
seminarios y conferencias

Primero encuentro para la
réplica en innovación social.
“La mediación, el secreto para
prevenir la violencia escolar”

Santiago de Chile, octubre de 2009



NACIONES UNIDAS

CEPAL



unicef

Este documento contiene las ponencias presentadas en el Primer encuentro para la réplica en innovación social: “La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar”, se llevo a cabo en la sede de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en Santiago de Chile, el 13 de mayo de 2009. El encuentro fue organizado por la CEPAL, el Fondo de las las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO) y el Ministerio de Educación de Chile. Este encuentro se realizó en el marco del Proyecto “Experiencias en innovación social” iniciativa de la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg. La versión impresa cuenta con la contribución financiera de UNESCO.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN versión impresa 1680-9033 ISSN versión electrónica 1680-9041

ISBN: 978-92-1-323343-6

LC/L.3114-P

N° de venta: S.09.II.G.92

Copyright © Naciones Unidas, octubre de 2009. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse al Secretario de la Junta de Publicaciones, Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, N. Y. 10017, Estados Unidos. Los Estados miembros y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Sólo se les solicita que mencionen la fuente e informen a las Naciones Unidas de tal reproducción.

Índice

Prólogo	5
I. La violencia escolar en America Latina y el Caribe	7
1. Violencia escolar y violencia juvenil: un intento por comprender sus motivaciones Martín Hopenhayn, Director División de Desarrollo Social, CEPAL	7
2. Interpretaciones sobre la violencia escolar y la construcción de escuelas inclusivas y democráticas Ricardo Hevia, UNESCO.....	11
Bibliografía.....	15
3. Derecho a la educación, más calidad, mejor convivencia escolar; freno a violencia en la escuela Daniel Contreras, Consultor de Educación, UNICEF	15
Bibliografía.....	21
4. Acciones para mejorar la convivencia escolar en Chile Magdalena Garretón, Ministerio de Educación, Chile	21
II. Experiencias innovadoras en la convivencia escolar y la resolución de conflictos	25
1. Programa de prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, San Carlos de Bariloche, Argentina	25
Anexo	36
Bibliografía.....	38

2.	Programa para la gestión del conflicto escolar, Hermes, Bogotá, Colombia.....	39
	Anexos	49
	Bibliografía.....	50
III.	Foro Virtual: “Negociación, el secreto para prevenir la violencia escolar”	53
1.	Resumen de las preguntas y respuestas del foro.....	54
	Anexos	69
	Serie Seminarios y conferencias: números publicados.....	73
	Índice de cuadros	
CUADRO 1	MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA.....	17
CUADRO 2	PRINCIPALES RESULTADOS, DEPENDENCIA Y MODALIDAD	18
CUADRO 3	RESULTADOS, DIMENSIÓN Y SUBDIMENSIÓN.....	19
CUADRO 4	CLASIFICACIÓN DE LA SUBDIMENSIÓN USO DE ACCESORIOS	19
CUADRO 5	DENUNCIAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, 2008.....	21
CUADRO 6	TIPO DE DENUNCIAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR.....	22
	Índice de Gráficos	
GRÁFICO 1	FASES DE PROGRAMA	45
GRÁFICO 2	INSTITUCIONES EDUCATIVAS VINCULADAS AL PROGRAMA.....	46

Prólogo

Este documento recoge las ponencias del Primer encuentro para la réplica en innovación social: La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar, organizado por la CEPAL en conjunto con el UNICEF, la UNESCO y el Ministerio de Educación de Chile. En este evento participaron, con panelistas centrales, los programas Prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, que lleva a cabo la Fundación Alternativa Social y Educativa en Bariloche, Argentina; y Gestión del conflicto escolar Hermes, ejecutado por la Cámara de Comercio de Bogotá, como acción de responsabilidad social, a través del Centro de Arbitraje y Conciliación en Bogotá en 10 municipios del Departamento de Cundinamarca en Colombia.

Estos dos programas fueron identificados en el marco del proyecto Experiencias en innovación social, iniciativa de la CEPAL con apoyo de la Fundación W.K. Kellogg. A través de un concurso de amplia difusión en toda América Latina y el Caribe, este proyecto ha recibido hasta la fecha más de 4500 postulaciones. Tras un profundo proceso de evaluación que incluye una visita de campo, se otorgó el quinto lugar al programa de la Argentina en 2007 y el segundo lugar al de Colombia en 2008.

Para la CEPAL es importante destacar los elementos centrales de la innovación de estos dos programas. Uno de ellos es el protagonismo de los alumnos y alumnas, es decir de los pares, en la resolución de los conflictos, rompiendo con modelos de autoridad donde sólo los adultos pueden y deben guiar a los jóvenes. Es así como los estudiantes dejan de ser sólo sujetos para convertirse en actores del proceso.

Otro elemento muy innovador, presente especialmente en el programa colombiano, es el reconocimiento, por parte de los maestros, de que ellos mismos son, en ocasiones, la raíz del conflicto. Esto los lleva a aceptar participar en la mesa de mediación como una más de las partes.

Este primer encuentro abordó un tema que está en el centro de las noticias y en la agenda pública de toda la región por el enorme impacto que tiene sobre las condiciones de vida, tanto físicas como psicológicas, de muchos de los alumnos y las alumnas de nuestros países.

La violencia y el acoso que viven los estudiantes en las escuelas afectan su rendimiento académico y, por lo tanto, su acceso al conocimiento. En ocasiones incluso provocan la deserción del sistema escolar, perpetuando "la fatalidad de la pobreza" de la cual nos habló recientemente el filósofo español Fernando Savater en la CEPAL, y violando el derecho a la educación.

El encuentro, y se denominó primero porque se espera realizar otros muchos, tanto aquí en Chile como en otros países de la región, permitió debatir sobre las causas y consecuencias de la violencia escolar, pero sobre todo, aprender de dos casos exitosos e innovadores para encontrar salidas pacíficas a los conflictos. Al encuentro asistieron más de seiscientas personas, entre ellas doscientos cincuenta estudiantes, gracias al decidido apoyo del Ministerio de Educación de Chile, de varias municipalidades de la Región Metropolitana, como las de Maipú y Puente Alto, de fundaciones tales como Belén Educa y la Asociación de Colegios Particulares de Chile, CONACEP. El Foro virtual que se realizó al día siguiente tuvo más de dos mil visitas y el público hizo cerca de ciento cuarenta preguntas.

I. La violencia escolar en América Latina y el Caribe

1. Violencia escolar y violencia juvenil: un intento por comprender sus motivaciones

*Martín Hopenhayn*¹

La violencia juvenil y la escolar deben verse en el marco de las condiciones y sentimientos de exclusión que producen enormes frustraciones y generan agresividad y finalmente violencia. Un dato muy ilustrativo de esta exclusión en América Latina y el Caribe se da en la segmentación de logros educativos. Si se toma a los jóvenes de los quintiles extremos, concluyen secundaria uno de cada cinco entre los del primer quintil y cuatro de cada cinco en el quintil superior.

Este es un dato de gran trascendencia por dos motivos. En primer lugar, porque cuando se quiere ingresar al mercado laboral, es ampliamente conocido que el haber concluido la educación media es un pasaporte, prácticamente obligatorio, para conseguir un trabajo que permita salir de la pobreza, lograr dignidad en el empleo, cierta estabilidad y un nivel de ingreso más o menos decente. Sin educación media completa es muy improbable conseguir un empleo digno, y eso los jóvenes lo saben.

¹ Director, División de Desarrollo Social, CEPAL.

Tenemos así una tremenda masa de jóvenes entre 13 y 20 años que han terminado la educación básica, que saben lo que requieren para entrar al mundo laboral y tener oportunidades a futuro, pero que no pueden concluir la secundaria. Haciendo un esfuerzo ingresan a este nivel, pero desde el inicio con un muy alto grado de vulnerabilidad respecto de la posibilidad de continuar hasta el final. Esta situación crea tensión emocional y genera dudas existenciales.

En segundo lugar, hoy no es fácil para los jóvenes que ingresan por primera vez al mercado laboral encontrar empleo. Las cifras de desempleo en América Latina en 2005 dan fe de este hecho. El 20% de la población entre 15 y 19 años que busca trabajo no lo encuentra y está desempleado. En contraste, la tasa de desempleo para las personas entre 40 y 50 años, es sólo del 4.5%. Esta situación también es conocida por los jóvenes: saben lo difícil que es acceder al mundo laboral y este es otro motivo de angustia y tensión.

Si combinamos la alta probabilidad de no concluir la educación secundaria y, por lo tanto, quedar condenado a trabajos precarios para el resto de la vida, la forma en que el mercado laboral discrimina a los jóvenes que ingresan por primera vez y la enorme dificultad de conseguir un empleo, lo que tenemos es una juventud con un fuerte sentimiento de injusticia, de exclusión. Este sentimiento se internaliza y los acompaña por las salas de clases, por los pasillos, por los corredores, por los recreos, por todos lados.

Esta sensación de exclusión, de llegar tarde o no llegar a la "repartición" de oportunidades sociales dentro de la sociedad, incide fuertemente en ciertos elementos que tienen que ver con la violencia juvenil. Si tomamos a la juventud en un amplio rango de 15 a 24 años, que es como se define normalmente, y revisamos el porcentaje de jóvenes que mueren por causas externas (accidentes, agresiones, auto-agresiones), vemos que en América Latina cuatro de cada cinco jóvenes de 15 a 24 años que fallecen se deben a estas razones. Esa es la particularidad del perfil de mortalidad juvenil en esta región. Cuatro de cada cinco es un porcentaje tremendamente alto. Pero hay un dato más alarmante todavía: de todos los jóvenes varones entre 15 y 24 años que fallecen por causas externas, prácticamente la mitad mueren asesinados. En ello los jóvenes son víctimas y son victimarios: están de los dos lados.

Hay países como Colombia, Brasil, Venezuela y El Salvador donde el homicidio es la primera causa de muerte en jóvenes hombres de 15 a 24 años. Tristemente nos encontramos ante una relación viciosa entre perspectivas de exclusión, o pocas perspectivas de inclusión social, y altos niveles de violencia dentro del mundo juvenil. Sobre todo entre los hombres, donde la violencia es mucho mayor.

Existen además otros factores que inciden significativamente en las tensiones escolares y juveniles de la población, sobre todo la etapa de la educación secundaria que funcionan como elementos de exasperación e irritación.

Vivimos una época en la cual los jóvenes maduran biológicamente al llegar a la pubertad, pero se los reconoce como socialmente maduros mucho después. En tiempos pretéritos la madurez biológica y la social venían de la mano y mantenían cierta sincronía. En tiempos premodernos la mujer llegaba a la edad reproductiva y muy pronto se hacía madre, mientras el hombre entraba a la madurez biológica y rápidamente ingresaba a trabajar como adulto. Hoy tanto la educación como los cambios en comportamientos reproductivos y la dilación de ingreso al mercado laboral difieren este proceso. Se deben acumular muchos años de capacitación para un mejor acceso al mercado laboral y la maternidad se retrasa en el tiempo.

Lo anterior tiene como efecto una disociación entre precoz madurez biológica y demorada madurez social. Por lo tanto, durante un tiempo prolongado, la juventud vive con sensación de infantilización que opera como un elemento fuerte de tensión. Se da una lucha de los jóvenes por ser reconocidos como maduros socialmente porque están maduros biológicamente, pero la sociedad no los reconoce como tal. Esto lo denominan hoy la "moratoria juvenil", término odioso para la propia juventud porque la convierte en una "edad paréntesis" o "edad-limbo", donde se supone deben postergar su realización mientras acumulan capacidades para el futuro.

Otro elemento que genera tensión y a la larga violencia tiene que ver con que los jóvenes, a edades cada vez más tempranas, desacreditan las fuentes de autoridad que antes eran incuestionables o menos cuestionables que ahora. Gracias a los medios de comunicación, especialmente a los interactivos, los jóvenes de hoy manejan mucha información que hace unos años a esa edad ciertamente no se manejaba. Con sus nuevas habilidades cognitivas la juventud tiene acceso a información que los adultos no manejan: más fluidez en Internet, más años de escolaridad, uso más dúctil de los medios de comunicación.

Esta nueva asimetría merma ante la mirada juvenil las tradicionales fuentes de autoridad adultas. Al interior de las familias las formas de poder cambian como también los patrones de convivencia, con decisiones cada vez más negociadas y menos impuestas. Igualmente hay una desacreditación del profesor como el gran referente de autoridad, en tanto la juventud no le confiere tanta credibilidad ni dominio de conocimiento.

Cuando las fuentes y referentes de autoridad son más difusas, menos claras y más cuestionables, el orden normativo y el sistema de normas se afectan y también dejan de ser claros. Esto no es necesariamente malo, sino que se inscribe en cambios culturales y sociales que estamos viviendo y a los cuales hay que adaptarse para enfrentar.

Otro elemento clave para entender hoy el fenómeno de la violencia escolar tiene que ver con lo que los demógrafos llaman la segmentación urbana. Las concentraciones urbanas latinoamericanas (continente ya básicamente urbano) se dividen socialmente entre barrios de clase alta y barrios de sectores populares. Al interior de estos últimos se crean mapas imaginarios pero muy bien demarcados en los que se definen zonas como barrios peligrosos, pobres, con altos niveles de desempleo y problemas muy serios de violencia intrafamiliar.

No es que en los demás no se presenten estos problemas, pero la segmentación territorial impone una sensación de destino trágico en ciertas zonas de la ciudad donde se asienta la población de menores ingresos. Este estigma de alguna manera opera como profecía autocumplida y la juventud termina encarnando ese destino trágico que le vienen martillando: guiones de marginalidad y de una serie de circuitos de exclusión que se van alimentando entre sí. De allí que las ciudades acaben reproduciendo, en lo simbólico, el tipo de exclusión que ya se da en lo material.

Este es un grave problema de los barrios-estigmas. Amplias zonas de la ciudad acaban creando desde la marginalidad sus propios códigos internos de relación que no necesariamente coinciden con los códigos de relación de la ciudad en su conjunto. Se forman subculturas donde los símbolos y lenguajes son otros. Y este comportamiento se traspaesa también a la vida escolar, que no puede ser ajena al entorno.

Por otro lado hay una serie de problemas, contradicciones o tensiones que afectan a la juventud y el ambiente escolar, que probablemente los violentan internamente. Si bien tienen más acceso a información de lo que tenían antes porque están más escolarizados, más conectados a Internet y a medios de comunicación, este mayor acceso a la información no les da más poder frente a los actores, en este caso de la vida escolar. Por lo tanto, no hay una correlación entre más acceso a la información y más participación en instancias de decisión, con lo cual se produce una contradicción que internamente es conflictiva.

Otra tensión que atraviesa a la juventud y la comunidad escolar que también es conflictiva es que los jóvenes, a edades hoy día cada vez más tempranas, esperan ser autónomos, es decir, decidir por sí mismos cómo regular sus vidas. Pero si esta autonomía moral adviene hoy a edades cada vez más tempranas, la autonomía material se logra a edades cada vez más tardías. Es decir, la independencia respecto a las familias, formando hogar propio y accediendo a empleo e ingresos propios, tiende a postergarse. Esto contradice la clásica ecuación que ponía como sincrónicos y complementarios la autonomía moral y la autonomía material. Hoy se da la disonancia cognitiva en la cabeza de la juventud, con una expectativa de autonomía moral disociada de las posibilidades reales de la autonomía material. Esta falta de sincronización produce conflictos y tensiones que se dan dentro de la familia y al interior de la escuela, y que con frecuencia genera procesos violentos.

Otro elemento que probablemente violenta a la juventud y a la vida escolar es la tensión entre vivir el presente o más bien postergarlo en aras de una mejor preparación para el futuro. Vivimos en una sociedad en la que esta decisión no es clara ni fácil: sociedad de consumo, de crédito fácil, donde los proyectos de largo plazo ya no son tan claros, donde la estabilidad en el empleo no es tan segura y por lo tanto la proyección hacia el futuro es difusa. Es además una sociedad que exalta la gratificación presente.

Pero a la vez se les inculca a jóvenes y niños que se deben preparar para enfrentar una sociedad muy competitiva, donde es indispensable tener muchos años de educación y conocimientos acumulados, y que por lo tanto deben congelar el presente y prepararse para ese futuro duro que se cierne como una amenaza en el horizonte. Es así que los jóvenes se ven tensados en una sociedad que exalta el consumo y la gratificación presente, pero a la vez llama a postergar la gratificación presente en beneficio de la acumulación de conocimientos para el futuro. No hay duda de que esta situación genera presión y conflicto en la juventud. Nuevamente, la disonancia cognitiva.

Por último, entre las motivaciones que subyacen a la violencia y la agresividad en el mundo escolar está la estigmatización de la juventud, que es rotulada por sus conductas de riesgo desde la prensa, el discurso público y la política. Se resalta que la juventud no sabe cuidarse sola, porque "sale a fiestas" y se desborda, se descontrola, no mide las consecuencias a futuro de sus actos presentes, no es capaz de asumir responsabilidades de largo plazo. Es decir hay una serie de cualidades que se le proyectan a los jóvenes desde el discurso adulto, que tiende a ser un prejuicio negativo respecto de los jóvenes. Muchos jóvenes son también permeables al discurso que se tiene sobre ellos y terminan internalizándolo. Acaban encarnando precisamente esa imagen que la sociedad proyecta sobre la juventud, a la manera de una profecía autocumplida.

El análisis anterior pretende explicar factores de tensión que caldean los ánimos de la juventud y que penetran la convivencia escolar. Son ánimos tensos y contradictorios. Pero está también la agresividad y la violencia, explícita e implícita, simbólica o física, que viene del otro lado: de la institución escolar y sus figuras de autoridad. La institución escolar, a pesar de toda la legislación presente y una creciente conciencia de lo nocivo que es cualquier forma de violencia dentro de la escuela, es una institución que ha vivido, durante mucho tiempo, con la idea de que a los jóvenes hay que disciplinarlos. Se les considera como sujetos de disciplinamiento más que sujetos de diálogo, y cambiar esa idea es modificar una de las consideraciones más interiorizadas en el núcleo de la escuela.

No pretendo afirmar que no sea correcto ni necesario el disciplinar. Obviamente es necesario pasar por períodos de disciplinamiento en la vida, pero la disciplina no es contraria al diálogo. Es posible disciplinar y al mismo tiempo considerar al estudiante como un sujeto de interlocución y de diálogo. Pero no hay duda de que no es fácil lograr este enorme cambio en la forma de enseñanza y de formación entre los maestros, los directores, los inspectores y el personal administrativo escolar.

Por supuesto toda esta transición requiere mecanismos de conversación y de negociación claros. Es, por ejemplo, indispensable la comunicación intra-escuela para que todas estas tensiones que atraviesan a los jóvenes, que he tratado de resumir aquí, se puedan conversar, analizar y debatir, y que no permanezcan en calidad de tabú, fantasma, silencios en el ánimo de los jóvenes. Deben ser temas de conversación con los adultos, con los profesores, con los directivos.

Así, los factores que pueden incidir en la agresividad y en la violencia, en el ambiente de la comunidad escolar, se deben elaborar colectivamente. De la misma manera, los espacios de negociación entre distintos actores dentro de la escuela son muy importantes no sólo porque la negociación es el reverso u opuesto de la violencia, sino por que la negociación en la escuela significa reconocer al otro -al otro profesor, al otro alumno- como alguien igualmente válido con quien converso y me pongo de acuerdo. Dicho de otro modo, la negociación supone desde ya conferirle al otro un estatuto de ciudadano, de sujeto pleno de derechos. Ya el hecho de sentarse a negociar hace sentir al alumno reconocido en todo su valor, y esto tiene un efecto terapéutico sobre los problemas de agresividad y violencia. La negociación no niega el conflicto sino que parte de la base de que existe, pero que la forma de resolverlo es por vía negociada, lo que marca la enorme diferencia con la violencia.

Por todo lo anterior es de una gran importancia este espacio donde se examinan experiencias concretas de negociación escolar y sus ventajas para enfrentar conflictos violentos. Contamos con la oportunidad de conocer en profundidad dos programas, identificados a través del concurso *Experiencias en innovación social*, iniciativa de la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg, que han experimentado con gran éxito los enormes beneficios de la negociación como la clave para reducir la violencia escolar reconociendo los conflictos.

2. Interpretaciones sobre la violencia escolar y la construcción de escuelas inclusivas y democráticas

*Ricardo Hevia*²

2.1 La escuela como el primer lugar de aprendizaje ciudadano

La escuela es el primer escenario de lo público, el primer lugar de la convivencia ciudadana, y donde –se quiera o no- los niños y jóvenes aprenden a ser buenos o malos ciudadanos. La escuela es, para los estudiantes, el primer escenario donde se les presentan las confrontaciones de la sociedad que les va a tocar vivir como adultos, con sus amenazas de exclusión y de agresión, por un lado, pero también con sus mecanismos para enfrentar y manejar estas situaciones.

La escuela es el primer lugar donde se tiene la experiencia de establecer relaciones sociales más allá de las familiares. En la escuela los niños y jóvenes se enfrentan por primera vez como ciudadanos y ciudadanas con las personas de su edad, con sus pares, con quienes tienen que aprender a llegar a acuerdos para organizar sus vidas en relación con los demás, trabajando en los conflictos que se les producen en esa relación de compañerismo y de colegio. Ellos pueden aprender la solidaridad, el respeto a la diferencia y la honradez, así como también pueden aprender la intolerancia, el chantaje y la corrupción. Qué calidad de ciudadanos seamos en la vida adulta depende, en gran medida, de cómo nos comportemos y aprendamos a hacerlo desde la más temprana edad en el escuela.

Contra la violencia, la vía preventiva por excelencia es la construcción de una respetuosa convivencia democrática. Se trata de tejer una red social donde los alumnos y alumnas aprendan a escuchar y atender a las necesidades cognitivas y emocionales de los otros, a aceptarse y aceptar a los demás y, por sobre todo, a respetar la dignidad de todos sus compañeros.

Desarrollar en los escolares las competencias para aprender a relacionarse con los otros es un trabajo complejo, de carácter emocional y afectivo; moral y ético; político y social.

Esta es una tarea difícil. Las soluciones y propuestas para prevenir y actuar sobre la violencia escolar van a depender mucho de cómo se analicen e interpreten las situaciones de conflictos y de violencia en la vida cotidiana de la escuela.

2.2 Algunas interpretaciones sobre el origen de la violencia escolar

La violencia se manifiesta de muchas formas, en múltiples espacios y su origen se interpreta de muy distintas maneras:

En primer lugar, hay una creencia muy extendida de que la violencia social, y por ende la violencia escolar, es producto de la pobreza. Se cree que las familias más pobres o los barrios con mayores carencias son la principal causa de la violencia escolar. Rechazo categóricamente esta idea que

² UNESCO.

se puede encontrar con cierta frecuencia en el imaginario social: que los pobres son violentos por el hecho de ser pobres.

No es la pobreza la que hace de por sí violentas a las personas. Lo que sí hace violentas a las personas es la frustración que provocan las promesas no cumplidas (Bleichmar, 2008). Decir, por ejemplo, que si los jóvenes se esfuerzan en sus estudios, la educación les va a permitir salir de la pobreza y obtener un trabajo bien remunerado, a pesar que en la práctica ellos ven que lo que aprenden en la escuela no es relevante, pertinente ni suficiente para alcanzar lo que aspiran, eso es simplemente frustrante. Cuando la aspiración que las familias tienen de colocar en el mejor colegio a los hijos para poder salir de la situación de pobreza en que viven, se ve frustrada; cuando ven que esa promesa de la educación no es cierta porque lo que están recibiendo en el colegio es de mala calidad y les va a servir apenas para dar una (PSU) de bajo puntaje que no les sirve para entrar a la universidad, esto está más en la raíz de la violencia que el hecho mismo de ser pobre. En este sentido, ellos ven en su educación una promesa incumplida que redundará en una falta de confianza en la posibilidad de alcanzar un futuro mejor y, muchas veces, en una rebelión que termina en violencia.

