3 La Mediación Escolar de la Superintendencia de Educación de Chile	30
3.5 Tipología de Soluciones.....	32
4. Estrategia Metodológica	33
4.1 Tipo de estudio.....	33
4.2 Fuentes de información	33
4.3 Estrategia de análisis	34
4.3.1 Análisis cualitativo.....	34
4.3.2 Análisis cuantitativo	35
5. Cronograma.....	36
6. Bibliografía	37

1. Presentación del Problema de Investigación

Instituciones gubernamentales neoliberales

El Estado chileno neoliberal tiene sus orígenes en las profundas transformaciones políticas, económicas y culturales impuestas por la Dictadura Militar de la década de los setenta y ochenta (Gárate, 2012); que significaron una verdadera revolución neoliberal (Moulian, 2002). A partir de estos cambios estructurales, responsabilidades sociales tales como la salud, trabajo, vivienda, pensiones, educación, etc. ya no fueron emprendidas directamente por el Estado, sino que, ejecutadas por entidades privadas. Esto a partir de “la aplicación acelerada de profundas liberalizaciones comerciales y financieras; (...) las que fueron acompañadas de privatizaciones masivas” (Ffrench-Davis, 2014, págs. 21-23). De esta manera, “se subordinó lo social y político a la economía, desarticulando actores sociales representables y generando poderes fácticos que desde la economía ejercen el poder en otras esferas de la sociedad” (Garretón, 2012, págs. 37-38).

Esta dinámica se incrementó con el advenimiento de la democracia en 1990 (...) donde si bien se impulsaron reformas de los mercados que fortalecieron el componente social y corrigieron graves deficiencias de las políticas económicas neoliberales (Ffrench-Davis, 2014); no se logró la superación o reemplazo del modelo neoliberal - ni tampoco el modelo político de democracia incompleta- sino que sólo se corrigió parcialmente (Garretón, 2012). Con ello, avanzando hacia finales de la década de los 2000, se evidencia una continuidad ideológico-política con el neoliberalismo, entre los gobiernos de la Concertación y la derecha chilena, expresada en los gobiernos de Sebastián Piñera (Moulian, 2002; Gómez, 2007; Garretón, 2012; Mayol, 2012; Ruíz y Boccardo, 2014; Ffrench - Davis, 2014; Gaudichaud, 2015).

Bajo este contexto, se crean una serie de instituciones gubernamentales encargadas de garantizar derechos enmarcados en la matriz neoliberal, es decir, derecho a la libertad empresarial de los individuos, derecho a competir y al consumo, a la propiedad privada (Harvey, 2007; Garretón, 2012), a elegir informadamente, a emprender, etc. De esta manera, el rol del Estado es reducido a labores reguladoras y aseguradoras del funcionamiento del mercado, ahí donde éste no esté asegurado (Cristi y Ruíz, 2015). Adicionalmente, a la impronta subsidiaria del Estado (Ruíz, 2014) se incorpora un rol dirigencial (Garretón, 2012) y promotor (Cox, 2003) del proceder de los actores privados. Complementándose a estas características, las labores estatales además fueron relegadas a la fiscalización, supervisión, asesoramiento (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López y Álvarez, 2018), evaluación (Cox, 2012) y certificación - en el sentido de acreditación o reconocimiento - (CNA-Chile, 2018; Chile Atiende, 2018; Ministerio de Educación, 2018) de las instituciones públicas y privadas del país.

Ejemplificando este nuevo panorama del rol Estatal, particularmente en el ámbito de la educación - foco de esta tesis - se tiene la creación de la Comisión Nacional de Acreditaciones de Educación Superior (CNA-Chile)² y sus agencias acreditadoras; así como el surgimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación³. Todas estas entidades se enmarcan en la política de modernización educacional, la que engarza los discursos del mercado educativo (la competencia entre instituciones educativas provoca que éstas realicen su labor de manera más eficiente para atraer mayores recursos y permitir a las familias elegir entre las mejores opciones) con los discursos de la mejora de la eficacia escolar (los modos en cómo las instituciones educativas utilicen los recursos y gestionen sus actividades impacta en las posibilidades de mejora continua, independiente de otras condiciones: sociales, económicas, culturales, etc.) y el discurso de la rendición de cuentas (necesidad de transparentar el uso eficiente de los recursos para incrementar la legitimidad, credibilidad y confianza en el sistema educativo) (Acuña, Assaél, Contreras, y Peralta, 2014).

Los roles divergentes de la Superintendencia de Educación

En particular, la presente tesis se centrará en la labor que realiza la Superintendencia de Educación para garantizar derechos educativos a los niños y niñas de Chile; específicamente a través de los procesos de mediación.

Antes de abordar detalladamente este ámbito, es necesario contextualizar las acciones generales que cumple esta institución gubernamental. A saber, la creación de la Superintendencia de Educación durante el año 2011⁴, vino a contribuir al aseguramiento de la calidad y el ejercicio del derecho a la educación parvularia y escolar. Esto lo realiza mediante la fiscalización del cumplimiento de la normativa (potestad interpretativa de la normativa educacional) y la rendición de cuentas (sancionar prácticas que vulneren el uso legal de recursos públicos). Así como a través de la gestión de mediaciones y denuncias o la provisión de información con un sentido de eficiencia, eficacia, transparencia y participación; siempre con foco en la escuela/liceo y promoviendo la mejora continua de estas instituciones (Superintendencia de Educación, 2018).

Sin embargo, para algunos autores los roles otorgados por la Ley SAC a la Superintendencia de Educación dan cuenta del carácter de “ambigüedad o hibridez de la política pública” que impacta

² La CNA se enmarca en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129 (Ley SAC), promulgada en octubre de 2006 y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año (<https://www.cnachile.cl>).

³ Entidades que se crean con la Ley N°20.529, promulgada el 11 de agosto del año 2011 y publicada en el Diario Oficial el 27 de agosto del mismo año (<https://www.leychile.cl>).

⁴ La entidad entra en funcionamiento el 1 de septiembre de 2012.

en la subjetividad de los actores escolares que la implementan. Pues, por un lado, la entidad ejerce “acciones de fiscalización que se atienen al cumplimiento de la ley y centran su acción en la supervisión y sanción”. Y, por otro lado, la entidad realiza “acciones cuyo foco está puesto en apoyar y dar información a la escuela para que ésta logre un mejor desempeño”, es decir, centra su rol en el asesoramiento (Carrasco-Aguilar et. al., 2018, pág. 129 y 138).

De esta manera, estudios que han investigado el rol de la Superintendencia de Educación desde los discursos de los funcionarios de la institución, advierten “una tensión en su ejercicio profesional que se sitúa en el continuo de fiscalizador/castigador a consultor/asesor”. Respecto al primer polo se observan discursos basados en el cumplimiento de la ley y el rol funcionario público; “es decir, donde [los profesionales] adoptan la función de controlar, fiscalizar y sancionar a los establecimientos educacionales. (...) [Lo que] no sólo genera un ambiente punitivo, sino que, además, instala una perspectiva tecnocrática de comprensión del quehacer escolar, donde lo principal es dar cumplimiento a una suerte de checklist para saber si la escuela realizó o no tales procedimientos relacionados con una denuncia en particular. (...) [Así] en el extremo del continuo del fiscalizador-castigador, el actuar profesional pareciera estar movilizado por la desconfianza” (Carrasco-Aguilar et. al., 2018, pág. 138-139).

Esto, no sólo es advertido en los discursos de los funcionarios de la institución, sino que, también en los relatos de algunos actores escolares que han resaltado el carácter punitivo del rol de la Superintendencia de Educación. Por ejemplo, para algunos directivos de escuela, la figura de esta institución “se ha convertido en una verdadera mafia de control y de sanción con la finalidad [de cerrar escuelas]” (Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014, pág. 16). En este sentido, “los equipos directivos, suelen interpretar la presencia de los entes externos como una fuerza ‘fiscalizadora’, que viene a ‘encontrar fallas’, a ‘pillar hallazgos’, ‘supervisar’, ‘perseguir’, e ‘intervenir’. (...) Esta interpretación de la supervisión externa como una vigilancia profunda y detallada para la que hay que prepararse, afecta la supervisión interna que hacen los equipos directivos (...) inundando el tiempo y espacio que podrían usar las escuelas para mejorar” (Acuña et. al., 2014, pág. 52-54).

Por otro lado, “en el polo del continuo del informante-asesor, la confianza y la esperanza de cambio parecieran movilizar la acción profesional, pues se advierten discursos de los funcionarios que realizan acciones enmarcadas en la comprensión y apoyo a los establecimientos. En esta segunda postura, el fiscalizador desea comprender cómo funciona la escuela para desde allí poder informar, apoyar o asesorar. En estos casos, el fiscalizador une su subjetividad a su trabajo y utiliza su experiencia para superar cualquier interpretación acerca de la ley” (Carrasco-Aguilar et. al., 2018, pág. 138-139).

Estas apreciaciones divergentes entre los actores sociales sobre el rol de la Superintendencia de Educación se enmarcan en un contexto de amplias problemáticas que emergen desde las escuelas. Dentro de las cuales es posible mencionar el fenómeno del bullying, el que ha adquirido una importante visibilidad, haciéndose necesario investigar los conflictos que afectan a la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes⁵. Con ello, otra problemática discutida es la calidad y los estándares de la formación (inicial, básica, secundaria y superior) que los establecimientos educativos imparten a sus estudiantes; así como la capacidad que poseen las instituciones escolares para procesar de manera adecuada las diferencias en los aprendizajes de sus estudiantes y atender a sus requerimientos de nivelación o reforzamiento. Cuestión que no sólo queda a cargo de las escuelas -enfocando generalmente la crítica en los docentes- sino que, también compete a la labor de los apoderados, siendo una impronta entre las políticas educativas internacionales aumentar la incorporación e involucramiento de los padres en el proceso formativo de sus hijos⁶.

Sin lugar a duda, todos estos procesos asociados al bienestar escolar y el rendimiento académico dentro de las instituciones educativas pueden verse tensionados o no desarrollados pertinentemente. Es por esto, por lo que la presente tesis utiliza al menos dos ejes teóricos para analizar las problemáticas escolares, a saber, la teoría de la experiencia y la perspectiva teórica conflictual.