Es necesario romper con la relación determinista entre pobreza y violencia. Silvia Bleichmar afirma que "la violencia es producto de dos cosas: del resentimiento por las promesas incumplidas y la falta de perspectivas de futuro" (Bleichmar, 2008).

En la interpretación de la relación pobreza - violencia hay una tendencia a rechazar, por parte del profesorado, toda responsabilidad sobre los episodios de violencia y a acusar a los padres de no asumir la cuota de responsabilidad que les corresponde en la formación de sus hijos.

Sin embargo, afirmar que las causas de la violencia escolar se encuentran sólo fuera de la escuela es una manera relativamente fácil de sacarse la responsabilidad de encima.

Según esta interpretación, sería en las escuelas más pobres donde la violencia tendería estallar con más fuerza, y donde debería darse el mayor abuso físico y psicológico entre los estudiantes. No obstante, hay evidencias de que esto no es así. En muchas escuelas ubicadas en sectores rurales y en poblaciones suburbanas pobres, los niveles de convivencia son más que aceptables, como lo demuestra un estudio sobre convivencia escolar realizado por la UNESCO y la Fundación IDEA, y otro de la UNICEF con el Ministerio de Educación de Chile (UNICEF, 2004). Por otra parte, un estudio reciente del Ministerio del Interior de Chile sobre violencia escolar muestra que en los colegios particulares pagados es donde se da con mayor fuerza el fenómeno del bullying. Estas y otras investigaciones dan cuenta de que escuelas en sectores rurales o en sectores de poblaciones suburbanas con muchas carencias, tienen buenos resultados y, además, son escuelas de muy alta valoración en sus estilos de convivencia, en su ética y en su formación moral.

Otra forma de analizar este fenómeno es sobredimensionar el enfoque clínico para interpretar la violencia escolar.

Cuando se habla de la violencia como comportamiento antisocial, se puede entender que el responsable de la conducta disruptiva no es otro que el alumno y que la víctima es la institución escolar.

En esta interpretación se parte de la base, primero, que la responsabilidad del comportamiento antisocial es sólo del estudiante; y segundo, que sólo existe un patrón socialmente aceptable de comportamiento en las escuelas, de modo que cualquier otro comportamiento que se desvíe de éste, es disruptivo. De este modo se "patologiza" este comportamiento y se moviliza a la opinión pública en una dirección que avala la represión contra este tipo de conductas. Por lo tanto hay que reprimir a los estudiantes, hay que sacarlos, hay que expulsarlos, hay que apartarlos de la escuela.

De acuerdo a este análisis, las soluciones a la violencia escolar pasarían por la creación de programas especiales de carácter compensatorio y rehabilitador en materia de habilidades sociales, mejora de autoestima, etc.

Una tercera forma de interpretar el fenómeno de la violencia en las escuelas es atribuirle una falla al currículo escolar en la formación de los estudiantes, es decir, que no se les enseña formalmente todo lo necesario para asegurar los comportamientos sociales convencionales y adecuados para una buena convivencia.

Desde esta perspectiva, la manera de resolver los problemas de violencia escolar es "asignaturizar" la educación para la convivencia, o el desarrollo socio emocional o la resolución pacífica de conflictos. Esta tendencia contiene un enfoque pragmático sobre el currículo que muchas veces no es bien recibido por los docentes porque supone aceptar una devaluación del currículo escolar.

Ni esta forma ni la anterior son absolutamente falsas, pero cuando se sobredimensionan y se exageran, se tiende a colocar el acento en forma apresurada en las causas y por tanto presentan soluciones que a veces falsean la realidad. Es como suponer que declarando culpable al alumno o incluyendo una asignatura sobre cómo convivir mejor, voy a solucionar el problema de la convivencia escolar. Esta es una manera fácil y tramposa de enfrentar estos problemas.

Una cuarta manera de resolver los problemas de violencia escolar es a través de la creación de comisiones de disciplina o de convivencia. Esta tendencia ha servido como mecanismo para canalizar una respuesta de corte represivo a la violencia, lo que tiende a "judicializar la vida escolar". Desde esta mirada, los profesores dedican más tiempo del necesario al control y al mantenimiento de la disciplina. También se da una tendencia incremental a expulsar a los alumnos más conflictivos.

Es peligroso este enfoque cuando se exagera mucho, porque la disciplina no puede constituirse en el centro y el contenido fundante de la experiencia escolar. Las normas ciertamente útiles e indispensables, sobre todo cuando han sido elaboradas democráticamente, pero tampoco son suficientes para asegurar una convivencia fluida. Incluso la aplicación estricta de las normas puede crear más problemas que su ausencia o carencia.

Es muy importante revisar, analizar y dar sentido a la violencia escolar. Enfrentar la violencia escolar no consiste en transformar nuestras escuelas en centros de terapia de grupo, o en tribunales de disciplina, o en centros académicos de estudios sobre el comportamiento humano. Más bien se trata de convertir a las escuelas en centros inclusivos, donde se practique una ética del cuidado del otro. Las escuelas deben ser reconstruidas ética y culturalmente si se quiere que de verdad tengan gobernabilidad y funcionen como instrumentos de movilización contra la violencia.

2.3. Propuestas para construir escuelas inclusivas y democráticas

Es necesario fortalecer una gestión del liderazgo escolar basada en la responsabilidad frente a la palabra empeñada; en la confianza como la emoción fundamental en que se sustenta el aprendizaje; la construcción de una vida comunitaria sustentada en las fortalezas de los actores más que en las debilidades de los estudiantes; y en las altas expectativas de los docentes sobre los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Está probado que los profesores crean en la capacidad de sus alumnos es determinante. La "profecía autocumplida", de la que habló Martín Hopenhayn, puede ser negativa y también positiva. Se necesita una gestión del liderazgo basada en la emoción de la confianza más que en el chantaje, el miedo o el temor. Se requiere una verdadera pedagogía de la confianza. "Aprender sin miedo", como mencionó el Director Regional de la UNESCO en su reciente intervención. Este es el eslogan maravilloso de una campaña mundial que ha iniciado la organización Plan Internacional que promueve justamente el aprendizaje basado en la confianza y no en el miedo. Definitivamente es indispensable un liderazgo que enfatice más la ética del cuidado del otro, la comprensión y la confianza. Eso es fundamental para asegurar un estilo de convivencia democrático.

Es necesario contar con profesionales altamente calificados, especialmente en los liceos. Los docentes deben ser capaces de gobernar instituciones de alta complejidad, de asumir un enfoque de derechos humanos, de atender la diversidad cultural de los estudiantes, de generar normas consensuadas y dar garantía de gobernabilidad a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se requieren nuevos sistemas de formación del profesorado. A propósito del episodio del estudiante agredido ayer por sus compañeros en Antofagasta, leí en la prensa que los profesores decían: "por favor, no sabemos cómo manejar estas situaciones; ayúdenos porque no sabemos como trabajar los temas de convivencia en la escuela". Esta es hoy más que nunca una necesidad evidente. Se necesitan nuevos sistemas de formación del profesorado, en los que en las mallas curriculares de todos los institutos de pedagogía del país este incluido este tema.

Un estudio de la UNESCO llevado a cabo el año pasado en ocho países latinoamericanos, demostró la casi absoluta ausencia de preocupación por formar a los futuros profesores en el manejo de este tipo de competencias ciudadanas. Los docentes deben ser formados para dar sentido a la enseñanza, y para luchar contra la pérdida de sentido y de identidad que es causada por el aumento de la violencia escolar. Las nuevas mallas curriculares deben acompañarse de nuevos modos de atraer y seleccionar a los docentes.

También es necesario instituir un nuevo trato con las familias de los estudiantes. Hay falta de confianza mutua entre profesores y padres de familia, y una tendencia a culparse unos a otros por no asumir adecuadamente la responsabilidad en la educación de los jóvenes. Existen encuestas de convivencia escolar donde los mismos estudiantes dicen que las familias son su principal fuente de apoyo. Sin embargo, los colegios muchas veces se distancian, no creen en ellas, y más bien las estigmatizan y culpabilizan de las cosas que ellos no pueden controlar en la escuela. Para la mayoría de las escuelas y de los docentes, son las familias las culpables de los comportamientos disruptivos, en lugar de pensar que ellas son un apoyo fundamental para tratar este tipo de conductas. Ambos necesitan más tiempo para encontrarse, reunirse, conversar y llegar a acuerdos.

Por último, se requiere mayor implicación de las administraciones locales en la vida escolar. Las responsabilidades de los DAEM y de las Corporaciones son preferentemente financieras y administrativas, y poco pedagógicas y formativas. Son ellos los que tienen una visión sobre el territorio. En materia de prevención y combate a la violencia, tener esa visión juega un papel crucial. La escuela no puede ser la escuela "asediada" o la "torre de marfil", sino tiene que abrirse a la comunidad, buscar aliados y servirla con todo lo que ella tiene.

Todas estas medidas implican una cierta devolución de poder y de capacidad de decisión por parte del profesorado.

Las escuelas tienen que convertirse en escuelas de democracia. En la escuela se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio práctico de la democracia. La democracia es el único contexto y la única condición que nos permite fomentar una cultura de paz en nuestros días.

En síntesis, dar sentido a la violencia escolar depende de cómo se comprenda este fenómeno:

- Si la violencia se entendiera predominantemente como un problema de seguridad, el peso de la intervención debería caer en la fuerza policial;
- si se entendiera principalmente como un conjunto de problemas clínicos, se debería recurrir a los psicólogos y terapeutas;
- si se la concibiera como un problema de barrio y de familia, debería recurrirse a los servicios sociales de carácter municipal;
- pero si la violencia se entendiera como un problema educativo que tiene sus raíces en lo escolar, y que todos los demás factores intervienen sólo en una justa proporción, habría que pensar en una respuesta educativa. Hay un tipo de violencia que es endémico a la vida escolar, que emerge como parte de la cultura de la escuela, porque es parte del contexto y del contenido del proceso de socialización que tiene lugar en los sistemas escolares.

Si esto es así, si la escuela es el primer escenario de lo público, la respuesta educativa a la violencia escolar tiene que ser capaz de dar gobernabilidad a la escuela, buscando democratizar las

prácticas escolares a partir del análisis crítico de la propia práctica docente; esto es, construir el sentido de la democracia desde la propia escuela y con el protagonismo de los profesores, padres y estudiantes.

Bibliografía

Bleichmar (2008). Silvia Bleichmar, "Violencia social – Violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades", 2008. Noveduc.com.

PSU-Prueba de Selección Universitaria, que es la base para ingresar a las universidades en Chile.

UNICEF (2004), Ministerio de Educación de Chile. "¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza". Santiago.

3. Derecho a la educación, más calidad, mejor convivencia escolar; freno a la violencia en la escuela

*Daniel Contreras*³

Es muy sintomática la enorme convocatoria de este primer encuentro y demuestra que, la convivencia escolar es un problema que nos preocupa, que nos aflige y; también que lo estamos enfrentando.

En este sentido inicio esta presentación recogiendo algo de lo planteado por Ricardo Hevia, en forma de pregunta ¿cuánto de todo este fenómeno de la violencia en la escuela —o en una lectura más formativa, la construcción de una adecuada convivencia— es lo que debe hacerse cargo la escuela y cuánto esta más en el entorno?

Existe, una relación o tensión que vinculada con el modo de ser el niño y el joven en el Chile de hoy y la vida social y la vida de la escuela. Ello condiciona, pone contexto, en parte explica -o resulta en una dimensión interviniente- esta condición de violencia.

Teniendo eso como telón de fondo voy a intentar ver hacia adentro de la escuela y, en esta perspectiva compartir tres aspecto: i) lo que puede ser una concepción mas integral del derecho a la educación, ii) la mejora de la convivencia como una responsabilidad de todos, iii) y analizar un instrumento típico y exclusivamente escolar, como es el reglamento interno o el reglamento de convivencia y plantear como este instrumento puede ser el espacio para el reconocimiento o para la negación del otro, el espacio con propósitos formativos o por el contrario 'judicializadores', 'patologizadores' o de segmentación social.

3.1 El derecho a la educación

Para UNICEF, el instrumento desde el cual se analiza la realidad de la infancia y de la adolescencia es fundamentalmente el marco de los derechos y de manera muy especial la Convención de Derechos del Niño. En ese contexto es interesante que hoy en día se conciba el derecho a la educación, no sólo como el derecho de acceder y de permanecer en la escuela, que es la forma más típica e histórica; sino como el derecho a aprender y a acceder a una educación de calidad. Esta nueva forma de apreciar este derecho es especialmente clara, en Chile, a partir del amplio movimiento social de los estudiantes secundarios chilenos de abril y mayo de 2006. Es entonces el derecho a que todos podamos entrar a la escuela, a permanecer en la escuela, pero también que todos podamos aprender un conjunto de cosas que nos habiliten de una manera equivalente.

³ Consultor de Educación, UNICEF.

Igualmente, hace parte constitutiva del derecho a la educación, la no discriminación y el trato justo en la escuela, es decir el derecho a la convivencia. Así, cuando se habla del derecho a la educación, también está haciendo referencia al derecho a una adecuada convivencia y de cómo constituir la escuela, no sólo como un lugar en el que se aprenda sin miedo, sino en un lugar propicio para una experiencia marcada por la seguridad, la contención, el afecto y, valga la redundancia, por la formación en convivencia.

3.2. Construir convivencia

Dado este contexto general, y mirando con detalle el problema de la violencia escolar es útil recordar que hace un par de años, el Secretario General de las Naciones Unidas encargó un estudio mundial sobre violencia en contra de los niños, niñas y adolescentes en todos los campos (NACIONES UNIDAS, 2006). Este estudio, que hizo una revisión mundial sobre el problema de la violencia en los niños, encontró que los dos lugares en los que hay más problemas asociados a la violencia son la familia y la escuela. Curiosamente dos instituciones que por definición son espacios de contención, preocupación y formación de los niños y de los adolescentes.

Esto, al menos respecto de la escuela, es así porque existen un conjunto de factores, que hacen más posible que halla violencia en la escuela. Por ejemplo, las tensiones de las que habló Martín Hopenhayn que se muestran consistentes con la violencia.

Por otro lado, hay evidencia nacional e internacional, así como experiencias y estudios que muestran una relación consistente entre clima escolar y violencia. Allí donde hay un clima escolar más complicado hay mayor prevalencia de violencia escolar. Las escuelas que tienen mejor clima y convivencia, tienen menos violencia escolar.

Es relevante que el modo de construir una mejor convivencia escolar y que también funciona como preventiva de la violencia, tiene que ver como muchas dimensiones, entre las cuales destacó dos:

- Una escuela, donde las reglas de comportamiento acordadas son claras, compartidas, se aplican con una expresa voluntad de justicia, tienen propósito formativo y no sólo marcan las faltas, generan una mejor convivencia escolar. Es decir, para que un reglamento escolar cumpla con este carácter de ser instrumento para una de mejor convivencia y por lo tanto formativo de no violencia, preventivo de la violencia y, en un cierto sentido, formativo de la ciudadanía; no deben ser algo así como un código civil o penal de la escuela⁴. Un buen reglamento escolar no debe ser un listado de faltas o por así decir, de delitos en la escuela, sino que debe plantear criterios y reconocer las mejores prácticas y conductas, aquello que la escuela quiere valorar como un mejor modo de convivir.
- En este sentido —y en relación con algo que está muy vigente en las escuelas chilenas a propósito de la subvención escolar preferencial, de los planes de mejora y de los resultados del SIMCE— debemos tratar de responder ¿cómo se hace para que las escuelas sean más efectivas? ¿para hagan mejor su trabajo, y su tarea? En los estudios sobre efectividad escolar (UNICEF, 2004) —que analizan escuelas en contextos de pobreza con buenos resultados educativos—, se constata que las escuelas más eficientes, que hacen mejor su trabajo, entre otras presentan tres características de gran importancia en este tema:
 - Tienen especial preocupación por manejar la heterogeneidad de sus alumnos. No asumen que todos son iguales sino que trata de reconocer las diferencias no sólo en términos, declarativos —decir ‘en esta escuela caben todos’— sino en los más concretos y prácticos que regulan la cotidianidad de la vida de la escuela, tales como la forma de planificación de clases y el uso de instrumentos de evaluación se estructuran para trabajar con la heterogeneidad de sus estudiantes.

⁴ La judicialización de vida escolar es un severo obstáculo para la construcción de una adecuada convivencia.

- Han pasado del autoritarismo a algo que uno podría llamar la "autoridad pedagógica". Esto es, una relación en que el profesor pone exigencias y presión a sus estudiantes, pero basada en el respeto y reglas que son comunes, es decir reglas que también afectan a los profesores. En general los reglamentos de convivencia escolar no regulan la convivencia en la escuela sino los comportamientos de los estudiantes; pero en la escuela también están presentes los asistentes de la educación, los docentes y los directivos y, todos cotidianamente construyen la convivencia escolar.
- Muestran reglas claras y manejo explícito de la disciplina. El orden y la disciplina están expresamente orientadas al propósito formativo. Así, tener reglas y un acuerdo de convivencia, es claro y es relevante, en estas escuelas, a propósito del desafío que todos sus estudiantes aprendan. Suelen ser reglas claras sobre conductas adecuadas, responsabilidades, derechos de todos los actores de la comunidad. Incluso en algunos casos estos reglamentos hacen referencia a las familias.

3.3 Los reglamentos escolares y la convivencia

Durante el año 2007, el UNICEF, en coordinación con el Ministerio de Educación de Chile, impulsó un estudio sobre los reglamentos escolares a través del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Diego Portales (UNICEF, 2008).

Si la evidencia había demostrado que se requiere construir un tipo de normativa que facilite una mejor convivencia escolar, como elemento central en la prevención de la violencia e incluso definitivo para el propósito formativo de la escuela y los mejores resultados de aprendizaje, entonces era indispensable analizar los instrumentos con los que las escuelas cuentan, tales como reglamentos internos, de convivencia o disciplinarios. No mirarlos teóricamente, sino en un conjunto de casi 200 reglamentos de todo tipo de establecimientos -municipales, particulares, particulares subvencionados- en la Región Metropolitana, y evaluar, cuánto se ajustan al orden jurídico vigente, cuáles son las fortalezas e intentar conocer como se elaboraron y cuán conocidos son.

Con este fin se constituyó una matriz de análisis con cinco dimensiones y doce subdimensiones (Ver Cuadro No. 1). Estas son aquellas dimensiones y subdimensiones incluidas en las reglas de las escuelas en Chile. Se tomaron diferentes leyes incluyen temas sobre educación, tales como la Ley Indígena, la Ley de Discapacidad o la Ley sobre el SIDA. Y otras más directamente relacionadas con el tema tal como la Ley de Subvenciones que define que todos los establecimientos en Chile que reciben la subvención escolar, tienen que tener un reglamento de convivencia que tenga un expreso propósito pedagógico. En función de esas regulaciones se analizaron los reglamentos de convivencia.

CUADRO 1
MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA

Dimensión	Subdimensión
Participación	Embarazo y VIH
	Discriminación
Acceso y Permanencia	Conductas Sexuales
	Discapacidades
	Raza o Etnia
	Religión
	Rendimientos
	Cobros
Debido Proceso	Disciplina y Sentido Pedagógico
	Procedimiento
	Gradualidad
Presentación Personal	Uso de Accesorios
	Uniforme

Fuente: UNICEF, 2008

Cabe resaltar que el tema de la presentación personal, se trato en forma algo diferente a los demás dado que por una parte, como todos saben, es uno de los puntos cotidianos de conflicto y de tensión entre los niños, niñas y adolescentes y por otra no existen normas nacionales que establezcan regulaciones al respecto⁵. Es así como se decidió analizar lo que señalan los reglamentos de cada colegio sobre el particular.

Se encontró que no en pocos casos los reglamentos no hacen ninguna referencia a algunas de esas dimensiones. En los casos en que hacen referencias en alguna de las dimensiones, se revisó si se ajusta o no al orden jurídico vigente, entendiéndose que no se ajustan cuando los reglamentos establecen condiciones que contravienen el orden legal. Por ejemplo la Ley de SIDA establece que nadie puede ser discriminado en la escuela por estar afectado por el VIH/SISA. Si en algún reglamento dijera algo en ese sentido, sería contrario al orden vigente y por lo tanto no se ajustaría.

Cuáles fueron los resultados?: En números muy gruesos, se detectó que mas o menos la mitad de los reglamentos escolares contienen algún elemento que no se ajusta al marco jurídico, vigente en Chile (Ver Cuadro No. 2). Con esto no quiere decir que la mitad de los reglamentos estén mal, sino que en estos al menos una dimensión o subdimensión no se ajusta y por lo tanto es necesario corregirla. En general los reglamentos de escuelas básicas se ajustan más que los de los liceos y, los municipales más que los establecimientos de otras dependencias.

CUADRO 2
PRINCIPALES RESULTADOS, DEPENDENCIA Y MODALIDAD
(Porcentajes)

	Se ajusta	No se ajusta
TOTAL	49,2	50,8
Nivel		
Básica	53,8	46,2
Media	42,9	57,1
Básica y media	44,2	55,8
Dependencia		
Municipal	51,4	48,6
Particular Subvencionado	44,8	55,2
Particular no Subvencionado	50	50
Corporación Privada	100	0

Fuente: UNICEF, 2008

Como se puede apreciar en el cuadro No. 3, los problemas están vinculados básicamente con el tema de las conductas sexuales -o expresión de la sexualidad y de la afectividad-, la disciplina y el sentido pedagógico y en los procedimientos para la revisión de eventuales faltas que los estudiantes hayan cometido.

Complementariamente se revisó, sin evaluar si los reglamentos se ajustan o no, porque no hay obligaciones en la Ley sobre ese punto, el aspecto de la presentación personal (Ver Cuadro No. 4), ya que como se ha mencionado, este es "el frente de lucha cotidiano". Se revisó en un sentido muy práctico, analizando lo relativo al uso de accesorios y se encontró que prácticamente el 85% hace referencia a este punto, incluso en ocasiones sin explicación alguna. Por ejemplo "no podrá usarse anillos porque este es un Liceo Técnico y por las máquinas y herramientas puede ser peligroso usar muchos anillos..." y sólo el 17% de los reglamentos tienen explicaciones fundadas respecto de las regulaciones que establecen al uso de accesorios entre los estudiantes.

⁵ Sólo hay una norma sobre los uniformes en el sentido de que se requiere el acuerdo de la comunidad escolar para usarse o no.

CUADRO 3
RESULTADOS, DIMENSIÓN Y SUBDIMENSIÓN
(Porcentajes)

Dimensión	Subdimensión	Se ajusta	Se omite ^a	Total	No se ajusta
		43,6	52,7	96,3	3,7
Participación	Embarazo y VIH/SIDA	13,2	79,8	93,0	7,0
	Conductas Sexuales	1,6	60,9	62,5	37,5
	Discapacidades	17,9	82,1	100,0	0,0
	Raza o Etnia	5,3	94,7	100,0	0,0
Discriminación	Religión	6,0	87,7	93,7	6,3
Acceso y Permanencia	Rendimientos	13,8	83,6	97,4	2,6
	Cobros	7,9	91	99,0	1,1
Debido Proceso	Disciplina y Sentido Pedagógico	47,6	8,5	56,1	43,9
	Procedimiento	62,0	N/A	62,0	38,0
Presentación Personal	Gradualidad	70,4	18,0	88,4	11,6
	Uniforme	84,6	14,4	99,0	1,1
	Uso de Accesorios ^b				

Fuente: UNICEF, 2008

Notas: ^a Cuando se omite, se considera que se ajusta, dado que no esta obligado a mencionarlo.

^b Esta sub dimensión no se consideró en la clasificación final sobre contravención o no de las normas, sin embargo si se consignó el carácter de las normas que se contienen.

CUADRO 4
CLASIFICACIÓN DE LA SUBDIMENSIÓN USO DE ACCESORIOS

Contiene Normas Fundadas	17,1
Contiene Normas no Fundadas	68,4
Omite	14,4

Fuente: UNICEF, 2008

Más allá de los datos que están disponibles y se pueden revisar (UNICEF, 2008), es interesante resaltar que si esperamos tener buenos reglamentos que nos ayuden a tener mejor convivencia y por lo tanto mejor clima escolar, prevenir la violencia y eventualmente alcanzar mejores resultados, medidos incluso a través de pruebas estandarizadas -asumiendo, evidentemente, que un reglamento en si mismo no resuelve los problemas de la convivencia- hay un par de dimensiones que son especialmente problemáticas y que necesariamente se deben enfrentar para alcanzar los resultados deseados. Estos son:

- La primera tiene que ver con el tema de las conductas sexuales y la dimensión presentación personal, lo cual puede estar relacionado con el reconocimiento de la especificidad subjetiva de los estudiantes, especialmente de los adolescentes. Es decir, el modo en que los adolescentes constituyen su subjetividad, construyen físicamente su identidad y las marcas de distinción que ellos portan, son temas complicados para la escuela. Lo mismo ocurre con la expresión de la sexualidad -sub dimensión conductas sexuales-. Evidentemente este es un

tema complejo para la escuela chilena en la que ha costado mucho avanzar en el campo de la educación sexual. Más allá de ello, al mostrarse como problemático, nos está hablando de que los estudiantes requieren ser reconocidos en su especificidad y que debemos acordar normas y reglas, comunes, conocidas y compartidas, sobre estas dimensiones que tienen que ver con la vida privada de los estudiantes. Uno de los grandes problemas del reconocimiento a los adolescentes tiene que ver con que los adultos no les reconocemos derecho a la vida privada, especialmente en la vida escolar. Es necesario asumir que hay unas dimensiones de la vida que son dimensiones de ellos, y no están necesariamente en el arbitrio del dominio de la escuela, o que para enfrentarlo a la escuela tiene que hacer un nuevo acuerdo con ellos y con su familia, pero de manera preponderante con ellos.

- La otra dimensión donde hay gran dificultad es en torno al debido proceso, y otra vez este problema central parece tener relación con la dificultad institucional de reconocer el carácter de sujeto, de ciudadano del niño, niña y adolescente. ¿Qué es el debido proceso? Es la idea de que frente a una falta, cualquier persona tiene que conocer las reglas mediante las cuales va a ser conocida, revisada, juzgada esa falta. Esto es el derecho a ser oído, a apelar, a la proporcionalidad entre la sanción y la falta. Por ejemplo, si yo he estado molestando en clases no puede ser que el camino que siga sea la expulsión. Habría una desproporción importante entre la sanción y la falta. Así, el modo de conocer las faltas es una gran debilidad de los reglamentos. Y fíjense que ese tema es el que hace la fundamental diferencia para que la regulación de la convivencia tengan carácter formativo, en consistencia con el propósito de la educación y el papel de la escuela. La principal diferencia va a estar dada efectivamente por estos elementos centrales del debido proceso. Es decir, que existan mecanismos conocidos que se aplican y que permiten a los estudiantes ser oídos respecto de una eventual sanción o de una eventual falta, y que existan mecanismos para revisar las sanciones y las faltas, entre otras características, confirieren un carácter más formativo y pedagógico a una eventual sanción que es aplicada a un estudiante. Fíjense que llega a ocurrir la paradoja de que con todas las complejidades que puede llegar a tener la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil, un muchacho de 16 años que comete un delito, es sometido a un proceso judicial en el cual sus garantías están explícitamente aseguradas y en cambio, muchas veces los reglamentos escolares no tienen consideración sobre ese punto.

3.3. Comentario Final

Los reglamentos tienen problemas tanto porque no se ajustan, en algunas dimensiones al derecho o al orden jurídico vigente en Chile, como porque en su aplicación y uso, los estudiantes perciben alta arbitrariedad.

Parece ser que en ocasiones las escuelas quieren discutir ese orden. Por ejemplo, a un liceo podrá parecerle que una niña que es madre o que está embarazada, no debiera venir a la escuela para que pueda cuidarse mejor. Uno podrá discutirlo, pero en Chile ninguna niña que está embarazada o es madre adolescente puede ser conminada a dejar la escuela. Puede otorgársele ciertas facilidades pero no conminarla a que salga de la escuela.

La parte cualitativa del estudio, nos mostró una percepción de arbitrariedad en el uso de los reglamentos. Por ejemplo, para cualquiera que es profesor u orientador, y también para los estudiantes -como todos hemos pasado por la escuela, para cualquiera de nosotros- es muy claro que las reglas no se aplican igual para los buenos alumnos – y me refiero sólo a los alumnos los que suelen tener las mejores notas- que para los malos alumnos. A los primeros suelen darle muchas más oportunidades, respecto de la disciplina. Y eso es tan absurdo como que las reglas del tránsito se aplicaran de manera distinta para un piloto profesional de fórmula uno, que para el resto de los ciudadanos. Probablemente un piloto profesional maneja mucho mejor la moto que un ciudadano cualquiera pero eso no lo faculta para que se pase las luces rojas. Así de paradójico es a veces la aplicación de los reglamentos de convivencia en la escuela.

Uno podrá pensar que las buenas notas son un atenuante positivo. Está bien, incluyamos esta norma en el Reglamento y dígamelo claramente: "En esta escuela los alumnos con mejores notas pueden permitirse cosas que los alumnos que no tienen buenas notas no pueden permitirse". Si eso es claro, si eso es explícito, ya no es arbitrario y entonces cumple un propósito formativo. En este sentido, los reglamentos, que son apenas unos de muchos dispositivos que ayudan o que contribuyen a un mejor producción de la convivencia, tiene la gran virtud, al ser un documento escrito, de constituirse en una señal que profundice la perspectiva de reconocimiento de la condición de sujeto de derecho de niños, niñas y adolescentes o que se ponga en una perspectiva menos formativa y más bien negadora de esa dimensión de sujeto de derechos.

Bibliografía

- Naciones Unidas (2006), Estudio de la Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños y Niñas.
 UNICEF (2008), Serie reflexiones Infancia y adolescencia No. 11' La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de Reglamentos Escolares).
 UNICEF (2004) y Asesorías Para el Desarrollo, "¿Quién dijo que no se puede?".

4. Acciones para mejorar la convivencia escolar en Chile

Magdalena Garretón⁶

Sobre el tema de la convivencia y de la prevención de la violencia escolar, trataremos de dar alguna luz que incentive el debate y que nos lleve a trabajar la violencia en nuestras escuelas y avanzar en lograr que cada día ésta sea menor. El acoso, la intimidación y el maltrato son tres tipologías que podemos agrupar en lo que conocemos como violencia escolar.

Primero, vamos a referirnos a algunas cifras. Es interesante resaltar que en el imaginario social la violencia escolar es uno de los aspectos que más preocupa y que se siente es muy alta. Pero además de esta percepción veamos que nos dicen las estadísticas (Ver Cuadro No. 1). Menos de un cuarto de las denuncias corresponden a problemas de convivencia escolar y de estas, que son 2509, 77% se refieren a maltrato (Ver Gráfico No. 1). Entre el año 2007 y 2008 existe un aumento de las denuncias de maltrato psicológico, físico, entre alumnos así como de delitos y hostigamiento de carácter sexual⁷, a su vez las agresiones físicas en total bajan estos 2 últimos años pero las más violentas aumentan, lo cual nos hablan de una intensidad en la gravedad del problema. Es más, las agresiones violentas han llegado a ser un 7,3% el total.

CUADRO 5
DENUNCIAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, 2008

	Denuncias	Porcentaje de denuncias
Convivencia Escolar	2 509	23,5
Vulneración de Derechos	3 562	33,4
Reclamos por Servicio Educativo	1 724	16,2
Educación Superior	2 870	26,9
Total	10 665	100

Fuente: Ministerio de Educación

⁶ Ministerio de Educación, Chile.

⁷ Es el tipo de agresiones declaradas.

¿Qué se nos demanda como sistema educativo? Que respondamos al tipo de violencia que hoy vemos que existe, donde nos encontramos con conceptos nuevos, que no conocíamos hace un tiempo atrás. Tenemos que dar respuesta y orientaciones al tema del "Bullying", que es el acoso, el "Cyber Bullying" que es el acoso utilizando los medios tecnológicos. ¿Desde dónde respondemos a estas demandas que nos hace el Sistema para poder trabajar esta nueva violencia o estos nuevos tipos de violencia de los cuales nos vemos enfrentados en la escuela? Desde el currículum, tenemos algunas respuestas El currículum chileno entrega orientaciones sobre como se ha de manejar la convivencia, que la convivencia es un contenido en si mismo y que lo métodos para mejorar la convivencia, la negociación, la resolución de conflictos, la participación de actores, tienen una mirada que también esta acogida en el currículum de la escuela. Desde dónde podemos también responder? Desde una práctica docente como un elemento de información constante que se transforma en un aprendizaje de una participación ciudadana mas democrática y justa en sus interrelaciones.

CUADRO 6
TIPO DE DENUNCIAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Denuncias Referidas a Maltrato	2007	2008
Maltrato Psicológico	684	995
Maltrato Físico	296	338
Maltrato entre Alumnos	292	479
Delito Sexual	38	78
Hostigamiento de Carácter Sexual	24	46
Totales	1 334	1 936

Fuente: Ministerio de Educación

La práctica docente es un elemento de información constante, como podremos aprender del caso de Colombia, como un país ejemplar para nosotros. Desde aquí siempre hemos miramos con mucho interés el trabajo colombiano en temas de formación ciudadana y de participación.

Desde el año pasado contamos con respuestas concretas desde la convivencia escolar, con una ley que propone que se planifique la convivencia en la mirada total de su plan de mejora. Ya mencionaron algo de este tema Ricardo Hevia y Daniel Contreras al respecto, el tema de que se esta pidiendo a las escuelas es que normen su convivencia y que esa convivencia sea manejada pedagógicamente desde todo lo que significa el contexto escuela, o sea no solamente normar y dar orientaciones para una mejor convivencia en el aula, dando orientaciones específicas en la Ley, de los 45 minutos de clase planificada, de como podemos normar los tiempos en la escuela. El niño desde que entra hasta que sale esta en este contexto en el cual la convivencia tiene que estar tratada.

Igualmente se trabaja desde la participación de la comunidad educativa y el fortalecimiento de los consejos escolares para los cuales el Ministerio tiene algunos mecanismos en los cuales entrega orientaciones y tiene una participación más activa en trabajar con esas instituciones.

Qué tenemos de positivo, qué podemos rescatar en el sistema y qué nos puede ayudar en nuestras comunidades educativas para tratar el tema de la violencia? Una revisión participativa de la política de convivencia escolar. Este momento, como Ministerio de Educación, estamos en un proceso de actualización de la política de convivencia. Como seres humanos vamos cambiando, las conductas van cambiando, los tipos de convivencia van cambiando, por tanto la política de convivencia escolar que tenía el Ministerio hace una década hoy esta en proceso de revisión.

Qué pueden hacer los establecimientos? Revisar la política que esta ahora o la que va a estar a final de año cuando tengamos validado el proceso de actualización de la misma y las acciones para la convivencia de manera muy participativa.

Los planes de mejoramiento educativo. La Ley de subvención escolar preferencial (SEP) entrega orientaciones claras para que la escuela pueda tomar y pueda pensar su mejora, su vida, su escuela con un plan de convivencia. También hemos desarrollado una herramienta para ayudar a fortalecer la gestión de la convivencia, que es el portal de convivencia escolar e información ciudadana, donde el Ministerio de Educación ha hecho el trabajo de recoger por un lado muchos insumos formativos de documentos de muchas de las agencias e instituciones que están aquí presentes y también abrir un espacio de participación, de orientación, de preguntas y respuestas. El portal es un espacio donde los estudiantes, los padres, los profesores, las comunidades educativas en general pueden abrir sus Blogs para interactuar, se pueden comunicar, etc., es decir es una herramienta que la consideramos digna de destacar como fortaleza del Sistema que el Ministerio pone al servicio de las comunidades.

Qué debilidades tenemos como Sistema? Tenemos algunas fortalezas en estas leyes pero también debilidades en nuestro sistema. Por una parte y ciertamente no por culpa de las escuelas sino de la sociedad en general, se ha ido naturalizando la violencia en la escuela. Las vivencias diarias en la escuela, según dicen sus directores, algunos de sus profesores y padres, se ha vuelto cada vez un poco mas hostiles. Nuestra manera de dialogar entre pares se ha vuelto un poco más dura. Tenemos una realidad de país en la cual el 35% de las familias chilenas tiene algún miembro que ha sufrido violencia. No en la escuela, en la sociedad. Ahora obviamente eso se refleja en la escuela. Las escuelas están insertas en territorios, con actores concretos, en las cuales lo que se vive es un reflejo de lo que se vive en ese territorio donde esta inserta la escuela y efectivamente estamos en un mundo donde la violencia se ha ido naturalizando. La violencia no es solamente agresión entre pares. Nosotros consideramos, como Ministerio de Educación, que es una falta de respeto y muchas faltas de respeto pueden llegar a actitudes violentas. Por ejemplo que un profesor le diga al niño, falta mañana, no vengas al colegio mañana porque vienen a evaluarnos, viene una prueba SIMCE y no nos va a ir bien contigo, vamos a bajar el promedio del colegio, de la escuela, mejor no vengas. Cómo se siente un niño que un profesor le dice sabes que, no vengas mañana, no hay problema. Eso es un acto de violencia, es terrible para una persona poder volver a recuperarse de esa poca expectativa que le ha depositado su profesor que es el que tiene que hacer todo para que ese niño pueda aprender, tratarlo así. Entonces tenemos que mirar eso también.

Por supuesto que tenemos fallas del sistema: como falta de capacitación en los diferentes niveles de articulación del mismo en temas de violencia así como mejores prácticas de acompañamiento en los temas de convivencia.

En el Sistema Educativo existen acciones en prevención de la violencia escolar? Si, pero necesitamos que estas acciones no sean tan aisladas sino que sean mas sistémicas. Tenemos también que en nuestro Sistema, dentro de nuestra escuela, dentro de esta comunidad educativa, los actores muchas veces no se conocen, no se reconocen y se niegan. Qué pasa con la participación de los padres? Los queremos pero a veces nos molestan, los necesitamos a veces, a veces si, a veces no. Cómo hacemos para que los padres se integren en el proyecto educativo de las escuelas?. Es claramente importante que los padres sepan y entiendan la misión que tiene, ese plan de mejora que tiene la escuela. Si están informados van a poder estar en una mayor sintonía, que van a colaborar con una vivencia no violenta de sus hijos, en sus escuelas.

4.1 Acciones para mejorar la convivencia

Estas son las líneas con las que cuenta el Ministerio de Educación de Chile y que intentan mejorar sostenidamente la convivencia, a través de los planes de mejoramiento de las casi 8 mil escuelas a nivel nacional que hoy día han tenido que hacer un diagnóstico y declarar un plan de mejoramiento en el cual contempla, a más de la acciones para mejorar el aprendizaje, un plan de convivencia. Obviamente todos los planes de mejoramiento son susceptibles de mejorarse pero por lo menos ya tenemos que por Ley se tienen que tratar este tema.

Además se cuenta con recursos pedagógicos, metodologías para mejorar los reglamentos de convivencia escolar. Estamos también trabajando en un manual de convivencia como factor de

prevención de la violencia, el portal que ya mencioné anteriormente y acciones para fortalecer a la comunidad educativa a través de la generación de instrumentos que refuercen el compromiso de los actores, porque vemos que la convivencia es una responsabilidad de todas y todos.

4.2 Otras acciones

Fortalecer los papeles, funciones y atribuciones de cada uno de los actores y organismos en la comunidad educativa. Los consejos escolares, los asistentes de la educación, las organizaciones de centros de alumnos, los centros de madres, padres y apoderados. Fortalecer el papel de los inspectores generales y el de los orientadores para que puedan trabajar de una manera mas integrada en el Sistema.

La Ley General de Educación incorpora la noción de comunidad educativa, el papel de sus actores, eso nos ayuda por que entrega el marco orientador, para la promoción de los espacios y de la formación ciudadana y en ejercicio de la democracia y que permite al Ministerio asesorar a las comunidades educativas.

Otra acción importante a destacar desde el Ministerio es el Fondo del mejoramiento de la gestión de la educación Municipal. Es este (2009) el segundo año que se implementa el Fondo el cual permite la inversión de recursos en el mejoramiento de algunos ámbitos de la gestión de la educación municipal ligados a la convivencia. Por ejemplo, fomento a la participación de actores y las políticas de educación comunal.

Quisiera volver a otro tema antes de terminar. Las comunidades educativas y los territorios, tienen que hacer ellos sus propios reglamentos. Alguien me decía el otro día, pero porque mejor el Ministerio no hace un reglamento y lo envía a todas las escuelas. No funciona. Las escuelas son diversas. Las escuelas son vivas. Las escuelas tienen problemas emergentes que surgen hoy que no estaban planificados y que tienen que ser capaces de resolver. La escuela tiene que ser capaz, ante una emergencia de hoy, remirarse y funcionar, acoger y replantearse y poder mostrarse como un ente vivo que acoge a todos sus miembros en un clima de convivencia que resuelve las situaciones de violencia, porque tiene unos ciertos marcos mínimos, pero también porque tiene a sus actores, a sus miembros empoderados con estas herramientas que hacen que pueda prevenir acciones de violencia.

II. Experiencias innovadoras en la convivencia escolar y la resolución de conflictos

1. Programa de prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, San Carlos de Bariloche, Argentina

El programa de prevención de violencia, liderado por la Fundación Alternativa Social y Educativa, inicia sus actividades como proyecto piloto en 1.997, en una escuela en la cual un alumno fue herido de bala por un compañero. En este momento⁸, se ha instalado en 21 escuelas de la ciudad de San Carlos de Bariloche, beneficiando a más de 10.000 estudiantes y ha logrado la disminución de los hechos violentos entre los alumnos, así como una relación más armónica entre estos y los docentes.

Este programa desarrolla e introduce un modelo de resolución de conflictos basado en la mediación entre pares en la educación formal y no formal, para contribuir a disminuir y/o evitar el uso de la violencia como camino para resolver diferencias interpersonales.

⁸ Abril de 2009.

Fue estructurado para escuelas públicas y privadas que atienden a poblaciones de bajos recursos e indígenas (mapuches) que viven en la periferia de la ciudad de San Carlos de Bariloche, con altos índices de violencia, con estudiantes cuya edad varía entre los 4 y 18 años.

Su objetivo es poner en marcha un proceso dinámico de desarrollo de conciencia social sobre la necesidad de construir una convivencia pacífica y contribuir al mejoramiento de la relación en la escuela, y en la sociedad, a partir de la introducción de la mediación entre pares como método de resolución no violenta de los conflictos. Busca prevenir la violencia en población de riesgo, instalar los Programas de Mediación de Pares en las escuelas públicas y privadas de la región incorporándolos al Proyecto Educativo Institucional, y enseñar a los niños, niñas y jóvenes, actos pacíficos para afrontar sus conflictos y borrar la violencia como alternativa de solución.

En el modelo utilizado, la mediación implica la intervención de un tercero neutral, aceptable para las partes, sin poder de decisión sobre el acuerdo al que eventualmente puedan llegar. Su función primordial es ayudarlas, mediante la conducción de un proceso comunicacional, a explorar los diversos elementos del conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar las formas y mecanismos de llevarlas a cabo.

Un aspecto de enorme importancia en este caso es la capacidad de adaptar la metodología básica a las actividades de capacitación para los diferentes niveles de los alumnos (primaria o media), así como de los dirigentes barriales y el personal docente y directivo de las escuelas. Es una metodología de gran flexibilidad que permite adaptarse a las realidades, vivencias y experiencias de cada una de las escuelas.

En cada una de las escuelas donde funciona el programa se inicia el trabajo con la selección de los alumnos que actuarán como mediadores. Ellos deben ser mayores de 11 años, con una distribución en la que se trata de tener representación de hombres y mujeres, líderes estudiantiles tanto positivos como negativos. Su desempeño académico no tiene gran importancia y se privilegia a quienes han tenido que afrontar experiencias de violencia familiar o han presentado problemas de conducta.

El programa ha logrado reducir visiblemente los casos de violencia en las escuelas. Además, los padres y madres de los estudiantes que participan expresan el orgullo por las actividades de sus hijos, el impacto positivo que su aprendizaje ha tenido a nivel de los hogares donde se han introducido los principios de resolución pacífica de conflictos en su vida cotidiana y el mejoramiento de los vínculos familiares.

Gracias a estos resultados, en 2004 el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro tomó la temática e inició el entrenamiento de docentes de las escuelas primarias con el apoyo del Ministerio de Justicia de la Nación. Además, el tema se instaló en la región a través de la incorporación de la mediación en la ley de educación de la provincia.

1.1 Antecedentes

Este programa tiene una larga historia que se inicia en 1996 cuando se establece formalmente la mediación a nivel judicial. A partir de ese momento, personas que luego conformarían la Fundación, preocupadas por el tema de la violencia escolar, se dan a la tarea de investigar sobre dicha metodología y adaptarla a las condiciones específicas de la localidad. Así, ese mismo año llevan a cabo un primer encuentro, en Bariloche sobre mediación, abierto a la comunidad educativa. Poco tiempo después de concluida esta actividad, un estudiante de una escuela es herido a bala por un compañero. Esta desafortunada situación lleva a que la directora de esa escuela pida a las organizadoras del encuentro trabajar en su escuela con el modelo de mediación. En ese momento se conforma la Fundación Alternativa y se inicia el trabajo en el CEM 45 en donde se reciben los primeros 14 mediadores de pares y se lleva a cabo una amplia difusión a la comunidad a través de los medios de comunicación así como una conferencia de prensa de los alumnos mediadores abierta a la población en general. El año siguiente el Colegio Integral Vuriloche (privado) ofrece sus instalaciones para que se dicten cursos para docentes. Así va tomando impulso la idea.

La Cámara de Comercio y la Cámara de Turismo de Bariloche entregan aportes económicos para la consolidación de la iniciativa y se logra la declaración de interés de parte de la Legislatura Provincial de Río Negro.

1.2 Objetivos del proyecto

El objetivo general del proyecto es poner en marcha un proceso dinámico de desarrollo de conciencia social respecto a la necesidad de la construcción de una convivencia pacífica y contribuir al mejoramiento de la relación en la escuela y en la sociedad, a partir de la introducción de la mediación entre pares como método de resolución no violenta de los conflictos.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Prevenir la violencia en población de riesgo.
- Instalar los Programas de Mediación de Pares en las escuelas públicas y privadas de la región incorporándolos al Proyecto Educativo Institucional.
- Enseñar a los niños, niñas y jóvenes actos pacíficos para afrontar sus conflictos y borrar la violencia como solución.
- Sostener el proyecto a través de una red social de Apoyo Solidario constituida por los tres sectores: público, privado y ONGs.

1.3 Metas establecidas por el proyecto

Las metas son:

- Apropiación, convicción y sostén de los objetivos y estrategias por parte de los diversos sectores de la comunidad.
- Aumento progresivo en el número de instituciones con Mediación de Pares.
- Utilización de las herramientas y habilidades socio cognitivas de la Resolución Pacífica de Conflictos (RPC).
- Progresiva autonomía de las instituciones en la formación y seguimiento de los programas de RPC.
- Disminución de la violencia y mejoramiento de los climas institucionales.
- Evaluación positiva de las experiencias por parte de toda la comunidad educativa.