Respecto a la teoría de la experiencia ésta releva el rol de las escuelas como agencia de socialización, ya no sólo en el sentido tradicional de normalización e integración, sino que como institución que debe enfocarse en los procesos de individuación y subjetivación de sus estudiantes. Pues los sujetos se construyen a sí mismos y en modos disímiles, a través de cómo interactúan y resuelven sus relaciones en la escuela, de cómo traducen y dan sentido a sus roles, acciones, emociones, etc. (Dubet y Martucelli, 1998). Bajo esta perspectiva es posible discutir la construcción de múltiples identidades estudiantiles en el espacio escolar, ya no sólo desde el punto de vista de la desviación,

⁵ En el último tiempo en los colegios se ha presentado un alto porcentaje de conflictos relacionales, tal como lo señala el estudio del INJUV, en donde el 61% de los jóvenes encuestados señaló ser víctima o haber sido testigo (84%) de bullying en sus colegios. Acerca de los jóvenes que fueron víctimas de matonaje escolar, el 42% aseveró que logró salir adelante y un 7% que el daño ha impedido su desarrollo personal. El sondeo reunió 1.011 casos de estudiantes de todas las regiones del país y de distintos niveles socioeconómicos (T13, 2017).

⁶ El estudio “¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la ‘meta’” señala varios ámbitos pendientes para conseguir una educación de calidad en Chile; entre ellos: aumentar la cobertura y la calidad de la educación inicial, estableciendo modelos de atención que incorporen la participación de las familias. Con ello, poner foco en la sala de clases, donde se debe mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; pues cerca del 50% de los alumnos no logra desarrollar habilidades básicas en comprensión lectora o matemáticas. Finalmente, se debe formar más y mejores profesionales para aumentar el número de adultos por niño en las aulas, mejorar las condiciones laborales de los educadores, renovar las prácticas administrativas y pedagógicas, así como utilizar nuevas estrategias dentro del aula que permitan fortalecer las competencias del siglo XXI (Educación 2020, 2017).

la anomia o la integración; sino que a partir de las tensiones que experimentan los sujetos entre sus proyectos individuales y los institucionales; entre sus expectativas y las de sus familias, amigos y/o maestros; entre sus autopercepciones y las de los demás actores sociales, etc.

Estos procesos de subjetivación disímiles se desarrollan en un contexto conflictivo de base, y es aquí donde se engarza la teoría conflictual y de “la micropolítica”, con la que es posible definir a la escuela como un campo de lucha, pobremente coordinado e ideológicamente diverso, en el cual se emplean diversas tácticas por parte de los individuos y grupos, para promover y velar por sus intereses particulares (Hoyle, 1982, citado por Ball, 1999, pág. 35). En este sentido, la Superintendencia de Educación, como entidad gubernamental ha sido uno de los mecanismos por los cuales el Estado chileno neoliberal se ha encargado de garantizar derechos educativos a los niños y niñas del país - dentro del contexto de lucha y subjetivación disímil que se vive al interior de las escuelas- aunque no sólo desde la alternativa fiscalizadora y punitiva generalmente conocida.

La mediación como parte del rol asesor de la Superintendencia de Educación

Así desde 2014, esta institución gubernamental ha implementado el proceso de mediación⁷ como uno de los distintos mecanismos que contempla para la resolución de controversias o conflictos entre apoderados y autoridades del establecimiento relacionadas con tres ámbitos principalmente, a saber: a) situaciones que se relacionan con las necesidades específicas que presentan los estudiantes; b) situaciones de conflicto que afectan la convivencia escolar y bienestar del alumnado; y c) situaciones que versan sobre las dificultades de participación y comunicación entre los apoderados y los establecimientos (Superintendencia de Educación, 2018)⁸.

A partir de esto, los ciudadanos y los establecimientos educacionales acceden al servicio de mediación de la Superintendencia de Educación solicitándola de forma presencial en sus oficinas regionales ubicadas en todo el país; a través del sitio web, o comunicándose telefónicamente con

⁷ La Unidad de Mediación es parte del Departamento de Denuncias y Mediación de la División de Comunicaciones y Denuncia (ex División de Resguardo de Derechos Educativos) de la Superintendencia de Educación. Área que convive con otras cinco divisiones, a saber: la División de Fiscalía, la División de Fiscalización, la División de Administración General, la Intendencia de Educación Parvularia y la Dirección Regional (Superintendencia de Educación, 2018).

⁸ Estos tres ejes temáticos estructurarán los objetivos específicos de investigación y la codificación de información cualitativa en primera instancia. Con ello, entre las temáticas que excluye el proceso de mediación se encuentran: las dificultades de naturaleza técnica pedagógica (evaluación de aprendizajes, promoción, aplicación de programas, etc.); las eventuales infracciones a la normativa educacional (como el cumplimiento de requisitos para el reconocimiento oficial del Estado, para impetrar el beneficio de la subvención escolar, etc.); los conflictos o situaciones de incumplimiento laboral (como no pago de remuneraciones y/o cotizaciones, acoso laboral, etc.) y el incumplimiento en el pago de obligaciones o compromisos económicos de apoderados con el establecimiento educacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

esta institución. Adicionalmente, la Superintendencia de Educación realiza seminarios⁹ sobre la mediación, como otra forma de informar a los diversos actores escolares. Otros mecanismos de difusión de la política de mediación escolar han sido las notas periodísticas regionales y la implementación de stand de atención a usuarios en plazas ciudadanas, en donde se comenta el éxito de la medida y sus procedimientos para llevarla a cabo (Superintendencia de Educación, 2018).

Una vez solicitada la herramienta de mediación, la Superintendencia de Educación contacta a las partes involucradas, las que participan de sesiones de conversación (gratuitas, voluntarias y expeditas) guiadas por un mediador imparcial. Luego de una serie de conversaciones reflexivas (confidenciales) sobre los asuntos en conflicto, se llega a un acuerdo entre las partes, los cuales quedan documentados en actas que poseen un carácter público (Superintendencia de Educación, 2018).

En general, estos procesos de mediación se caracterizan por facilitar un espacio de diálogo respetuoso, inclusivo y colaborativo entre las familias y los establecimientos educacionales, para abordar conflictos que afecten al estudiante (Superintendencia de Educación, 2018). De acuerdo con lo señalado por la ex Coordinadora Nacional de la Unidad de Mediación de la Superintendencia de Educación, Mónica Valdés, “esta herramienta privilegia (...) la resolución pacífica de conflictos, la búsqueda de acuerdos y soluciones entre los distintos actores involucrados en la controversia, (...) [constituyéndose como un mecanismo que] otorga a la comunidad educativa instancias de información, participación y estrategias de intervención, para favorecer buenos climas escolares” (Superintendencia de Educación, 2018).

De esta manera, considerando la relevancia de los factores señalados y la misión declarada por la Superintendencia de Educación, el objetivo de esta investigación es identificar y describir las distintas soluciones a conflictos internos, que son acordadas entre los actores escolares, a partir de la mediación, caracterizando de manera general el contexto de las problemáticas tratadas. Esto es relevante por tres razones. Por un lado, esta tesis contribuye a disminuir el vacío de conocimiento respecto de estos mecanismos de resolución de conflictos, implementados por una institucionalidad pública -la Superintendencia de Educación- que, siendo caracterizada fuertemente por un rol fiscalizador y punitivo, incorpora otras alternativas para relacionarse con los actores escolares, enmarcadas en el diálogo, la información y el asesoramiento.

⁹ Han tenido lugar los siguientes seminarios: “La Mediación como Práctica Alternativa de Resolución de Conflictos” en la Región de la Araucanía; “Análisis de la Mediación Educacional: Asumiendo desafíos en el Contexto Escolar” en la Región de Coquimbo y “Gestión Colaborativa de conflictos en el Contexto Educativo” en la Región Libertador Bernardo O’Higgins (Superintendencia de Educación, 2018).

Con ello, la mediación como mecanismo de resolución de conflictos, si bien ha sido aplicada en el ámbito de la escuela¹⁰, estas experiencias han sido menos sistematizadas en el país, enfocándose en la formación de los propios estudiantes como mediadores de los conflictos de sus pares (Sistema Nacional de Mediación Familiar del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018). Mientras que en el contexto internacional también se ha investigado la mediación como programa de intervención ante problemas de conflictividad como la violencia escolar (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 3); estrategia para la formación docente (Morales y Caurín, 2014); así como los orígenes y disciplinas desde las que proviene y se nutre (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). Por lo que, esta tesis contribuye a aumentar el conocimiento de estos mecanismos, considerando a otros actores escolares en las conversaciones de mediación, particularmente a directivos, profesores y apoderados de las escuelas.

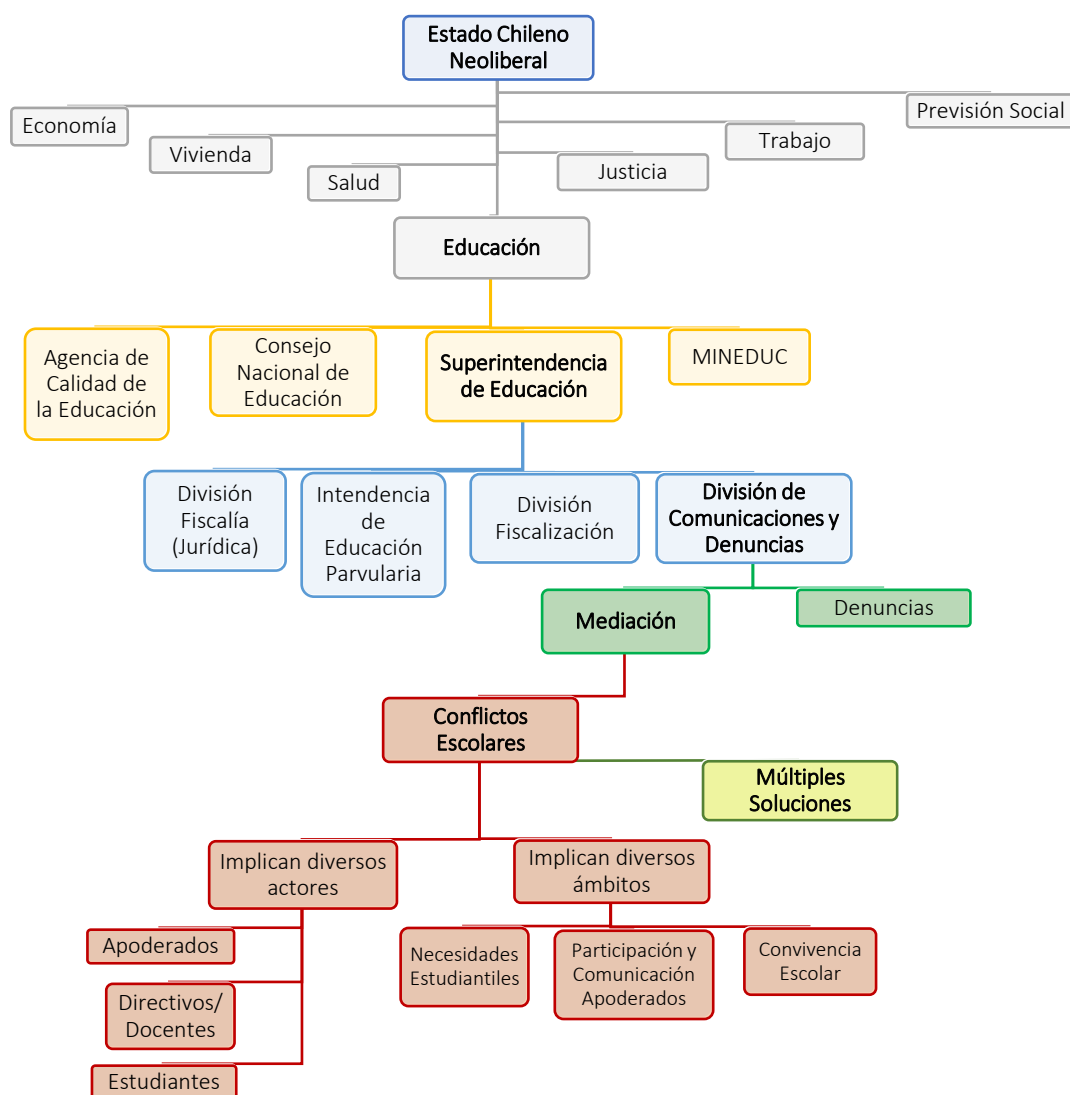
Por último, la tesis es relevante en un sentido práctico, pues conocer y describir estos procesos constituye un insumo a la mejora de estos mecanismos de resolución de conflictos, y, por lo tanto, a la mejora de esta política pública. Impactando en una posible revinculación y mejora de las relaciones entre los apoderados, los estudiantes y las escuelas afectadas; lo cual beneficia directamente a los procesos educativos y profesionales de todos los integrantes de la comunidad escolar¹¹.