1.4 Secuencia de actividades del modelo

El modelo sigue una secuencia de actividades específicas que llevan a capacitar a mediadores para ayudar a los estudiantes que tienen conflictos a solucionarlos por la vía del diálogo, y que los apoya para difundir en las escuelas la existencia de un modelo a través del cual pueden arreglar las diferencias sin llegar a la violencia.

Las actividades específicas que se llevan a cabo son las siguientes:

- Taller de sensibilización: Con personal de la escuela, tanto docentes como directivos y/o padres y madres (habitualmente dura dos horas), en el cual se explica el modelo y la importancia de su activa participación apoyando y acompañando a los y las estudiantes mediadoras y se entrega material relevante sobre el tema. A los que desean profundizar más sobre las distintas propuestas se les ofrece un seminario de 15 horas adicionales.
- Los docentes, sensibilizados, incorporan la temática a su planificación curricular para que en uno o dos meses los alumnos conozcan acerca del tema Resolución Pacífica de Conflictos y Mediación.

- Se difunde en la escuela la puesta en ejecución del modelo promoviendo la inscripción voluntaria de alumnos y alumnas.
- Se entrenan y capacitan a los alumnos y alumnas interesadas para que puedan servir de mediadores, quienes además reciben un certificado que los acredita como tales y son presentados como Mediadores a toda la comunidad educativa.
- Para el caso de los alumnos de educación primaria, todos reciben el entrenamiento básico y luego ellos mismos, con la aceptación de los padres, deciden si quieren "trabajar" como mediadores.
- Tras esta actividad se realiza la primera reunión del Centro de Mediación entre los alumnos mediadores y los docentes coordinadores para definir cómo funcionará el Centro, cuáles serán las parejas co-mediadoras, dónde se realizarán las mediaciones y cómo llevará a cabo la derivación de los alumnos en conflicto. Todo esto se consigna en un acuerdo firmado entre los interesados.
- Una tarea de gran importancia es dar a conocer a toda la comunidad educativa la existencia del Centro de Mediación y su labor. Para lograr esto, los mediadores recorren las aulas explicando la propuesta y hacen demostraciones del modelo a alumnos, padres y docentes. Estas presentaciones en ocasiones incluso se han hecho a través de medios de comunicación de la ciudad.
- Una vez el Centro está en funcionamiento, se llevan a cabo las actividades de mediación entre alumnos con conflictos, se realizan quincenalmente reuniones de seguimiento donde se analiza la marcha del Centro y las necesidades de perfeccionamiento.
- Los alumnos formados colaboran en el entrenamiento de la siguiente generación de mediadores tanto de su propia escuela como en otras instituciones educativas.
- Además, periódicamente la Fundación Alternativa Social y Educativa realiza reuniones de los equipos coordinadores para analizar la marcha de los programas. Y, cada dos años, se llevan a cabo Encuentros de Alumnos Mediadores de Pares, coordinados por la Fundación, donde se realizan talleres paralelos para docentes, padres y alumnos, en los cuales se evalúan sus actividades, se exponen propuestas metodológicas y se profundiza en los contenidos del encuentro. En general, se reúnen más de 150 personas.

Cuando se detecta un problema de violencia entre estudiantes, los mediadores entran a actuar, estableciendo un diálogo con las partes en conflicto a fin de avanzar en la búsqueda de una salida pacífica. En el diálogo se trata de que afloren las razones del problema y a partir de ellas, con cuantas reuniones sean necesarias, se construyen salidas pacíficas acordadas entre las partes.

Hasta el momento, la Fundación da apoyo para la consolidación del modelo en las diferentes escuelas, pero uno de los objetivos es que, en el mediano plazo, cada escuela sea autónoma en la resolución de los conflictos utilizando el modelo de mediación entre pares.

Como se ha mencionado, los seminarios y talleres están enfocados a docentes, padres y alumnos. En estos se trabajan habilidades socio cognitivas con estrategias adecuadas a la edad y papel que deben desempeñar. Incluyen contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. (Ver en Anexo No. 1 los contenidos de los seminarios – talleres).

1.5 Administración y gestión

El proyecto es gestionado en cada institución por el equipo coordinador constituido por docentes y alumnos, quienes cuentan con el apoyo de la Fundación. Cada entidad educativa debe preparar un plan específico de trabajo según las características de la violencia. A partir de éste, y con el apoyo de otras instituciones educativas que ya ejecutan el programa, se da inicio a la capacitación de estudiantes y maestros mediadores, que a su vez, el día de mañana entrenarán a otros.

Entre las actividades que se llevan a cabo se incluyen talleres para docentes y padres, entrenamiento de alumnos que trabajarán como mediadores de pares y seguimiento al funcionamiento

del Centro de Mediación. Además, se realizan otras actividades tales como seminarios-taller para docentes que quieran profundizar en la temática; capacitación para docentes entrenadores de alumnos mediadores de pares que apunta a la autonomía de los establecimientos; encuentros bianuales de alumnos mediadores con la participación de toda la comunidad educativa; y actividades para la comunidad en general. Igualmente se cuenta con espacios radiales y medios gráficos a cargo de padres, madres, docentes y alumnos.

Cabe destacar que la Fundación Alternativa Social y Educativa inició, en 2005, actividades de extensión, con los ex alumnos mediadores, para su inserción en el espacio comunitario barrial, capacitándolos en las especificidades de la resolución pacífica de conflictos en los espacios barriales de la comuna de Bariloche.

1.6 Impacto y resultados

El programa se ejecuta en escuelas públicas que atienden a poblaciones de bajos recursos e indígenas (mapuches) que viven en la periferia de la ciudad de San Carlos de Bariloche, así como en colegios privados, con altos índices de violencia. La edad de los beneficiarios oscila entre los 4 y 18 años. En 1997, la Fundación comenzó a trabajar en una escuela, con 14 alumnos mediadores de pares, que atendían a 800 estudiantes y actualmente⁹, trabaja en 21 establecimientos, beneficiando a más de 10.000 niños y niñas.

Es de gran importancia el hecho de que en 2004, el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro, incorporó el modelo como parte de la política pública de la Provincia e inició el entrenamiento de docentes de las escuelas primarias, con el apoyo del Ministerio de Justicia de la Nación. En 2007, el Consejo Provincial invitó a la Fundación a asumir la promoción y extensión de la Mediación Educativa en toda la provincia, consignada ya en el artículo 3° la ley 3758. Es decir, los resultados positivos en reducción de la violencia en las escuelas motivaron al Consejo a apoyarlo y convertirlo en política pública que hoy se practica en todas las escuelas públicas de la provincia.

Cabe destacar que el impacto de este programa se extiende más allá de las escuelas. Estos niños, niñas y jóvenes que hoy han tomado conciencia de que los conflictos se pueden solucionar en forma pacífica, mediante el diálogo y la mediación de pares, son un factor de cambio al interior de sus hogares, su comunidad y su vida en general.

1.7 Costos y financiamiento

La Fundación estima que el costo promedio por estudiante mediador capacitado es de 30 pesos argentinos (US\$ 8) y de 100 pesos argentinos por profesor (US\$ 28). El 86% del costo total proviene de aportes voluntarios, especialmente de los profesionales especializados en la Resolución Pacífica de Conflictos que apoyan las capacitaciones y el seguimiento a las acciones. Los desembolsos en dinero son solo el 14% de estos costos totales.

El financiamiento depende básicamente de este aporte voluntario sumado a donaciones de la Fundación AVINA y COOPERART, a más de apoyo que ha recibido de parte del Ministerio de Educación de la Argentina y la Municipalidad de Bariloche.

1.8 Dificultades y soluciones

Las siguientes fueron las principales dificultades que se enfrentaron con cada una de las instancias de la comunidad educativa y la forma como se solucionaron.

- Prejuicios: Cómo vamos a dejar que los jóvenes problemáticos (llamados líderes negativos) sean mediadores, no saben, no pueden, no deben ser mediadores.

⁹ Abril de 2009

- Solución: A través del firme apoyo y sostén del programa brindado por los profesionales de la ONG se logró que muchos docentes modificaran estas creencias, lo que permitió que se comenzaran a transformar algunos aspectos de la cultura escolar.
- Incomprensión de la propuesta: Consideran que ésta debe resolver todos los conflictos de la escuela; que los alumnos mediadores no pueden tener conflictos y si los tienen, el programa es un fracaso; que las materias curriculares son más importantes y no se debe “perder el tiempo” en solucionar conflictos y; que el tema no les pertenece a los docentes dado que los problemas de conducta los deben resolver los directivos, los psicólogos o los psicopedagogos.
 - Solución: Entrenamientos y perfeccionamientos periódicos permitieron que los adultos aumentasen sus conocimientos acerca del tema y que este se socializara a nivel de toda la comunidad. Además, la incorporación de la Mediación de Pares al Proyecto Educativo Institucional aportó a su legitimación y consolidación dentro del currículum.
- Juegos de poder que se reflejaron en actitudes tales como no dejar salir de las clases a los alumnos involucrados en las mesas de negociación o castigar a los mediadores con notas bajas.
 - Solución: Los perfeccionamientos, evaluaciones y supervisiones periódicas así como la incorporación al Proyecto Educativo Institucional fueron la solución.
- Para los alumnos, compañeros de los mediadores fue en un principio difícil creer que estos podían ser confiables y no sentir que ahora se “habían pasado al bando de la autoridad”.
 - Solución: Se trabajó, con los mediadores este tema en los seguimientos quincenales, ya que ellos debían ir haciendo entender a sus compañeros que sí podían ser confiables y que el propósito era ayudarlos a resolver sus conflictos de otra manera y no convertirlos en alumnos pasivos y sometidos.
- Los propios mediadores enfrentaron tanto conflictos personales como internos en los grupos y en ocasiones transgredieron su papel.
 - Solución: La profundización de la formación y las supervisiones lograron revertir esta situación.
- También hubo problemas con los padres y las madres de familia, en especial cuando prohibían a sus hijos continuar como mediadores frente a bajas notas o dificultades académicas.
 - Solución: En los talleres con los padres se explicó en detalle la importancia de esta actividad, enfatizando el aumento de autoestima del estudiante, y por lo tanto su deseo de aprender.

Una dificultad sin solución: La inestabilidad de los docentes. La mayoría de los docentes de la provincia, más aún en nivel medio, modifican frecuentemente su pertenencia institucional y/o los horarios en los que enseñan, lo que afecta la estabilidad de los equipos docentes ya sensibilizados y capacitados. Esto motivó, en algunas escuelas, la desaparición temporal del programa e incrementa el costo al tener que reiniciarse el proceso.

Como se puede apreciar, las soluciones tuvieron como eje la confianza en:

- Que un cambio de esta naturaleza requiere un largo proceso de construcción de una nueva cultura.
- Que los jóvenes iban a demostrar que podían.
- Que los cambios en la autoestima y en las conductas violentas iban a ser más importantes en los llamados líderes negativos.
- Que los docentes también necesitaban herramientas para lidiar con los conflictos y se las estábamos ofreciendo.
- Que pronto resignarían ese espacio de “poder” al intervenir en los conflictos de los alumnos para dedicarse a la propia materia que dictan y tomar al conflicto y su resolución pacífica como un contenido más a ser enseñado.

- Que era necesario el apoyo externo por un tiempo, hasta que cada institución se impregnase de esta temática tomando como eje el "analfabetismo de paz" y la necesidad de todos de "aprender "a resolver los conflictos sin violencia.

1.9 Innovación y beneficios

El principal aspecto innovador de este proyecto es la capacidad de promover la resolución de los conflictos utilizando mediadores, jóvenes y niños, que son compañeros y en ocasiones amigos de los estudiantes en conflicto, apoyados por los docentes de las escuelas y a veces también por los padres y madres. El o la mediadora ayudan a los niños en pugna a expresar lo que sienten, su estado de ánimo y sus sentimientos y, promueven el diálogo. Buscan la historia que subyace tras el conflicto, que es en la mayor parte de las veces la que explican ellos mismos, y tratan de buscar que entre ellos se desarrolle la solución frente a este pasado. En todos los casos el proceso de mediación asegura la confianza y discreción correspondiente, indispensable para que el modelo funcione y los estudiantes acepten utilizarla como salida pacífica. Como en cualquier proceso de negociación, hay ocasiones en las cuales la mediación no llega a un acuerdo y es necesario que intervengan las autoridades de la escuela, sin que esto signifique un fracaso para el estudiante mediador. Cabe destacar, sin embargo, que en esta experiencia específica se logran acuerdos que son respetados por los involucrados en el proceso.

Los niños y jóvenes, tanto mediadores como alumnos en conflicto, han transmitido este conocimiento a sus hogares, promoviendo relaciones más armoniosas al interior de sus familias y por lo tanto aportando además a la reducción de la violencia intrafamiliar. A su vez, los padres y madres que han participado en talleres, así como los jóvenes y niños, se convierten en un canal de transmisión de la resolución pacífica de conflictos también hacia su comunidad.

Es central el papel que juegan los maestros y directores de las escuelas. En primer lugar son los directivos los que buscan que el modelo se aplique en sus escuelas. Sin este compromiso no es posible iniciar el trabajo. Por su parte, los docentes en algunos casos asumen el papel de coordinadores y en todos apoyan a los estudiantes en la mediación y a superar las trabas que ésta pueda presentar. Se convierten en un soporte para los estudiantes en la implementación de los Centros de Mediación en las escuelas.

1.10 Recomendaciones para la réplica de la experiencia

Esta es una iniciativa replicable, en especial el principio de la resolución pacífica de conflictos entre pares y la creación del centro de mediación en los colegios. Posee ciertas reglas o principios básicos, pero es flexible a la hora de aplicarlo en las escuelas pues permite que el mismo establecimiento tome decisiones importantes, tales como a qué nivel se pueden aplicar las mediaciones (educación básica y/o media) o cuáles talleres se pueden impartir en el establecimiento.

Para replicar este modelo en otros lugares, incluso dentro de la misma Argentina, los responsables del mismo recomiendan:

A). Conocer a profundidad la comunidad y la institución escolar en la que se va trabajar:

Quienes desean introducir la mediación de pares, deben conocer a cabalidad las características de la comunidad que atiende y los conflictos que se presentan y; la capacidad y disposición de los docentes, los estudiantes y sus padres y madres para participar.

Antes de iniciar las labores de capacitación es necesario investigar porqué se pelean los alumnos, cómo responden los directivos, los docentes y los padres ante estas peleas y, cómo ha abordado hasta el momento la escuela los conflictos (se eluden, se enfrentan y discuten o se llega a confrontaciones violentas).

Sintetizando, es conveniente conocer las herramientas con las que cuenta la comunidad educativa para detectar precozmente la presencia de un conflicto, y ofrecer a los involucrados la instancia de mediación de pares.

Frente a un cambio, toda institución teme perder su identidad y en consecuencia puede resistirse a éste. Por ejemplo, si la mediación de pares sustituyese el sistema disciplinario imperante, probablemente llevaría a la escuela a defenderse para no perder su identidad. Por lo tanto es indispensable lograr que toda la comunidad escolar se involucre en el desarrollo del modelo a implementar, desde un comienzo y como un actor que se sienta autor y dueño del cambio.

Otro aspecto que se debe tener claro es la cultura de la institución frente a los conflictos: Los enfrenta o más bien tiende a negarlos. En las primeras, el modelo de mediación de pares será facilitado; en las segundas, es necesario detectar los conflictos que se presentan a pesar de ser negados, tarea que deben llevar a cabo con los docentes y estudiantes, sin que éstos se sientan traicionando a la institución, a sus directivas o a su buen nombre.

Sumado a lo anterior es clave entender la actitud de la institución frente a las normas de convivencia y/o medidas disciplinarias. Esta puede variar desde posiciones muy flexibles hasta actitudes de enorme rigidez. En las primeras es necesario ser cauto y asegurar que la mediación no se utilice como la panacea frente a la violencia y en la segunda estar atentos al surgimiento del dilema mediación vs. medidas disciplinarias.

En síntesis, a pesar de que es posible anticipar todas las reacciones posibles frente a la introducción del modelo de mediación entre pares, sí es claro que se requiere saber qué específicamente necesita esta institución, cómo ha resuelto hasta ahora sus problemas, con qué cuenta para llevar adelante el proyecto y adecuarlo continuamente y sin perder el objetivo, a la realidad en la que se inserta. Por lo tanto, es necesario elaborar tantos proyectos como escuelas participen.

B). Diseñar y consensuar el funcionamiento del Centro de Mediación de Pares:

En la etapa en que se diseña el funcionamiento del Centro de Mediación se debe tener en cuenta la relación existente entre la mediación y las medidas disciplinarias o normas de convivencia. Cada institución encontrará su propia dinámica. Algunas podrán instituir la mediación como un paso obligado, otras como una propuesta, lo cual, en muchos casos dependerá del tipo de disputa de la que se trate.

Por otro lado, la escuela debe analizar y consensuar las condiciones en que se desarrollará la mediación de pares. Por ejemplo: dónde y cuándo se realizará; cuál será la participación de quienes sin estar directamente involucrados en el proyecto se verán afectados: Por ejemplo, los docentes que están dictando una materia y deben permitir a los alumnos salir para participar en la mediación.

Respecto al trabajo del Centro se deberán definir los alcances de la confidencialidad del proceso, si los acuerdos serán dados a conocer o no, qué sucederá si no llegan a un acuerdo; a quién se informará.

Otro tema muy controvertido y que merecerá ser pensado cuidadosamente es la selección de los alumnos que serán entrenados: ¿Quiénes los eligen?, ¿Los docentes o los compañeros?; ¿Se deben elegir a los "buenos" alumnos, a los "malos", o ambos?; ¿A quienes tienen buen rendimiento académico?; ¿Puede un mediador repetir el año? ¿Qué pasa si realiza un acto violento?, ¿Debe modificar su conducta?, ¿Debe ser un modelo para el resto?, ¿Qué espera la institución de estos alumnos? Explicitar todas las anteriores preguntas es necesario ya que la Mediación Escolar y más aún la Mediación de Pares resalta incongruencias y contradicciones de la institución educativa. Estas decisiones son de gran importancia para el buen resultado de la mediación y debe ser consensuada. No existe una respuesta universal.

C). El liderazgo de un proyecto innovador

Se puede afirmar que las innovaciones son más exitosas cuando un grupo de personas, en este caso de la comunidad educativa con el compromiso del equipo directivo, asumen el liderazgo de la propuesta, elaboran y llevan a cabo estrategias que permiten ir captando gradualmente la adhesión de los alumnos, docentes, preceptores y padres, en la medida en que éstos se acercan a la experiencia y comprueban sus beneficios.

Sin embargo, cuando el proceso llega a este punto en la Mediación de Pares, aún suele verse la reacción del sistema supuestamente amenazado o cuestionado, que se manifiesta en descalificación de la experiencia, de las posibilidades de la mediación e incluso represión y presión con las notas a los alumnos mediadores. No se debe olvidar que la Mediación de Pares otorga a las partes y mediadores un papel activo, con el poder de intervenir en la solución de sus propios conflictos en una escuela que tradicionalmente pone al alumno como objeto pasivo del aprendizaje y no como actor del mismo. Es necesario entonces un proceso permanente de revisión y reelaboración de las estrategias.

Ahora bien, cuando se plantea la necesidad de que un grupo de personas que conforman un equipo ejerzan un liderazgo, se hace referencia a una concepción de liderazgo opuesta a la del caudillo que piensa por el resto y genera dependencia de los que lo siguen. Se trata más bien de un líder que genera un pensamiento colectivo, capaz de enfrentar situaciones que antes no eran consideradas, confrontar nuevos interrogantes y, ayudar al equilibrio del poder. Es importante entonces que el equipo coordinador del programa de mediación, líder del proyecto, se proponga utilizar las habilidades comunicacionales adquiridas en los entrenamientos, para resolver el conflicto institucional que surja de la instalación de la mediación de pares.

D). La voluntariedad en la mediación

La mediación tiene que ser un acto voluntario. Lo es para los contendientes y debe serlo también para los alumnos mediadores y los docentes coordinadores, lo que acarreará en el ámbito escolar conflictos paradigmáticos y devalará paradojas e incongruencias.

El diseño de un programa de mediación escolar deberá resolver una serie de contradicciones de la institución. En este sentido, la elección de la mediación de pares como proyecto de mediación escolar implicará reflexionar sobre los alcances de la voluntariedad y articularlo con el diseño de funcionamiento del Centro de Mediación. Por ejemplo, si se ha consensuado en una escuela que los alumnos en disputa deben concurrir a la mediación como instancia obligatoria, los mediadores estarán atentos durante el proceso de mediación a que sus pares en disputa hayan comprendido bien el alcance de la norma de voluntariedad explicada en el comienzo del proceso. A los alumnos no les será fácil entender que los obligaron a concurrir a una instancia voluntaria.

Ahora bien, necesitamos definir el término voluntariedad. El diccionario nos dice que es la calidad de voluntario. Determinación de la propia voluntad por mero antojo y sin otra razón para lo que se resuelve. Gana o deseo de hacer una cosa. Esta última acepción queda clara cuando los alumnos mediadores le dicen a sus compañeros: "La mediación sigue mientras Uds. quieren, cuando no deseen continuar pueden levantarse e irse y esto no será informado". El mensaje es que sólo se solucionará el conflicto si el alumno asume ser agente de esa solución.

Se le pide, a los contendientes que sea su deseo mejorar la convivencia y ser solidarios con el otro. Sin embargo, ¿cómo esperar que los actores acepten desear una solución en un conflicto donde sólo sienten necesidad de agredir? ¿Cómo pasar de la "bronca" al deseo de construir una solución? Debemos estar convencidos de que la mediación es un proceso, que sólo le pediremos a los alumnos que intenten concurrir a ella, y que dar el primer paso les permitirá una experiencia gratificante al sentirse reconocidos y escuchados por el otro y entonces se generará el contexto de confianza donde surgirá el deseo real de una convivencia pacífica.

La incongruencia de la voluntariedad, que se ha observado en la mediación, surge cuando no todos los alumnos aceptan la mediación, cuando un alumno se levanta y la interrumpe o cuando llegan a un acuerdo pero éste no es respetado, y sobre todo cuando los alumnos entrenados como mediadores no ejercen esta actividad o se niegan a actuar como mediadores.

En cuanto a los docentes coordinadores y a los alumnos mediadores la voluntariedad redundará en un mayor compromiso con la propuesta. Deben contar con el deseo de contribuir a solucionar los

conflictos de los demás, desear sinceramente una convivencia pacífica y ser conscientes de su participación activa como agentes de esa convivencia.

Sin embargo, es preciso que se diseñen instancias obligatorias para sensibilizar a la comunidad educativa en cuanto a la temática y buscar la adquisición de habilidades comunicacionales por todos los actores de la escuela a fin de mejorar la convivencia. De esta manera, se favorece, en la escuela, un clima institucional pacífico, la comprensión de la propuesta de mediación, la detección de los conflictos en sus inicios, en los pasillos, en la calle, bares u otros espacios de recreación y la sugerencia o aún derivación a mediación. Por otro lado la voluntariedad implica compromiso. El mediador debe estar dispuesto a mediar cada vez que le sea requerido, con las lógicas excepciones.

Sintetizando, la escuela deberá resolver cómo enseñar una convivencia para la paz a través de la mediación, conservando ésta su carácter de voluntariedad. Este tema al que consideramos propio de la mediación escolar debemos dejarlo abierto a la discusión para ir generando ese marco conceptual al que nos referíamos en un comienzo, en la medida que surjan y se sistematicen diferentes experiencias en nuestro país.

E). Resolver el dilema que plantea la posible disminución de mediaciones

La instalación del Centro de Mediación de Pares, el entrenamiento de los adultos, la incorporación curricular del tema, pueden llevar por éxito en la labor, a reducir las mediaciones necesarias, sin que se pueda suponer que vayan a desaparecer. Frente a esto es posible que los alumnos mediadores sientan desánimo, pues se enfrentan al dilema: "trabajar para no tener más trabajo".

Es realmente poco factible llegar a una situación ideal de cero conflictos, pero en la medida en que se reduzcan, se debe pensar creativamente qué hacer. Una posibilidad es utilizar las energías de los estudiantes para trabajar en la difusión del proyecto dentro y fuera de la institución, extender la Mediación de Pares a otros colegios, y colaborar con el equipo líder para detectar aquellos conflictos pequeños y ocultos. Cada institución encontrará soluciones alternativas a este dilema para continuar contribuyendo a una convivencia pacífica y solidaria.

F). Evaluación de la marcha del Programa de Mediación de Pares

La aplicación del Programa produce resultados que es necesario evaluar para confirmar o modificar su marcha. Es indispensable plantearse una mirada evaluativa, construida a través de una reflexión permanente sobre la acción, a fin de ir analizando los problemas emergentes e ir generando las alternativas para su superación.

¿Entre quiénes se construye esta mirada? Fundamentalmente entre los docentes coordinadores del programa, asesores externos si los hubiere y estudiantes mediadores. Al mismo tiempo se hará necesario un análisis transversal de la experiencia dando importancia a los aspectos cualitativos sin descuidar los cuantitativos que pudiéramos obtener.

G). El lugar del experto en el tema de mediación

En la instalación de un programa de Mediación de Pares, la presencia de un equipo experto externo a la institución favorecerá el comienzo del proceso, aportando conocimientos y colaborando para resolver las incongruencias y dilemas antes mencionados.

Entre la escuela y el equipo experto se establecerá un permanente dialogo en el que la institución plantea sus necesidades y el experto aporta posibilidades. A través de la interacción de los puntos de vista se elaborarán las soluciones compartidas. De aquí surgirá el proyecto institucional de mediación de pares.

Otra función del equipo experto es la transferencia de habilidades al equipo coordinador de la escuela para una gradual y supervisada asunción de funciones de capacitación que terminará dejando el

lugar del experto al mismo: Capacitar al capacitador. Finalmente, releva la necesidad de una capacitación continua de los equipos de coordinación de los proyectos de mediación de pares a través del perfeccionamiento permanente con el equipo experto para mantener la calidad del entrenamiento y supervisión de los alumnos mediadores. Sin embargo el objetivo del equipo externo deberá ser que la escuela logre autogestionar su modelo de mediación.

H). Confianza en el proceso y el logro de soluciones creativas

Uno de los objetivos más importantes en el entrenamiento permanente de los alumnos mediadores es transmitirles confianza en el método. Como se ha descrito, este tiene pasos que deben ser seguidos por los participantes con la colaboración y guía de los mediadores.

Sin embargo a veces los alumnos entrenados tienden a solucionar las dificultades saltándose pasos. Por ejemplo: Si sus compañeros son resistentes, dan muchas vueltas, no concretan el problema; los mediadores rápidamente proponen encontrar las soluciones. Este aspecto nos recuerda un problema frecuente cuando se ponen en marcha innovaciones educativas. Como lo han expresado los maestros responsables del Programa, "Los docentes siempre hemos pedido "recetas" para luego sentirnos en una cárcel de la que salimos rechazándolas y perdiendo lo bueno que ellas pudieran tener".

En el caso de la mediación es imprescindible que los alumnos mediadores tengan confianza en el proceso que proponen a los adversarios y estén convencidos de que si algo falla, se debe analizar qué sucedió. Por ejemplo: ¿Parafrasearon a los dos por igual? ¿Perdieron la neutralidad?, ¿Uno o los dos participantes hacen como si tuvieran interés aunque en realidad no lo tienen?. Ante este tipo de situaciones se debe estar atento para evitar que los alumnos mediadores vuelvan a viejas matrices para enfrentar los conflictos, generalmente las usadas por los adultos como los consejos y las reprimendas.

Es necesario insistir en que la mediación es un proceso con el que ellos deben colaborar para que se lleve adelante y que no se busca, a toda costa, una solución y menos aún una solución externa atributiva y distributiva. Este tipo de solución de las disputas define que uno de los contendientes tiene la culpa y debe ser sancionado, uno tiene razón y otro no, uno miente y otro no, perdiendo la neutralidad del proceso y la posibilidad de llegar a una solución gana-gana, en la que cada una de las personas enfrentadas se hagan cargo de las soluciones a las que arriban, que es precisamente lo que busca el proceso.

Por otro lado, este camino sería estéril sin permiso a la creatividad. Es ésta, junto a la voluntariedad, otro de los desafíos de estos programas. Cómo usar creativamente una herramienta que tiene un método definido?. La propuesta es que los pasos del proceso deben ser seguidos sistemáticamente, los alumnos seguir el guión del mediador, rescatar los aprendizajes producidos en las experiencias y frente a los problemas de la práctica de mediación analizar qué sucedió.

En síntesis, se debe ser creativo, no eliminando sino analizando y reflexionando con los alumnos mediadores los problemas desde la práctica a la teoría y vuelta a la práctica. Esta actividad también dará la posibilidad de crear nuevos conocimientos acerca de los conflictos, la manera de resolverlos y qué puede hacer la escuela en este sentido.

La mediación de pares es una herramienta para la resolución alternativa de los conflictos en la escuela. No es la única y si la privilegiamos es porque en su proceso suceden hechos que le dan un importante valor educativo. Uno de estos hechos es que los alumnos mediadores, en su perfeccionamiento permanente, tienen la posibilidad de aprender a reflexionar sobre la práctica para mejorar su calidad con la ayuda de los adultos expertos en el tema.

Anexo

Contenidos de los Seminarios – Conferencias

Específicamente las temáticas de los talleres son las siguientes.

1. Seminario-taller para docentes

Módulo 1: (quince horas)

- El conflicto en la escuela.
- Actores institucionales y conflicto.
- Identificación de conflictos.
- Posicionamiento de los actores frente al conflicto.
- El conflicto entre los alumnos y la posición del docente frente a ellos.
- Análisis del conflicto.
- El poder y el cambio en los conflictos.
- La Resolución Pacífica de Conflictos en la Escuela.
- Cambio de paradigma en la solución de los conflictos interpersonales.
- Habilidades para la Resolución Pacífica de Conflictos (escucha, expresión y reconocimiento de sentimientos, puntos de vista, lenguajes, etc.).
- Qué es la mediación.
- La mediación como recurso de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- Las condiciones de la mediación.
- Las etapas de la mediación.
- La mediación y otros métodos alternativos.
- La mediación de pares.
- El director y el docente como mediadores.

Módulo 2 (quince horas)

- Estilos de resolución de conflictos.
- Métodos alternativos de resolución de conflictos: arbitraje, conciliación, negociación mediación.
- Introducción curricular en todos los niveles de enseñanza de la Resolución Pacífica de Conflictos (RPC).
- Habilidades socio-afectivas y socio-cognitivas para la resolución de conflictos.
- La enseñanza de valores y la RPC.
- Pensamiento creativo vs. pensamiento único.

- Las soluciones en RPC.
- Negociación colaborativa y mediación informal.
- Etapas de la negociación.
- Práctica de negociación y mediación en conflictos reales.
- Creación de consenso.

2. Taller para padres

Con los padres se trabajan las creencias sobre el conflicto y las habilidades (escucha, pregunta, punto de vista, etc.) así como las guías del modelo Padres eficaz y técnicamente preparados (PET) .

3. Seminario taller para capacitar entrenadores de alumnos mediadores de pares (40 horas)

Este seminario solo podrá ser tomado por quienes previamente han asistido al taller para docentes.

3.1 Programas de prevención de violencia escolar. Modelos

- Qué es la mediación. La mediación transformadora.
- La mediación como recurso de resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- Las condiciones de la mediación.
- La mediación educativa. El trípode institucional.
- La mediación de pares. Centro de mediación.

3.2 Dinámicas grupales

- El rol del mediador y el desarrollo de habilidades comunicacionales.
- Habilidades: escucha, punto de vista, pregunta, lenguajes verbal y no verbal, etc.

3.3 Las etapas de la mediación

- Dramatizaciones. Pecera.
- Guiones para la mediación.

3.4 Actores institucionales y conflicto

- Identificación de conflictos.
- Posicionamiento de los actores frente al conflicto.
- Análisis del conflicto. El poder y el cambio en los conflictos.
- El conflicto entre los alumnos y la posición del docente frente a ellos.

3.5 La actitud del docente frente a los conflictos

- Estrategias para la resolución pacífica de los conflictos: La negociación. "Hablar hasta entenderse".
- Los Programas YPSP (Yo puedo solucionar problemas) para niveles de inicial.
- Guiones para docentes.

- Dinámicas institucionales.
- Capacitación de los docentes, la inclusión curricular y el entrenamiento de los alumnos mediadores, el trípede del Programa.
- Estrategias de difusión y selección de los alumnos a entrenar.
- Elaboración de proyectos.

3.6 Taller de entrenamiento de mediadores

- Entrenar 10 a 15 niños o jóvenes de las escuelas como mediadores de pares.
- Práctica de coordinación de un taller de entrenamiento de alumnos de escuelas primarias o medias se lleva a cabo de las 15 a las 18 horas.
- Puesta en marcha y seguimiento del Centro de Mediación.

4. Entrenamiento para alumnos mediadores de pares (9 horas primaria y 15 horas nivel medio)

Se agrega a los contenidos básicos ya mencionados, el rol, el guión y el informe del mediador, así como las prácticas de mediaciones. En las reuniones de seguimiento se profundizan estos y otros temas como: Preguntar, Lectura del lenguaje corporal, Neutralidad, Cooperación, Aceptación de las diferencias, etc.

Bibliografía

- CEPAL, SEGIB, OIJ. Juventud y cohesión social en América Latina. Un modelo para armar. Santiago de Chile, octubre 2008.
- Filmus, Daniel, Gluz, Nora y Fainsod, Paula. 2003. "Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina" en Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (sin información sobre el año). Programa Nacional de mediación escolar en Argentina: marco general.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, MEN (sin información sobre el año). Programa Nacional de mediación escolar en Argentina: marco general.
- OMS, 2002. Informe mundial sobre la violencia y la salud. OMS, Washington D.C.
- UNESCO-ORELAC. 2000. Cultura de paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y el tratamiento de la violencia escolar. Santiago, ORELAC.
- UNICEF, información disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/argentina.html> (Sitio online visitado el día 25 de marzo del 2008).

2. Programa para la gestión de conflicto escolar Hermes, Bogotá, Colombia.

El Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes comenzó a funcionar en enero de 2001, por iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá, entidad privada sin fines de lucro y de utilidad pública, dentro del marco de las acciones de responsabilidad social empresarial.

Actualmente funciona en 250 colegios de 19 localidades de Bogotá y en 10 municipios del departamento de Cundinamarca, área en donde en 2006 un estudio demostró que "uno de cada dos de estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%). De estos últimos, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión, y 2.580 aseguraron que quien los amenazó, portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero el año anterior (46%), y uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%) (De Zubiría, 2008).

El programa está concebido para atender grupos poblacionales entre 12 y 17 años que enfrentan situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social.

Su objetivo es fomentar el diálogo, el respeto por la diferencia y la tolerancia. Es una apuesta colectiva al cambio social desde núcleos primarios como la escuela, con una incidencia significativa en las dinámicas familiares, sociales y culturales. Se pretende una transformación cultural para abordar de manera pacífica cualquier conflicto, teniendo en cuenta el papel fundamental que la educación tiene y que conduce necesariamente a una discusión sobre la concepción de vida y el sentido que tiene el conflicto para el ser humano.

Hermes es un modelo que trabaja con toda la comunidad educativa. Le entrega una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente donde el respeto por el otro y la tolerancia hacia la diferencia es una realidad. De esta forma busca contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes y de la comunidad educativa, formando líderes escolares, potenciando sus habilidades personales y sociales y estimulando la creatividad en la transformación del ambiente escolar a partir del conflicto.

El programa desarrolló una metodología propia que consiste en la intervención de la comunidad educativa durante un año y medio, en la cual se involucra a estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, se establece una red de intercambio del saber y se genera un mayor empoderamiento y corresponsabilidad de la comunidad educativa.

El modelo se basa en jóvenes y docentes tutores que, una vez certificados como gestores/ conciliadores escolares del conflicto escolar, pasan a integrar la primera red de conciliadores y gestores del conflicto escolar de Latinoamérica (RENACEG), apoyada por la Cámara de Comercio de Bogotá. El programa ha tenido un importante impacto: hasta 2008 han sido sensibilizadas 931.300 personas, se han capacitado y formado 25.923 personas y hay más de 21.203 usuarios de la conciliación por medio de RENACEG.

Las madres y los padres de familia expresan que efectivamente han observado cambios importantes a nivel familiar e interpersonal porque ahora se reconocen como valores claves el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la capacidad de escuchar, lo que conlleva una mejor comunicación. En los estudiantes vinculados al programa se dan modificaciones significativas en el manejo de emociones, el control de los impulsos, el fortalecimiento de valores y el desarrollo de habilidades sociales como el diálogo, la capacidad para escuchar y la empatía.

Hermes tiene una visión integral del ser humano. Al visualizar el conflicto desde los ámbitos local, familiar y escolar, contribuye a mejorar del clima de convivencia y la dinámica interna de las instituciones educativas generando una "cultura de paz". Uno de los resultados más notables es que los estudiantes son protagonistas y constructores de su propia vida.

Es un proyecto innovador que rompe con el esquema de educación tradicional y da a los estudiantes y a los padres y madres de familia un papel central en el manejo de situaciones conflictivas; además de reconocer que los maestros y las directivas de las escuelas también pueden ser una fuente de conflicto y no sólo son “guías”.

2.1 Antecedentes

En 1983, la Cámara de Comercio de Bogotá, en el marco de su misión que incluye mejorar la competitividad de Bogotá y su región, el desarrollo de la comunidad empresarial y, la calidad de vida y el medio ambiente de su jurisdicción, creó el primer Centro de Arbitraje y Conciliación del país¹⁰, el cual tiene como función la solución de conflictos y la formación de mediadores. En un principio estuvo exclusivamente dedicado a los problemas entre agentes del sector empresarial y comunitario. El tema de los conflictos escolares, si bien se sabía que estaba presente en muchas las escuelas, no era parte de la agenda pública y la información y conocimiento del fenómeno eran muy escasos. En las escuelas no se hablaba del conflicto, de la co-responsabilidad para su manejo y mucho menos de la posibilidad de abordarlo a partir de la intervención de un tercero.

A mediados de los ochenta, el problema de la violencia al interior de las escuelas comienza a tener eco en los medios de comunicación y en la conciencia ciudadana y es así como la Cámara, dentro de sus actividades de responsabilidad social, decide aprovechar los conocimientos acumulados en el Centro de Arbitraje y ponerlos al servicio de la juventud a través del sector educativo. Hoy en día el Centro cuenta con canales de arbitraje para problemas empresariales, comunitarios, escolares (precisamente el programa Hermes) y una línea especial para micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES).

En 1997 la Cámara, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, desarrolló y convalidó, el proyecto Ariadna - tejiendo los hilos de la paz, opción metodológica y conceptual que busca generar procesos de transformación y de cambio en las actitudes y respuestas, frente al conflicto interpersonal de los jóvenes, dirigidos a niños y niñas entre los 11 y los 18 años, como los protagonistas centrales del programa.

En enero 2001, se da inicio a la ejecución del proyecto en 10 instituciones educativas en zonas de escasos recursos de la ciudad y áreas circunvecinas¹¹ extendiéndose a 47 colegios oficiales, con 687 conciliadores escolares, 582 pregoneros juveniles de la conciliación escolar y 4.228 actores de la comunidad educativa (padres y madres de familia, directivos, docentes y estudiantes), que fueron sensibilizados frente al uso de la conciliación escolar. En 2006, se firma un convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá, lo que permite expandir el programa y entrar a ser parte de la política pública distrital.

El modelo permitió afirmar la capacidad y potencial de liderazgo que la y el joven estudiante posee y asegurar que, motivados, son capaces de asumir el papel de conciliador escolar, con una clara vocación e interés de servicio y responsabilidad social. El proceso permitió igualmente posicionar la figura de la conciliación escolar al interior de los colegios como respuesta a una contracultura marcada e inmersa en los valores del “matoneo”, la agresión, la amenaza y la violencia verbal y física como medio de dirimir el conflicto.

Con el desarrollo del mismo y luego de un proceso de reflexión interna retroalimentado por la dinámica de las propias comunidades, se entró a analizar la diversidad de los conflictos y las formas naturales de solución que se han venido legitimando al interior de las comunidades y que en algunos casos no tienen que ver precisamente con la conciliación. Surge entonces la posibilidad de crear otra propuesta metodológica que respondiera a inquietudes que desde la puesta en marcha del proyecto Ariadna se suscitaron. Este es el origen del Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes, en alusión al dios de los acuerdos en la mitología griega.

¹⁰ Certificado por el ICONTEC, agencia nacional de la Organización Internacional de Normalización ISO, responsable de la normalización técnica, certificación y metrología.

¹¹ La zona de Cazucá –Soacha y localidad diecinueve (19) de Ciudad Bolívar- y la localidad décima de Engativá.

El nuevo modelo, se concentró en escuelas públicas de estratos 1, 2 y 3, incluyó a los docentes y directivos, así como a los padres y madres de familia, y privilegió el enfoque de inteligencia emocional como forma de abordar la identificación del conflicto y desarrollar habilidades y competencias para resolverlos.

El programa Hermes así como su antecesor Ariadna, demuestra ampliamente que centros educativos además de formar académicamente a los alumnos, son espacios de socialización donde los hábitos de comportamiento, los valores sociales y morales, que han venido interiorizando desde sus diferentes ámbitos de desarrollo (familia, barrio, etc.), se traducen en actitudes. Por tanto, las expresiones de agresividad física, verbal o psicológica que están presentes en las escuelas son el reflejo de las pautas de comportamiento adquiridas en la interacción social que tiene el estudiante con su entorno; convirtiendo así a la escuela en un agente de vital importancia para incorporar elementos de convivencia pacífica, de actitudes de respeto y de respuesta adecuada al conflicto.

2.2 Objetivos

El objetivo general del Programa Hermes es brindar a los miembros de la comunidad educativa una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto por el otro y de la tolerancia hacia la diferencia.

En este marco los objetivos específicos son:

- Realizar un diagnóstico preliminar del contexto y establecer la caracterización del mismo desde la dinámica en relaciones.
- Reconocer la dinámica relacional de la comunidad educativa a partir de los significados que se construyen en torno a los conflictos.
- Construir y co-construir a partir de las diferentes comprensiones e interpretaciones que surgen de las relaciones un plan de formación para la administración y gestión del conflicto en el contexto escolar de cada una de las instituciones educativas.
- Construir escenarios reflexivos y participativos de formación con los diferentes actores integrantes de la comunidad educativa que apunten al desarrollo de habilidades y herramientas para la gestión del conflicto en el contexto educativo.
- Crear mecanismos de administración para la transformación del conflicto.
- Conformar la mesa de transformación del conflicto para abordar la conflictividad de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- Generar alianzas con el comité de convivencia.
- Establecer una dinámica de concertación y participación con los padres de familia como aliados de la mesa de transformación del conflicto.
- Participar de las actividades y propuestas que contribuyen al fortalecimiento de participación ciudadana y responsabilidad social a partir de la Red de Conciliadores y Gestores del conflicto RENACEG.
- Elaborar estrategias de sostenibilidad en torno al sistema de administración del conflicto educativo que propicien el mantenimiento del programa.

2.3 Ejecución del programa

El punto de partida es la definición de parte de la Junta Directiva y la Alta Administración de la Cámara del Plan Estratégico Bianual, el cual se analiza y debate con la Dirección del Centro de Arbitraje.

Una vez acordado el marco de este plan, funcionarios del programa *Hermes* inician la fase de concertación. Allí se establecen los contactos con las autoridades públicas de educación tanto locales como distritales o departamentales¹², y se desarrolla una entrevista semi-estructurada con los actores principales (Directivos-Docentes-Estudiantes) de la institución. En la entrevista se trata conocer en detalle las necesidades y características específicas de cada una de las instituciones educativas y la comunidad, de forma tal que sea posible apoyarlos en el desarrollo de un programa que responde a sus necesidades específicas. Además, se analizan las posibilidades de éxito en la implementación que dependen del compromiso de participación y apoyo que expresen los directivos, maestros, estudiantes y sus padres y madres.

Con esta información y el acuerdo de deseo real de participar, se lleva a cabo el Sondeo de Factibilidad que incluye análisis de las características poblacionales, el reconocimiento del contexto y la cobertura y organización interna de las instituciones, estudio que permite identificar los niveles de motivación para la ejecución y sostenimiento de la propuesta.

Para seleccionar una institución educativa se tienen en cuenta los siguientes criterios: que tengan el nivel de educación secundaria con estudiantes entre 11 y 17 años, correspondientes a los grados 8° a 11°¹³; que cuente con un equipo docente dispuesto a acompañar el programa; que tenga impacto y cobertura en el área circundante del colegio; que la población beneficiaria corresponda a los estratos socioeconómicos 0-1-2-3 y; que sean colegios oficiales.

Los resultados de esta etapa son analizados por el equipo del programa, que define la viabilidad de la implementación y las posibilidades de éxito.

Las variables para identificar la viabilidad del programa son: nivel de cobertura de la institución educativa, tipo de población, voluntariedad en los actores de la comunidad educativa, número de proyectos y énfasis de los mismos en la dinámica escolar, trazabilidad en el manejo del conflicto, entre otras.

Una vez se ha establecido que es factible ejecutarlo, se inicia el proceso de implementación con la Fase de Promoción y Divulgación. Ésta tiene como objetivo socializar la propuesta con la comunidad educativa, a partir de estrategias metodológicas que responden a los intereses y motivaciones de los actores involucrados.

En esta fase se realiza la presentación del programa a los y las estudiantes, docentes y directivas; se exponen las premisas fundamentales, objetivos del programa y horizonte del mismo; se establece consenso con la comunidad acerca de la pertinencia y viabilidad de éste y a partir de la aceptación colectiva se definen los líderes que participarán directamente de la propuesta, quienes conforman equipos de trabajo.

Estos equipos están conformados por un grupo de docentes y tutores y un grupo de estudiantes, quienes participan de forma activa y permanente como apoyo en el proceso, promoviendo la sostenibilidad a corto, mediano y largo plazo. Los líderes del proceso se vinculan principalmente con criterios de voluntariedad y compromiso, los cuales constituyen garantías mínimas para el óptimo desarrollo de la propuesta.

A partir de este momento se inicia la intervención focalizada con los grupos líderes, desarrollando la Fase de Apreciación de la Conflictividad en la que se propician escenarios de diálogo a partir de estrategias pedagógicas que responden a los intereses vitales y motivaciones de los jóvenes.

A través de talleres semi-estructurados se construyen espacios de autorreflexión y reflexión colectiva, se identifican narrativas a través de las cuales se evidencian sistemas de significado que dan sentido a sus acciones cotidianas en relación al conflicto y permitan conocer sus esquemas de realidad. Son relatos en los cuales se construye una lectura de la conflictividad institucional, particular al

¹² La Alcaldía, la Secretaría de Educación y el Centro de Administración Educativa Local (CADEL).

¹³ Tres últimos años de la educación secundaria o media.

contexto, es decir barrio, localidad, escuela, grupo de pares y familias. Esta fase permite un nivel de comprensión de la posibilidad de transformación de una realidad que los mismos jóvenes han identificado, lo que genera un primer nivel de autonomía, que les plantea la posibilidad de ser agentes promotores de cambio de sus propias realidades y no sólo receptores de éstas. En esta fase los docentes tutores participan desde una postura de observación-participativa.