Finalmente, se adjunta un esquema que resume la problematización que estructura la presente tesis.

¹⁰ Adicionalmente, la mediación ha sido aplicada en Chile desde la década de los 2000 para resolver problemáticas contextualizadas en otros ámbitos, tales como: laborales, familiares, comunitarios, comerciales, de carácter penal o de salud.

¹¹ Un estudio reciente sobre la evaluación del servicio señala que, para los representantes de los establecimientos educativos, el proceso de mediación fue altamente satisfactorio (83%) y volverían a participar en él (94%); pues los acuerdos influyeron positivamente en el bienestar de los estudiantes, favoreciendo la promoción de un mejor clima de convivencia. (...) Mientras que, en el caso de los apoderados, éstos en su mayoría (84%) recomendarían a otra persona iniciar una mediación para resolver un conflicto escolar, llegando a acuerdos en un 85% de las mediaciones. Fuente: Evaluación Mediaciones a la Comunidad Educativa, enero 2018 (Superintendencia de Educación, 2018).

Ilustración 1- Esquema Problematicación Tesis



2. Pregunta de Investigación y Objetivos de Investigación

¿Cuáles y cómo son las soluciones a conflictos internos acordadas entre los actores escolares a partir de la mediación gestada por la Superintendencia de Educación durante los años 2015 al 2017?

2.1 Objetivo General:

Identificar y describir las distintas soluciones a conflictos internos que son acordadas entre los actores escolares a partir de la mediación gestada por la Superintendencia de Educación durante los años 2015 al 2017.

2.2 Objetivos Específicos:

1. Caracterizar el contexto general (tipo de dependencia, rol y sexo de los denunciantes, zona geográfica, etc.) de los conflictos escolares a tratar en las mediaciones gestadas por la Superintendencia de Educación.
2. Describir las distintas soluciones acordadas -entre los actores escolares a partir de la mediación de la Superintendencia de Educación- para resolver:
 - a. conflictos que demandan atención de las necesidades específicas de los estudiantes.
 - b. conflictos de convivencia escolar.
 - c. conflictos de comunicación y participación de padres y apoderados dentro de la comunidad escolar.
3. Clasificar las soluciones a conflictos escolares emanadas desde el proceso de mediación, según tipología definida como:
 - a. soluciones individualistas o particularistas.
 - b. soluciones organizativas o colectivistas.
 - c. soluciones cortoplacistas o superficiales.
 - d. soluciones largoplacistas o estructurales.
 - e. soluciones de carácter pedagógico.
 - f. soluciones de carácter medicalizador.

3. Marco Teórico

3. 1 La escuela como espacio de conflicto y de poder

La presente tesis asume una concepción de la escuela como un espacio de convivencia conflictivo, en la que existe un manejo desigual del poder¹² entre los actores sociales que interactúan en esta institución. Para dar cuenta de esta situación se utiliza “la micropolítica” y “la perspectiva del conflicto” como andamiajes teóricos, permitiendo estudiar el cambio (evolución- revitalización- crecimiento) al interior de las organizaciones escolares, así como las interacciones y luchas entre los distintos grupos sociales, alrededor de valores e intereses divergentes (Ball, 1999).

De esta manera, Ball (1999) propone caracterizar a las escuelas a partir de tres variables relevantes, a saber, *el control organizacional*, *la diversidad de metas* y *la disputa ideológica*.

Acerca del *control*, Ball (1999) señala que las escuelas pueden ser consideradas como organizaciones jerárquicas, sus estrategias de control son diversas y contradictorias, así como sujetas a negociaciones y modificaciones particulares, a partir del enfrentamiento de los individuos de la organización. Con ello, el autor advierte que no se debe dejar de lado la conducción rutinaria de la institución escolar; no todo en la escuela se discute día a día, lo que da una estabilidad organizacional (Ball 1999).

Por otra parte, Ball (1999) agrega que la estructura organizacional de las escuelas permite y reproduce el disenso y la *diversidad de metas*, dada una relativa autonomía de los grupos a su interior y la falta de coordinación entre las actividades, los intereses y las metas de los actores involucrados. Con ello, las escuelas se enfrentan a un conjunto de exigencias y expectativas -a menudo contradictorias- de públicos y organismos externos, lo cual contribuye al disenso organizativo.

Respecto a la *disputa ideológica*, Ball (1999) señala que la toma de decisiones educativas, las creencias sobre la motivación estudiantil o del profesorado, la educabilidad de los alumnos, las perspectivas del mundo social y político, etc. no son neutrales dentro de las escuelas, reflejando la diversidad de intereses y formas de ejercer la influencia y el poder, por parte de los individuos de la organización escolar. Esto es reafirmado por Apple y King quienes al estudiar dentro de los ambientes escolares las formas de conocimiento (manifiesto y oculto) señalan que éstas “implican nociones de poder, de recursos económicos y de control social, (...) que dan base a los patrones de pensamiento y de acción de los docentes. (...) Por lo que interpretaremos a las escuelas como instituciones que personifican las tradiciones colectivas y las intenciones humanas. Estas son a su

¹² “El concepto de poder que usamos (...) no involucra una referencia a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha. Consideramos al poder como resultado” (Ball, 1999, pág. 41).

vez, producto de ideologías sociales y económicas identificables” (Apple y King, 1985, pág. 39-40), las cuáles se ponen en disputa de acuerdo con poderío de cada grupo en confrontación.

Con ello, la perspectiva conflictual planteada por Ball para el estudio de las escuelas como organizaciones, concuerda con las propuestas de Bourdieu (1999; 2001) referidas a la noción de campo, en donde se advierte una dinámica de lucha entre distintos actores (tanto al interior como en el exterior de las escuelas) que debaten acerca de la orientación, el control y el contenido de las escuelas, produciendo y/o reproduciendo el orden social vigente. Dubet también considera esta perspectiva conflictual al describir el “espacio escolar como un terreno de luchas sumamente feroces, en el que los grupos que mejor se desenvuelven están poco dispuestos a correr el riesgo de cambiar las reglas” (2006, pág. 87) que los benefician; elucubrando para ello múltiples razones para hacer valer principios que reproducen desigualdades sociales.

Otro autor que adhiere a la noción de las escuelas conflictuadas por la lucha entre diversos actores es Giroux quien señala que el campo educativo no es un lugar neutral, ni menos “instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder. Las escuelas son de hecho esferas debatidas, que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (1990, pág. 177).

Finalmente, Collins (1986) para explicar la relación existente entre la educación y la estratificación social, articula la teoría funcionalista con la teoría conflictual (de matriz weberiana), reconociendo la existencia de grupos de status social que compiten entre sí por ciertos bienes socialmente valorados (riqueza, poder y prestigio), influyendo entre otras cosas, en las escuelas para alcanzar sus intereses. Esto, a partir de la imposición de su cultura hegemónica, la que sirve como principal filtro a la hora de reclutar empleados o nuevos miembros para su élite, buscándose así personas que respeten y compartan esta cultura de élite. Por otro lado, la influencia de estos grupos de status social se evidencia en la creación de escuelas particulares que generan los cierres sociales necesarios para preservar su status y su cultura. Es así como, para Collins (1986) la función de las escuelas es ‘enseñar culturas de status particulares’ de grupos de élite que controlan las organizaciones de trabajo y la educación (Collins, 1986, pág. 142).

Es decir, las escuelas -ya sea por el influjo interno o externo- desarrollan un panorama de conflicto y lucha, pudiéndose definir a la micropolítica [de la escuela] como las “estrategias con las cuales los individuos y grupos, que se hayan en contextos educativos, tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses”; (...) en un campo de lucha dividido por conflictos, (...) pobremente coordinado e ideológicamente diverso (Hoyle, 1982, pág. 88, citado por Ball, 1999, pág. 35).

3. 2 La escuela como espacio de socialización, individuación y subjetivación

Otra perspectiva desde la cual se posiciona la presente tesis, es considerar a las escuelas como un tipo de institución total, en la medida que la socialización que busca impartir en sus estudiantes constituye un proceso profundo de transformación del sujeto, imprimiéndole una serie de disposiciones esenciales, funcionales y útiles para la vida ulterior de un orden moral, social, económico y democrático (Durkheim, 1974; Apple y King, 1985; Parsons, 1990).

Con ello, Goffman ha sido uno de los autores que ha desarrollado teoría sobre el impacto subjetivo que tienen las denominadas “instituciones totales” en los individuos que interactúan en estos espacios sociales. Siendo estas instituciones, entidades que tienden a absorber los intereses de sus miembros, proporcionándoles un mundo propio que está en constante tensión con el mundo exterior (Goffman, 1961). De esta manera, varias de las actividades de la vida [institucional] son estrictamente programadas (poseen normativa y supervisión funcionaria), están enfocadas a conseguir los objetivos [institucionales] perseguidos, se desarrollan en un mismo lugar, en la compañía de otros -con trato igualitario- y bajo una misma única autoridad. Este contexto racionalizante, busca someter y controlar a los individuos que conforman la institución (Goffman, 1961).