A continuación se desarrolla la fase de Formación a Docentes, en la cual se construyen espacios de confianza y auto-reconocimiento que pretenden movilizar a dichos actores frente a la importancia de su papel como docentes y el reconocimiento de los jóvenes desde su pluralidad y formas de expresión como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y construcción de nuevos referentes de relación. En esta fase el docente genera procesos de autorreflexión donde resignifica su papel como docente y establece nexos y relaciones con la realidad de sus estudiantes. Igualmente quedan registradas sus experiencias y percepciones en instrumentos llamados "protocolos autoreferenciales".

Al lograr estos primeros niveles de concientización tanto desde el rol del docente como de la dinámica de corresponsabilidad en las relaciones con el estudiantes, se da inicio a la fase de Formación a Estudiantes, en la cual el liderazgo en la intervención la asume el equipo de alumnos tutores, con acompañamiento directo de los profesionales de la Cámara quienes fortalecen el proceso a partir de retroalimentación permanente.

Para ello se construyen conjuntamente estrategias metodológicas coherentes con el ciclo vital de los jóvenes a partir del análisis construido en la Fase de Apreciación de la Conflictividad. Es en estos espacios donde se propician encuentros de diálogo, donde emergen las emociones, historias de vida y vivencias cotidianas, a partir de las cuales se aborda la escala axiológica y se genera un consenso frente a los valores que dan sentido a la vida de cada uno de los protagonistas. Igualmente, permiten reflexionar sobre la responsabilidad del Gestor del Conflicto Escolar, y hacen posible la integración entre los actores desde una perspectiva distinta a las áreas del conocimiento que ellos imparten, permitiendo ampliar la visión del docente con la perspectiva del joven, estableciendo una relación docente- estudiante mas horizontal. Con los jóvenes, en esta fase además se trabaja la superación personal para desarrollar habilidades y competencias sociales relacionadas con la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y el crecimiento personal. En esta etapa se enfatiza el trabajo estructurado en talleres que atienden el desarrollo de la inteligencia emocional y los principios morales.

A continuación se aborda la fase de Capacitación en Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC), en la que se introduce, tanto a los jóvenes como a los docentes, en la comprensión del conflicto desde la perspectiva de la transformación, y a conceptos y herramientas de los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos, con el fin de integrar la visión personal con la visión de función social que desempeñarán en su calidad de gestores de conflictos.

En este primer nivel de acercamiento a los métodos alternos de solución de conflictos se introducen las múltiples alternativas y figuras que existen como posibilidad para gestionar los conflictos en su institución. Por otra parte, respondiendo al criterio de voluntariedad en los procesos alternativos de solución de conflictos, cada una de las personas que participan en la formación, deciden su continuidad en la propuesta y conforman la Mesa de Gestión del Conflicto, definiendo compromiso a través de un ritual colectivo.

Una vez terminada la capacitación y habiendo aceptado voluntariamente participar, se inicia la Fase de Especialización, en la cual, a partir del análisis colectivo y evaluando las necesidades particulares del contexto, se selecciona el método alternativo de solución de conflictos que se considera mas apropiado y, se procede a la capacitación técnica en el método seleccionado. Además se propician espacios de formación para reafirmar aptitudes y conocimientos que han adquirido a lo largo del proceso de formación utilizando ejercicios vivenciales, tales como simulaciones o estudios de caso y se trabaja la consolidación de la conciencia de las responsabilidades sociales que deben tener los integrantes de la mesa de gestión de conflictos al convertirse en referente social para la comunidad educativa. Igualmente se entregan técnicas para el manejo de actas de compromiso.

Al concluir esta fase se lleva a cabo la Ceremonia de Certificación, momento muy significativo para los grupos y la institución, pues es en ésta en donde los jóvenes y los docentes se comprometen públicamente a ser Gestores del Conflicto y por lo tanto un ejemplo de convivencia.

Una vez certificados, en la institución educativa a la que pertenecen los jóvenes y docentes se lleva a cabo un ritual de lanzamiento de la Mesa de Gestión, inaugurada por los propios gestores. Es una ceremonia en donde se ofrece a la comunidad educativa la Mesa como el canal idóneo para resolver los conflictos que se presentan al interior de esta comunidad invitando a abandonar la violencia como canal de resolución de las diferencias. A partir de este momento entran oficialmente a funcionar las mesas y los gestores del conflicto.

Luego viene la Fase de Continuidad en la que, por una parte, se generan alianzas entre los Comités de Convivencia u otras instancias del gobierno escolar, con los directivos, lo que aporta a la permanencia del modelo y; por otra, a partir de las fortalezas y dificultades surgidas en el trabajo, se desarrolla un segundo nivel de especialización, que permite a los Gestores afianzar los conocimientos y potenciar sus habilidades en la solución de conflictos mejorando su desempeño y fortaleciendo elementos fundamentales de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales y comunicativas. En esta fase, así como en toda la ejecución del programa, los gestores deberán apropiarse del mismo y promover la alternatividad para la gestión de conflictos en el ámbito escolar generando cambios en la cultura institucional.

Para ello, y de manera permanente, deberán llevar a cabo acciones de sensibilización en la comunidad educativa de forma tal que ésta reconozca y legitime la Mesa de Gestión como un espacio real para resolver los conflictos cotidianos que emergen de la interacción. En esta fase además se definen los aspectos administrativos y las estrategias para el montaje de la Mesa de Gestión.

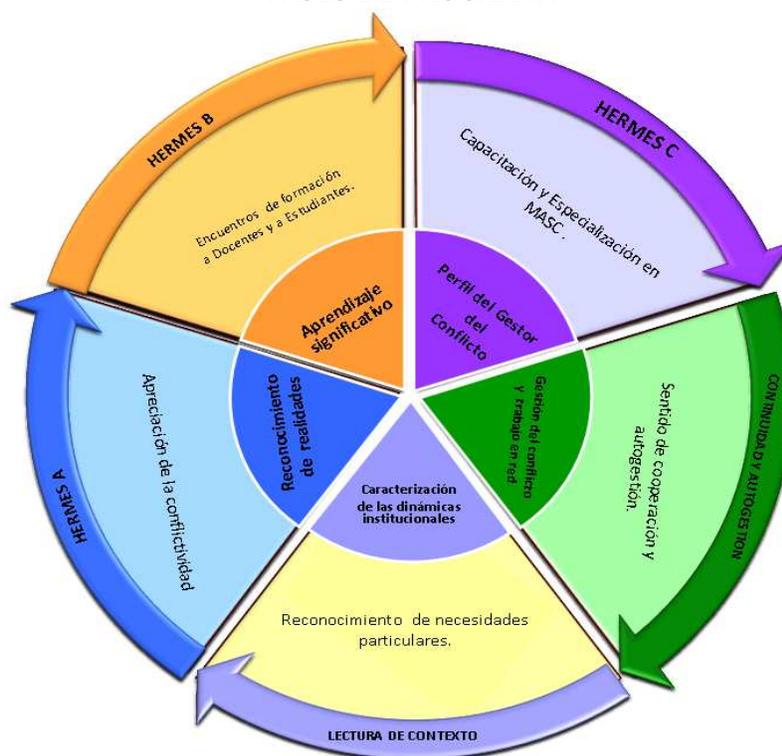
Por otra parte, los y las estudiantes certificadas entran a formar parte de la Red Nacional de Gestores y Conciliadores Escolares (RENACEG), que les permite trascender las fronteras de su escuela y beneficiar con su labor a niños y niñas de otras instituciones educativas que también están a la espera de nuevas alternativas para gestionar sus diferencias, a través de la realización de las Jornadas de Conciliación.

Un objetivo fundamental de la Red es que las y los gestores se reconozcan como actores importantes en la escena comunitaria, local y distrital, y en el ejercicio de sus derechos puedan participar activamente en la construcción una nueva versión de juventud capaz de proponer nuevas estrategias que aportan a la sana convivencia. La Red se dinamiza de manera permanente a través de encuentros semestrales en la que participan dos líderes de cada Mesa, en los cuales se socializan las experiencias y se construyen propuestas de trabajo en Red. Los estudiantes además destacan que la participación en la Red les ha permitido conocer estudiantes de diferentes lugares de la ciudad y aprender de sus realidades y dificultades.

Además y teniendo en cuenta que los jóvenes de las mesas de gestión están próximos a graduarse de bachillerato (educación media), la Cámara de Comercio de Bogotá brinda acompañamiento a las instituciones educativas para que los docentes tutores desarrollen todo el proceso de formación, definiendo un nuevo conjunto de estudiantes, denominado "grupo réplica". Este proceso se da paralelo al funcionamiento de las mesas y con el apoyo de los estudiantes gestores que también transfieren sus conocimientos a quienes los sucederán en la labor. Esta es una de las actividades básicas para asegurar la continuidad y sostenibilidad del modelo en el tiempo, sin que signifique la copia maquina del mismo sino la permanente adaptación a las circunstancias específicas de cada escuela en cada momento en el tiempo.

Haciendo un resumen de la estructura de personal del programa, éste cuenta con un equipo multidisciplinario de sociólogos, antropólogos, psicólogos y profesionales de otras áreas sociales, en la Cámara de Comercio. Al interior de este equipo hay un cargo de coordinación general y uno por cada una de las fases mencionadas, incluyendo el encargado del trabajo de la Red. A cada colegio se le asigna un consultor, que cubre entre 6 y 10 colegios y reporta al coordinador de la fase en curso. En cada institución educativa existen los Gestores del Conflicto, tanto estudiantes como docentes, encargados de las Mesas; el Grupo de Réplica que son los nuevos alumnos y docentes en formación y el Grupo Tutor encargado de la capacitación de este último.

GRÁFICO 1
FASES DE PROGRAMA



Fuente: Presentación de la Coordinadora General del Programa Hermes ante el Comité de Notables. Medellín, Colombia, Noviembre 2008.

2.4 Impacto y resultados del Programa

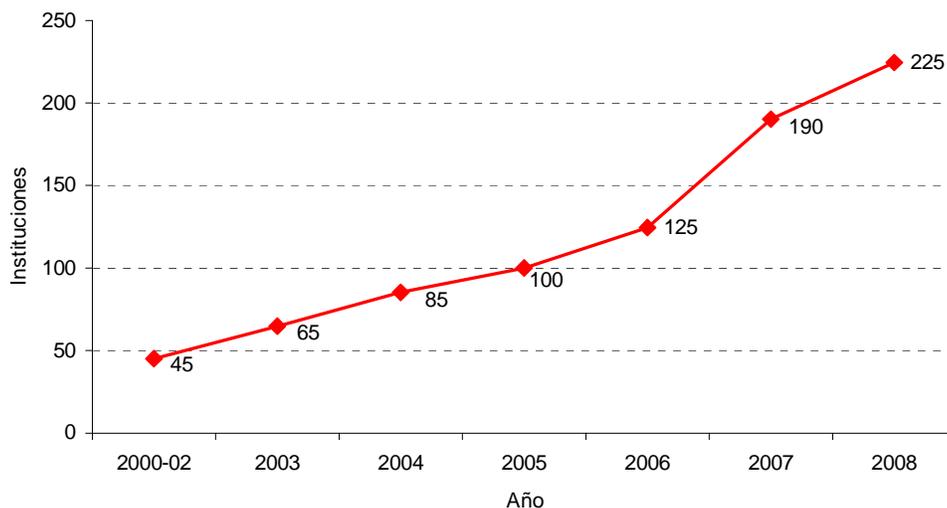
El programa, que se inició en enero de 2001 y actualmente¹⁴ se ejecuta en 225 colegios oficiales de estratos 1, 2 y 3 en 19 localidades de Bogotá D.C. y en Zipaquirá, Chía, Cajicá, Tenjo, Tabio, Sopó, Fusagasugá, Arbeláez y Subia, municipios del departamento de Cundinamarca¹⁵ (Ver Gráfico No. 1).

Hasta la fecha ha formado 20.826 mediadores que afectan a más de 220.000 personas. Un estudio realizado por CIMAGROUP Investigación y Análisis de Mercado, identificó que 74% de los usuarios del programa califican el desempeño general entre bueno y excelente, 93% de los estudiantes que han sido usuarios de las Mesa de Gestión señalan que han logrado una solución pacífica y efectiva del conflicto, y 84% de los alumnos afirman que acudirían a las mesas para solucionar sus conflictos; 56% creen en la conciliación como un método efectivo para la solución de conflictos y el 100% de los estudiantes y docentes de las escuelas en donde funciona reportan conocerlo. Otro resultados de enorme trascendencia es el porcentaje casos que se resuelven en las mesas y cuyos acuerdos de conciliación se cumplen, cifra que llega al 90%. Es decir, solo en un 10% de los conflictos no han podido llegar a un acuerdo, cantidad que claramente demuestra la eficacia del modelo.

¹⁴ Abril de 2009.

¹⁵ Cabe destacar que son muchos más los colegios que han solicitado ingreso al programa y que aún no se han podido atender por restricciones presupuestales. Las Jornadas de Conciliación, a cargo de los integrantes de la red RENACEG, son uno de los principales canales utilizados para que estudiantes y docentes de estos colegios que no pueden ser directamente atendidos por el Programa de la Cámara, conozcan la metodología y la desarrollen.

GRÁFICO 2
INSTITUCIONES EDUCATIVAS VINCULADAS AL PROGRAMA HERMES



Fuente: Presentación de la Coordinadora General del Programa Hermes ante el Comité de Notables. Medellín, Colombia, Noviembre 2008.

Además de los estudiantes y docentes directamente vinculados, el programa ha logrado sensibilizar a más de medio millón de personas acerca de las posibilidades reales de solucionar conflictos en forma pacífica mediante el diálogo y la mediación en cualquier espacio, la familia, la comunidad o el trabajo.

Otro resultado muy importante ha sido la identificación de las causas más frecuentes de los conflictos al interior de las escuelas, que ha aportado a la definición de posibles soluciones. Estas son el robo, los apodosos en la mayoría de los casos peyorativos, la discriminación, la preferencia en contra de otros, la agresión y la falta de respeto, entre otras.

En las jornadas de RENACEG se ha podido evidenciar que la discriminación, entendida como la poca tolerancia a las diferencias de raza, religión, económicas, por preferencias sexuales, por moda, gustos musicales, fútbol, grupos de amigos, tiene el índice más alto de incidencia entre todas las causas y subyace en las demás manifestaciones de conflicto. Igualmente, se ha podido identificar que los estudiantes manifiestan una visión negativa del conflicto, siendo este entendido como un elemento que dificulta las relaciones, el desarrollo de su personalidad y pone en peligro su seguridad, por lo tanto, optan por la agresión como mecanismo de defensa, comportamiento que muchas veces responde también al contexto social en el que vive el joven que lo mantiene en estado de alerta y lo lleva a reaccionar de manera violenta ante cualquier estímulo negativo.

2.5 Costos y financiamiento

En 2007, el programa tuvo un costo total cercano a los US\$ 272.000, del cual como es común en este tipo de proyecto, 85% está dedicado a honorarios del personal técnico y profesional que apoya la consolidación del modelo y la capacitación de los mediadores. El costo por institución atendida es de US\$1.400 y por centro de mediación creado de US\$ 2.500. La formación de mediadores tiene un costo por persona de tan solo US\$13 anuales, cifra que desciende a US\$ 1,20 por personas cubiertas por el mismo.

Por lo tanto es claro que si bien el costo total es relativamente alto, este se debe a la enorme cobertura del mismo, logrando sin embargo economías de escala que se reflejan en el costo unitario por persona formada y atendida. Sin embargo hay que recordar que este programa se basa en el trabajo

voluntario de los y las mediadoras, que son el centro de la ejecución del mismo. Y este trabajo debe ser voluntario tanto en términos de no pago como en acceso y permanencia. De ninguna manera debe ser pagado u obligatorio. Lo que si es necesario y de hecho representa el 6% del costo total, es cubrir los gastos económicos en los que deben incurrir los mediadores, tales como transporte o alimentación cuando se deben desplazar.

El programa cuenta con dos fuentes principales de financiamiento monetario. La más importante es la Cámara de Comercio de Bogotá, institución que lo creó, y aporta el 80% del costo total, seguida de la Alcaldía Mayor de Bogotá, a través de la Secretaría de Educación Distrital, que ha firmado un convenio por el cual cubre el 50% del valor de los honorarios y los materiales para 36 colegios distritales, convenio que también se ha logrado con algunos municipios de Cundinamarca como es el caso de Zipaquirá. La importancia del apoyo de la Alcaldía va más allá de su aporte económico, ha permitido una mayor institucionalización del programa y eventualmente puede aportar a que se convierta en una política pública.

2.6 Dificultades y soluciones

Como todo proyecto, siempre se enfrentan obstáculos en el proceso. Uno de los primeros de Hermes fue la dificultad para que los directivos escolares y el profesorado aceptaran entender el ámbito escolar no solo como un espacio en el que se ofrecen contenidos académicos sino como laboratorio de vida para la convivencia pacífica.

Es claro que esta visión ciertamente no corresponde a la formación que han recibido los docentes y por lo tanto no es de extrañar la resistencia que podían oponer. En muchas escuelas, en un principio, el equipo docente expresó dudas sobre la posibilidad de incorporar este tipo de proyecto de concertación y diálogo como método de solución de conflicto, contrario al estilo de autoritarismo como fuente de seguridad y control que usualmente se utilizaba.

Por lo tanto al inicio fue necesario establecer ámbitos de diálogo con los directivos y los maestros para llevarlos a aceptar y participar activamente en el proceso sin que se sintieran agredidos y cuestionados en su papel de educadores. Aquí fueron claves los padres y madres de familia que expresan preocupación por la violencia en las escuelas y los efectos que puede tener en la deserción escolar y el aprendizaje. El proceso de sensibilización pronto principió a dar frutos gracias a las estrategias que claramente integran a estos cuadros de la comunidad educativa, mostrándoles las ventajas del cambio de perspectiva y su utilidad incluso para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un marco de convivencia pacífica.

Por otra parte, y de alguna manera vinculado con lo anterior, las entidades educativas tienden a ver el programa como una vía rápida para el cambio del clima de convivencia en las escuelas, y no como lo que realmente es; un proceso que requiere un tiempo para consolidarse y dar frutos.

Así mismo, en algunos casos se han presentado dificultades en el cumplimiento del cronograma establecido para la implementación de las fases del programa dentro de las instituciones educativas. Esto se debe, entre otras muchas razones, a las demandas administrativas de parte de las autoridades gubernamentales, los problemas de comunicación entre los actores de la institución educativa, la alta rotación de los docentes que conduce a que en algunos colegios el programa se desactive, no pudiendo desarrollar adecuadamente la réplica. Este problema continúa presentándose de manera recurrente y frente al cual desafortunadamente la Cámara no ha podido encontrar soluciones concretas.

Esta situación, en la práctica ha conllevado mayores costos, porque cuando esto sucede se ven obligados a iniciar el proceso con los nuevos docentes que se integran a la escuela. Pero por otro lado, aquellos maestros que ya han culminado su proceso de capacitación y son trasladados a otras escuelas, llevan consigo el cambio de aproximación al espacio escolar y multiplican el modelo en otros sitios.

Estas son realidades que se tienen que enfrentar o manejar de forma que incluso cuando se presentan sea posible continuar con las acciones del programa, cosa que es precisamente lo que ha hecho el equipo de la Cámara encargado de este.

2.7 Aspectos innovadores

Uno de los elementos centrales de innovación es el colocar a los alumnos como actores de los procesos de resolución de conflictos y no como receptores de lineamientos o acciones desarrolladas por los mayores. Además es innovador el enfoque integral contra la violencia, que si bien trabaja en el ámbito escolar, lo trasciende e impacta la comunidad e incluso las familias. El manejo del conflicto está en manos de los niños, niñas y jóvenes; docentes y padres, generando mayor empoderamiento y corresponsabilidad con la comunidad educativa como protagonistas de todo el proceso.

Otro aspecto innovador de enorme importancia ha sido explicitar y lograr reconocimiento por parte de los docentes de que ellos también pueden ser agentes que motivan y subyacen en los conflictos e ir a la Mesa de gestión del conflicto como agente que aporta a la generación de discordias. Es así como en un testimonio de un profesor de 10 grado dice "Tuve muchos problemas con el grado 10 B, era una clase crítica, con mucha evasión de clases, resistencia a trabajar, baja participación. Entre los estudiantes y el profesor acuerdan llevar el tema a la Mesa de Negociación del colegio y en ella yo reconocí en que estaba fallando y ellos (los estudiantes) también reconocieron sus fallas. No se trata de establecer quién tiene la razón sino de encontrar como mejorar la convivencia y lo hemos logrado".

La metodología, que como ya se ha explicado se basa en el método socio constructorista, tomando la inteligencia emocional como principal eje, ha sido un elemento clave e innovador en la forma de hacer frente a los conflictos escolares y la construcción de una convivencia basada en el diálogo que reconoce los conflictos sin buscar culpables, ni quien tiene la razón.

Este es un modelo que rompe con los sistemas de autoridad del profesorado sobre los alumnos para el control de los comportamientos indeseados y aumenta la visión de autoridad por conocimiento y comprensión más que por las sanciones. Igualmente, el diálogo entre estudiantes que enfrentan problemas reduce el sentido de supremacía de unos estudiantes sobre otros y por lo tanto las descalificaciones que conllevan violencia.

Todo lo anterior ha permitido modificar los paradigmas y otorgar énfasis a la responsabilidad social, la concertación y el diálogo en el conflicto, con la posibilidad de restaurar las relaciones antagonistas. El programa permite generar grupos semilleros de paz en cada una de las instituciones educativas, lo cual hace que al salir de sus instituciones sean forjadores de paz en cada uno de los ámbitos de su vida.

Otro elemento central del programa es su capacidad de lograr un alto nivel de sistematización que permite reproducirlo, pero a su vez, dada la metodología utilizada, hace posible adaptarlo de manera flexible a cada una de las realidades en las que trabaja, es decir es un modelo que cumple a cabalidad la condición de ser replicable en cualquier lugar.

Igualmente, parte integral de la metodología conlleva una apropiación del mismo en cada una de las instituciones de forma tal que es sostenible en el tiempo sin necesidad de mantener de manera permanente la presencia de la Cámara en ellas. Esto ha permitido que el programa se aplique en una cantidad significativa de instituciones educativas y rompe con el modelo asistencialista muy conocido, que genera una dependencia eterna de la organización que lo coordina.

Por último y no por ello menos importante, se resalta la creación de la red RENACEG que por un lado es un espacio en el que se comparten y conocen experiencias entre los diferentes mediadores, con lo cual se enriquece de manera permanente el aprendizaje, y por otra se ha convertido en un canal para capacitar mediadores en otros centros educativos a los cuales la Cámara no alcanza a atender y a consolidar el modelo.

Anexos

Anexo 1

Modelo que guía la acción

Los procesos de diálogo que subyacen en el modelo de negociación de conflictos utilizan la perspectiva socio constructivista, la cual hace referencia a que la realidad no es independiente de nuestro quehacer como seres humanos constituidos en torno a una cultura, sino que es precisamente un resultado procesal de ello. Con esto no se pretende afirmar que la realidad no exista, por el contrario "la realidad existe y nos constriñe y nos potencia al mismo tiempo, con total independencia de cómo nos gustaría que fuese" (Ibáñez, T., 1993, p. 266). Por este motivo, la realidad es construida a través de las prácticas humanas, es decir, son las prácticas sociales, entendidas como el conjunto de las actividades humanas que significan la realidad las que generan en un momento histórico una determinada realidad y no otra.