En este sentido, el ingreso a la institución [total], implica para los individuos un proceso sistemático de desculturación, y desarraigo del “marco de referencia ubicado en su entorno civil”; generándose “una serie de depresiones, degradaciones, humillaciones y profanaciones del yo” (Goffman, 1961, pág. 27) en busca del ajuste de la subjetividad de los individuos con los valores perseguidos por la institución total. De no ocurrir esto, los individuos vivencian procesos de estigmatización incorporando “una conciencia de inferioridad”, alimentada por los modos en los cuáles estos sujetos se relacionan e interactúan con otros individuos y con la institución total (Goffman, 1963).

A este respecto, adquiere importancia los modos de transmisión y el estilo educativo elegido por las escuelas. Pues “la educación escolar no es sólo una instrucción y una competencia, sino también una manera de actuar sobre los individuos, de formarlos, de darles una imagen de sí mismos” (Dubet, 2006, pág. 80) o de destruirlos; es decir, la educación es un proceso sistemático de subjetivación de los individuos. Es por todo lo expuesto, que la presente tesis se enmarca adicionalmente en la teoría de la experiencia, la que señala que los sujetos se construyen a sí mismos y en modos disímiles, a través de cómo interactúan y resuelven sus relaciones en la escuela, de cómo traducen y dan sentido a sus roles, acciones, emociones, etc.

Autores como Dubet y Martucelli (1998) son algunos de los representantes de esta corriente teórica que releva el rol de las escuelas como agencia de socialización, ya no sólo en el sentido tradicional de normalización e integración, sino que como institución que debe enfocarse en los procesos de individuación y subjetivación de sus estudiantes. Ya variados autores han relevado el rol socializador

de las escuelas principalmente en valores como: la obediencia; el aprecio por el orden, la adaptación y la participación; la valoración del tiempo de trabajo versus el tiempo de juego (Apple y King, 1985), la valoración de la cultura científica y de la vida en colectividad (Durkheim, 1974), así como la legitimación de la competencia escolar y el mérito como mecanismos determinantes del status social (Parsons, 1990).

Pero desde la perspectiva de Dubet “una escuela (justa) no sólo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. (...) [Es decir] sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás” (Dubet, 2006, pág. 72).

Bajo esta perspectiva es posible discutir la construcción de múltiples identidades estudiantiles en el espacio escolar, ya no sólo desde el punto de vista de la desviación, la anomia o la integración; sino que a partir de las tensiones que experimentan los sujetos entre sus proyectos individuales y los institucionales; entre sus expectativas y las de sus familias, amigos y/o maestros; entre sus autopercepciones y las de los demás actores sociales, etc. De este modo, para Dubet “la subjetividad de los alumnos deben estar ‘en el centro del sistema’ [educativo]. (...) Porque [el alumno] debe convertirse en sujeto más allá de sus desempeños” (Dubet, 2006, pág. 82) académicos o de sus relaciones interpersonales. Y ojalá evitando sentimientos de frustración o autodesprecio debido a las marcas de su trayectoria escolar; lo que Goffman (1963) señalaba como procesos de estigmatización provocados en las interacciones de los individuos con la institución total.

3. 3 Múltiples Conflictos Escolares

Como ya se ha señalado, el contexto educativo es un campo fértil de controversias y luchas de poder entre actores sociales (internos como externos), es por esto, por lo que se hace necesario identificar algunas de las principales problemáticas que lo afectan, para enfocarse en su estudio y análisis. En particular, la presente tesis se encargará de aristas tales como: *las necesidades estudiantiles, la convivencia escolar y la participación-comunicación de los padres y apoderados de los estudiantes en su formación escolar.*

3.3.1 Las necesidades estudiantiles

La arista de las necesidades estudiantiles contempla una serie de dimensiones tales como: problemas educativos; de salud física o mental; de carencias económicas, familiares, de cuidado y/o vigilancia de los niños y niñas en las escuelas.

Respecto a las necesidades educativas algunos de los autores revisados señalan que la diversidad de los modos de aprendizaje de los estudiantes integrados se ha asociado en las escuelas [vulnerables] a un lenguaje biologizante que categoriza a los niños y niñas de acuerdo con condiciones cognitivas, conductuales o relacionales disímiles a la norma escolar general. “Los ‘cognitivos’ y los ‘desaventajados’, es la traducción que hace la escuela de los estudiantes que presentan trastornos DIL (o permanentes) o DEA (o transitorios). De esta forma, la atención a la diversidad de los niños deja de ser un problema pedagógico y comienza a ser un problema médico, y más aún, farmacológico. (...) No son parte de la acción del profesorado a menos que estén ‘dopados’” (Acuña et. al., 2014, pág. 52).

Esta patologización de la condición de aprendizaje de estos estudiantes reconfigura a la escuela en su conjunto, incorporando cada vez más a especialistas que fraccionan el trabajo educativo. Al respecto Dubet se muestra bastante crítico, preguntándose “de qué manera esta yuxtaposición de profesiones y de especialistas puede considerarse un proyecto y un programa educativo, y si se trata de algo más que de distribuir saberes, organizar la competencia y mantener el orden, (...) siendo probablemente una más de las manifestaciones de la mercantilización de la educación” (Dubet, 2006, pág. 82). De esta manera, cabe preguntarse cómo se posiciona en este nuevo escenario, el rol de los docentes.

Por otro lado, en las escuelas existe la categoría ‘estudiantes prioritarios o vulnerables’, caracterizando a los niños y niñas que presentan necesidades estudiantiles emanadas de carencias económicas, sociales o familiares. Y es que en general, “el mapa escolar registra las desigualdades sociales, y sus restricciones son más rígidas para los pobres, encerrados en establecimientos “guetos” donde la concentración de alumnos relativamente débiles debilita aún más el nivel general

y reduce las oportunidades de éxito, incluso las de los buenos alumnos. (...) Se sabe también que, a pesar de la política de las zonas de educación prioritarias, los establecimientos menos favorecidos acogen a docentes menos experimentados, los índices de rotación del personal son elevados y los avances de los alumnos son menores que en otros establecimientos” (Dubet, 2006, pág. 28-29).

De esta manera, se evidencia como la actual política educativa en Chile trata las dificultades de aprendizaje o las necesidades educativas de los estudiantes: vía subvención, ya sea a partir de la Ley SEP o a través del decreto 1705. Lo que, según algunos autores, provoca en las escuelas la paradoja acerca del significado y/o utilidad que tiene este tipo de estudiantes para la institución educativa, al significar a la vez mayores recursos -por lo tanto, mayores oportunidades de mejorar- y mayores dificultades para la escuela -por tener que movilizar todo un aparataje técnico de atención a la diversidad y por el peligro de fuga de matrícula ante conflictos relacionales de estudiantes prioritarios. “Prioritarios o integrados requieren un cuidado especial; (...) emergiendo incluso la práctica de ‘administrar’ las vacantes o cupos de este tipo de estudiantes para no perder el dinero” (Acuña et. al., 2014, pág. 51).

Por otro lado, los estudiantes también necesitan apoyo en sus aprendizajes independientemente de poseer o no un diagnóstico médico. Así, Dubet señala que “una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos” (2006, pág. 14) en la competencia escolar. De esto habla el principio de ‘igualdad social de oportunidades’, es decir, “la creación de un bien escolar compartido por todos, independientemente del éxito de uno, (...) una cultura común independiente de las lógicas selectivas, (...) la garantía hasta al más débil de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tienen derecho” (Dubet, 2006, pág. 16). Con ello, “la prioridad de una cultura común concebida como un derecho puede permitir entonces, todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de alumnos. (...) Así, el principio de una cultura común debe imponerse a la naturaleza de los ‘hechos pedagógicos’, y el colegio debe aprender a educar juntos a alumnos diferentes” (Dubet, 2006, pág. 67-68). Más que ser una “prioridad de justicia, es una exigencia de ciudadanía y, probablemente, una condición de eficiencia colectiva” (Dubet, 2006, pág. 70).

Esto es relevante de incorporar pues con la masificación de la escuela, la selección del estudiantado ya no sólo se realiza en el ingreso, sino que, también en el curso mismo de la escolaridad. “Así pues, la heterogeneidad de los alumnos se convierte en una prueba pedagógica fundamental para los profesores, mientras que el fracaso escolar deviene en un problema que obsesiona a los alumnos y sus familias” (Dubet, 2006, pág. 23).

En general, “las normas escolares son rígidas pues no toleran los recorridos y los perfiles atípicos de estudiantes; incapacitando de manera más manifiesta a los alumnos que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la escolaridad” (Dubet, 2006, pág. 52). Ejemplo de esto, son las calificaciones escolares que tienen un efecto de cierre que impacta en las futuras trayectorias profesionales de los individuos. De esta manera, según Dubet, “en la escuela

imperera una obsesión de la edad 'normal', del alumnado atrasado y del alumno adelantado, donde las salidas prácticamente prohíben los retornos, donde los accidentes en el recorrido dejan marcas indelebles en los boletines escolares (...) y el fracaso escolar [constituye] un preludio a una exclusión social" (Dubet, 2006, pág. 52 y 74-75). Así Dubet invita a "interrogarse sobre el modelo educativo mismo, sobre el lugar que otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social, a su singularidad, independientemente de sus desempeños" (2006, pág. 17); lo que para el autor constituye el principio de 'igualdad individual de oportunidades'.

3.3.2 La convivencia escolar

La arista de convivencia escolar tratará sobre las problemáticas de indisciplina estudiantil, acoso escolar y/o discriminación que suelen ocurrir en los contextos educativos.

De esta manera, para Ortega y Del Rey “la escuela es un mundo complejo de relaciones interpersonales que no debe ser dejado al azar. En este sentido, la necesidad de gestionar la vida social en la escuela (...) busca cumplir una doble función. Por un lado, que se den las condiciones necesarias para que el alumnado aprenda y se desarrolle en relación con los objetivos y contenidos curriculares. Y, por otro, que la forma en la que se gestionen las relaciones sea en sí un estímulo de aprendizaje para el alumnado. (...) Así, toda convivencia necesita de periodos de desencuentro o redefinición de los vínculos o relaciones, (...) [pues] convivir no es asumir una estabilidad histórica, sino que, la diversidad de opiniones, la negociación, el debate y el diálogo son síntomas de una buena convivencia” (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 1).

Con ello, las autoras al tratar el fenómeno de convivencia escolar enfatizan la diferenciación entre conceptos tales como: conflictividad, indisciplina, acciones disruptivas y violencia o acoso escolar. De esta manera, “bajo el término de conflictividad existen fenómenos de diversa naturaleza, magnitud y relevancia para la propia convivencia escolar. De acuerdo con esto, un conflicto no debe ser confundido con un problema de indisciplina, ni éste con otro de disrupción. Ambos tienen causas distintas y, por tanto, no deben ser abordados de la misma manera” (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 1).