Estas actividades humanas, en el contexto escolar, hacen referencia a los diversos estilos de interacción y de posturas asumidas ante situaciones conflictivas, las cuales, en ocasiones, generan roce entre sus participantes desencadenando tensión en las relaciones sociales establecidas. Por este motivo, el programa brinda espacios de diálogo en donde los diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) evidencian sus creencias acerca del concepto de conflicto generando espacios reflexivos y de participación entre los mismos, haciendo posible crear posturas de co-responsabilidad frente los cambios que posibilitan la sana convivencia al interior de la escuela, haciendo de cada caso un hecho particular.

Anexo 2

Ejemplos de casos concretos

1. Observación de un caso de conciliación entre dos estudiantes

Participantes: Alumna 1 y alumno 2

"La conciliadora le da la palabra primero al solicitante, quien solicitó la conciliación, para que explique sus motivos del conflicto. A partir de ambas exposiciones la conciliadora define el motivo del conflicto, que no necesariamente está explícito en las declaraciones de los niños, y les ofrece llegar a una solución. Si ambos aceptan, se disculpan mutuamente. Posteriormente se firma el Acuerdo: donde se establece una relación de respeto y se comprometen a no tratarse mal y a respetarse. En este caso se llegó a la solución de conflicto sin la intervención de un adulto."

2. Caso entre profesor y estudiantes

(La mediadora es la facilitadora del equipo del programa Hermes)

Participantes: Alumno y Profesor

- "Primero tiene la palabra quien solicitó la conciliación, en este caso el alumno,
- presentación de las reglas,
- motivo: faltó espacio de comunicación,
- compromiso: buscar un espacio de diálogo fuera de clase y ayudar al profesor en clase. Este compromiso, a partir de la presentación de un alumno, facilitará la convivencia en la clase."

3. Un grupo de un curso que tiene un conflicto con otro grupo de otro curso, acuerda los términos del conflicto y quién del grupo los representará en la mediación

“En la última fase, el Hermes sostenible tiene por objeto consolidar el Programa en los colegios, generando los mecanismos de réplica interna. Los jóvenes capacitados, una vez completadas las tres fases desarrolladas anteriormente, están próximos a graduarse en el bachillerato. Junto con el grupo tutor, se convierten en transmisores de la experiencia adquirida a otros compañeros. En este caso la intervención del equipo técnico del Programa es de acompañamiento ya que los líderes cuentan con la formación y experiencia necesaria para realizar la transferencia.

No obstante, los que dejan el colegio ya cuentan con una herramienta muy valiosa para aplicar en el resto de su vida, tanto en el entorno familiar como en su vida de relación fuera del hogar, amigos, trabajo, etc., es decir expandir el proyecto fuera de la escuela. El colegio visitado que permitió corroborar esta experiencia es el Departamental de Cundinamarca del Municipio de Zipaquirá.”

Bibliografía

- Cabezas López, Carlos (2008) “Violencia escolar: el acoso del profesor hacia el alumno”
- Cámara de Comercio de Bogotá (2009) “Acerca del CAC”: Centro de Arbitraje y Conciliación. Disponible en: <http://www.cacccb.org.co/contenido/contenido.aspx?catID=20&conID=6>
- Cerezo, Fuensanta (2006) “Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S”: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_115.pdf
- Chávez, Marcela (2002) “Perfil del departamento de Cundinamarca”: Centro de Naciones Unidas para el Desarrollo Regional. Disponible desde: http://www.uncrdlac.org/SHE/8_1_perfil_cundinamarca.pdf
- De Zubiría, Julián (2008) “La violencia en los colegios de Bogotá”: Instituto Alberto Merani. Disponible desde: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios/_de_Bogot%C3%A1.pdf
- Ibáñez, T., 1993. “La psicología social como elemento deconstruccionista”
- McAlister, Alfred (2000) “La violencia juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención”: Organización Panamericana de la Salud.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, MEN (sin información sobre el año). Programa Nacional de mediación escolar en Argentina: marco general.
- Ministerio del Interior y de Justicia (2004) “¿Qué son los mecanismos alternativos de solución de conflictos (M.A.S.C.)?”: Programa Nacional de Conciliación. Disponible en: http://www.conciliacion.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=40#
- Moreno, Juan Manuel (1997) “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”: Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie18a09.htm>
- Nuestras Manos (2008) “Noticias sobre mediación escolar”. Disponible desde: <http://www.nuestrasmanos.org.ar/Sugerencias/Secciones/Violencia%20Escolar.htm>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (2007) “Preocupa la violencia y maltrato en escuelas de América Latina”. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1256>
- OMS, 2002. Informe mundial sobre la violencia y la salud. OMS, Washington D.C.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2009) “Human Development Reports”: Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/espanol/>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008) “Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo estudio regional comparativo y explicativo”. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>
- UNICEF (United Nations Children’s Fund) (2006) “Estudio del Secretario General de Naciones Unidas sobre la Violencia Contra los Niños. Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes”: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/5036.pdf>
- Ortega, Rosario y Del Rey, Rosario (2003) “La violencia escolar: Estrategias de prevención”: Editorial Graó.

Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (2005) “Juventud, violencia y políticas públicas en América Latina”: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en:
http://www.unhabitat-rolac.org/default.asp?pag=recursos.asp&id_secao=73&id_idioma=2

III. Foro Virtual: “Negociación, el secreto para prevenir la violencia escolar”¹⁶

En el foro participaron los representantes de los proyectos Prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal, que lleva a cabo la Fundación Alternativa Social y Educativa en Bariloche, Argentina y, Gestión del conflicto escolar Hermes, ejecutado por la Cámara de Comercio de Bogotá, como acción de responsabilidad social en el marco del Centro de Arbitraje y Conciliación en Bogotá y 10 municipios del Departamento de Cundinamarca en Colombia. Las preguntas fueron respondidas por las directivas de los programas así como docentes y alumnos que hacen parte de los mismos. Fue visitado por más de dos mil personas con cerca de ciento cuarenta intervenciones del público¹⁷.

¹⁶ Organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 14 de mayo de 2009, en el sitio RISALC (www.risalc.org).

¹⁷ Para mayor fluidez en la presentación el proyecto “Resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal” de Argentina, se denominará Argentina y el Programa *Hermes* de Colombia, se denominará Colombia.

Resumen de las preguntas y respuestas del foro

1. ¿Cómo se trabaja el tema de convivencia?

A). Argentina

En primer lugar, cada escuela construye, democráticamente, con la participación de alumnos, docentes y directivos las pautas de convivencia que forman parte de un reglamento interno. Estas apuntan a modalidades de relación interna, con compromisos de cada uno según su papel y responsabilidad (alumnos y docentes), contemplando todos los espacios y tiempos escolares.

El proceso de construcción lleva implícita la apertura al disenso, al intercambio de posiciones, intereses y propósitos. Una vez que se aprueba, se pone en práctica y se revisa todos los años para actualizarlo e incorporar la mirada y el compromiso de los nuevos alumnos y docentes.

Cada escuela tiene un Consejo de Convivencia, integrado por representantes de padres, alumnos, docentes y directivos, quienes promueven y coordinan este proceso y son los encargados de revisar, analizar y tomar decisiones cuando se presentan situaciones de transgresión y/o demanda en relación a las pautas de convivencia. Dentro de estas pautas está la obligación de abordar los conflictos, asumiéndolos como oportunidades de aprendizaje y aceptando la ayuda de otros para resolverlos. Los principios de solidaridad y participación son centrales en estas definiciones.

B). Colombia

El tema de convivencia es una noción muy importante dentro del contexto escolar. Según los teóricos, se habla de convivencia cerrada cuando los individuos se encuentran dentro de un mismo espacio físico por un periodo de tiempo amplio –mayor a tres horas–, tienen un objetivo común, en este caso aprender, formarse, compartir intereses comunes.

Al estar en un tipo de convivencia cerrada, el conflicto interpersonal es susceptible de darse con mucha facilidad y de igual manera escalar tanto en número como en nivel de complejidad. Por lo tanto, quienes forman parte de una comunidad escolar deben contar con herramientas que les permitan abordar el conflicto de manera efectiva y proactiva haciendo de éste una oportunidad de aprendizaje y no una experiencia desgastante y molesta. La convivencia, diferente de la coexistencia, requiere principios básicos, definidos por la comunidad, los que no deben ser negociados. El rechazo a la agresión física no puede ser negociado. En este sentido se requieren definiciones concertadas, al interior de la comunidad educativa, que permitan una convivencia armónica y pacífica.

Desde el programa Hermes se trabaja en todos los estamentos de la institución, brindando capacitación a los estudiantes, a los padres y madres de familia, a los docentes y directivos, a través de talleres en torno al manejo de herramientas para la resolución pacífica de conflictos, tales como mediación, negociación y conciliación. Además, se abordan distintas temáticas que permiten una mejor comprensión del conflicto como la inteligencia emocional, el manejo de sentimientos negativos – tal como la ira-, la comunicación asertiva, el manejo de la norma y la autoridad, los patrones de crianza, entre otros, que aportan elementos básicos para mejorar la convivencia, no sólo en el entorno escolar sino también en el familiar y comunitario.

2. ¿Existe una relación directa entre la violencia en las escuelas y los colegios con la violencia familiar?; ¿Qué se hace en el caso de niños y jóvenes que sufren violencia en sus hogares?

A). Argentina

Entendemos que ni la escuela ni la familia son islas. Todos estamos impregnados por principios y valores que se manifiestan y promueven en el sistema social. La tendencia a confrontar y competir son condicionantes cotidianos de nuestras acciones. Por eso creemos que es misión fundamental de la escuela ayudar a revisar estos valores enseñando modalidades de relación y herramientas de comunicación diferentes, que ayuden a interactuar incorporando a los otros como pares constructivos y promoviendo la cooperación como condición de crecimiento.

Generalmente este mensaje es llevado por los alumnos a sus casas a través de nuevos modos de actuar y de reaccionar cuando tienen problemas con otro. Una de las tareas es ayudarlos a aprender a escuchar, a comunicar sus sentimientos aceptándolos sin cuestionarlos, para poder avanzar en el intercambio de miradas, intereses y posturas. Esto es tarea cotidiana de niños, jóvenes y adultos. Implica aceptarnos en nuestras debilidades y ayudarnos a mejorar.

En algunos casos, los niños o jóvenes llevan su vivencia de violencia interfamiliar a las escuelas porque no pueden resolver los problemas en sus casas. En Bariloche existe algo muy importante, la llamada mediación cooperativa, en la cual se les da capacitación a los padres de familia para que los jóvenes o niños no lleven sus problemas al colegio.

B). Colombia

Las dinámicas relacionales del individuo son parte de un sistema de interacciones conectadas entre sí. En ese sentido, la violencia intrafamiliar afecta al individuo de manera que traspasa las pautas violentas a otros espacios de interacción y más aún a la escuela. Se ha demostrado que uno de los aspectos que más genera violencia en los niños y niñas es el maltrato en las relaciones con sus padres, lo que no les permite interiorizar ni la noción de respeto ni la tolerancia, indispensables para una sana convivencia. Si no recibe un buen trato en su entorno familiar, es poco probable que lo incorpore en otros ámbitos.

En este caso el problema es lo que no se está haciendo. La familia es la base de la formación humana, cada persona se forma de miles y miles de horas de trabajo, cada vida es irrepetible e irremplazable. Para el niño el medio donde convive determina sus posturas. El hogar, como centro de amor, se ha transfigurado quizá por el medio, por la globalización, que hacen que las comunicaciones se acorten o, por que se pasa mas tiempo afuera que en sus casas. Pero no hay duda, el hogar es determinante en la formación del joven.

La inteligencia emocional es indispensable para que la persona sea hábil para desempeñarse en cualquier medio y precisamente el programa Hermes entrega estas habilidades al joven gestor para que pueda impregnar a su hogar con las nuevas capacidades de conciliación. El mismo pueda ahora transformar su medio.

En el programa Hermes, el trabajo con aquellos niños que presentan esta problemática es de acompañamiento permanente desde la institución, a través de equipos de apoyo con orientación o trabajo social, quienes hacen una visita domiciliaria para detectar los factores de riesgo a los cuales se encuentra expuesto el niño y generar acciones concretas ya sea en trabajo con los padres o desde el colegio.

Desde el aula se requiere de un compromiso del director de grupo para trabajar con estos niños, lo que requiere de un trato más sutil para no herir sus sentimientos y fortalecer su autoestima y su auto-reconocimiento como una persona importante.

3. ¿Para ustedes qué es negociación o negociar?

A). Argentina

Como siempre lo sencillo es complejo. Desde nuestra perspectiva, implica un aspecto de la comunicación interpersonal que cotidianamente lleva la convivencia y que generalmente se basa en relaciones complementarias no contradictorias. Pero desafortunadamente esta visión no siempre está presente, lo que conlleva problemas porque la relación establece intereses aparentemente antagónicos e irreconciliables. Por ejemplo, si vemos uno u otro canal de TV. Negociar pacíficamente es poner los intereses de ambos en la mesa y dialogar hasta entenderse y encontrar una solución satisfactoria para ambos.

B). Colombia

Es entendida como una forma de interactuar en la cual las partes en conflicto ponen de manifiesto sus intereses insatisfechos a los cuales les quieren buscar una solución justa y equitativa. Desde este punto de vista la negociación es una situación en la cual las dos partes ganan en igualdad de condiciones. La negociación ocurre cuando en la mesa de gestión los estudiantes imparten la solución, ellos mismos se comprometen como seres autónomos y responsables frente al acuerdo. La negociación en la mesa es igual a justicia. Lo importante es que las dos partes se sientan satisfechas con el resultado y que puedan compartir sus puntos de vista. En este marco, es enriquecedor que ellos mismos sean críticos y realicen ese examen con una conciencia más crítica, pensando en el OTRO y en mí.

4. ¿Ustedes sienten que ha habido un cambio en la relación entre docentes y estudiantes?

A). Argentina

El cambio se da en diferentes tiempos según la historia de cada uno. Habitualmente la apertura se inicia cuando ante la dificultad cercana a la impotencia, se recurre a pedir ayuda. Es en talleres de sensibilización entre docentes y en espacios de intercambio con jóvenes donde los maestros comenzamos a darnos cuenta de lo enriquecedor que es escuchar a nuestros alumnos para conocerlos y entenderlos y cuánto más logramos a partir de esta apertura de escucha mutua.

El "desacartonamiento" es imprescindible para construir confianza. No podemos esperar que los alumnos nos escuchen y se abran a la posibilidad de modificar actitudes si nosotros no estamos dispuestos a ello. Uno de los pilares del programa es el modelaje que se asienta en el principio de que lo que más enseña es lo que mostramos con nuestras actitudes, comportamientos, etc.

B). Colombia

La experiencia de ser gestora me mostró esa dimensión desconocida, independiente del poder que debe ejercer el docente, me ilustró que como ser humano tengo deberes y derechos y que unos son dependientes de los otros. Cabe resaltar que el deber del educador es muy importante. En sus manos hay más de 40 vidas, que son receptoras de sus enseñanzas, con los cuales se puede mejorar la relación para lo cual la confianza es la base primordial.

Cuando el programa llega al colegio se da la oportunidad de que todos se contagien de un muy buen virus de la conciliación y la actitud general del colegio es diferente; pero sin el apoyo de los profesores, no hay un proceso efectivo.

Como docente, considero que es indispensable tomar conciencia de que todos somos parte del conflicto, ya sea de manera directa o indirecta. Cuando el docente reconoce esta situación, que no es nada fácil ya que es difícil reconocer que nos equivocamos y aun más generar acciones de cambio, se inicia el cambio interno de concertación de mayor trascendencia y se hace posible el verdadero proceso de negociación y convivencia pacífica. Sin embargo, para lograrlo se requiere de tiempo ya que hay que romper el paradigma de la verdad absoluta. Pero no es imposible, es posible lograrlo trabajando duro con la autorregulación y el autocontrol en el equipo docente. En fin, se requiere de un compromiso personal para cambiar una práctica ya institucionalizada como lo es el quehacer cotidiano del profesor.

5. ¿El programa logra integrar a todos los estudiantes de la escuela, o solo a un grupo más participativo?

A). Argentina

En nuestra experiencia, las modificaciones más importantes, como por ejemplo la mejora de la autoestima, se producen en los alumnos mediadores, es decir de alguna manera en los más participativos. Por otro lado, es indispensable que la escuela realice eventos que acerquen al resto de los alumnos para que ellos participen en esta propuesta. Por esta razón es importante el papel de los adultos en cuanto a lo curricular.

Con respecto a los alumnos, llamados líderes negativos, rápidamente se convierten en el mejor producto del proyecto ya que modifican su conducta rebelde y pelean desde otro lugar, pelean desde la palabra y no desde el acto violento. Generalmente, para lograr esto es necesario trabajarlo con los docentes, ya que les es difícil aceptar que estos niños y jóvenes como excelentes mediadores.

B). Colombia

El programa Hermes involucra de dos maneras a la comunidad educativa. Por un lado identifica un grupo de estudiantes de secundaria que recibe la formación y la especialización que plantea el programa y de esta manera los certifica como "conciliadores y/o gestores del conflicto escolar". Por otra parte, genera un proceso de impacto en cascada donde los estudiantes que lideran el tema se encargan de sensibilizar, de diferentes maneras, a todos los demás compañeros estudiantes, desde los más pequeños hasta los niveles altos, logrando además promocionar su servicio para abordar el conflicto que se presenta al interior de su colegio.

6. Me parece excepcional que lo profesores e incluso los directivos de las escuelas acepten que pueden ser causantes de conflictos. ¿Cómo logran este enorme cambio en la idiosincrasia de los educadores que, por definición, se sienten poseedores de la verdad absoluta?

A). Argentina

Totalmente de acuerdo en tu definición en cuanto a que los profesores así como los padres y en general todos los adultos nos sentimos poseedores de la verdad absoluta. Ahora bien, en este modelo rápidamente los niños aprenden que ellos también son portadores de la verdad y por lo tanto, todos debemos aprender a modificar esta posición. Tal vez esta puede parecer una posición muy optimista. Tratamos de tener una visión esperanzada del ser humano. Partimos desde una posición: La no violencia activa. Queremos plantear que la no violencia no es pasividad, sometimiento, es pelea por un mundo mejor, por una paz activa y creativa.

No es necesario contar que no tenemos un éxito del cien por ciento. Siempre existen personas pesimistas, omnipotentes y otras que necesitan más tiempo para cambiar. Por otro lado, los profesores y padres dedican mucho tiempo para disciplinar a los niños. Si este tiempo se reduce rápidamente encuentran el beneficio.

B). Colombia

El programa Hermes, consciente de los paradigmas tan fuertes que tiene el docente y en general el adulto sobre el grado de responsabilidad, frente al conflicto ha creado una serie de encuentros y talleres que metodológicamente están diseñados para lograr procesos de reconocimiento, reflexión y auto reflexión conducentes a comprender por qué el conflicto es también responsabilidad del docente.

El marco epistemológico que planteamos es el socio construccionismo, que nos permite, a partir de sus propias narrativas, movilizar los significados y referentes para iniciar los procesos de redefinición y de auto referenciación que promueven los cambios, a través de espacios de encuentro, previamente concertados con la institución educativa. Sin embargo es claro que este tipo de modificaciones y transformaciones no se logran con una charla ni con una conferencia sino que requieren de un proceso no muy extenso, pero si continuo e intensivo.

7. Podría pensarse que desde las posturas tradicionales de algunos docentes, estos tienen patrones culturales que subestiman la capacidad del adolescente para afrontar sus conflictos, teniendo en cuenta su fase de desarrollo. ¿Cómo ha sido la respuesta de los maestros?; ¿Hay suficiente colaboración?

A). Argentina

Como docente creo que una de las condiciones que nos ha ayudado a reconocer la capacidad de los adolescentes para afrontar sus conflictos es habernos dado cuenta que nosotros, desde nuestro lugar de adultos, no podemos revertirlos por ellos. Al contrario, la distancia generacional dificulta el poder comprenderlos en sus propios intereses y necesidades, ya que estos van variando con los tiempos. Ellos son los que mejor se comprenden mutuamente y además pueden, más fácilmente que nosotros, ponerse en el lugar de su par. Es mucho más difícil que un adulto entienda a un adolescente que un adolescente a otro par. Para los adultos muchas veces es aburrido o no tenemos tiempo para escucharlos con detenimiento en sus problemas y conflictos interpersonales. Es mejor preocuparnos por entenderlos en los conflictos que tienen con nosotros y nosotros con ellos que tratar de intervenir como consejeros cuando tienen problemas entre ellos.

B). Colombia

Aunque la propuesta del programa Hermes va para todos los docentes de la institución, no todos le apuestan al tema de la convivencia por no sentirse comprometidos o temer que les genere una carga más. Estoy convencido que este trabajo lo debemos hacer por vocación y convicción.

Existe una gran resistencia por cambiar la práctica cotidiana, por innovar el quehacer en el aula ya que como el rol del docente está ligado también por la cultura, algunos docentes no nos colaboran, son resistentes a este tipo de propuestas ya que creen que pierden su estatus como docentes. El ideal es que todos los docentes sean mediadores y conviertan esta herramienta en una práctica cotidiana en su trabajo.

8. Asumiendo que la mediación es una instancia que requiere de la conformidad de las partes, ¿qué pasa cuando uno no acepta este espacio; hay otras formas de resolver el conflicto?

A). Argentina

La mediación por definición es voluntaria para las partes. En el ámbito escolar si uno de los niños no desea ir a mediación se seguirán los canales habituales, es decir, intervención del docente, convocatoria a los padres, etc. Ahora bien, estas intervenciones también se hacen desde lo que llamamos el "espíritu mediativo", es decir, el adulto utiliza las herramientas de la resolución pacífica de conflictos. Cuando una de las partes no acepta, sólo podemos intentar que reflexionen en función del cumplimiento de las pautas de convivencia básicas y de la necesidad de aprender otros modos de interactuar. Esto lo hacemos a través de entrevistas con los adultos y tratamos que las hagan los que habitualmente están en contacto con los alumnos como los profesores o los preceptores. Es necesario, desde la formación y prevención, promover estos vínculos entre docentes y alumnos a través de las figuras de docentes referentes, tutores y acompañantes pedagógicos.

9. ¿Qué se entiende por conflicto?; ¿Cómo se resuelve cuando el conflicto se da entre docente y alumno/a, sabiendo que el/la docente es una figura de autoridad?; ¿Cómo ambos participan en "igualdad de condición" para someterse a la mediación?

A). Argentina

Nosotros no promovemos la mediación docente-alumno. Hay experiencias en otros países que si lo hacen con adultos entrenados especialmente. Es importante en esa situación el equilibrio de poder que tiene que establecer el mediador. En esa instancia tienen igual poder ambas partes, el adulto y el niño.

Cuando el conflicto es entre docente y alumno/a apuntamos a que la figura de autoridad se interprete como de mayor responsabilidad y por lo tanto es condición que el docente tenga apertura para dialogar con el alumno. Promovemos que lo haga a través de una entrevista, en privado, en donde utilice la negociación. Es importante que se visualice el conflicto como un problema que tienen ambos, docente y alumno y que deben mirarlo y exponerlo con igual derecho de análisis y escucha.

B). Colombia

El conflicto se entiende como una situación en la cual se evidencian intereses insatisfechos que generan inconformidad, la cual terminan en la agresión. Cuando esta situación se presenta entre pares existe la posibilidad de la mediación en la medida en que las partes estén dispuestas a optar por ella. En ese marco se les posibilita un espacio de comunicación para que ambas partes puedan exponer, de manera respetuosa, su punto de vista y su inconformidad con respecto al otro y que pueden llegar a unos acuerdos justos para las dos partes.

De igual manera cuando la situación se presenta entre docente y estudiante, también se les brinda el espacio siempre y cuando las partes lo contemplen como una opción para restaurar la relación y se hace el mismo proceso.