De esta manera, Ortega y Del Rey “entienden por conflicto una confrontación de intereses o de opiniones entre dos personas o grupos; dependiendo de la forma de resolverlo el que el mismo se convierta en un problema de convivencia o en una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento de las relaciones interpersonales entre los implicados” (Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Ortega y Del Rey, 2003^a, citado por Ortega y Del Rey, 2006, págs. 1-2). Mientras que el término indisciplina se refiere al comportamiento de un alumno o alumna que se opone a las normas establecidas y no las cumple por cualquier razón, ya sea porque las desconoce o ya porque no está de acuerdo con ellas. Por otro lado, la disruptividad alude a las situaciones en las que los comportamientos de los alumnos y alumnas tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza aprendizaje o incluso impedir que éste se establezca (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 2). Finalmente, el fenómeno de la violencia escolar se caracteriza por “la aparición de un comportamiento agresivo injustificado desde una persona o grupo de personas hacia otra u otras, que se manifiesta de manera directa o indirecta”, [y, que en el caso del acoso escolar] (...) sucede entre iguales, en este caso entre alumnos, y por ser persistente en el tiempo. (...) [Adicionalmente] las personas implicadas mantienen un vínculo de dominio-sumisión por el que uno aprende a dominar (el agresor) y otro a ser dominado (la víctima); y todos, implicados directamente o no, respetan una ley llamada ‘ley del silencio’ según la cual lo que sucede entre los iguales no debe salir

del mundo de los iguales, lo que dificulta enormemente ser detectado por los adultos (Ortega, 1998^a, citado Ortega y Del Rey, 2006, pág. 2).

En general, hay autores que asocian la violencia y/o la indisciplina escolar con las necesidades estudiantiles emanadas de carencias económicas, sociales o familiares. Señalando, por ejemplo, que “los estudiantes ‘prioritarios’ presentan problemas de conducta serios, que afectan la convivencia y la disciplina. (...) [Haciendo perder a la escuela] a los buenos alumnos, porque son amenazados; quedándose con los [estudiantes] ‘problemáticos’” (Acuña et. al., 2014, pág. 52).

Algo similar advierte Alvarez-Prieto (2017) al estudiar la violencia escolar desde una perspectiva histórica, en escuelas públicas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires (Argentina). A partir de esta investigación la autora comprueba que la violencia escolar no fue un problema de peso para diversas naciones, sino hasta la década del noventa; estando íntimamente asociada con procesos más amplios de deterioro de la vida social. De acuerdo a esto, la violencia escolar se desarrolló con mayor frecuencia e intensidad en las décadas de los noventa y los dos mil; en contextos sociales extremadamente pauperizados; sobreimprimiéndose a otras múltiples formas de violencia y conflictividad en el seno familiar (maltrato físico, emocional, abandono, privaciones materiales, etc.) y en el contexto barrial (inseguridad y delincuencia) (Alvarez-Prieto, 2017).

Así Alvarez-Prieto (2017) agrega que en la década de los setenta y ochenta las escuelas estaban preocupadas por la disciplina de los estudiantes (su vestimenta, orden, formación moral, etc.). Este panorama cambió hacia mediados de los dos mil, donde los hechos de violencia comenzaron a presentarse con mayor recurrencia e intensidad; entre ellos se encuentran: malos tratos de docentes hacia estudiantado; peleas, burlas, amenazas y agresiones verbales entre alumnos/as; destrucción de bienes escolares; robos y ataques a alumnos/as en los alrededores de las escuelas; presencia de armas y consumo de droga al interior de los establecimientos (Alvarez-Prieto, 2017, pág. 982-986).

Finalmente, la autora señala que “al igual que en el caso de las agresiones verbales, la violencia física podía convertirse en un problema crítico al ser ejercida en forma cotidiana contra un mismo alumno o alumna; (...) obligando a las escuelas a organizar un sistema específico para que los alumnos y las alumnas no desertaran y realizaran, en cambio, las actividades escolares en sus hogares hasta tanto se resolvieran los conflictos” (Alvarez-Prieto, 2017, pág. 986). “La presencia generalizada de la violencia se expresaba, a su vez, en las prácticas de los/las adolescentes de diferentes formas, como: en el retraimiento, la agresividad en el vínculo con otros y las conductas autodestructivas o de riesgo” (Alvarez-Prieto, 2017, pág. 988).

Por otro lado, para algunos autores la violencia escolar tiene una raigambre estructural propiciado el modelo educativo, a saber, ‘la crueldad de la igualdad meritocrática de oportunidades’. La que “obliga a los individuos a considerarse como iguales, libres y, por ende, como responsables de sus éxitos y de sus fracasos” (Dubet, 2006, pág. 78). Bajo esta ficción -necesaria- del sistema educativo

“los resultados escolares de los alumnos [aparecen como si] fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención. (...) Los vencidos (...) con la autoestima amenazada, oscilan entre el desaliento y la depresión. (...) Y a veces, rechazando la interiorización culpabilizadora de sus dificultades, la convierten en resentimiento y agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba evidente de que ‘si se quiere, se puede’ y que la igualdad de oportunidades no es una simple fábula” (Dubet, 2006, pág. 33).

De acuerdo con esto, para Dubet (2006, pág. 78) “la violencia escolar no es sólo el producto de la crisis social y de la delincuencia de los alumnos. Cuando es antiescolar, también es una respuesta a la violencia muy particular que sufren los alumnos llevados a perder toda su autoestima. Devolviendo esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizaron” (Dubet, 2006, pág. 78). En este sentido, otros autores señalan que “no sólo el alumnado es el que debe cambiar su concepción del conflicto, sino también el docente y el resto de la comunidad educativa. (...) [Así] el equipo docente tiene que estar preparado para cambiar su forma de trabajar en pro de la no violencia, con técnicas de resolución de conflictos, ser participativos en el programa y sus actividades, estar comprometidos con la cultura de la paz, en definitiva, estar dispuestos a emprender una nueva forma de trabajar en el centro educativo” (Morales y Caurín, 2014, pág. 12).

De esta manera, “la convivencia, al tratarse de una misión global y que compete a todos, no debe ser un quehacer optativo añadido a las tareas de los docentes y el resto de los miembros en el centro educativo, sino un deber consustancial con las mismas” (García, 2008, pág. 137, citado por Sánchez, 2013, pág. 21).

Finalmente, en materia de convivencia escolar y normativa, el Estado chileno ha promulgado “la Ley N°20.536 de Violencia Escolar en el año 2011, creando un cargo nuevo y obligatorio en las escuelas: el encargado de convivencia escolar, figura responsable de la prevención de la violencia y de la promoción de la ‘sana convivencia’. Además, la normativa regula la existencia de protocolos y procedimientos de resguardo de derechos por medio de figuras como el consejo escolar, el comité de convivencia escolar u otra estructura similar”. Respecto a quien vela por el cumplimiento de esta ley, “la Superintendencia de Educación posee facultades para multar al establecimiento escolar que no cumpla la normativa vigente, una vez realizado el proceso indagatorio a través de sus fiscalizadores, promoviendo de esta manera un paradigma de acción punitiva o penal, y otro de acciones formativas y pedagógicas” (Carrasco-Aguilar et. al., 2018, pág. 128-129).

3.3.3 La participación de los apoderados en la formación escolar de sus hijos e hijas

Para la perspectiva teórica de la eficacia y la mejora escolar, es relevante la cooperación desde las familias en la formación escolar de los niños y niñas; a este respecto la relación, apoyo e implicación de la familia, así como su situación social, económica y cultural; son otras de las variables contempladas por esta corriente teórica en la explicación de procesos eficaces de aprendizaje y enseñanza (Murillo, 2007; 2008).

Al respecto de la participación de los padres y apoderados en la escuela, Dubet (2006) señala que “las familias más ambiciosas se movilizan eficazmente en pro del éxito, mientras que las otras no saben cómo encarar la cuestión o piensan que no les incumbe” (Dubet, 2006, pág. 26). Con ello, agrega “se sabe también que la escuela es más sensible a las demandas de orientaciones positivas presentadas por los padres social y culturalmente cercanos a los docentes, que a las de padres de medios populares, de los que a menudo se sospecha que no están en condiciones de ayudar eficazmente a sus hijos” (Dubet, 2006, pág. 29-30).

Cuestión que es respaldada por otros autores revisados, los que señalan que las escuelas vulnerables al no ser selectivas y/o ser de integración, suelen concentrar alumnos y familias con problemas de adaptación a las reglas y las exigencias escolares. Por lo que “las familias antes de ser un apoyo y aporte para el aprendizaje de sus hijos, son un obstáculo, (...) evidenciando una gran falta de compromiso. Esto se traduce en que no pueden ayudarlos con sus tareas, no colaboran con la puntualidad del ingreso a clases, ni en llevar a sus hijos a la escuela; tampoco asisten a las reuniones de apoderados” (Assaél et. al., 2014, pág. 14).

En este sentido, gran parte de los problemas que presentan los estudiantes para adecuar su comportamiento y disposición a las actividades educativas, emanan de las carencias familiares (contextos de violencia intrafamiliar, problemas de delincuencia o drogas, de abandono parental, etc.) que les imprimen características de desobediencia, violencia y desapego con los valores de la escuela. Así, en estos contextos escolares, “la familia se transforma en un problema, por su ausencia, que implica falta de apoyo a la labor educativa. Y, cuando está presente, en ocasiones, también se vuelve problemática, pues su ingreso a la escuela es violento, lo que genera miedo en los diversos profesionales que trabajan en los establecimientos” (Assaél et. al., 2014, pág. 15).

Ante este contexto de desigualdad social, que impacta en una desigualdad educativa, es importante incorporar otros principios de justicia a la igualdad meritocrática de oportunidades que impera en la actualidad en las escuelas. Respecto a la temática sobre la participación de los padres y apoderados en la formación escolar de sus hijos e hijas, Dubet (2006) propone la realización de una igualdad distributiva de oportunidades. Este principio pretende conseguir que el arbitraje escolar sea más equitativo y deje de favorecer a los miembros más aventajados del sistema escolar. De esta manera, el autor propone “aumentar la información de los actores escolares y sus capacidades de circular y de movilizarse” (Dubet, 2006, pág. 15), estrechando así las brechas de información

relevante que sirven para captar y aplicar estrategias sutiles en el campo educativo (en el sentido Bourdieuriano). Así, este principio fomenta el empoderamiento y movilización de los padres y apoderados, los cuáles al conocer los códigos explícitos y ocultos, así como las expectativas y exigencias del sistema escolar, pueden utilizarlos y orientarse de mejor manera en éste, pudiendo ayudar efectivamente a sus hijos e hijas (Dubet, 2006).

3.4 La Mediación

El concepto de mediación, en las “culturas modernas”, surge de la justicia restaurativa o reparadora, y se origina principalmente en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta, en el ámbito de la delincuencia juvenil y centros comunitarios. (...) Por otro lado, el desarrollo de los programas de justicia restaurativa en Europa se produjo de forma más paulatina, principalmente a mediados de los ochenta - principios de la década de los noventa, y fueron dirigidos por personal del propio sistema judicial. Con ello, los antecedentes sobre los procesos de mediación debiesen situarse incluso en Nueva Zelanda y Australia, donde las comunidades indígenas le dan importancia a la conciliación víctima-autor-comunidad, más que a la imposición de una sanción o pena (Pulido et. al., 2013, pág. 386-387).

Es así como la presente tesis considera a la mediación dentro de otras posibles formas de resolución de conflictos, que pueden diferenciarse en su carácter más punitivo, confrontacional o impuesto; versus el carácter más dialógico, voluntario y formativo de la mediación (Ortega y Del Rey, 2006; Mora, 2011; Pulido et. al., 2013), en donde las exposiciones respetuosas de los puntos en conflicto -dentro de un espacio de entendimiento creado por un mediador imparcial- se concilian para acordar una solución creada por las propias partes involucradas (Mora, 2011; Moore, 1995 citado por Sánchez, 2013; Morales y Caurín, 2014). En este sentido, “la mediación exige que cada parte tenga clara la premisa de que ninguna de ellas va a ganar ni perder, sino que ambas deben ceder por la solución del conflicto” (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 4).

Para Alfaro y Rojas (2012) estos métodos colaborativos de resolución de conflictos permiten desjudicializar los procesos y, por tanto, descongestionar los Tribunales de Justicia, implican menores costos económicos y emocionales; así como menor tiempo de resolución de los conflictos. Además de promover una mayor y mejor comunicación entre las partes, dándoles la oportunidad de que puedan proponer salidas y soluciones a sus conflictos.

Otros autores agregan que el proceso de mediación también beneficia a las partes permitiéndoles mejorar la relación entre ellas luego del proceso al que se someten; constituyéndose como “una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas puedan entender su conflicto de una forma más constructiva” (Pulido et. al., 2013, pág. 385). En efecto, las partes pueden alcanzar una nueva etapa en su relación, (...) donde se recupera la confianza y se mira hacia el futuro desde una perspectiva colaborativa (Colegio de Abogados de Chile , 2017). En este sentido, “la mediación propicia la reconsideración de las concepciones previas y de la posible deformación de los procesos de percepción [del conflicto], que inciden en los espacios subjetivos, mediante la metacognición” (Morales y Caurín, 2014, pág. 16). A este tipo de mediación se les denomina ‘mediación transformadora’, dado que entienden el conflicto no ya como un problema a resolver, sino como una oportunidad de crecimiento personal y social, y todo ello a través del fortalecimiento de las capacidades y habilidades propias de cada ser humano y del reconocimiento del otro. Lo

importante, en este caso, es transformar las relaciones haciéndolas más positivas y enriquecedoras (Barusch, Bush y Folger, 2006, citado por Mora, 2011, pág. 74).

Para conseguir esto, la implementación de un programa de mediación “exige que queden claras y explicitadas las normas generales para su aplicación, entre ellas no deben faltar la confidencialidad, la intimidad, la libertad de expresión, la imparcialidad y el compromiso de diálogo” (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 4). Por otra parte, los procesos de mediación se caracterizan por incorporar a agentes que reconocen que necesitan ayuda externa (normalmente del equipo de mediación) para resolver las propias dificultades, reconocen la responsabilidad de las consecuencias concretas de sus actos, así como el sufrimiento que producen los conflictos; y, finalmente, respetan los deseos, necesidades y valores propios y el de los demás (Morales y Caurín, 2014).

Folberg y Taylor (1992, citados en Mora, 2011, pág. 73) exponen más fundamentos de la mediación, como: la posibilidad de ofrecer un modelo personalizado para resolver dificultades futuras y la certeza de que un convenio consensual alcanzado mediante la mediación es más duradero a largo plazo.

En general, en estos mecanismos resolutivos incorporan un cambio de foco, realizándose preguntas de tipo relacional para comprender: qué ha pasado, quién ha sido dañado y qué es lo que necesita para reparar el daño sufrido. En contraste, al enfoque adversarial que busca culpables: qué pasó, quién es el culpable, y qué castigo o sanción se le debe aplicar (Zher, 2002; 2004, citado por Pulido et. al., 2013, pág. 387- 388).

3.4.1 Antecedentes de la Mediación en Chile

Como antecedente de la mediación en Chile se encuentra “el Programa de Conciliación y Mediación Laboral de los años 2002 a 2004 implementado por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y la Dirección del Trabajo” (Jequier, 2016).

Luego de esta experiencia la mediación en Chile se incorporó definitivamente durante el año 2004 con la Ley N°19.698, permitiendo resolver determinados asuntos del ámbito familiar tales como: alimentos, cuidado personal y/o relación directa y regular entre el (los) padre (s) e hijos (as) que viven separados. Con ello, la mediación se hace obligatoria (previa a interposición de demanda), a partir de la Ley N°20.286 garantizando el servicio a través del Sistema Nacional de Mediación Familiar Licitada (Alfaro y Rojas, 2012).

Por otra parte, la mediación ha sido aplicada en el ámbito de la salud, este procedimiento se encuentra establecido en los artículos 43 a 55 de la Ley N°19.966 y en el Decreto Supremo N°47, del 23 de junio de 2005, del Ministerio de Salud (Reglamento de Mediación). Esta ley dispone que las personas que deseen iniciar una acción judicial en contra de un establecimiento asistencial -público o privado- para hacer efectiva su responsabilidad por daños derivados del otorgamiento de prestaciones de salud, deben previamente someter su reclamo a un procedimiento de mediación (Superintendencia de Salud, 2018).

Tratándose de reclamos en contra de establecimientos de salud públicos o sus funcionarios, que integran las Redes Asistenciales, la ley previó que la mediación se desarrolla "ante el Consejo de Defensa del Estado". (...) En el caso de reclamos en contra de prestadores de salud privados (clínicas, centros médicos, laboratorios, profesionales, etc.), el proceso de mediación, de acuerdo, a la ley, se desarrolla "ante mediadores acreditados por la Superintendencia de Salud" y designados de común acuerdo por las partes en conflicto, quienes, además, deben pagar los honorarios de los mediadores que elijan. (...) Adicionalmente, existe una mediación establecida en el artículo 120, del DFL N°1 de 2005, del Ministerio de Salud y se aplica a las controversias entre personas cotizantes o beneficiarias y sus Aseguradoras (FONASA o ISAPRES). Es voluntaria y ambas partes deben estar de acuerdo en solicitarla. Es realizada por mediadores privados, acreditados e inscritos en la Superintendencia de Salud (Superintendencia de Salud, 2018).

Con ello, hacia el año 2007 algunas municipalidades realizaron iniciativas conducentes a incorporar la mediación a nivel local o comunitario, para mejorar la calidad de las soluciones de los conflictos que se suscitan entre vecinos. El Proyecto Unidades de Justicia Vecinal y el Programa Barrio en Paz Residencial de la Subsecretaría de Prevención del Delito son algunos de las iniciativas que llevan adelante la mediación en un ámbito vecinal (Alfaro y Rojas, 2012). Adicionalmente, CONADI también ha implementado mecanismos de mediación para resolver problemáticas del ámbito de la interculturalidad (Alfaro y Rojas, 2012).

También se están llevando a cabo derivaciones de casos que han ingresado al sistema penal, para que se intente un proceso de mediación entre las partes involucradas (Sistema Nacional de Mediación Familiar del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018). Por ejemplo, las Corporaciones de Asistencia Judicial (CAJ) establecen convenios con las Fiscalías para estos procedimientos (Alfaro y Rojas, 2012).

Por otro lado, el área comercial también ha sido un ámbito de aplicación de la mediación como alternativa de solución de los conflictos empresariales, mercantiles y civiles de carácter patrimonial en Chile, “aunque la cultura mediadora en asuntos mercantiles es prácticamente nula o al menos rudimentaria, si se compara con la práctica de otros países” (Jequier, 2016). La cámara de comercio de Santiago y Valparaíso son ejemplos de instituciones que han llevado a cabo las mediaciones (Alfaro y Rojas, 2012).

Finalmente, en el ámbito educativo también se han implementado mediaciones, como a través del Fondo Nacional de Seguridad Pública (Alfaro y Rojas, 2012). En general, estas experiencias han sido menos sistematizadas en el país, enfocándose en la formación de los propios estudiantes como mediadores de los conflictos de sus pares (Sistema Nacional de Mediación Familiar del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018).

3.4.2 La Mediación como mecanismo de solución a conflictos escolares

Para Morales y Cautín “la mediación escolar argumenta la función social de la escuela desde una ética, construida a partir de la educación en valores, que transforma los espacios de control en espacios de consenso” (2014, pág. 2). De esta manera, “la cultura de la mediación asume una nueva forma de comunicación en la resolución del conflicto al fomentar la modificación de ciertas actitudes en el alumnado desde el civismo y el pensamiento crítico, con el consecuente surgimiento de ambientes idóneos de disciplina en los centros escolares” (Morales y Caurín, 2014, pág. 7).

Así para Ortega y Del Rey, el objetivo último de este tipo de programas, dada su propia naturaleza, debería basarse en el control progresivo, por parte del alumnado, de habilidades de comunicación, diálogo y comprensión emocional para así desarrollar poco a poco las competencias necesarias para resolver por sí solos los conflictos de manera pacífica y sin necesidad de ayuda externa” (Ortega y Del Rey, 2006, pág. 3-4). Con ello, Martín-Seoane (2008, citado por Pulido et. al., 2013) concuerda en que “el uso de la mediación en el contexto escolar viene precedido por una preocupación por garantizar al alumnado una educación integral de calidad, que les proporcione habilidades que les hagan ciudadanos más comprometidos y responsables”.

De esta manera, la introducción de la mediación en el contexto escolar puede atribuirse a distintas líneas de trabajo entre ellas: a) las teorías de resolución de conflictos (modelos que han enfatizado las estrategias de análisis y las negociaciones entre víctima-agresor, aplicados en países como: Estados Unidos, Canadá, España); b) las aportaciones de los diálogos restaurativos (modelos donde se da más importancia a la necesidad de restaurar las relaciones en la comunidad, identificando a la situación conflictiva como problema y no a la persona que la comete, desarrollado en países como: Australia y Nueva Zelanda); c) la importancia del aprendizaje cooperativo (modelos enfocados en la interdependencia positiva y la necesidad del trabajo conjunto y colaborativo para aprender, verificable en las propuestas de mediación entre iguales); y, d) finalmente, las aportaciones de los recursos de ayuda entre iguales (modelos centrados en el gran impacto emocional que tiene la ayuda de un igual, escuchando, empatizando y comprendiendo a otros, constituyendo una red de apoyo, modelos desarrollados en Inglaterra y España) (Pulido et. al., 2013, pág. 388-391).

Así, “es posible entender y practicar la mediación escolar como proceso de entrenamiento/aprendizaje en el momento en que es capaz de promover y garantizar aquellos aspectos (diálogo, compromiso, participación, etc.) que trabajan en favor de la resolución pacífica y participativa de los conflictos y, por ende, de la mejora de la convivencia escolar. (...) [Siendo] el objetivo general de este tipo de mediación/formación que los miembros de la comunidad educativa logren tener iniciativas propias encaminadas a la acción y ser corresponsables de sus acciones, para que les sea posible aprender de forma crítica, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás, habiéndose también adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas, con el fin de que sean capaces de adaptarse flexiblemente a situaciones adversas propias del proceso participativo” (Sánchez, 2013, pág. 21-22).

Finalmente, Ortega y Del Rey relevan la coherencia interna que debe guardar la implementación de un programa de mediación, respecto a la cultura escolar de los establecimientos, señalando que “un centro educativo no debe poner en marcha un programa de mediación, si previamente no tiene instauradas rutinas que inviten al diálogo y la negociación” (2006, pág. 3-4). Y es que, “la concepción predominante de la mediación escolar es la promoción de la cultura del diálogo y de la resolución dialogada de los conflictos, como herramientas educativas y de prevención” (Libro Blanco de la Mediación de Cataluña, 2011, pág. 512, citado por Sánchez, 2013, pág. 22).

3.4.3 La Mediación Escolar de la Superintendencia de Educación de Chile

De esta manera, desde el año 2014, la Superintendencia de Educación tiene la facultad de facilitar el servicio de mediación (en los tres niveles escolares) para resolver una serie de problemas que no constituyan infracciones o vulneración de derechos (factibles de ser fiscalizados y sancionados), pero sí focos de conflictos o de quiebres en las relaciones interpersonales o en la calidad del servicio escolar. De esta manera, la mediación se ha transformado en un procedimiento colaborativo de gestión de conflictos, en el que un tercero imparcial- denominado mediador- es el responsable de generar las condiciones -de acuerdo con las características de cada situación: un ambiente de respeto, inclusión y buen trato- para que los participantes encuentren formas de comunicación, y construyan voluntariamente, acuerdos apropiados y consensuados, en función de sus mutuos intereses y necesidades. Así, la Superintendencia de Educación ha realizado entre los años 2015 al 2017 un total de 1.218 mediaciones en las distintas regiones del país¹³ (Superintendencia de Educación, 2018).

Con ello, de acuerdo con el marco normativo en el que se implementa el proceso de mediación, los artículos 13° y 14° de la Resolución 346 EXENTA, señalan que “las mediaciones pueden iniciarse por solicitud expresa de alguno de los miembros de la comunidad educativa, o cuando un funcionario de la Superintendencia ofrece la instancia, y el requerido y/o requirente acepta voluntariamente participar en un proceso de mediación”. Pudiéndose con ello, “ingresar un caso a mediación en cualquiera de las etapas del proceso de gestión de un requerimiento presentado a la institución, es decir, al conocerse los hechos, durante las gestiones de análisis, o al finalizar la tramitación de un requerimiento que fue tramitado como denuncia (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

De acuerdo con la Superintendencia de Educación, dentro de los beneficios que brinda la mediación se encuentran: a) la oportunidad de reestablecer la comunicación entre los involucrados en el conflicto; b) promover la instalación de estrategias de resolución pacífica de conflictos en la comunidad (como la negociación); c) acordar soluciones, reconstrucción de vínculos y reparación - en caso de ser necesario- con la participación activa, el compromiso y la comunicación de los involucrados sin establecer sanciones ni culpables; d) favorecer la relación de colaboración y confianza entre familia y escuela; y f) generar aprendizajes, experiencias y compromiso con el propio proceso de formación como ser humano (Superintendencia de Educación, 2018).

Todo lo anterior, se consigue cumpliendo el marco normativo del proceso de mediación, el cual señala en el artículo 4° de la Resolución 346 EXENTA, los siguientes principios (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017):

¹³ La información oficial, señala que para el año 2015 se realizaron 41 mediaciones, mientras que, durante los años 2016 y 2017, se realizaron 276 y 901 procesos respectivamente (Superintendencia de Educación, 2018). De acuerdo con esto, la presente investigación pudo recabar información sobre la mitad del total de estos procesos, pues consideró en el análisis los datos desde el año 2015 a agosto del año 2017; finalizando el estudio durante el mes de enero de 2018.

a) *Principio de Voluntariedad*: Las partes pueden aceptar o no, ser parte de un proceso de mediación. Asimismo, cualquiera de las partes podrá, en todo momento, expresar su voluntad de no perseverar en el procedimiento, el que se dará por terminado, dejándose constancia de dicha circunstancia.

b) *Principio de Igualdad*: El mediador se cerciorará que los participantes se encuentren en igualdad de condiciones para adoptar acuerdos. Si no fuese así, propondrá o adoptará, en su caso, las medidas necesarias para que se obtenga ese equilibrio. De no ser posible, declarará terminada la mediación.

c) *Principio de Celeridad*: El procedimiento de mediación se impulsará de oficio en todos sus trámites. El mediador y los funcionarios públicos que de cualquier modo intervengan en él, deberán actuar por propia iniciativa, salvo respecto de las actuaciones que correspondan a las partes.

d) *Principio de Confidencialidad*: El mediador deberá guardar reserva de todo lo escuchado o visto durante el proceso de mediación y estará amparado por el secreto profesional. Con todo, quedará exento del deber de confidencialidad en aquellos casos en que tome conocimiento de la existencia de situaciones de maltrato o abuso en contra de niños, niñas, adolescentes o personas con discapacidad, así como también respecto de hechos que afecten a una o más partes y que puedan ser constitutivos de delitos. En todo caso, deberá dar a conocer previamente a las partes el sentido de esta excepción.

e) *Principio de Imparcialidad*: El mediador deberá actuar con objetividad, cuidando de no favorecer o privilegiar a una parte en perjuicio de la otra. Lo anterior implica que los mediadores serán imparciales en la relación con los participantes y sus intereses, debiendo abstenerse de promover actuaciones que comprometan dicha condición. Si tal imparcialidad se viere afectada por cualquier causa, deberán rechazar el caso, informando a la Superintendencia. Las partes podrán también solicitar a la Superintendencia la designación de un nuevo mediador, cuando justifiquen que la imparcialidad del inicialmente designado se encuentra comprometida.

f) *Principio de Probidad*: Consiste en observar una conducta intachable y desarrollar un desempeño honesto y leal de la función de mediador.

g) *Principio del interés superior del niño/a o adolescente*: Obliga a que todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, consideren en forma primordial atender el interés superior del niño, es decir, garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la convención para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social de los niños, niñas y adolescentes.

3.5 Tipología de Soluciones

En este apartado se busca desarrollar una tipología para clasificar analíticamente las soluciones formuladas desde el proceso de mediación ante conflictos escolares. De esta manera se definen al menos seis tipos distintos, a saber:

- a) soluciones individualistas o particularistas;
- b) soluciones organizativas u colectivistas;
- c) soluciones cortoplacistas o superficiales;
- d) soluciones largoplacistas o estructurales;
- e) soluciones de carácter pedagógico;
- f) soluciones de carácter medicalizador.

4. Estrategia Metodológica

4.1 Tipo de estudio

La presente tesis se enmarca en los estudios de tipo descriptivo en los cuales “se busca especificar propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92). Cuestión que se evidencia en la pregunta de investigación ya señalada la que busca identificar y describir las distintas soluciones a conflictos internos que son acordadas entre los actores escolares a partir de la mediación gestada por la Superintendencia de Educación.

Adicionalmente, esta tesis considera un enfoque metodológico mixto, definido como “el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández et. al., 2014, p. 580).

4.2 Fuentes de información

De esta manera, se analizaron fuentes secundarias de información, correspondientes a las actas de Acuerdo de Mediación y a las bases de datos internas de la Unidad de Mediación de la Superintendencia de Educación.

Respecto a las actas de Acuerdo de Mediación éstas fueron obtenidas desde el sistema interno de información de la Superintendencia de Educación, denominado CRM. Estos documentos poseen un formato estandarizado con información relativa a los mediadores, los denunciantes y los denunciados (principalmente los nombres y en otras versiones de actas se señalaba el rol que ocupaban: padre/madre, apoderado, director del establecimiento educacional, encargado de convivencia, profesor u otro. Así como los datos del estudiante involucrado: el nombre, la edad y el nivel educacional).

Adicionalmente, el formulario de acta incorporó una sección en la cual se describía la temática de ingreso del reclamo, es decir, el conflicto a mediar desde la perspectiva del mediador o desde el punto de vista de las partes. Pero este apartado fue eliminado a mediados del segundo año de implementación de las mediaciones.

Finalmente, el formulario de acta incorpora en todos los formatos una sección en la cual se describen los acuerdos pactados por las partes en mediación. Todos estos datos son escritos por los propios mediadores encargados de los procesos y cuentan con las firmas de los participantes como garantía de aceptación del acuerdo prescrito.

Ahora bien, respecto a las bases de datos, éstas son confeccionadas a partir de los datos de las solicitudes ingresadas vía página web (por parte de los solicitantes directamente) y vía ingreso de datos desde funcionarios internos que recogen las peticiones de mediación. En particular estas bases de datos contienen variables tales como: el tipo de dependencia con el RBD o Registro SIE de los establecimientos educacionales y los niveles educativos comprometidos en la mediación; los participantes de las mediaciones; la cantidad de sesiones de mediación para llegar a acuerdos; la procedencia (denuncia previa o reclamo inicial) y los días de tramitación de las solicitudes de mediación; el rol y sexo de los denunciantes; y, la zona geográfica de procedencia (norte, central o sur) de los establecimientos¹⁴.

4.3 Estrategia de análisis

4.3.1 Análisis cualitativo

Dado que el tipo de estudio propuesto en la tesis es de carácter mixto, la estrategia de análisis se define por dos actividades. La primera corresponde a la realización del análisis cualitativo el que se enmarca en un diseño de teoría fundamentada, “la que tiene como rasgo principal que los datos se categorizan con codificación abierta, luego el investigador organiza las categorías resultantes en un modelo de interrelaciones (codificación axial), que representa a la teoría emergente y explica el proceso o fenómeno de estudio (codificación selectiva)” (Hernández et. al., 2014, p. 475).

Para llevar a cabo esta estrategia, se utilizaron las actas de Acuerdo de Mediación las que fueron procesadas en el programa de codificación Nvivo, clasificándose según año y región. Para luego, a partir de la lectura y codificación cualitativa de las actas, generar nodos en los cuáles agrupar analíticamente los contenidos de estos documentos. La sistematización del material se fue ajustando de acuerdo con las temáticas que contemplan las solicitudes de mediación en la Superintendencia de Educación (referidas a las problemáticas: de necesidades específicas de los estudiantes, situaciones de conflicto que afectan la convivencia escolar, así como dificultades de comunicación y participación entre apoderados y los establecimientos). Esto, para establecer coherencia con el trabajo incipiente que ya se venía realizando en la Unidad de Mediación. Sin embargo, dado que el proceso de codificación es inductivo, era esperable que emergieran otras categorías que detallaran más en profundidad las soluciones a problemáticas escolares.

¹⁴ Otras variables incorporadas diferencialmente entre los años corresponden a: “Tipo de afectado” variable que aparece sólo en base de datos del año 2015. Mientras que “Vía de Ingreso (modalidad presencial o virtual)” es una variable que aparece sólo en base de datos del año 2017. Por otro lado, “Descripción del problema” y “Solución del problema (acuerdos)” son variables que aparecen sólo en base de datos del año 2015 y 2017. Finalmente, “Temática a mediar” y “Motivos (para desistir del proceso de mediación)” son variables que aparecen en base de datos de los años 2015, 2016 y 2017.

4.3.2 Análisis cuantitativo

La segunda actividad de la estrategia de análisis de esta tesis corresponde al procesamiento estadístico y descriptivo de las bases de datos confeccionadas por la Superintendencia de Educación. Desde las cuales será posible levantar información sobre el contexto de las problemáticas tratadas en las mediaciones (realizadas durante los años 2015, 2016 y 2017) y vincularlas con la categorización de las actas de Acuerdo de Mediación, triangulando así toda la información disponible.

5. Cronograma

A continuación, se adjunta una planificación de las tareas a realizar para la elaboración de la tesis propuesta, considerada en un plazo de dos semestres (S1 y S2).

Etapas	Actividades	S2	S1
Elaboración del Diseño de Investigación	Revisión de Antecedentes contextuales de la problemática tratada.		
	Revisión de Literatura sobre las principales áreas analíticas que contempla el problema de investigación.		
	Elaboración del Marco Teórico.		
	Ajuste de la pregunta y objetivos de investigación.		
Procesamiento de la Información	Tratamiento de la base datos (validación de casos y sus variables, incorporación de algunos datos provenientes de las actas de mediación, creación de tablas informativas, gráficos, etc.)		
	Codificación de las actas de Acuerdo de Mediación (lectura de las actas, creación de categorías analíticas a luz de los contenidos, validación de los contenidos de los nodos, verificar coherencia de la estructura de árbol de nodos, etc.)		
Análisis de la Información	Análisis cuantitativo (contextualización de las mediaciones).		
	Análisis cualitativo (soluciones a problemáticas).		
	Análisis integrado (metainferencias).		
	Elaboración de las conclusiones a la luz de los resultados y del marco teórico desarrollado.		

6. Bibliografía

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.
- Alfaro, E., & Rojas, T. (19 de enero de 2012). *www.sociedadpoliticaspublicas.cl*. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de La Mediación en Chile - Tercer Encuentro Sociedad de Políticas Públicas https://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUET/Seguridad_Ciudadana_y_Justicia/Presentacion_Eduardo%20Alfaro%2019%201%2012.pdf
- Alvarez-Prieto, N. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica: Buenos Aires 1969-2010. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 979-990. doi:10.11600/1692715x.1521203082016
- Apple, W. & King, N. (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? En Gimeno, J. & Pérez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 37-53). Madrid: Editorial Akal.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la Cultura Escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26.
- Ball, S. (1999). Ortodoxia y Alternativa. En S. Ball, *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 19-43). Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica .
- Bourdieu, P. (2001). Las Formas del Capital: capital económico, capital cultural y capital social . En P. Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases Sociales* (págs. 131-164). Editorial Desclée de Brouwer.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100126&lng=es&tlng=es.
- Chile Atiende. (26 de abril de 2018). *www.chileatiende.gob.cl*. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) sobre Acreditación de Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC) <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/39693-acreditacion-de-organismos-tecnicos-de-capacitacion-otec>

- Colegio de Abogados de Chile . (22 de mayo de 2017). *www.colegioabogados.cl*. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de La mediación en Chile: Un espejo de los cambios culturales <http://colegioabogados.cl/la-mediacion-en-chile-un-espejo-de-los-cambios-culturales/>
- Collins, R. (1986). Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, 5, 125-148.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2018). *www.cnachile.cl*. Recuperado el 13 de agosto de 2018, de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Ley%2020129.aspx>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (págs. 19-113). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas Educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=es.
- Cristi, R. & Ruiz, C. (2015). *El Pensamiento Conservador en Chile. Seis Ensayos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2006). *La Escuela de las Oportunidades: ¿Qué es una Escuela Justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Durheim, E. (1974). La Educación: su naturaleza, su función. En *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Schapire.
- Educación 2020. (marzo de 2017). *educacion2020.cl*. Recuperado el 20 de agosto de 2018, de <http://educacion2020.cl/noticias/analisis-de-educacion-2020-cuanto-ha-avanzado-la-educacion-chilena-en-la-ultima-decada/>
- Ffrench-Davis, R. (2014). *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: Cuarenta años de políticas económicas y sus lecciones para el futuro*. Santiago, Chile: Quinta Edición. J C Sáez Editor.
- Gárate, M. (2012). *La revolución capitalista de Chile (1973-2003)*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Garretón, M. (2012). *Neoliberalismo Corregido y Progresismo Limitado: Los Gobiernos de la Concertación en Chile, 1990 - 2010*. Santiago: ARCIS - CLACSO - PROPAL.

- Gaudichaud, F. (2015). *Las Fisuras del Neoliberalismo Chileno*. Santiago: Quimantú-Tiempo Robado Editoras.
- Giroux, H. (1990). Cap. 8 Cultura, poder y transformación en la obra de Paulo Freire: hacia una política de la educación y Cap.9 Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Goffman, E. (1961). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gómez, J. (2007). Chile: 1990-2007 Una Sociedad Neoliberal Avanzada. *Revista de Sociología*(21), 53-78. doi:10.5354/0719-529X.2007.27517
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal Editores.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Capítulo 5: Definición del alcance de la Investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Capítulo 15: Diseños del Proceso de Investigación Cualitativa. Capítulo 17: Los Modelos Mixtos. En *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México D. F.: Mc Graw Hill Education.
- Jequier, E. (2016). La mediación como alternativa de solución de los conflictos empresariales en Chile: Razones y mecanismos para su regulación. *Revista de derecho (Valdivia)*, 29(1), 91-118. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502016000100005>
- Mayol, A. (2012). *El Derrumbe del Modelo*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación - Superintendencia de Educación. (9 de mayo de 2017). www.leychile.cl. Recuperado el 14 de junio de 2018, de Resolución 346 EXENTA - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile URL: <https://www.leychile.cl/N?i=1102564&f=2017-05-09&p=>
- Ministerio de Educación. (2018). www.ayudamineduc.cl. Recuperado el 22 de agosto de 2018, de Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-instituciones-de-educacion-superior>
- Mora, M. (2011). La mediación intercultural. Conceptualización. Funciones y perfil del mediador. *Rumbos TS*, VI(6), 71-84. Obtenido de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/rumbos/article/view/40>

- Morales, A., & Caurín, C. (1 de diciembre de 2014). Espacios de entendimiento: Percepción del Conflicto y Mediación Escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVIII(496), 1-20.
- Moulian, T. (2002). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO/LLECE, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (págs. 17-48). Santiago.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Depósito de Investigación Universidad de Sevilla*. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59340>
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la Sociedad Americana. *Educación y Sociedad*, 6, 173-195.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (mayo de 2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- Ruíz, C. & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago: Editorial El Buen Aire S.A.
- Ruíz, C. (2014). Lo público y lo estatal en el actual problema de educación. *Revista Anales*(7), 95-105. Recuperado el 14 de agosto de 2018, de file:///C:/Users/catherine/Downloads/35889-1-123419-1-10-20150113.pdf
- Sánchez, J. (octubre de 2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*(59), 1-28. Obtenido de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>
- Sistema Nacional de Mediación Familiar del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Mediación de Conflictos Familiares. (2018). www.mediacionchile.cl. Recuperado el 19 de mayo de 2018, de Mediación de Conflictos Familiares <http://www.mediacionchile.cl/sitioumed/tipos-de-mediadores/#>
- Superintendencia de Educación. (2018). www.supereduc.cl.
- Recuperado el 15 de Septiembre de 2017, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/mediacion-una-alternativa-a-los-conflictos/>

Recuperado el 10 de marzo de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/seminarios-de-mediacion-en-regiones-como-abordar-conflictos-a-traves-de-la-mediacion/>

Recuperado el 10 de marzo de 2018, de <https://www.supereduc.cl/prensa/positivos-resultados-obtuvieron-seminarios-de-mediacion-de-la-superintendencia-de-educacion-en-la-araucania/>

Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://www.supereduc.cl/prensa/direccion-regional-araucania-atiende-consultas-en-plazas-ciudadanas-de-cautin/>

Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/seminario-sobre-mediacion-educativa/>

Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/region-ohiggins-seminario-gestion-colaborativa-de-conflictos-en-el-contexto-educativo/>

Recuperado el 18 de junio de 2018, de <https://www.supereduc.cl/prensa/2018-febrero/>

Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.supereduc.cl/la-institucion/que-es-la-superintendencia/>

Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.supereduc.cl/la-institucion/objetivos-estrategicos/>

Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.supereduc.cl/la-institucion/organigrama/>

Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/mediacion-un-servicio-para-la-comunidad-educativa/>

Recuperado el 17 de agosto de 2018, de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/mediacion-una-herramienta-para-la-gestion-de-conflictos/>

Superintendencia de Salud. (2018). *www.supersalud.gob.cl*.

Recuperado el 22 de agosto de 2018, de Mediación con Prestadores Privados <http://www.supersalud.gob.cl/portal/w3-propertyvalue-3340.html>

Recuperado el 22 de agosto de 2018, de Mediación con Aseguradoras (Fonasa o Isapres) <http://www.supersalud.gob.cl/portal/w3-propertyvalue-3341.html>

T13. (11 de mayo de 2017). *Estudio de Injuv: 61% de los jóvenes fue víctima bullying en sus colegios*. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de marzo de 2018, de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/estudio-injuv-61-jovenes-fue-victima-bullying-sus-establecimientos-educacionales>