10. Me parece entender que aunque exista una instancia de mediación igual pueden haber sanciones a quienes han participado de un conflicto; ¿cómo se determina eso?; ¿Si el conflicto no se soluciona, qué pasa luego?; ¿Cómo se establecen las penalizaciones a las faltas cometidas?

A). Argentina

En efecto, la mediación no reemplaza la sanción, a veces sólo la demora y según la evolución del problema se aplica o queda en suspenso. Ahora bien, ambas herramientas son dimensiones diferentes de la solución ya que la sanción no garantiza el mejoramiento de la convivencia ni del vínculo entre dos seres humanos. En este sentido es importante la formación de los docentes quienes decidirán si se aplica o no la sanción. La aplicación de sanciones la evalúa el Consejo de Convivencia y depende de la gravedad de la acción cometida, del contexto donde ocurrió y sobre todo si la agresión provocó daño. Esto implica asumir la responsabilidad de nuestros actos y aceptar que la sanción puede ser una consecuencia de los mismos. También es necesario revisar qué podemos hacer para prevenir en función de futuros hechos similares desde un lugar de responsabilidad fundamental.

Si el conflicto no se soluciona se buscan otros caminos, la mediación no es el único ni sirve para todo. Cuando un conflicto no se resuelve no nos queda otra que seguir viendo alternativas para abordarlo. Estos son los momentos en los que recurrimos a ayuda de otros, interna o externa a las escuelas.

B). Colombia

Cuando el conflicto no se soluciona entran a intervenir otras instancias desde el equipo de dirección (rectoría) quienes le dan otro manejo a la situación.

11. Los programas parecen haber tenido muy buenos resultados en la mediación de conflictos pero, ¿Qué elementos creen ustedes que les faltan y/o se podrían agregar al programa?

A). Argentina

- Estamos convencidos que la escuela debe iniciar estos programas de prevención desde preescolar pero hasta el momento nos ha sido difícil la inclusión de este nivel.
- La incorporación de la temática en los institutos de formación docente.
- Sistematizar nuestra experiencia. Actualmente estamos iniciando este camino.

12. Una pregunta sobre el momento en que hacen el diagnóstico del contexto de una escuela. ¿Qué dificultades se presentan a la hora de identificar el nivel de violencia o cómo se convive en esta?

A). Argentina

El contexto es muy importante. Tanto es así que conocer la institución es clave para el éxito del programa. Habitualmente, la conocemos a través de los referentes adultos. En general, no hay grandes

dificultades para identificar el nivel de violencia en las escuelas que inician el programa, en realidad lo más complicado es identificar su cultura de convivencia.

13. Para los jóvenes, ¿Consideran ustedes que el hecho de que los tutores sean de su misma edad les da mayor confianza para contarles sus problemas y así acudir a la instancia de mediación?

A). Argentina

Sí, hay una mayor confianza entre mediadores y alumnos de la misma edad, porque si la mediación se hace con personas mayores no tienen tanta confianza en decir lo que piensan, porque creen que los profesores los van a retar o sancionar, en cambio si se hace con jóvenes tiene una mayor libertad de expresión y se sienten más escuchados.

14. ¿De que manera los padres están incluidos en el modelo escogido?

A). Argentina

Los padres están incluidos desde un principio porque deben dar su autorización para que los niños y jóvenes se entrenen y actúen como mediadores. Generalmente a partir de allí se interesan por el proyecto al ver el cambio en sus hijos y solicitan talleres para padres que son realizados por los mismos docentes para los cuales existe una metodología especial. A esta se le denomina "la mediación comunitaria", en la cual se les da la capacitación en los barrios a todos los padres que lo desean para poder resolver los conflictos en sus hogares.

15. ¿Cómo y en qué aportan las empresas o instituciones en este tipo de proyectos?

A). Argentina

Los colegios privados tienen sus propios proyectos a los que la Fundación asesora en alguna instancia. Las empresas privadas aportan para los programas que se llevan a cabo en las escuelas públicas. Como toda ONG nuestra debilidad es la captación de fondos, así que nuestro trabajo es casi en su totalidad voluntario.

B). Colombia

La Cámara de Comercio de Bogotá es una entidad privada sin ánimo de lucro. En ese sentido, en el marco de Responsabilidad Social Empresarial ha decidido apoyar programas que como Hermes, contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos y a la construcción de una cultura de convivencia pacífica.

El programa Hermes ha realizado alianza con el Estado, concretamente con la Secretaría de Educación del Distrito, apoyando el plan de desarrollo de la Alcaldía en el fortalecimiento de la divulgación y promoción de los derechos humanos. En ese sentido, realizamos varios convenios de cooperación técnica donde se brindan algunos aportes para ampliar la cobertura del programa a otras instituciones educativas. Esta nueva dinámica es una muestra de cómo el sector privado apoya iniciativas y políticas de Estado de manera cooperativa logrando optimizar los resultados en un sentido de colectivo importante.

16. ¿Cómo conviven estos programas con los reglamentos de disciplina internos de las escuelas?

A). Argentina

En lugar de reglamentos de disciplinas construimos normas de convivencia y es en ellas donde está presente la condición de asumir los conflictos y abordarlos como oportunidades de aprendizaje incorporando la apertura al disenso, a la diferencia, la tolerancia y el respeto mutuo. Para ello es necesario que curricularmente se enseñe a dialogar, argumentar, expresar sentimientos y herramientas de comunicación como es la escucha activa. Partimos del supuesto de que a convivir se aprende y la escuela debe enseñarlo del mismo modo que los contenidos conceptuales de las diferentes materias o áreas del conocimiento.

Este proceso no es lineal ni simple, lleva implícito un trabajo cotidiano por parte de los adultos revisando nuestras actitudes y posiciones. Muchas veces tenemos contradicciones fuertes entre nuestros discursos y nuestras acciones. Por eso la apertura a revisarnos es también una norma que nos involucra a todos: alumnos y docentes.

B). Colombia

Conviven con el Manual de Convivencia en la medida que la institución lo permita ya que la propuesta se hace desde Cámara de Comercio de Bogotá y quien decide en sí es el colegio. Si esto se logra se puede incluir la propuesta no sólo en el manual de convivencia sino también en el currículo y a la carga académica para generar espacios.

17. Puedo imaginarme que separar niños y niñas durante los diálogos facilita la comunicación y crea un ambiente con más confianza. ¿Se hace una separación entre los estudiantes o piensan que eso sería útil?

A). Argentina

Al contrario, en lugar de separarlos promovemos que interactúen. La diferencia de género debe ser motivo de enriquecimiento mutuo y no de discriminación. Lo consideramos formativo este intercambio.

18. ¿Quisiera saber si los estudiantes continúan participando de este programa una vez terminada la enseñanza secundaria?

A). Argentina

Definitivamente si, porque la mediación es una experiencia inolvidable y es muy bueno poder hacer algo así y poder ayudar a los demás y te ayuda a enfrentar los conflictos de otra manera.

B). Colombia

Identificar el deber social es maravilloso. Después de salir del colegio, el proceso sigue, a través de la Red Nacional de Conciliadores y Gestores Escolares (Renaceg), desde la cual se puede seguir apoyando los procesos en las instituciones por medio de bases de datos que facilitan la comunicación. Seguir en la red es un orgullo, un proceso y una constante formación.

19. Me gustaría saber si aplicar este método de mediación ha servido para que los estudiantes se interesen por adquirir nuevos conocimientos, de ciudadanía, economía, integración social, etc. ¿Genera el interés por conocer otras realidades, otras formas de pensar?

A). Argentina

Bueno, la mediación sirve en todos los casos y te ayuda a cambiar el ámbito de conflictividad que te rodea. Los estudiantes, cuando adquieren los conocimientos de la mediación, tienen la capacidad de ayudar a sus compañeros y a personas que lo necesitan.

B). Colombia

La primera etapa del proceso es maravillosa, porque se fortifican las bases de la autoestima, la inteligencia emocional, el liderazgo, aptitudes que permiten que el líder sobresalga en cualquier espacio. Tiene la capacidad de ser gestor en el entorno.

20. ¿Cuáles son las cualidades que requieren los profesores y alumnos para potenciar aún más los resultados?

A). Argentina

La mediación es muy efectiva a la hora de resolver un conflicto, no importa donde estés o donde vayas, siempre van a haber personas con problemas y si es posible o se quiere, se puede implementar un sistema como este o parecido en cualquier parte de mundo. "LA PAZ NO SE ENCUENTRA, SE CONSTRUYE ENTRE TODOS"

B). Colombia

Efectivamente el conciliador adquiere un perfil. Cualquiera puede hacer parte del programa y a través de la formación adquiere la autoestima y el liderazgo. Lo importante es que se está generando impacto social. Esto se contagia a todos los entes de las instituciones educativas como son casa, colegio, directivos, estudiantes y demás. Para potenciar aún más los resultados, debemos de hablar de recursos, de ideas e innovación. Es necesario seguir creando estrategias para el financiamiento de los programas contra la violencia y a favor de la justicia que tenemos que vivir.

21. ¿Cuál es su opinión respecto al manejo de la cobertura en la TV, en la prensa escrita o digital, respecto a imágenes de episodios de violencia escolar protagonizada por alumnos y grabada en los mismos colegios o a la salida de ellos? ¿Cómo influye esto en los alumnos, ayuda, afecta?; ¿Cómo se relaciona éste tema con la educación a través de una cultura de paz?

A). Argentina

En mi opinión no es generador de violencia aunque sin duda no ayuda a establecer una cultura de paz. Sí ayudaría si es motivo de trabajo en las escuelas, con foros de discusión de los jóvenes con sus docentes.

En la TV se muestra mucha violencia a través de los noticieros y películas, donde los niños crecen con la mentalidad que les ofrece la TV y creen que está bien hacer lo que ven. Esto influye en los alumnos de manera tal que se acostumbran a ver hechos de violencia cotidianamente dentro de las instituciones y esto no ayuda a la educación porque los padres empiezan a temer por la vida de sus hijos. Funciona sólo si los alumnos aprenden a ver los conflictos de manera más pacífica, y tratan de implementar las distintas herramientas que demuestra la mediación a medida que se va poniendo en ejecución.

B). Colombia

Definitivamente la réplica de la violencia debe ser un tema manejado con mucho tacto. Si bien es cierto existe la llamada publicidad de choque donde se dice que en la medida que muestras imágenes impactantes, movilizas a quien las recibe. Particularmente, frente a las imágenes de violencia escolar estas no se pueden reducir a una simple entrega mediática, sino que deben ser acompañadas por reflexiones que den la posibilidad de construir un juicio crítico y sea más un motivo de reflexión que de juzgamiento como suele suceder.

El equipo de profesionales que trabaja en el programa Hermes, ha venido reflexionando mucho acerca de cómo los medios de comunicación contribuyen o no a la cultura de la convivencia pacífica en las escuelas y creemos que uno de los mecanismos que debemos fortalecer en nuestros estudiantes es un juicio crítico frente a actos y hechos violentos que brinden la oportunidad, a partir de la misma reflexión, de concertar y asumir una serie de acciones de control social desde los jóvenes, de tal manera que se conviertan en sujetos activos con posturas definidas y no pasivas frente a este tipo de manifestaciones.

Lamentablemente somos los adultos los primeros en no abrir esos espacios y muchas veces reducimos el discurso a posturas radicales que no dinamizan una aproximación a la comprensión del fenómeno y por ende a un juicio crítico.

22. ¿Cómo se escoge a los mediadores?

A). Argentina

En el sexto grado de educación básica (primaria), son entrenados todos los niños. Al finalizar su entrenamiento deciden si quieren cooperar con sus compañeros en la solución de sus problemas durante los recreos, ya que su trabajo implicará la pérdida del mismo. En nivel medio (secundario), desde alguna de las materias curriculares, el docente trabaja contenidos específicos de la temática. A partir de allí se anotan quienes desean ser entrenados como mediadores. Si los postulantes son demasiados pueden tomarse diversos métodos de selección. Nuestra primera opción es la elección cruzada. Se cruzan los postulantes con los preferidos por los compañeros. En conclusión no hay una selección por parte de los adultos.

B). Colombia

Inicialmente se focaliza un grupo al interior de la institución para realizar la capacitación a nivel general y luego se detectan a los estudiantes que poseen un perfil para ser mediadores. Este debe basarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas y la capacidad de dejar de pensar en sí mismo para ayudar a otros de manera desinteresada y sobre todo voluntaria.

23. ¿Cuáles fueron las consideraciones para dejar participar el grupo etéreo entre 12 y 17 años y no a niños de otras edades?

A). Argentina

En el nivel primario se comienza el programa con la incorporación curricular hasta 6to grado, en el que se forman mediadores de pares que trabajan en los recreos. Los conflictos en los niños de primaria tienen una dimensión muy distinta que en secundaria.

B). Colombia

El Programa Hermes para la gestión del conflicto escolar identifica a los jóvenes entre los 12 y los 17 años como grupo objetivo, por cuanto todos los planteamientos metodológicos y los materiales están contruidos bajo el marco conceptual de la teoría de Kolbert en el desarrollo moral, que además nos permite atender de manera puntual la construcción de una serie de valores universales a partir de su propia etapa de desarrollo moral.

Pero contamos con un proyecto dirigido a niños y niñas entre los 4 y los 11 años, que nominamos Edades Tempranas y que igualmente brinda una metodología a la institución educativa para lograr el desarrollo de las competencias sociales que contribuyan a abordar el conflicto de manera pacífica. Este proyecto lo adelantamos en el marco del construccionismo social y hasta el momento hemos logrado resultados muy satisfactorios en Bogotá donde ya se encuentra desarrollándose en 12 instituciones educativas.

24. Hay directivas escolares que mencionan que es fundamental tener profesionales para poder atender la violencia escolar, ¿Creen que es necesario tener un psicólogo o trabajadora social en cada establecimiento educativo?

A). Argentina

Es necesario que los problemas críticos puedan abordarse interdisciplinariamente, para lo cual es conveniente el aporte de un psicólogo y un trabajador social. En las escuelas estatales de Bariloche contamos con un servicio llamado Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico compuesto por un psicopedagogo y un pedagogo. Lamentablemente es limitada su participación en las escuelas porque deben ocuparse de todo un grupo de instituciones.

B). Colombia

No es estrictamente necesario contar con profesionales como psicólogos o trabajadores sociales para manejar el tema del conflicto, si los hay fabuloso pero de no ser así, el maestro está llamado a innovar en su práctica pedagógica y diseñar estrategias o promover proyectos que puedan liderar este tipo de problemáticas. Es muy interesante ver maestros con iniciativa y que buscan cambiar y salir de la rutina con miras a mejorar el ambiente en las aulas de clase desde el experimentar y aprender del error.

25. ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan para preparar a los jóvenes como mediadores?

A). Argentina

Las herramientas en que capacitamos a los jóvenes mediadores son técnicas que ayudan a dialogar, preguntar, escuchar, comunicar sentimientos y proponer soluciones. Lo hacemos a través de talleres que duran cinco jornadas de tres horas y media cada una. Además, luego los acompañamos periódicamente para revisar sus experiencias.

B). Colombia

Los objetivos que se tienen al formar jóvenes conciliadores son:

- Sensibilizar a la población estudiantil en la importancia de resolver nuestros conflictos de manera pacífica,
- Fomentar la cultura de la mediación como una herramienta eficiente en la resolución de los conflictos en la comunidad estudiantil,
- Desarrollar prácticas que permitan el fortalecimiento de la convivencia desde el papel como mediador partiendo de las necesidades e intereses de los educandos.

Las herramientas son el diálogo, el compromiso y el testimonio como ejemplo de vida para los otros.

26. ¿Cómo impactan los altos índices de violencia general que se dan en algunos países en la violencia escolar?; y ¿Qué especificidades se requieren al trabajar en sociedades con estas características?

B). Colombia

Colombia maneja altos índices de violencia en todos los aspectos (social, político, económico, cultural). Y esto en cierta medida afecta el ámbito escolar ya que para el niño o el joven es más práctico reproducir ciertos comportamientos que ven en el entorno. Para trabajar con este tipo de sociedades se requiere de compromiso y las ganas de cambiar la imagen o los imaginarios que los y las niñas tienen acerca de la violencia y dejar en ellos la expectativa de cómo desde nuestro papel de estudiantes y desde la vida cotidiana en la relación con el otro, se puede aportar a mejorar la convivencia. De igual forma se requiere de apoyo institucional y del compromiso de todos.

El análisis del fenómeno de la violencia debe estar enmarcado en una perspectiva sistémica, donde se comprenda que en la sociedad no hay parcialidades ni sectores únicos sino por el contrario todo se conecta en una permanente retroalimentación que hace visible las contradicciones y los diferentes significados de las relaciones. En este sentido, el conflicto estructural de países como Colombia producen efectos que provocan innumerables lesiones en la población escolar, como por ejemplo la interiorización de que la violencia como la única forma de responder al conflicto.

Es lamentable como muchos de nuestros niños y niñas reciben una carga de rabia y rencor de su familia que además ha sido víctima de la violencia y al no tener otro mecanismo de salida su única ilusión es algún día devolver toda esa rabia generando una dinámica de venganza que lo único que logra es perpetuar el conflicto cada día más.

Atendiendo su inquietud es necesario empezar a transformar la cultura desde sus niveles más primarios donde creencias como que para superar el conflicto se requiere de armas, o para lograr mis intereses debo acabar con los del otro, sean atendidos pero no con discursos superficiales y moralistas sino con contenidos y marcos conceptuales estructurados de manera que se logren verdaderas transformaciones y no resultados inmediatistas que no conducen a nada positivo.

El tema de cómo resolver el conflicto, no es sólo un planteamiento técnico. Implica además una serie de transformaciones de creencias y pautas de comportamiento que están muy arraigados en nuestro repertorio conductual y que no son simplemente responsabilidad de un sector social sino que están inmersos en toda la cultura.

Anexos

Anexo 1



PROGRAMA
PRIMER ENCUENTRO PARA LA RÉPLICA EN INNOVACIÓN SOCIAL
"NEGOCIACIÓN, EL SECRETO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR"
 Miércoles 13 de mayo de 2009

Lugar: Las sesiones de la mañana se llevarán a cabo en la Sala Raúl Prebisch. Los conversatorios de la tarde se realizarán en la Sala Raúl Prebisch y en la Sala Celso Furtado, CEPAL, Santiago de Chile.

09:00 – 9:30 hrs.	Registro de participantes Lugar: Hall de la Sala Raúl Prebisch
09:30 – 10:15 hrs.	Inauguración: Significado del proyecto <i>Experiencias en innovación social y relevancia de sus hallazgos.</i> Sra. Laura López, Secretaria de la Comisión, CEPAL Sr. Jorge Sequeira, Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Sra. María Isabel Castrillo, Asesora Gabinete de la Ministra, Ministerio de Educación de Chile.
10:45 – 11:45 hrs.	Violencia escolar Moderadora: Soledad Larrain, Consultora, UNICEF Sr. Martín Hopenhayn, Director de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Sr. Ricardo Hevia, Consultor, UNESCO Sr. Daniel Contreras, Consultor, UNICEF Sra. Magdalena Garretón Soler, Jefa Departamento de Educación Extraescolar - Formación para la Vida, Ministerio de Educación
11:45 – 12:00 hrs.	Café
12:00 – 13:30 hrs.	Mesa redonda: Metodología, éxitos y aprendizajes. Moderadora: Sra. Laura López, Secretaria de la Comisión, CEPAL. Representante del <i>Programa de prevención de violencia a través de proyectos de resolución de conflictos y mediación de pares en escuelas con niños y jóvenes en riesgo y en grupos de educación no formal</i> , San Carlos de Bariloche, Argentina.

Representante del *Programa para la gestión del conflicto escolar "Hermes"*, Bogotá, Colombia.

Lecciones aprendidas:
María Elisa Bernal,
Directora del proyecto *Experiencias en innovación social*.

Debate

13:30 – 15:00 hrs.

Almuerzo

15:00 – 17:00 hrs.

Conversatorios

Jóvenes intercambian experiencias con los proyectos.

Moderador: Andrés Espejo, asistente de investigación del proyecto *Experiencias en innovación social*.
Sala Raúl Prebisch

Profesionales intercambian experiencias con los proyectos.

Moderadora: María Spence, asistente de investigación del proyecto *Experiencias en innovación social*.
Sala Celso Furtado

17:00- 18:00

Café de cierre
Hall de la Sala Raúl Prebisch

Con el patrocinio de:





NACIONES UNIDAS

Serie

C E P A L

seminarios y conferencias

Números publicados

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en

www.cepal.org/publicaciones

- 58 Primer encuentro para la Réplica en Innovación Social: "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar". División de Desarrollo Social, (LC/L.3034-P), N° de venta: S.09.II.G.92 (US\$ 20.00). 2009.
- 57 Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población, (LC/L.3095-P), N° de venta: S.09.II.G.79 (US\$ 20.00), 2009.
- 56 La cartografía censal en América Latina para la ronda de censos 2010, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población, (LC/L.3070-P), N° de venta: S.09.II.G.69 (US\$ 20.00), 2009.
- 55 Hacia la universalidad, con solidaridad y eficiencia: el financiamiento de la protección social en países pobres y desiguales. Ana Sojo (editora), (LC/L.3034-P), N° de venta: S.09.II.G.39 (US\$ 20.00). 2009.
- 54 Las finanzas públicas y el pacto fiscal en América Latina. Documentos y ponencias presentados en el XX. Seminario Internacional de Política Fiscal, Santiago de Chile, 28 al 31 de enero de 2008. Ricardo Martner (editor), (LC/L.2977-P), N° de venta: S.08.II.G.86 (US\$ 20.00). 2008.
- 53 Pueblos indígenas de América Latina: políticas y programas de salud, ¿cuánto y cómo se ha avanzado? Informe del Seminario-Taller Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población (LC/L.2956-P), N° de venta: S.08.II.G.70 (US\$ 20.00). 2008.
- 52 Futuro de las familias y desafíos para las políticas. Irma Arriagada (editora), (LC/L.2888-P), N° de venta: S.08.II.G.25 (US\$ 20.00). 2008.
- 51 Planificar y presupuestar en América Latina. Ricardo Martner (LC/L.2859-P; LC/IP/L.287), N° de venta: S.08.II.G.4 (US\$ 20.00). 2008.
- 50 Integración de políticas, sostenibilidad y agroclaturización en la pampa argentina y áreas extrapampeanas. Santiago de Chile, 10 de abril de 2006, David Manuel-Navarrete y Gilberto Gallopín (LC/L.2744-P), N° de venta: S.07.II.G.80. (US\$ 10.00), 2007.
- 49 Gestión y financiamiento de las políticas que afectan a las familias. Irma Arriagada (LC/L.2648-P), N° de venta: S.06.II.G.174 (US\$15.00), 2007.
- 48 Reunión de expertos sobre insumos sociodemográficos para la gestión y el desarrollo local. Jorge Rodríguez, editor, octubre, 2006. (LC/L.2581-P), N° de venta: S.06.II.G.111 (US\$15.00), 2006.
- 47 Reformas constitucionales y equidad de género. Informe final del Seminario internacional Santa Cruz de la Sierra 21,22 y 23 de febrero de 2005" autoras Sonia Montañó y Verónica Aranda (LC/L.2489-P). N° de venta: S.06.II.G.22 (US\$20.00), 2006.
- 46 Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales, Irma Arriagada (editora), (LC/L.2373-P), N° de venta: S.05.II.G.118 (US\$ 20.00), 2005.

- El lector interesado en adquirir números anteriores de esta serie puede solicitarlos dirigiendo su correspondencia a la Unidad de Distribución, CEPAL, Casilla 179-D, Santiago, Chile, Fax (562) 210 2069, correo electrónico: publications@cepal.org.

Nombre: Actividad: Dirección: Código postal, ciudad, país: Tel.: Fax: E.mail:
