

**Sistematización de experiencias en
gestión colaborativa de conflictos
en contextos educativos**

Responsable técnico del estudio: Estudios y Consultorías Focus Ltda.

Autores e investigadores: Christian Berger,
Magdalena Sánchez,
Joaquín Subercaseaux,
M. Jesús Montero,
M. Paz Ramírez

Especialista consultada: Soledad Fuentealba.

Contraparte técnica: Cristian O’Ryan Squella, superintendente de educación.
Mónica Contreras Cabrera, coordinadora nacional Unidad de Mediación, Ministerio de Educación de Chile.
Javier Acevedo Coppa, jefe Departamento de Consultas y Mediación, Ministerio de Educación de Chile.

UNICEF, Soledad Cortés, oficial de políticas sociales y
Francisca Morales, oficial de educación.

Este estudio ha sido desarrollado por UNICEF en el marco de su trabajo de colaboración con la Superintendencia de Educación.

Para realizar el estudio se contrató, vía licitación pública, a Estudios y Consultorías Focus Ltda.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de UNICEF.

El documento prioriza la perspectiva de género, sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda en términos de la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.
Disponible en www.unicef.org/chile y www.supereduc.cl

Santiago de Chile
Enero de 2021

Contenido

1. Presentación	5
2. Metodología	6
2.1 Objetivo general	6
2.2 Muestra	6
2.3 Recolección de la información.....	8
2.4 Plan de análisis de la información	9
3. Marco teórico	12
3.1 Aproximación conceptual al clima y la convivencia escolar	12
3.2 Gestión colaborativa de conflictos y estrategias de aplicación.....	13
3.3 Experiencias nacionales e internacionales sobre gestión colaborativa de conflictos	28
4. Análisis integrado de la información	33
4.1 Contexto institucional.....	34
4.2 Instancia formativa.....	37
4.3 Diseño y puesta en marcha de la instancia de gestión colaborativa de conflictos	41
5. Conclusiones	43
6. Recomendaciones para implementar un modelo de gestión colaborativa de conflictos	48
6.1 Recomendaciones relacionadas con la experiencia ejecutada por la Supereduc	49
6.2 Recomendaciones generales para la instalación de una gestión colaborativa de conflictos en contextos escolares	52
7. Referencias bibliográficas	57

1. Presentación

Este estudio consiste en una sistematización de experiencias en gestión colaborativa de conflictos aplicadas en establecimientos educativos de la Región Metropolitana, Chile, como parte del proyecto que impulsa la Superintendencia de Educación (Supereduc) del Ministerio de Educación, para dar respuesta a los lineamientos establecidos en la circular acerca de la elaboración y reformulación de los reglamentos internos en esta materia, la cual rige para todos los establecimientos educativos que cuentan con reconocimiento oficial para funcionar.

El objetivo de este estudio consiste en disponer de evidencia que identifique factores que podrían incidir, positiva o negativamente, en la implementación de experiencias escolares en torno a la gestión colaborativa de conflictos y a sus distintas herramientas de aplicación. El fin es contar con insumos para la actualización de las regulaciones acerca de la convivencia escolar que los establecimientos educativos deben considerar en sus reglamentos internos.

En términos metodológicos, se realizó una revisión bibliográfica tanto conceptual como de experiencias sobre gestión colaborativa de conflictos, la que permitió contar con un marco teórico amplio en torno a este enfoque. Luego, se hizo un levantamiento de información primaria, visitando los establecimientos educativos cuyos equipos fueron capacitados en gestión colaborativa por la Supereduc. En este levantamiento se realizaron entrevistas individuales y grupales a los distintos actores que participaron en la capacitación y a otros vinculados con la gestión de la convivencia.

Recoger información primaria permite, por una parte, desarrollar conclusiones respecto de la instancia de formación provista por la Supereduc. Por otro lado, y en complemento con la revisión bibliográfica, es posible proponer recomendaciones para el proceso de acompañamiento que hace la Superintendencia a los establecimientos, en su función de actualización de los instrumentos de gestión de la convivencia.

De esta manera, las recomendaciones —presentadas hacia el final del estudio— se dividen en dos grupos: recomendaciones relacionadas con la experiencia formativa ejecutada por la Supereduc, y recomendaciones generales para la instalación de una gestión colaborativa de conflictos en contextos escolares. En ambos casos, ambas apuntan a incorporar la gestión colaborativa de conflictos como un elemento propio de la gestión de la convivencia, a fin de avanzar hacia la institucionalización de estos procesos en los establecimientos.

Este estudio fue realizado por *Estudios y Consultorías Focus* mediante licitación abierta por parte del Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, que tiene como mandato colaborar con las instituciones públicas en la promoción y realización del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes y, en particular para este estudio, de su derecho a aprender en un ambiente educativo libre de violencia, que se caracterice por el buen trato y el respeto a sus derechos humanos.

2. Metodología

2.1 Objetivo general

Disponer de evidencia sistematizada que identifique los distintos factores que podrían estar incidiendo positiva o negativamente en la implementación de las experiencias escolares en torno a la gestión colaborativa de conflictos y sus distintas herramientas de aplicación, de manera que sirva de insumo para la actualización de las regulaciones sobre convivencia escolar que los establecimientos educativos deberán considerar en su Reglamento Interno.

2.2 Muestra

El estudio se orientó a recoger la experiencia de los establecimientos educativos que han sido capacitados en gestión colaborativa de conflictos por la Unidad de Mediación Escolar de la Supereduc¹ (UME). Para ello, formaron parte de la muestra los cuatro establecimientos educativos de la Región Metropolitana que participaron de dicha instancia de capacitación y las eventuales iniciativas y acciones de gestión colaborativa de conflictos que se generaron a partir de ella. Es importante mencionar que los establecimientos educativos tenían distintos tipos de dependencia administrativa².

Antecedentes del proyecto sobre gestión colaborativa de conflictos de la Superintendencia de Educación, Chile

En la actualidad, el proyecto sobre gestión colaborativa de conflictos impulsado por la Supereduc ha sido implementado por cuatro establecimientos educativos y se enmarca en lo que especifica la Circular que imparte instrucciones sobre los Reglamentos Internos de los establecimientos educacionales con Reconocimiento Oficial del Estado (2018a), la cual señala que “los establecimientos educacionales deben considerar en su Reglamento Interno, mecanismos colaborativos de resolución de conflictos para aquellas disputas que surjan entre los distintos miembros de la comunidad educativa”(p. 33).

La Unidad de Mediación de la Supereduc desarrolló este proyecto, invitando a participar de manera voluntaria a cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Los objetivos del proyecto son:

- Introducir la mediación en los establecimientos educativos para que la misma comunidad educativa pueda prevenir, contener y gestionar algunos conflictos que se den en el establecimiento o entre miembros de la comunidad educativa.

1 No se menciona el nombre de los establecimientos para evitar su identificación y así asegurar la confidencialidad de la información.

2 Dos de ellos son municipales, uno es particular subvencionado y el cuarto es particular pagado.

- Desarrollar medidas disciplinarias formativas, desarrollando procesos de mediación con enfoque restaurativo.
- Promover la cultura de la mediación en la comunidad educativa.

Así, la herramienta principal que se promueve para la gestión colaborativa de conflictos es la mediación, aunque existe espacio para que cada unidad educativa defina su propia iniciativa, pudiendo considerar otras estrategias. La Supereduc propuso, adicionalmente, que las comunidades educativas enfocaran este proceso desde la justicia restaurativa, entendiéndola como una aproximación que otorga la responsabilidad a los estudiantes para la gestión del conflicto, y en la que además participan las personas que han sido dañadas. La invitación fue, también, a que toda la comunidad educativa se comprometiera en el proceso, de manera de determinar conjuntamente cómo se puede llegar a una resolución reparadora. Ciertamente, el enfoque propuesto por la Supereduc por medio de esta iniciativa se aleja de las nociones tradicionales de castigo.

En términos más concretos, el proyecto dispuso de una serie de instancias de capacitación dirigidas a estudiantes y docentes, con una duración total de 40 horas. Estas instancias de organizaron en seis módulos, los cuales se mencionan a continuación:

TABLA 1
**Módulos entrenamiento en gestión de conflictos –
 Superintendencia de Educación**

Organización modular de contenidos	
Módulo I:	Análisis del conflicto. El conflicto, tipologías y niveles. Identificación elementos claves y actores en el conflicto (<i>conflict mapping</i>). Análisis micro y macro del conflicto. El tercer lado (Ury, 2000).
Módulo II:	La mediación. Conceptualización, características y principios. Rol del mediador/a. Proceso de mediación, secuencia y diseño de la intervención.
Módulo III:	Desarrollo de habilidades mediadoras. Comunicación y emociones. Escucha activa. Técnica de las preguntas. Reformulación y parafraseo. Connotación positiva. Uso del espacio.
Módulo IV:	El enfoque restaurativo y las medidas disciplinarias. La ventana de la disciplina social. Modelo punitivo versus modelo restaurativo. Diálogo restaurativo. Construcción de intervenciones restaurativas.
Módulo V:	Implementación de una iniciativa de mediación/gestión de conflictos en el establecimiento educacional: tipos de programas. Fases y elementos clave para la implementación. Funciones y responsabilidades de los/as mediadores/as.
Módulo VI:	Seguimiento de las iniciativas de mediación/gestión de conflictos (a definir por el establecimiento educacional).
Contenidos	Seguimiento por parte de la Unidad de Mediación Escolar de las iniciativas de mediación/gestión de conflictos en los establecimientos seleccionados, en función de las necesidades de estos y con una duración cuatrimestral a partir de inicio de la iniciativa.

Fuente: Unidad de Mediación, Superintendencia de Educación, 2019.

La metodología de cada uno de estos módulos combinó una formación teórica y práctica, dando especial énfasis al trabajo grupal y a las interacciones significativas entre los participantes.

El proyecto que cada establecimiento implementó fue definido internamente, en función de los conflictos que se identificaron dentro de cada comunidad educativa, los recursos con que contaban y las necesidades específicas, entre otros elementos.

A partir de lo anterior, cada establecimiento definió los objetivos a alcanzar por medio de la implementación del proyecto; los conflictos que serían gestionados en el marco de este³; quiénes serían los mediadores (y qué otras funciones cumplían otros actores en el marco del proyecto); los aspectos de la organización del proyecto (espacio, horario, recursos y materiales, como protocolos o materiales de difusión); y las estrategias para involucrar a la comunidad educativa.

2.3 Recolección de la información

a. Revisión de literatura

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la bibliografía nacional e internacional sobre la gestión colaborativa de conflictos en contextos educativos y sus distintas herramientas de aplicación, es decir: mediación, conciliación, arbitraje, justicia restaurativa, entre otras. Para esto se consideraron las definiciones conceptuales desarrolladas por la Unidad de Mediación de la Supereduc, además de una amplia revisión de documentos teóricos.

También se revisaron experiencias nacionales e internacionales efectivas en torno a la gestión colaborativa de conflictos y sus distintas herramientas de aplicación que contaban con evaluaciones de efectividad en relación con los objetivos planteados. Por último, se incorporó una revisión del proyecto implementado por la Supereduc con los establecimientos educacionales, a partir de los documentos entregados por la propia institución en el marco de este estudio.

A partir de esta revisión conceptual, que corresponde a los contenidos del marco teórico del estudio, se operacionalizaron los conceptos y herramientas de aplicación en dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis que se usaron para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, así como también para su sistematización y análisis.

3 Esto tiene ciertas limitaciones considerando un modelo de mediación de conflicto. Por ejemplo, determinados conflictos no pueden ser mediados (materias técnico-pedagógicas, infracciones a la normativa educacional, incumplimiento laboral).

b. Levantamiento de información primaria

Por otra parte, en cada establecimiento que formó parte de la muestra se realizaron actividades cualitativas de levantamiento de información, las que se sintetizan en la Tabla 2.

TABLA 2
Actividades de levantamiento por establecimiento

Actividad	Actor	Cantidad
Entrevistas individuales	Miembros del equipo de gestión colaborativa de conflictos	4
	Director/a del establecimiento	1
	Inspector/a del establecimiento	1
	Encargado/a de convivencia del establecimiento	1
	Representante del Centro de Estudiantes	1
Grupos focales	Miembros del equipo de gestión colaborativa de conflictos	1
Observaciones no participantes	Inspectoría	-
	Recreos	-
	Otros espacios de disciplina formativa	-

Fuente: Elaboración propia a partir de bases técnicas de licitación.

2.4 Plan de análisis de la información

El análisis del material producido a partir del levantamiento de información en los cuatro establecimientos se trabajó sobre la base del análisis de contenido y a la luz del marco teórico del estudio, buscando organizar la información recogida a partir de códigos comunes, lo cual permitió reunir las diversas fuentes de producción de datos (entrevistas individuales, grupos focales y observaciones). Para esto se usó el software Atlas-Ti. Como estructura para el libro de códigos preliminar se utilizó la siguiente matriz de dimensiones y subdimensiones, elaborada a partir de la revisión de literatura, aunque con algunas modificaciones que surgieron desde el trabajo de campo. La Tabla 3 muestra la matriz de dimensiones, subdimensiones y códigos asociados a partir de la cual se realizó el análisis.

TABLA 3
Matriz de análisis de la información

Dimensión	Subdimensión	Códigos
Contexto institucional	Antecedentes generales.	Antecedentes generales establecimiento.
		Foco inclusión/gestión convivencia PEI. Aproximación convivencia actores.
	Clima social escolar.	Clima social escolar general.
		Relaciones interpersonales entre pares.
		Relaciones interpersonales adultos/estudiantes.
		Relaciones interpersonales entre adultos establecimiento.
		Seguridad física/psicológica.
	Organización para la convivencia escolar.	Descripción general gestión de convivencia.
		Obstaculizadores/facilitadores gestión convivencia.
		Equipos a cargo de gestión convivencia.
		Herramientas gestión convivencia.
		Protocolos de actuación gestión convivencia.
		Instancias/estrategias para el fortalecimiento de la convivencia.
	Participación de la comunidad educativa.	Incorporación familias y redes externas en general.
		Niveles de involucramiento familia a actividades/instancias.
Relación con redes externas para la gestión de la convivencia.		
Instancia formativa	Descripción de la instancia formativa.	Descripción de la instancia formativa.
	Satisfacción y valoración de la instancia formativa.	Satisfacción y valoración de la instancia formativa.
	Facilitadores y obstaculizadores de la instancia formativa.	Obstaculizadores/facilitadores de la instancia formativa.
Diseño/ puesta en práctica de iniciativas de gestión colaborativa de conflictos	Definiciones o prácticas que se hayan generado a partir de la instancia formativa.	Incidencia de la capacitación en definiciones y prácticas.
		Descripción de la iniciativa de gestión colaborativa de conflictos. Diseño de la iniciativa de gestión colaborativa de conflictos. Monitoreo de la iniciativa de gestión colaborativa de conflictos.
	Implementación de iniciativa.	Implementación de la iniciativa. Evaluación y proyección de la iniciativa.
		Inserción en gestión de convivencia.

Fuente: Elaboración propia.

El plan de análisis contempló tres fases principales. La fase 1 se dividió en dos subfases: la primera, análisis de caso, que apuntó a presentar los resultados de cada uno de los cuatro establecimientos de manera independiente; la segunda, buscaba avanzar en un análisis intercasos de la información donde se integraron los resultados de cada contexto educativo. Ambos análisis consideraron como estructura las dimensiones y subdimensiones definidas en la matriz de análisis.

La fase 2, selección de hallazgos transversales y conclusiones, apuntó a definir, a partir de los resultados, aquellos elementos clave que aparecen de manera transversal en la comprensión sistémica, en relación con la instalación de prácticas de gestión colaborativa de conflictos en contextos educativos.

Finalmente, en la fase 3, recomendaciones, se desarrolló una propuesta de elementos clave para la implementación de un modelo de gestión colaborativa de conflictos en el contexto chileno.

A continuación, se detallan las tres fases que comprende el proceso de análisis.

Fase 1: Análisis de casos e intercasos de los cuatro establecimientos

El análisis del material producido a partir del levantamiento de información en cada uno de los establecimientos se trabajó sobre la base de un análisis de contenido, organizando la información recogida a partir del libro de códigos preliminar y otros códigos emergentes, y utilizando para esto el software Atlas-Ti.

Se realizó una narración para cada caso que incorporó las distintas perspectivas y técnicas utilizadas en el trabajo de campo, con el fin de dar cuenta de manera integrada de cada contexto con sus particularidades, buscando una descripción e interpretación situada de las definiciones, prácticas y dinámicas —tanto institucionalizadas como no—, relativas a la gestión colaborativa de conflictos, con foco en los facilitadores y obstaculizadores de la gestión. Se consideró como parte constituyente de la caracterización a las dimensiones especificadas en la matriz de dimensiones y subdimensiones, desde las cuales se estructuró cada informe de caso.

Además, el análisis contempló procesos de triangulación metodológica y de datos. Para cada establecimiento se utilizaron diversas actividades de levantamiento de información, en particular, entrevistas individuales, grupos focales y observaciones no participantes, como se detalla en el Tabla 2 de este estudio.

Posteriormente, se realizó un análisis intercasos, considerando la variabilidad entre establecimientos. Este se centró en la identificación de diferencias y similitudes que surgieron entre ellos, con foco en aquellas definiciones institucionales, prácticas y dinámicas asociadas a la gestión colaborativa de conflictos y en los facilitadores u obstaculizadores de implementación de un modelo de gestión colaborativa, a partir de la instancia de la capacitación provista por la Supereduc. Este análisis también se estructuró sobre la base de la matriz de dimensiones y subdimensiones.

Para llevar a cabo este proceso se utilizó la información de los informes de caso y de las codificaciones realizadas. Además, se ejecutó un proceso sistemático de validación de la información con los investigadores que participaron de su levantamiento y del análisis de casos.

Fase 2: Identificación de hallazgos transversales y conclusiones

A partir del análisis integrado de la información se identificaron aquellos hallazgos relevantes a nivel transversal, los cuales fueron explicados de manera comprensiva y sistémica. Para esto, se trabajó sobre la base de la revisión del análisis integrado y luego en torno a reuniones de trabajo con el equipo de investigadores analistas, de manera de validar los hallazgos de acuerdo con la experiencia de cada uno en la labor de campo.

Fase 3: Definición de recomendaciones

Finalmente, a partir del análisis de las fases anteriores, se realizó una definición de las principales recomendaciones. Para esto, se realizó un taller de trabajo⁴ donde se presentaron los resultados y se definieron en conjunto las principales líneas que debieran seguir las recomendaciones asociadas a la implementación de un modelo de gestión colaborativa de conflictos en los establecimientos educacionales en el contexto chileno.

3. Marco teórico⁵

3.1 Aproximación conceptual al clima y la convivencia escolar

De acuerdo con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) de la Agencia de Calidad de la Educación, el clima de convivencia escolar se refiere a la forma en que la comunidad educativa experimenta la convivencia escolar. Es decir, tiene que ver con las percepciones y las actitudes que poseen los estudiantes, docentes, padres y apoderados con respecto al ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares; las relaciones interpersonales que se generan en el establecimiento; y el contexto en que se producen tales interacciones. Se refiere, por lo mismo, a una percepción colectiva, la cual además es relativamente estable dentro del establecimiento (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2014).

Para este indicador se especifican tres dimensiones: ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro. El ambiente de respeto tiene que ver con las relaciones de buen trato y valoración mutua entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, ausencia de discriminación, cuidado del establecimiento y respeto del entorno. El ambiente organizado se relaciona con la existencia de normas claras, conocidas y respetadas por todos, las actitudes de los estudiantes hacia estas y el predominio

4 En este taller participaron Christian Berger como jefe de proyecto y Soledad Fuentealba, asesora especialista en gestión colaborativa de conflictos.

5 El marco teórico fue desarrollado con la colaboración de Mónica Contreras C., coordinadora nacional de la unidad de mediación de la Supereduc.

de mecanismos constructivos de gestión de conflictos. La última dimensión, ambiente seguro, está vinculada con el nivel de seguridad y de violencia física y psicológica, la actitud de los estudiantes en relación con esto y la existencia de mecanismos para prevenir y actuar ante la violencia.

Además, puede considerarse que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, coherente, en el cual se promueve la formación integral desde el punto de vista académico, social y emocional. El otro desfavorable, que está representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, dominación y control, no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos hostiles que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

Por su parte, y en línea con las definiciones institucionales de la Agencia de Calidad, Arón y Milicic (1999) definen el clima de convivencia escolar como la percepción que los miembros de la institución tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades. Tales percepciones se basan en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción social, incluyendo aquellas sobre las normas y creencias que caracterizan al clima escolar. Además, las autoras plantean que los climas sociales, de acuerdo con sus características, se clasifican en climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos. Estos últimos se relacionan con la capacidad para resolver conflictos de manera no violenta, con la sensibilidad de la comunidad frente a situaciones difíciles que estén vivenciando los demás, con una comunicación respetuosa y con un ambiente físico apropiado, entre otros factores.

3.2 Gestión colaborativa de conflictos y estrategias de aplicación

a. Gestión colaborativa de conflictos

La gestión colaborativa de conflictos tiene su origen en la resolución alternativa de conflictos (Alternative Dispute Resolution, ADR, por su sigla en inglés) o en los Métodos Alternos de Solución de Conflictos (MASC). Los ADR son aquellas estrategias o métodos que permiten resolver un conflicto con independencia del sistema judicial, en los cuales las partes participan activamente en la búsqueda de soluciones conjuntas, tienen control sobre el proceso y, con apoyo de una tercera parte, resuelven el conflicto de forma colaborativa (Brandoni, 2017; Ury, 2000).

Resolver los conflictos colaborativamente significa integrar dos preocupaciones básicas: la preocupación por uno mismo y la preocupación por los demás. Este modelo bidimensional se refleja en las respuestas individuales al conflicto, de acuerdo con los conocidos cinco estilos de gestión de conflictos: competir, evitar, acomodar, comprometer y colaborar (Thomas-Kilmann, 1974, citado en Ellis & Baiden, 2008).

El último de los estilos de respuesta, la colaboración, aborda los intereses y preocupaciones de todos, abriendo la posibilidad a generar soluciones satisfactorias a través del esfuerzo cooperativo de “ampliar la torta”, frente a la competición que, en cuanto método “tradicional”, ofrece resultados con la fórmula dicotómica del *win-lose* (ganar-perder) (Farré Salvá, 2006).

El campo interdisciplinario de la ADR emerge en el contexto sociopolítico de la década de los años sesenta del siglo pasado, como un cuestionamiento a los métodos tradicionales, adversariales y punitivos del tratamiento del conflicto en diferentes ámbitos. Se le denominó alternativo en relación con los métodos tradicionales de resolución de conflictos por su rapidez y costo, y se le ha considerado más eficiente que, por ejemplo, la vía judicial (Farré Salvá, 2006). En el paradigma actual se conceptualizan los mecanismos de ADR como colaborativos más que alternativos, en tanto su generalización ha supuesto su integración en la justicia tradicional, contribuyendo a la accesibilidad, calidad y agilidad de esta última (Sotelo y Fandiño, 2017).

Las estrategias más conocidas de gestión colaborativa de conflictos son la mediación, el arbitraje y la conciliación. Sin embargo, aumenta la evidencia de la utilidad de un modelo de intervención en el cual las diferentes estrategias o mecanismos pueden combinarse o hibridarse, así como emplearse en diferentes secuencias. Asimismo, con el desarrollo del campo disciplinar han surgido otras intervenciones innovadoras como las conversaciones o diálogos públicos, el world café, la facilitación de consensos, etc. (Fisher, 2001).

Por otra parte, cierta consolidación de la disciplina ha supuesto el inicio de diversos debates, uno de los más relevantes está vinculado con la definición y clarificación de los objetivos de la gestión colaborativa de conflictos. Considerar que los conflictos se resuelven releva sus aspectos negativos y, por tanto, la necesidad de erradicarlos y de construir soluciones y acuerdos que rápidamente eviten la situación conflictiva, dejando de lado el potencial de la gestión y la posibilidad de aprender de estos (Boqué, 2006; Redorta, 2011).

Los conflictos, como decían de la energía, no se crean ni se destruyen, se transforman; es decir, forman parte de la vida misma y no llegan realmente a “resolverse” sino que se transforman en actos positivos, constructivos que dan por finalizado un conflicto específico en su aspecto pernicioso, indeseable (Vinyamata, 1999, p. 125).

Así, los nuevos modelos de intervención de conflictos no pretenden eliminarlos sino gestionarlos para que sean más productivos y beneficiosos para las partes implicadas, así como para sus comunidades y organizaciones. De esta forma, la gestión colaborativa de conflictos se considera útil, ya que incluye intervenciones como la prevención, la contención y el análisis de conflictos, se posiciona más

allá de la resolución (d'Estree, Fast, Weiss & Jakobsen, 2001; Lynch, 2001; Ury, 2000).

Entonces, la gestión colaborativa de conflictos supone un marco global e inclusivo que permite a profesionales y académicos un uso flexible y contingente de herramientas para gestionarlos (d'Estree et al., 2001). Incluso, se puede hablar de un sistema de gestión colaborativa de conflictos no solo como un conjunto de estrategias o técnicas, sino como un sistema integrado que incluye a las organizaciones y comunidades (Lynch, 2001). En esa línea, la Supereduc (2018) plantea que los establecimientos educativos deben considerar en su Reglamento Interno procedimientos de gestión colaborativa de conflictos para aquellos que surjan en sus comunidades educativas. Esto resulta relevante, en tanto permite comenzar un trayecto hacia la implementación de sistemas de este tipo en las escuelas.

Por último, en este documento se ha propuesto incluir el enfoque restaurativo en el marco de la gestión colaborativa de conflictos, pues ambos han tenido una evolución similar: han pasado de ser mutuamente excluyentes a integrarse con los sistemas más tradicionales, como los métodos adversariales y la justicia retributiva (Suzuki & Hayes, 2016). Por tanto, en el marco de la gestión del conflicto, las comunidades educativas podrían interconectar los diferentes enfoques, desde estrategias totalmente colaborativas y restaurativas hasta otras que no lo son, formando parte de un continuo.

b. Dos miradas respecto del conflicto

El concepto de conflicto está ligado a la complejidad y diversidad, por lo mismo, no existe una definición unívoca del mismo (Calvo Soler, 2014; Redorta, 2011). Torrego (2003) provee una definición general que resulta interesante como primera aproximación, al vincularlo estrechamente con la resolución del conflicto:

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos (Torrego, 2003, p. 37).

Desde la perspectiva del sentido común, la forma de entender los conflictos puede evocar una serie de elementos negativos. Por ejemplo, violencia, rivalidad, lucha, peligro, subyugación, etc. En efecto, puede ocurrir que, cuando un conflicto no es resuelto o cuando es resuelto de manera violenta o injusta, los sentimientos vinculados con él (rabia, pena, dolor, humillación) no se liberen y se acumulen;

“finalmente, junto con producir un desgaste enorme de energía en las personas, lo que suele ocurrir es que el conflicto estalla y se manifiesta de la peor manera, por lo general con conductas violentas, lo que no arregla el problema de fondo” (Unicef, 2003, p. 6).

Por su parte, Redorta (2020) releva del conflicto su función adaptativa, ya que esta hace emerger importantes habilidades con el fin de buscar soluciones, motivando muchas veces la creatividad e innovación. En otras ocasiones, es útil para poner en relación a las partes que no interactuaban y que ahora deben hacerlo. También, puede proporcionar cierto conocimiento acerca de las necesidades profundas o temas relevantes del otro o de uno mismo que anteriormente se desconocían.

Sin embargo, más allá de la definición, el conflicto es un elemento prácticamente inevitable en toda situación social en la que se comparten espacios, se realizan actividades, existen normas y se ejerce el poder. De esta manera, se relacionan íntimamente con las necesidades, los temores, el estrés y otros procesos que pueden o no llevar a situaciones violentas (Vinyamata 2010).

c. Conflictos en el contexto educacional

En contextos educacionales, los conflictos son parte de la vida intrínseca de los establecimientos, en tanto estas instituciones educativas comparten algunos elementos diferenciadores (Schvarstein, 2004):

- los estudiantes permanecen largos períodos de tiempo en un espacio limitado, compartiendo con otros estudiantes y con adultos con los que mantienen una relación jerárquica;
- la jerarquía también es experimentada por los docentes en relación con los directivos, vinculada al poder y a la remuneración;
- entre la relación de los estudiantes y docentes hay un tercer actor, los padres y madres. Estos pueden ser más o menos partícipes de las dinámicas del establecimiento y su implicación muchas veces es difusa y poco delimitada;
- existe un plan curricular establecido externamente que debe ser implementado. El establecimiento puede adaptar solo parcialmente sus necesidades e intereses y los de sus estudiantes a él;
- la convivencia cerrada promueve una intensidad de los vínculos y las relaciones.

Ahora bien, las situaciones conflictivas en los establecimientos educativos, junto con ser inherentes a la vida en estos espacios, pueden ser una oportunidad para posibilitar su renovación y también la de las relaciones. Estos nuevos espacios pueden expiar la violencia, ser colaborativos, empoderadores y restauradores

de un clima de justicia en el ámbito escolar (Ministerio de Educación República Dominicana, 2016).

Esta mirada que observa los conflictos como una oportunidad de renovación, implica realizar un ejercicio para distinguir los intereses, las emociones y las expectativas de las partes que incurren en un conflicto escolar, para considerarlos en la alternativa de resolución. En este sentido, las partes entienden y se adentran en la posición del otro. De esta manera, se puede avanzar en un proceso en que ambas se beneficien de su resolución, evitando salidas injustas y violentas (Mineduc, 2006).

Desde la mirada colaborativa, el conflicto no es visto negativamente, ni siquiera de manera neutra, sino como una oportunidad para restablecer contextos sociales equilibrados, a la vez que redistribuye el poder entre los participantes: “el conflicto, desde un punto de vista positivo, es el motor del cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlo bien, permiten establecer relaciones cada más cooperativas” (Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía, s.f., p. 51).

d. Consideraciones generales sobre la violencia en el ámbito escolar

A continuación, se proponen algunas consideraciones generales en torno al fenómeno de la violencia en el ámbito escolar. De acuerdo con el enfoque ecológico, el análisis del fenómeno de la violencia puede hacerse en tres niveles: individual, grupal y sociocultural. Para el caso del primer nivel, el individual, algunos autores destacan la importancia de las variables genéticas (Berger y Lisboa 2008). No necesariamente excluyendo los anteriores, otros autores señalan como factores individuales que influyen en el desarrollo de la violencia el consumo de alcohol y drogas, el fracaso escolar y la presencia de factores familiares, como el maltrato (Serrano Sarmiento e Iborra Marmolejo, 2005).

En un segundo nivel, el grupal, se plantea que la aparición de la violencia se da cuando las personas empiezan a relacionarse y buscan dominar a otros en un encuentro con distintas posiciones de poder. Esto se da en términos de disputas o defensa de la posesión de objetos o bienes que son considerados valiosos en el contexto escolar, por ejemplo, el estatus social.

En el último nivel (sociocultural) se plantea que la violencia se daría en un contexto de diferencias de estatus, las que ocurren en función de algunos antecedentes históricos y culturales (raza, género, nivel socioeconómico, entre otros) (Berger y Lisboa 2008).

En línea con lo anterior, en el ámbito escolar la existencia de la violencia puede anteceder a los conflictos en el establecimiento y no solamente ser un resultado de estos. Desde este punto de vista, la violencia es un problema complejo, que no

se explica solamente por lo que ocurre al interior de los establecimientos, sino también por fenómenos sociales, institucionales, políticos, valóricos, familiares, socioeconómicos, entre otras cosas (Hidalgo, 2009). De esta manera, la violencia estudiantil, sea que se dirija a estudiantes, profesores o a objetos muebles o inmuebles, puede entenderse como una expresión de conflictos diversos, a veces externos y anteriores a la vida escolar (Serrano Sarmiento e Iborra Marmolejo, 2005). Dicho de otro modo, esta puede verse como un termómetro del malestar por la insatisfacción de necesidades personales, familiares, sociales, etc. En esta misma línea, los estudiantes pueden adquirir modelos de comportamiento negativos porque no tienen otros, o por sus propias inseguridades personales, que pueden explicar el acoso escolar o el bullying (Fernández y Cabello, 2013).

En este marco, si bien el ámbito de acción de los equipos de los establecimientos escolares se ve reducido para resolver las razones estructurales o familiares que pueden causar situaciones violentas, desde un punto de vista socioeducativo sí pueden conducir de manera colaborativa los conflictos, al formarse en estrategias en este sentido y establecer avances en la instauración de un clima de convivencia más nutritivo. A continuación, se describen algunas de las estrategias más relevantes en este sentido: la mediación, el arbitraje, la conciliación y también algunas prácticas restaurativas.

Estrategias para la gestión colaborativa de conflictos

Las diferentes estrategias de gestión colaborativa de conflictos se han adaptado al ámbito educativo como complementarias a las medidas sancionatorias (Munné y Mac-Cragh, 2006). La sanción en el contexto educacional chileno se refiere a la aplicación de una medida disciplinaria punitiva o formativa en función del Reglamento Interno del establecimiento. Esta medida es correctora frente a una conducta que se considera inapropiada según este. En el caso de la sanción, la autoridad es la que soluciona el conflicto sin la participación de los implicados, a diferencia de la mediación, el arbitraje y la conciliación, que son las principales estrategias para gestionar colaborativamente los conflictos en los contextos educacionales.

Mediación

La mediación es una herramienta de gestión de conflictos no directiva, es decir, que no se centra en dirigir las interacciones que se dan entre las personas que participan. Si bien incurre un tercero como facilitador del proceso resolutivo, este incorpora técnicas asertivas para favorecer una solución por parte de los involucrados (Vinyamata, 2010). En este sentido, al mediador no se le asigna poder de decisión, y su legitimidad se fundamenta en su disposición a apoyar a las partes a establecer una comunicación conducente a la identificación de intereses mutuos, a la reconciliación y al entendimiento (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016).

Brandoni (2017) aborda los procesos de mediación desde el ámbito escolar y los define como “un dispositivo de abordaje de los conflictos, que promueve la búsqueda de soluciones consensuadas y contribuye a maximizar los beneficios potenciales de los mismos” (Brandoni, 2017, p. 127). En este proceso, según la autora, ambas partes pueden lograr un acuerdo deseado, a través del cual se satisfagan los intereses de cada una. Esto ocurriría luego de que cada una haya podido analizar cuidadosamente su posicionamiento en el conflicto y las distintas posibilidades de salida (Brandoni, 2017). Para esto, las personas son asistidas por un tercero imparcial cuya neutralidad, capacidad de generar un encuadre y conducción son elementos clave para tener en cuenta en el logro de la estrategia.

Los participantes son asistidos por un tercero imparcial, que no juzga ni valora, y que brinda el encuadre, marca las pautas del procedimiento, y realiza las intervenciones conducentes a que las partes identifiquen y jerarquicen sus intereses, exploren su posicionamiento en el conflicto, y tomen decisiones informadas acerca de cómo resolverlo (Brandoni, 2017, p. 129).

La mediación, de esta manera, restablece y transforma las relaciones entre los involucrados en el conflicto de manera particularmente constructiva. Por una parte, permite el empoderamiento de las partes en tanto actores centrales en la definición de las soluciones. También —vinculado con lo anterior— contribuye a conseguir una solución consensuada y no impuesta. La mediación facilita el conocimiento y el entendimiento de la realidad de la otra persona, sus necesidades e intereses, en un marco de conversación tolerante entre iguales.

Según Brandoni (2017) un proceso de mediación tiene características específicas como: la voluntad de participar, la autocomposición (los mismos protagonistas del conflicto componen una solución por medio del consenso, manteniendo su poder de decisión más allá de la acción del mediador), la mirada al futuro, el ahorro de recursos y la cooperación. En línea con esto, la Supereduc señala que la mediación, para ser llevada a cabo de manera apropiada, considera ciertos principios a la base, como la voluntariedad de los participantes, la igualdad de condiciones, la confidencialidad, la imparcialidad y la equidistancia en el rol del mediador (Supereduc, 2019).

En lo que concierne a la mediación entre pares en el contexto escolar, es decir, aquella que es llevada adelante por niños y jóvenes, Johnson y Johnson (1999, citado en Brandoni, 2017) señalan que el proceso debe comenzar poniendo fin a las hostilidades entre las partes, para luego realizar un compromiso de participación que supone la voluntariedad, la neutralidad y la oportunidad de todas las personas de exponer su punto de vista. Asimismo, quienes participan asumen ciertas

reglas como el respeto, la no interrupción, la sinceridad, la confidencialidad y el compromiso con el respeto a la solución de mutuo acuerdo.

Respecto de los criterios para lograr una negociación satisfactoria, algunos de los aspectos más importantes a tener en cuenta según estos autores son: que el conflicto sea definido de manera conjunta; que las personas expresen las razones de sus perspectivas y sean ayudados a comprender las diferencias entre posiciones; que cada persona pueda expresar la posición y los sentimientos del otro para revertir la perspectiva propia y empatizar con la de la otra persona; que los participantes sean capaces de inventar opciones que maximicen los beneficios mutuos y dejen satisfechos a todos; y, finalmente, que el acuerdo al cual se llegue sea razonable.

Considerando que existen muchos manuales de mediación que plantean sucesiones de etapas, Folberg y Taylor (1992, citados en Brandoni, 2017) proponen —de manera particular en el contexto escolar— las siguientes etapas:

- organización de la mediación,
 - comprensión de las perspectivas e indagación de los intereses,
 - replanteo del conflicto,
 - evaluación de opciones y alternativas, y
 - toma de decisiones, esclarecimiento y redacción de un plan.
- Estas etapas resultan relevantes puesto que aplican la mediación a procesos de gestión de conflictos en el ámbito escolar.

Sin embargo, es importante señalar que no todos los conflictos son susceptibles de ser mediados en el ámbito escolar (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016). En particular, aquellos que caben dentro de la infracción a la justicia formal (más allá de la normativa interna del establecimiento) o que atentan en contra de los derechos humanos fundamentales. Tampoco se recomienda abordar desde la mediación conflictos que aluden a factores culturales enraizados profundamente en las personas, pues estos pueden requerir de un trabajo dialógico de largo plazo, asociado a otro tipo de estrategia como las conversaciones o diálogos públicos. Piénsese, por ejemplo, en conflictos religiosos o que impliquen conductas de racismo, entre otros.

En el manual desarrollado por Ancora (2008) para el proyecto de prevención de la violencia y promoción de conductas prosociales en establecimientos educacionales del programa Chile + Seguro, se mencionan algunas restricciones para la implementación de un proceso de mediación, a saber: asimetrías de poder insalvables y dañinas, cuadros psicopatológicos incapacitantes y maltrato grave

y prolongado entre pares. Esto, porque la mediación requiere de reciprocidad y simetría, por tanto, en situaciones de violencia grave o prolongada, no se observaría un equilibrio de fuerzas psicológicas o de poder. Este es el caso, por ejemplo, de estudiantes víctimas de acoso prolongado que no están en condiciones de igualdad con la persona que les agrede. En estas circunstancias, la mediación no sería recomendable, ya que podría llegar a aumentar la asimetría, especialmente si se tiene en cuenta el sentimiento de indefensión que produce una situación de maltrato prolongada y sostenida (Ancora, 2008). En los casos en que se plantea una diferenciación entre víctima y ofensor se requiere un tipo de mediación enmarcada en la denominada justicia restaurativa, la cual define que, para dar paso a un encuentro entre las dos partes, son necesarias ciertas condiciones mínimas, como el reconocimiento del daño por parte del ofensor y la necesidad de reparación de la víctima (Calvo Soler, 2018).

Asimismo, se debe tener en cuenta que la mediación no sirve para todos los conflictos ni para todas las personas, por lo mismo, es importante realizar un análisis previo para evaluar su potencial idoneidad. Tampoco los beneficios son automáticos, sino que dependen de los participantes, su motivación, responsabilidad y apropiación del conflicto, de los temas que se planteen y de las competencias y experiencia del mediador (Parkinson, 2005).

Finalmente, la propia Supereduc define en su sitio web una serie de ámbitos que son susceptibles de su servicio de mediación y otros que no lo son. Dentro de los primeros: situaciones que afectan la convivencia escolar y el bienestar de los estudiantes, apoyos específicos que estos requieran en su proceso educativo y dificultades asociadas a la participación de padres, madres y apoderados. En tanto, aquellos que no se solucionan mediante la mediación serían: materias técnico-pedagógicas, infracciones a la normativa educacional e incumplimiento laboral.

Arbitraje

El arbitraje es una forma de gestión de un conflicto o desacuerdo en el que un tercero incurre para definir una solución que es aceptada por las partes involucradas. Estas partes presentan el caso al tercero, que toma una decisión por ellos, procurando la neutralidad. El peso de la decisión, en este caso, recae de forma clara en el tercero que incurre para la gestión del conflicto (Vinyamata, 2010).

En el sentido anterior, el arbitraje implica una aplicación justa de la norma, por tanto, en el ámbito escolar puede resultar un mecanismo de gestión de conflictos adecuado cuando el resguardo de esta (la norma) es lo que está en juego. De allí también que en el arbitraje en el ámbito escolar (o arbitraje pedagógico) la comparecencia de un adulto (por ejemplo, el inspector) puede resultar clave (Mineduc, 2006).

Se considera un proceso colaborativo en tanto favorece el diálogo sincero y abierto, implicando un aprendizaje significativo en los estudiantes que han entrado en conflicto. Es decir, el tercero que arbitra entre dos estudiantes no actúa solo como juez, sino como facilitador para que estos expresen sus percepciones, escuchen al otro involucrado y valoren su experiencia. Asimismo, el árbitro toma su decisión sobre la base de los intereses y necesidades de las partes (Munné y Mac-Cragh, 2006).

Conciliación

La conciliación, por su parte, implica la participación de un tercero que tiene un papel más activo que en la mediación. El conciliador facilita la comunicación entre las partes, disminuye las diferencias para alcanzar una solución satisfactoria para todas ellas (París, 2006). El proceso de conciliación fomenta el trabajo conjunto para arribar a una solución. En este sentido, se diferencia del arbitraje, pues en este último el concurso de las partes involucradas es más pasivo. Ahora bien, se hermana con los procesos de arbitraje, ya que en ambas formas o herramientas incurre un tercero que favorece la gestión del conflicto (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016).

Si bien en algunos contextos se entiende lo mismo por conciliación y mediación (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016), se identifican algunas diferencias entre ambos mecanismos de gestión de conflictos, por ejemplo: el mediador tiene un rol menos directivo, al no proponer fórmulas de arreglo, sino que se limita a facilitar el acercamiento entre las partes, promoviendo que ellas mismas las encuentren (Arboleda, 2017). También, en la conciliación, a diferencia de la mediación, es el tercero quien propone las reglas, mientras que en la mediación estas pueden ser pactadas por los intervinientes, adquiriendo un grado mayor de informalidad (Castillejo, 2007).

En el contexto educacional se debe tener en cuenta que la mediación, por sus características, no permite todo tipo de acuerdos y a veces el mediador, ya sea de la propia institución o no, debe introducir algún mandato o norma educacional en las soluciones que debe ser más o menos pública. En ese caso, la mediación se convertiría en una conciliación (Munné y Mac-Cragh, 2006). Por otro lado, teniendo en cuenta que el potencial de la conciliación se basa en la autoridad del conciliador, este suele ser una persona cercana y aceptada por las partes; incluso, podría desempeñar este rol un estudiante respetado por sus cualidades (Boqué, 2006).

Prácticas restaurativas

En el ámbito educativo, las prácticas restaurativas buscan desarrollar buenas relaciones y promover un sentido de comunidad entre todas las personas de una escuela (Center for Safe Schools, Clemson & Highmark Foundation, 2014).

Junto con lo anterior, las prácticas de gestión colaborativa de conflictos que se abordan desde el enfoque restaurativo permiten crear un sentido de comunidad que favorece la convivencia, previene la infracción de las normas y favorece una gestión de conflicto no violenta (Mora, 2013). Además, este tipo de enfoque promueve el derecho a la educación al mantenerse en un marco formativo y no sancionatorio.

Las prácticas restaurativas pueden ordenarse en un continuo de prevención que va de lo informal a lo formal, tomando en cuenta desde prácticas informales como declaraciones afectivas, reuniones restaurativas espontáneas, pasando por otras un poco más estructuradas como grupos y círculos, hasta llegar a otras más formales y estructuradas, como reuniones que requieren de planificación y tiempo (Wachtel, 2013). Aun así, según Center for Safe Schools et al. (2014), las prácticas restaurativas tienden a incluir cinco elementos comunes: principios o valores que definen el rol de las prácticas restaurativas dentro de la comunidad; capacitación al personal clave sobre estas prácticas y sus usos; estrategias de comunicación con énfasis en experiencias afectivas; círculos grupales de discusión y actividades que permiten construir comunidad; y reuniones restaurativas cuya asistencia es voluntaria y que están centradas en abordar situaciones conflictivas y en reparar daños. Todo este tipo de prácticas puede tener un impacto en la medida en que se hacen parte de la vida diaria de los establecimientos educativos (McCold y Wachtel, 2001, citado en Wachtel, 2013).

Con ello, los valores presentes en las prácticas restaurativas en educación son los siguientes (Gaeta y Galvanovskis, 2009):

- La asertividad, entendida como la capacidad de verbalizar de manera adecuada, respetuosa con los derechos, dignidad y sentimientos del otro y de sí mismo, aquello que se piensa y cree.
- La empatía, entendida como la capacidad de percibir y comprender los sentimientos del otro (Brandhorst, 2004).
- El autocontrol, entendido como reflexionar acerca de las consecuencias de los propios actos hacia los demás.
- La flexibilidad, considerada como la capacidad de generar soluciones alternativas a los conflictos mediante un pensamiento abierto y positivo.

Las prácticas restaurativas nos llevan a adentrarnos en el enfoque de la justicia restaurativa. En efecto, en el marco de la sistematización de experiencias en gestión colaborativa de conflictos, el enfoque restaurativo aparece como una propuesta relevante. Este reconoce la igualdad de derechos y oportunidades entre las partes, además de la intencionalidad de restablecer las relaciones interpersonales, reparando eventuales daños generados en el conflicto. A diferencia de una mirada

punitiva, el enfoque restaurativo invita a las partes (víctimas, agresores, comunidad educativa) a determinar la mejor manera de reparar el eventual daño, facilitando la asunción de responsabilidad y la reconciliación (Watchel, 2013).

Es importante señalar que la gestión, en relación con los conflictos desde una perspectiva restaurativa, no desconoce la importancia del cumplimiento de las normas. Sin embargo, la relevancia se centra no en la trasgresión de ellas, sino en reparar el daño causado en el marco del conflicto (Gutiérrez de Piñeres, 2011).

En muchos casos, asumir el enfoque restaurativo implica un cambio de paradigma para el establecimiento educacional que decida incorporarlo (Zehr, 1995, citado en Hopkins, 2002). Así, la justicia restaurativa constituye un enfoque innovador tanto para la persona que ofende como para la persona ofendida, puesto que pone el énfasis en la reparación del daño hecho a las relaciones y a las personas, por sobre la necesidad de asignar culpas y castigos (Wright, 1999, citado en Hopkins, 2002). Según Hopkins (2002), la justicia restaurativa es definida no en términos de que las personas culpables reciban un castigo, sino de que todas las personas afectadas por una ofensa o incidente se involucren en descubrir un camino hacia adelante que sea aceptable para todas las partes. En este contexto, quienes cometen agresiones, ofensas o malas conductas, también pueden ser reconocidos como afectados y, por lo tanto, se les involucra en la búsqueda de una solución. De esta manera, la sugerencia es que la mayor cantidad de personas afectadas participen en la acción reparadora (Hopkins, 2002).

La justicia restaurativa considera tres principios básicos: el primero de ellos es que la infracción de una norma (así como también las malas conductas en el ámbito escolar) constituye una vulneración hacia las personas y a las relaciones interpersonales; el segundo es que la violencia crea obligaciones; y el tercero es que la obligación central es reparar el mal hecho (Hicks, 2008).

Classen (2001, citado en Hopkins, 2002), en relación con el primer principio de la justicia restaurativa, señala que un mal comportamiento en el ámbito escolar puede ser entendido como una ofensa a las relaciones humanas y, secundariamente, también como una trasgresión a la regla escolar, considerando que las reglas en el establecimiento educacional están escritas para proteger la seguridad, el bienestar y las relaciones humanas. Para Hopkins (2002), estas son muy importantes y útiles puesto que ayudan a todas las personas a saber qué comportamientos no son aceptables en una comunidad escolar. Junto con lo anterior, las reglas también previenen o, al menos, reducen los castigos arbitrarios, puesto que son públicas. Sin embargo, la autora indica que resulta problemático cuando el foco primordial está puesto en la trasgresión a la regla y, en consecuencia, el daño hecho hacia la persona es ignorado o minimizado. Por esto, las razones subyacentes de las reglas nunca debiesen ser olvidadas.

En relación con el segundo principio de la justicia restaurativa, Hopkins remarca la importancia de que la intención formativa esté puesta en que las personas involucradas expliquen qué sucedió desde su propia perspectiva, sin poner el énfasis en quién es el culpable sino en que todos expresen cómo se sienten y luego sean invitados a explorar soluciones que sean aceptables para todas las partes (Hopkins, 2002).

En lo concerniente al tercer principio, es crucial para cualquiera que se sienta dañado por las acciones de otra persona, ser incluido o incluida en el proceso, tener la oportunidad de contar su propia historia y saber qué se está hablando al respecto (O' Brien, 2007, citado en Hicks, 2008). Se le debe preguntar a la persona que ofende por qué razón ofendió, qué necesidades tenía que no estaban siendo satisfechas y qué daño puede haber sufrido a manos de otra persona que necesita ser reparado (Hicks, 2008). Junto con lo anterior, a la persona que causó el daño se le invita a reconocer el hecho, de manera de recuperar la confianza del entorno respecto de ella misma y a reintegrarse a la comunidad educativa. Es decir, la reparación del daño es, también para el trasgresor, socialmente necesaria (Wachtel, 2013).

Respecto de la forma de llevar a cabo un proceso de mediación y las etapas de este, desde el marco de la justicia restaurativa, McCold (2013) señala que, en primer lugar, las personas hablan acerca de cómo la situación los afectó; en segundo lugar, comparten información; en tercer lugar, desarrollan un acuerdo de reparación por escrito que sea “mutuamente satisfactorio”; y, en cuarto lugar, desarrollan un plan de seguimiento. Estas instancias de mediación desde el enfoque restaurativo se inician con sesiones individuales previas (Jameson, Bodtker & Linker, 2010), donde la figura del mediador desempeña un rol fundamental en el restablecimiento del equilibrio roto tras la agresión u ofensa cometida. En este caso, se proponen técnicas comunicacionales específicas, tendientes al empoderamiento de la víctima y a la toma de conciencia del ofensor, el que deberá asumir la responsabilidad del hecho cometido y desarrollar empatía con las necesidades de la víctima, la que requiere comprender las circunstancias en que el ofensor actuó, obteniendo así una disminución de la ansiedad o del sentimiento de culpa, o incrementando su sensación de seguridad y empoderamiento (Bolívar y Vanchaefrem, 2015).

Expertos en prácticas restaurativas señalan que este tipo de reuniones solo pueden considerarse ante condiciones muy específicas, en que se tenga como condición básica salvaguardar la seguridad del o la estudiante que ha sufrido acoso, considerándose por ejemplo que el receptor de la conducta dañina desee participar, que la persona que cometió el daño también lo quiera, que haya asumido su conducta y las consecuencias de la misma, que el sistema escolar opere desde una filosofía restaurativa, que las personas que faciliten estén debidamente

capacitadas y todos los participantes de la reunión hayan estado en reuniones previas (Center for Safe Schools et al., 2014).

Las prácticas restaurativas más generalizadas en los contextos educacionales son los círculos restaurativos (Charney, 1992, citado en Wachtel, 2013) y, en el ámbito juvenil, la mediación víctima-ofensor (*Victim-offender mediation*) (Umbreit & Armor, 2011, citado en Hansen y Umbreit, 2018). Sin embargo, se ha de considerar la llegada de una nueva ola de prácticas restaurativas en que la hibridación es el sello diferenciador (mediaciones combinadas con conferencias, círculos innovadores, etc.) (Hansen y Umbreit, 2018).

Círculos restaurativos

El círculo restaurativo es una estrategia bastante versátil que puede usarse de diferentes maneras y con distintos objetivos (por ejemplo, desarrollar relaciones y generar comunidad, o bien responder a conductas indebidas, conflictos o problemas). Los círculos reúnen a un grupo de personas dándoles la oportunidad de hablar y escucharse mutuamente. No siempre tienen un líder y pueden seguir diferentes formatos, por ejemplo, secuencial en que una persona habla por vez y la oportunidad de hablar va avanzando alrededor del círculo, o bien enfocarse en la resolución de un tema o problema, permitiendo que cualquiera tome la palabra (Wachtel, 2013).

En cualquier caso, según Costello, Wachtel y Wachtel (2010), es importante tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de realizar círculos en el ámbito escolar: establecer temas y objetivos, generar un ambiente apropiado, positivo y de confianza, ayudar a los estudiantes a mantener la atención en el objetivo propuesto y que el docente siempre sea parte del círculo, sentándose con los estudiantes y participando.

De acuerdo con Charney (1992, citado en Wachtel, 2013) los círculos se han usado ampliamente en escuelas de enseñanza básica durante muchos años y más recientemente en escuelas secundarias y en la educación superior (Mirsky, 2007, 2011; Wachtel y Wachtel, 2012, citados en Wachtel, 2013).

Mediación víctima-ofensor (VOM)

La mediación con enfoque restaurativo es una de las prácticas más utilizadas en diferentes contextos, puesto que posibilita la gestión de conflictos cuando existe asimetría de poder, daño ocasionado y transgresión a las normas, con la intención de alcanzar un equilibrio y un protagonismo compartido entre las partes. La mediación víctima-ofensor tiene como rasgo propio, frente a otras prácticas restaurativas, el énfasis en la interacción de la víctima con el ofensor, a diferencia de los círculos que resultan más informales o las conferencias, donde se introducen otras partes de apoyo a los participantes (Hansen y Umbreit, 2018).

e. Enfoque punitivo versus restaurativo

Uno de los aspectos más importantes del enfoque restaurativo, y que lo distancia de un enfoque punitivo, dice relación con permitir a la persona que ofende enmendar sus faltas y restaurar su relación con la comunidad, dado que esto facilita la aceptación formal de su inclusión dentro del grupo, a diferencia de métodos de disciplina que excluyen a las personas, como la suspensión o la expulsión (Hicks, 2008).

Al respecto, Albertí y Pedrol (2017) advierten por qué es tan difícil pasar de un modelo punitivo a un enfoque restaurativo, señalando que el segundo implica tomar definiciones con todas las personas (la ofendida, la que ha ofendido, los perjudicados secundarios y los miembros de la comunidad), lo que requiere de tiempo, reflexión y habilidades para la gestión del conflicto en comparación al modelo punitivo. Junto con lo anterior, las autoras advierten que existirían creencias muy arraigadas que dificultan la superación del modelo punitivo, incluso para comunidades que han dejado de creer en él, tales como la fuerza de la costumbre, la creencia de que el castigo —a pesar de no resolver— consigue obediencia, o bien la creencia —desde un sentido antiguo de justicia— de que quien hace algo mal merece un castigo. También, existiría la necesidad del adulto de triunfar por encima del alumno y demostrar quién manda y quién tiene el control (Khon, 2006, citado en Albertí y Pedrol, 2017). El perdón, contemplado como la capacidad de excusar a alguien que ha cometido una ofensa, dejando atrás un hecho que nos ha dañado u ofendido, sigue siendo la base para una justicia restaurativa y la búsqueda de una sociedad pacífica.

f. Consideración general sobre estrategias para la gestión colaborativa de conflictos

Como consideración final, es importante subrayar que la decisión de aplicar un mecanismo de gestión colaborativa de conflictos por sobre otro no descansa tanto en identificar qué mecanismo es idóneo para qué conflicto (aunque sí existen conflictos que para los cuales puede no recomendarse un mecanismo, como vimos en el caso de la mediación). Más bien, el factor crítico para implementar una determinada estrategia es la instalación de una cultura escolar que permita que este tipo de resoluciones puedan ser implementadas. Por ejemplo, la conciliación o la mediación exigen el desarrollo de procesos formativos en que los estudiantes (en caso de que sean ellos quienes toman parte de un conflicto) puedan argumentar, analizar las situaciones, resolver problemas, fortalecer vínculos, entre otros. Es decir, el foco ha de estar puesto en la generación de competencias de los participantes para abordar una serie de situaciones, más que en identificar aquellos ámbitos en los que es aplicable (Delgado y Lara, 2008).

En definitiva, tal y como afirman Munné y Mac-Cragh (2006) en las comunidades educativas es posible promover la cultura de la mediación o de la gestión

colaborativa de conflictos (incluyendo aquí el enfoque restaurativo). Para ello es necesario consignar algunos principios fundamentales que sirven no solo para afrontar los conflictos sino para convivencia con este:

- el reconocimiento de la responsabilidad y de las consecuencias concretas de nuestros actos;
- la aceptación de la necesidad de una ayuda externa para resolver las propias dificultades;
- el reconocimiento y el respeto de nuestros deseos, necesidades y valores y también los de los otros;
- la comprensión del sufrimiento y el dolor asociado al conflicto y, al mismo tiempo, la confianza en las propias posibilidades y en las del otro para avanzar.

3.3 Experiencias nacionales e internacionales sobre gestión colaborativa de conflictos

Si bien son diversos los programas que enfatizan en la mediación como estrategia para la gestión de conflicto, que se han implementado y lo siguen haciendo actualmente en el ámbito de la convivencia escolar, son pocos los que cuentan con una evaluación de los resultados de su implementación. A continuación, se presenta una revisión de aquellos que sí cuentan con evaluaciones de resultados o impacto, ya sean nacionales o internacionales.

a. Evaluación de impacto - Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares - Chile

En Chile, un programa al cual se le realizó una evaluación de impacto es el Proyecto Piloto de Convivencia Escolar y Mediación entre Pares⁶, implementado el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), en el marco de una licitación realizada por el Mineduc en 1999 para la creación de proyectos que enfrenten la convivencia escolar desde la perspectiva de la mediación entre pares.

El programa incluía a toda la comunidad educativa de estudiantes de 1° a 3° medio de tres liceos de la Región Metropolitana. Consideró como estrategia principal la creación de un Consejo de Convivencia Escolar (CCE), concebido como un espacio de encuentro y de diálogo, el cual debía sensibilizar a toda la comunidad en el tema, además de llevar a cabo un diagnóstico participativo del estado de cosas en

6 Documento de referencia: Castro, s.f.

el establecimiento en lo referente a la convivencia escolar. Las otras estrategias incluyeron formación de profesores, formación a un grupo de estudiantes y el apoyo a iniciativas juveniles.

A partir de la evaluación del piloto (realizada en dos establecimientos), que condujo una metodología mixta, los resultados encontrados fueron distintos para ambos establecimientos evaluados. En uno, si bien no se observó impacto a nivel institucional, sí se evidenciaron cambios entre la evaluación pre y post de 2° medio respecto de la autopercepción de los estudiantes. En cuanto a la percepción del clima escolar, tanto en 2° como en 3° medio, se observó el impacto a nivel de curso. En el segundo establecimiento, sí se advirtió un impacto a nivel institucional en relación con la percepción de clima escolar.

Considerando los resultados anteriormente expuestos, una de las principales conclusiones a partir de este estudio es el cuestionamiento de la implementación de un programa en particular como estrategia para abordar la convivencia en el contexto educativo. Ello en el entendido de que la gestión de la convivencia escolar debe ser parte de la gestión integral de una institución educativa, evidenciándose un riesgo en acotarla a un programa determinado.

Pese a lo anterior, el estudio releva determinadas características del programa piloto evaluado, a considerar en el diseño e implementación de programas de convivencia escolar. En primer lugar, se menciona la duración y flexibilidad del programa, definiendo que un año es insuficiente para la instalación y el cambio cultural que requieren los programas en este ámbito. Por otro lado, la flexibilidad para adaptarse a los ritmos y necesidades emergentes de cada establecimiento es central. En tercer lugar, se releva la “creación de un Consejo de Convivencia Escolar, o de un organismo o espacio interestamental e intergeneracional, que permita el diálogo entre adultos y jóvenes, es decir, entre la cultura escolar y las culturas juveniles” (Castro, s.f., p. 7), y esto no significa solo preparar a los estudiantes para que puedan ejercer como mediadores en conflictos de sus pares, sino que puedan generar espacios y agrupaciones que medien en problemas de convivencia. Por último, se releva la necesidad de sensibilizar e involucrar a toda la comunidad en las acciones o decisiones que se tomen respecto de la gestión de la convivencia escolar.

b. Evaluación de impacto - Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) - México

A nivel internacional, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)⁷, que se desarrolla en México, fue evaluado sobre la base del modelo CIPP (Contextos, Insumos, Procesos y Productos), mediante una metodología mixta de levantamiento

⁷ Documento de referencia: Chaparro, Mora y Medrano, 2019.

de información. Se consideró en esta evaluación a cinco municipios de un estado del país y a 100 establecimientos.

El programa tiene el propósito de impulsar un clima de convivencia que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Se trata de una iniciativa preventiva y formativa, que busca que estos aprendan a resolver sus conflictos de manera pacífica, desarrollando habilidades como la tolerancia, la empatía, la negociación, el autoconocimiento y el manejo de emociones. El programa fomenta la relación del establecimiento con el entorno, involucrando a toda la comunidad educativa en acciones preventivas y formativas.

La intervención contempla la entrega de materiales educativos, orientados a los estudiantes, para fortalecer determinados valores y herramientas como el reconocimiento de la propia valía; el respeto a sí mismo y a las demás personas; la regulación de emociones; el establecimiento de acuerdos y reglas; la gestión de conflictos de manera asertiva; entre otros. También, se fortalecen competencias técnicas de docentes y directivos, para que, entre otras cosas, puedan promover la prevención de la discriminación y el acoso escolar, por medio de una convivencia armónica; y puedan encontrar maneras efectivas de involucrar a las familias. Adicionalmente, se promueve que las acciones en los establecimientos se realicen sobre la base de protocolos de prevención, detección y actuación ante casos de abuso sexual, acoso escolar, entre otros.

El estudio que analizó el programa tuvo como objetivo evaluar su implementación con base en el modelo CIPP. Para realizar la evaluación se recabó información cualitativa de las 34 sesiones de capacitación del PNCE en cinco municipios de un estado de México. También, se contó con información cuantitativa recogida a partir de la aplicación de una encuesta en 100 establecimientos de educación preescolar, primaria y secundaria.

Los resultados mostraron que, si bien los participantes reconocen la necesidad del programa y valoran la utilidad de este, existen aspectos a mejorar. La principal conclusión de la evaluación es que el PNCE es un programa que puede optimizar sus resultados y su impacto, siempre y cuando incorpore un proceso de sensibilización previo a su implementación; optimice sus procesos y entregue materiales de manera oportuna; consiga mejorar del proceso de capacitación y acompañamiento; y cumpla todas las actividades del programa, incorporándolas en la planeación escolar y en el programa educativo de los centros escolares.

c. Evaluación de resultados - experiencias de mediación educacional - España

Los siguientes resultados asociados a los impactos de las experiencias de mediación educacional en España no corresponden a un programa específico, sino

a distintas experiencias de preparación para la mediación escolar desarrolladas en varios centros educativos de este país⁸.

En la evaluación, participaron 13 establecimientos de la región de Navarra donde se desarrollaron procesos de mediación por al menos un año. Se realizaron encuestas a mediadores docentes ($n=50$), a mediadores estudiantes ($n=33$) y a los propios estudiantes de los centros educativos ($n=23$).

Un 74% de los docentes indicaron que los procesos de mediación les han permitido mejorar diferentes aspectos personales. Los docentes mediadores señalaron que han podido, principalmente, aprender cuestiones relativas a su desarrollo cognitivo. En menor medida, a su desarrollo moral y, finalmente, a su desarrollo emocional. Más específicamente, los docentes mediadores adujeron que los programas les han resultado importantes para desarrollar la empatía (en particular, para entender el punto de vista de otros); para romper ciertas barreras generacionales; para sentirse involucrados con las dinámicas del establecimiento; y para identificar ciertas emociones negativas en ellos mismos.

En tanto, los estudiantes mediadores, en un 52%, y los estudiantes participantes, en un 56%, indicaron que los procesos de mediación les han permitido aprender cosas que pueden aplicar en dimensiones personales de su vida. Para los estudiantes mediadores, las dimensiones de aprendizaje se relacionan con el ámbito moral y cognitivo; para los estudiantes participantes, estas dimensiones se vinculan sobre todo con los ámbitos emocional y moral.

Los resultados en los estudiantes difieren en relación con el rol que toman; si son mediadores o si son participantes de la mediación. Estos últimos observan mayores instancias para identificar emociones negativas, mucho más que los compañeros mediadores, que por su parte consideran que sus aprendizajes son importantes en la posibilidad de identificar formas alternativas a analizar y resolver conflictos.

d. Experiencias y programas de mediación entre pares

Ridley (2007) realiza una revisión sistematizada de evaluaciones a 23 programas de mediación entre pares en el contexto escolar. La literatura revisada muestra resultados consistentes relacionados con distintos aspectos⁹.

Distintas evaluaciones reportan resultados asociados a que los estudiantes se sienten más seguros en el establecimiento cuando se han realizado instancias de capacitación para la mediación entre pares. También, se reporta que pasan menos tiempo involucrados en conflictos, sobre todo en la sala de clases. Los padres, por

8 Documento de referencia: Ibarrola & Iriarte, 2013.

9 Documentos de referencia: Ridley, 2007; Shnitman y Shnitman, 2008.

su parte, señalan que sienten que la implementación de estos programas implica mayor seguridad en los establecimientos a los que asisten sus hijos.

Los mediadores, por su parte, adquieren habilidades relacionadas con la gestión colaborativa de conflictos, en comparación con los compañeros que no han participado en las instancias de capacitación. También, los estudios revisados muestran que los estudiantes que han colaborado en estas instancias mejoran sus rendimientos académicos después de participar en los respectivos programas. Además, los mediadores muestran, después de la implementación, una tasa de involucramiento en situaciones conflictivas menor que antes de esta.

Ahora bien, los estudios revisados presentan escasos resultados en los estudiantes que han participado en conflictos en aquellos establecimientos donde se han implementado estas estrategias. Se observa que son dejados de lado en la mayoría de las evaluaciones, lo cual es delicado, pues son los actores centrales en la implementación de estos programas.

Otros elementos en los que se observan debilidades en las evaluaciones tienen que ver con las variables evaluadas: muchas de ellas miden variables que bien podrían cambiar de manera independiente a la implementación de programas de este tipo (por ejemplo, derivaciones por problemas de disciplina, cuyo número se puede ver afectado por modificaciones en las políticas disciplinarias, cambios en los docentes, etc.).

Por otra parte, se identifica una falta de estandarización en cuanto a cómo evaluar factores de éxito de la mediación, relacionados con la gestión de conflictos, clima escolar, entre otros. Otra dificultad tiene que ver con la posibilidad de comprometer a coordinadores de programas con los procesos de evaluación (en muchos casos, una mala evaluación puede implicar el riesgo de perder el trabajo).

Finalmente, resulta fundamental considerar algunos factores que, según investigadores como Shnitman y Shnitman (2008), garantizarían el éxito de los programas de mediación escolar entre pares, tales como objetivos delimitados; modelos seleccionados; recursos disponibles; apoyo administrativo; conformación de un equipo de coordinación local con un alto grado de compromiso con el programa, con conocimientos sobre temas de mediación escolar, así como también una elevada capacidad de trabajo en equipo; apoyo de docentes y personal de los estamentos educativos, el que se traduce en conocimientos robustos sobre la temática, expectativas claras y acordes al contexto del centro educativo, apoyo en procesos de derivación y promoción del mecanismo de la mediación; calidad de la capacitación impartida, criterios y normas, rendición de cuentas; apoyo de los padres, apoderados y comunidad; y participación de las y los estudiantes.

e. Experiencias y programas sobre justicia restaurativa

Existe evidencia respecto de resultados favorables de experiencias de justicia restaurativa, tanto en el ámbito general como escolar en particular. Respecto del primer caso, una investigación desarrollada en el año 2015 por Bolívar y Vanfraechem (2015) indica que tras la participación en procesos restaurativos, en los participantes se aprecian elementos psicológicos relevantes, entre los que destacan efectos cognitivos, como comprender lo sucedido y las circunstancias del ofensor (a través de preguntas de la víctima al ofensor, resignificar los hechos); y efectos emocionales como lograr empoderamiento y control, generar un cierre de la situación traumática y ofensiva, expresar emociones, dejar la victimización atrás, sentir seguridad nuevamente, incrementar el proceso de recuperación de la víctima, disminuir posibles sentimientos de culpa, perdonar, entre otras.

En el ámbito netamente educativo, una serie de programas que desarrollaron prácticas de justicia restaurativa en Londres fue evaluada, encontrándose que la introducción de prácticas restaurativas dentro del ambiente escolar fue exitosa y beneficiosa en reducir comportamientos antisociales, tales como ausentismo, acoso escolar y otras formas de violencia en el establecimiento educacional (Cowie, Hutson, Jennifer y Myers, 2008, citado en Hicks, 2008).

En el mismo sentido, diversos estudios han demostrado que el enfoque restaurativo disminuye las expulsiones, crea un clima más calmado y tranquilo, favorece la gestión positiva de relaciones y conflictos cotidianos y también de otros más graves, como la gestión de casos de acoso escolar (Barnet, 2008; Buckley y Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern y Gardner, 2008; Sherman y Strang, 2007, entre otros, citados en Albertí y Pedrol, 2017).

Finalmente, los establecimientos que trabajen con un enfoque restaurativo pueden experimentar una variedad de beneficios. Algunos estudios de caso sugieren que las prácticas restaurativas pueden reducir los índices de suspensiones y de expulsiones, se reportan menos actos serios de violencia y también se advierten mejorías en las relaciones entre todas las personas de la comunidad escolar (Board, 2004, Karp y Breslin, 2005, citados en Center for Safe Schools et al., 2004).

4. Análisis integrado de la información

A continuación, se presenta un análisis integrado de la información a partir del estudio de los cuatro casos que participaron de la instancia formativa realizada por la Supereduc, respecto de la gestión colaborativa de conflictos. La estructura de este análisis es en torno a las tres dimensiones definidas en la matriz de análisis y sus respectivas subdimensiones.

4.1 Contexto institucional

a. Cultura institucional con relación a la convivencia

En los cuatro casos se puede observar, si bien con algunos matices, una preponderancia del tema de la convivencia y su gestión al interior de la comunidad educativa. Las miradas que priman entre los actores tienden a identificar la convivencia como un espacio de diálogo, orientada a favorecer las relaciones interpersonales, el proceso formativo de los estudiantes, la inclusión y el respeto de las diferencias.

En algunas comunidades, no obstante, la instalación de una cultura institucional tiene algunas resistencias internas que pueden ser esperables, sobre todo en contextos en los que se está transitando de una concepción de la convivencia a otra. En particular, se observa en algunos casos la tensión entre una visión de la convivencia escolar en la que debe primar el control o la punición, en desmedro de una mirada formativa que comienza a asumirse por algunos integrantes de las comunidades educativas.

Así, el enfoque formativo es identificado y se plantea en términos explícitos por algunos equipos como una alternativa al enfoque punitivo. En cambio, no se identificaron aproximaciones manifiestas a la justicia restaurativa como enfoque general para abordar la convivencia y los conflictos, ni tampoco un desarrollo teórico en este sentido. No obstante, el hecho de que la convivencia se observe como un espacio formativo, de diálogo, de fortalecimiento de relaciones interpersonales, de inclusión y de respeto de las diferencias, sugiere que se comienza a establecer un contexto que puede resultar propicio para abordar la convivencia (y, en particular, las estrategias de resolución colaborativa de conflictos) desde un enfoque de justicia restaurativo.

Finalmente, la instalación de una cultura de convivencia escolar depende preferentemente de las comunidades educativas. Es decir, no se evidencia un apoyo claro de los sostenedores para instalar una determinada visión, sino que es el director o directora, además de los equipos de convivencia, quienes cumplen un rol fundamental en la definición de la cultura escolar en torno a ella.

b. Clima social escolar

Un elemento compartido, en términos generales por los cuatro casos, es que existe un clima social escolar positivo. Los estudiantes entrevistados manifestaron que se encuentran en espacios la mayoría de las veces amigables y bien tratantes. Esta afirmación es sostenida por una alta proporción de los actores entrevistados.

Sin embargo, inevitablemente se observan conflictos entre estudiantes dentro de cada una de las comunidades escolares visitadas. Estos conflictos, si bien pueden ser escasos, no dejan de ser importantes. En algunos casos, en particular en

primer ciclo básico, los conflictos suelen darse en el aula o en el patio a partir de roces o empujones. Sin embargo, se identifica que los conflictos que más preponderancia tienen son los que se relacionan con el uso de redes sociales y prácticas de acoso escolar por esa vía. Estos conflictos pueden extenderse en el tiempo y, además, no son fácilmente observables por adultos.

Otros problemas, no detectados en todos los casos, tienen que ver con la llegada de estudiantes nuevos —algunos provenientes de otros establecimientos—, con la convivencia entre estudiantes chilenos y estudiantes de otros países, y con comportamientos desafiantes y transgresores de parte de los estudiantes hacia docentes.

Por otra parte, entre adultos se observan dificultades a menudo más delicadas, particularmente entre los equipos de los establecimientos y los apoderados. En un caso, los docentes tienen conflictos asociados a la necesidad de contener a apoderados que llegan con una actitud desafiante al establecimiento (ya sea en contra de los equipos, o en contra de sus hijos cuando han sido citados). En otros casos, las diferencias refieren a aspectos de visión o enfoques educativos que priman en las dos partes (el hogar versus el establecimiento).

Entre los equipos de los establecimientos también se observan algunas diferencias. Si bien se relatan relaciones positivas en general, se identifican elementos tensos. Algunos pueden ser de tipo profesional o administrativo (como demandas desde funcionarios al establecimiento, o desacuerdos entre trabajadores respecto de las demandas a su empleador), otros respecto de visiones educativas y, en algunos casos, de actitudes poco colaborativas de docentes hacia el equipo directivo.

c. Organización para la convivencia escolar

Los distintos establecimientos tienen un equipo encargado de gestionar la convivencia escolar, aunque no todos llevan el mismo nombre (dirección de convivencia, equipo psicosocial, comité de convivencia y equipo de convivencia), ni exactamente la misma constitución de participantes, ni las mismas funciones ni focos de trabajo.

En un caso, el equipo está compuesto por orientadores y equipos psicosociales, y el foco está en generar y compartir información respecto de estudiantes que requieren apoyo psicosocial, recayendo la gestión cotidiana de la convivencia principalmente en la figura de la inspectora, ante la ausencia del cargo de encargado o encargada de convivencia propiamente tal.

En el resto de los casos, los equipos —puede decirse— son más propiamente de convivencia escolar. Están encabezados por un encargado o encargada de convivencia, pero su composición es también variable en términos del cargo que los integrantes cumplen en el organigrama y de la cantidad de participantes (lo

cual depende, generalmente, del tamaño del establecimiento y de la cantidad de profesionales que trabajan allí). No obstante, en todos los equipos participan, además del encargado, orientadores y/o psicólogos; mientras que inspección lo hace solamente en uno de los casos.

Las funciones de los equipos de convivencia (en particular, del profesional a cargo) también son variables y están especificadas con distinto nivel de formalidad. Por ejemplo, en un caso, estas se han acordado verbalmente y el equipo se dedica a definir lenguajes y focos comunes, realiza capacitaciones internas y elabora planes y estrategias. En otro, las funciones están consignadas en el Reglamento Interno, y se refieren a la necesidad de ejecutar acciones conducentes a lograr un buen clima escolar, en particular, velando por la gestión de los conflictos y otros eventos que alteran la convivencia, entre otros aspectos.

A pesar de esta disparidad de formas de organizarse, en todos los establecimientos se observa la instalación de la convivencia como un tema central. En particular, la gestión colaborativa de conflictos es identificada como un mecanismo de gestión de especial interés en al menos dos de ellos, lo cual ha llevado a la generación de estrategias formales para su instalación. En estos casos, se han diseñado protocolos o fichas para la mediación o la gestión colaborativa de conflictos, y en un caso se ha participado en instancias formativas previas a la capacitación provista por la Supereduc.

Por su parte, aquellos establecimientos que no han definido estrategias formales en este sentido manifiestan cierta familiaridad con la gestión colaborativa, en particular, con la mediación (aunque el conocimiento técnico suele ser menor ante la menor generación de estrategias formales).

Por otra parte, se identifican también instancias para organizar la gestión de la convivencia en términos más generales, que aplican distintos establecimientos y que no necesariamente apuntan a la gestión colaborativa de conflictos. Una de ellas son los protocolos, informales o formales, que tiene cada establecimiento para resolver conflictos entre estudiantes. Como secuencia general, estos protocolos establecen que los conflictos en que participan estudiantes deben ser resueltos en primer lugar por el docente de aula y luego por el equipo de gestión de la convivencia.

d. Participación de la comunidad educativa

En lo referente a este ámbito, en general se identifica una baja participación de los apoderados en las dinámicas escolares correspondientes. Además, la relación con las familias, en distintos establecimientos visitados, resulta ser finalmente un elemento que tensiona a los equipos, sin lograrse, en distintos aspectos, instalar una visión compartida en lo referente a la gestión de la convivencia escolar. En

algunos casos, la dificultad consiste en definir un trabajo conjunto con el apoderado, que permita contar con estrategias compartidas de apoyo para sus niños. Aquí, en ocasiones, se observa una invalidación cruzada de las estrategias de educación que se utilizan en estos dos espacios (hogar, escuela).

Los sostenedores, por su parte, no resultan ser un actor relevante para apoyar a los establecimientos en la gestión de la convivencia. Solo en uno de los casos se evidenció la presencia de un sostenedor más activo que facilitó instancias de capacitación para la gestión colaborativa de conflictos. Los municipios —sean o no sostenedores— cumplen un rol específico para la gestión de la convivencia, consistente en apoyar los casos que deben ser derivados a la red de apoyo social con que cuenta cada comuna.

Finalmente, en términos generales, no se identificaron instancias de participación relevantes para los estudiantes, salvo el caso de un establecimiento que levantó, a partir de la iniciativa de los propios estudiantes, una mesa tripartita (estudiantes, apoderados, profesores y asistentes), para abordar temáticas de convivencia escolar. En este caso, se trata de una instancia interesante porque los estudiantes se encuentran motivados y empoderados para levantar la solicitud, y porque el establecimiento la acoge y la sustenta. Al momento del levantamiento no se contaba con un diagnóstico del funcionamiento de la instancia, ya que esta se encontraba al inicio de su implementación. En el resto de los establecimientos no se identificaron iniciativas formales o informales relevantes para facilitar la participación de los estudiantes.

4.2 Instancia formativa

a. Descripción de la instancia formativa

La ejecución de las instancias asociadas a la capacitación de la Supereduc fue diferente para cada uno de los cuatro casos, dado que el equipo de dicha institución se fue adaptando a las necesidades y posibilidades de cada establecimiento educacional. En primer lugar, respecto de las fechas de ejecución, hubo dos casos donde estas se realizaron a fines de 2018 o comienzos de 2019, mientras que los otros dos lo realizaron durante el período del año escolar 2019. Por otro lado, la modalidad también difirió, siendo en un caso durante las instancias formales de capacitación definidas por el establecimiento durante el verano, mientras que los otros tres optaron por realizarla en jornadas más cortas durante la época de clases. Cabe acotar que la definición anterior la tomó, en tres casos, la dirección del establecimiento y, en el cuarto, el sostenedor. La duración total de la formación fue entre dos semanas y seis meses, aunque la cantidad de horas fuera similar en todos los casos. En ocasiones, se observó un mayor cansancio por parte de los

asistentes, quienes se vieron sobreexigidos en sus actividades regulares por las horas dedicadas a esta formación.

Por otro lado, la composición del grupo que participó de las capacitaciones también muestra diferencias entre los casos. La selección o definición de quiénes participarían fue decisión de cada establecimiento, específicamente, del equipo directivo o de algunos de sus integrantes, siendo diversos también los criterios de selección. Así, la alta heterogeneidad entre los grupos e intragrupos caracterizó la mayoría de los casos. Solo en uno de ellos participaron representantes de todos los estamentos,¹⁰ en los otros tres hubo distintos estamentos, pero nunca todos. Incluso, en uno de los casos solo participaron asistentes de la educación. Junto con esto, el número de asistentes a la instancia formativa también varió entre establecimientos: entre 2 y 21 participantes¹¹.

Respecto de la apreciación de las comunidades en relación con la composición intragrupo, se identificaron percepciones contrapuestas incluso dentro de los mismos grupos, siendo la heterogeneidad un aporte en algunos de los casos y un obstaculizador en otros. La valoración se relaciona a la posibilidad de conocer las tareas, desafíos y perspectivas de otros equipos con los que no se trabaja comúnmente, mientras que este mismo hecho actuó como obstaculizador en tanto determinó el ritmo de las capacitaciones cuando había personas que sabían poco del tema, mientras que otros tenían mayor conocimiento.

Una de las dificultades que se levantó desde algunos de los establecimientos fue el hecho de que los participantes fueron desertando a medida que avanzaban las sesiones, lo que se dio principalmente en los casos donde la duración total de la formación fue más extendida en el tiempo. Otro factor asociado a la deserción fue el horario de las sesiones, siendo esta mayor cuando se hacían en la tarde (después del horario escolar), momento en que los participantes se encontraban más cansados.

Cabe acotar que el caso n°4 es una excepción, en cuanto a que la decisión del sostenedor municipal fue realizar una capacitación ampliada que incorporara a todos los establecimientos de su dependencia, y de la cual participara el encargado de convivencia con otro adulto y un estudiante. Lamentablemente, no fue posible entrevistar al estudiante, pues esta actividad estaba pensada para la segunda quincena de octubre y fue suspendida atendiendo a los efectos de la contingencia social de ese período en el país.

10 A saber: el equipo de convivencia completo, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados.

11 En el caso en que asistieron solo dos personas, se trató de una capacitación a diversos establecimientos, de manera que el número total de capacitados fue mucho mayor.

b. Satisfacción y valoración de la instancia formativa

En general, se identifica una coherencia entre las expectativas que los participantes tenían previo a la instancia de capacitación y la satisfacción posterior, siendo en la mayoría de los casos positivas. También se identifican actores que no tenían expectativas claras respecto de lo que les entregaría la formación, por lo cual no es posible contrastar la satisfacción posterior con lo esperado. Solo en uno de los casos se identifica una distancia entre las expectativas de los participantes y la apreciación de lo que fue la formación, donde la expectativa —de un grupo de los asistentes— tenía relación con una certificación en mediación. En este caso en particular, dada la alta variedad de adultos y estamentos que asistieron, también hay multiplicidad respecto de este punto.

Por otro lado, de manera transversal se identifica una alta valoración de las dos expositoras que dictaron el curso, tanto por el manejo de los contenidos y su experticia en el tema, como en el estilo de relatoría, al que caracterizan como cercano y empático.

A partir de las entrevistas se identificaron diversas opiniones respecto del contenido de la instancia, primando la valoración por la entrega de fundamentos y referencias teóricas de prácticas que ya se realizaban en los establecimientos. Esta percepción es relevante en cuanto generó un efecto de refuerzo en las comunidades respecto de su gestión de la convivencia escolar que, por lo general, habían definido a partir de la práctica y experiencia. Este hallazgo se contrasta con la constatación de que existe, entre los equipos de convivencia escolar, una confusión respecto de lo que se entiende por mediación: muchas veces los equipos llaman mediación al arbitraje o a otras estrategias que no necesariamente lo son. Así, se instala la estrategia de mediación como tema de la formación, no de la gestión colaborativa de conflictos.

Respecto de la metodología utilizada durante las sesiones de formación, se valora especialmente el uso de casos porque permiten una mirada más práctica para la aplicación de lo aprendido a través del juego de roles. De esta metodología se identifica como positivo también la dinámica que generó en los espacios de formación, distendiendo el ambiente y permitiendo a los participantes retroalimentarse entre ellos mismos. Solo en uno de los cuatro casos hay diferencia de opinión respecto del juego de roles, donde se manifiestan quejas respecto de la pertinencia de las situaciones que exponían los casos entregados desde la Supereduc. Para algunos participantes de este establecimiento identificarse con las problemáticas que estos planteaban les era difícil, ya que eran muy diferentes a su realidad escolar. Cabe acotar, en todo caso, que la Supereduc proporcionaba casos cuando los mismos participantes no llevaban los propios, los que eran solicitados por parte de las relatoras previo a las sesiones.

Respecto de la metodología, se plantearon desde los mismos participantes dos posibilidades de mejora. Por un lado, se explicitó la necesidad de que la formación se complemente con material adicional a las presentaciones, por otro, que la instancia formativa considere una parte práctica —de acompañamiento en terreno— donde un especialista en mediación (las mismas relatoras) pueda estar junto a quien corresponda en el establecimiento educacional en una instancia real de mediación.

Además de lo ya referido, la duración de la instancia formativa es percibida como muy extensa, en el contexto de altas exigencias que tienen los docentes y asistentes de la educación. Esta percepción se dio en todos los casos, incluso en aquel en que la formación fue durante el período de vacaciones de los estudiantes.

Cabe destacar, como un aspecto altamente valorado por los participantes de uno de los casos, el hecho de haber asistido a la formación con actores de otros establecimientos de la comuna, compartiendo experiencias y percepciones. Esta decisión fue del sostenedor, desde el supuesto que esto aumentaría las posibilidades de impacto de la iniciativa.

c. Facilitadores y obstaculizadores de la instancia formativa

El principal facilitador, que aparece de manera transversal en todos los casos, es el explícito apoyo del equipo directivo a la participación de los establecimientos en la instancia formativa, es decir, la validación y el respaldo del equipo a la instancia y a la posibilidad de gestionar la convivencia escolar de manera colaborativa.

En segundo lugar, a nivel de facilitador se encuentra el hecho de que la instancia formativa se inserta en comunidades educativas que tienen una disposición previa a la gestión colaborativa de conflictos y que están sensibilizadas en relación con la convivencia escolar y priorizan un enfoque formativo. Tanto este facilitador como el anterior pueden relacionarse con el hecho de que los establecimientos manifestaron interés y aceptación de la invitación realizada por la Supereduc, es decir, de que estos casos ya cuentan con determinadas características —desde su selección— que actúan como facilitadores.

Por otro lado, un claro obstaculizador fue la extensión de la instancia formativa, en función del número de horas exigidas (48 h). Esto es muy relevante en el contexto escolar, donde la mayor parte de los estamentos están permanentemente expuestos a altas exigencias. Este obstaculizador se asocia con la deserción ocurrida por parte de algunos participantes. Un atenuante a considerar para futuras instancias es el momento del día y del período escolar en que se realizan las sesiones de capacitación.

La composición de los grupos que participaron de la instancia también se identificó, en algunos casos, como obstaculizador. Los principales factores que funcionaron

como tal fueron, por un lado, la diversidad respecto de los roles y tareas que realizan los participantes en el establecimiento educacional y, por otro lado, la formación y conocimiento previo de la temática. De manera adicional, en un caso se menciona como una dificultad el hecho de que hubiera docentes y estudiantes asistiendo paralelamente, ya que la presencia de los adultos inhibía la expresión de los jóvenes.

4.3 Diseño y puesta en marcha de la instancia de gestión colaborativa de conflictos

a. Definiciones o prácticas que se hayan generado a partir de la instancia formativa

En primer lugar, se observa que solo uno de los cuatro establecimientos diseñó un proyecto para la incorporación de la gestión colaborativa de conflictos en el establecimiento. No obstante, en los casos en que la capacitación no se materializó en el diseño de algún proyecto o iniciativa concreta, se identifica que esta aportó en fundamentar y/o enriquecer lo que ya se venía haciendo en gestión colaborativa de conflictos. Justamente, se trata de escuelas que contaban ya con un enfoque en esta línea y con ciertas prácticas y/o instrumentos para trabajar la gestión colaborativa de conflictos.

Sin embargo, solo uno de ellos implementaba la mediación cumpliendo el protocolo establecido para ello, siendo esta mediación entre pares (estudiantes). Ante lo cual, surge la pregunta de por qué en los casos restantes no se optó por diseñar un proyecto para implementar la gestión colaborativa de conflictos en el establecimiento, apuntando especialmente a avanzar hacia la realización de mediación con el protocolo y requerimientos que propone la Supereduc. Retomando los argumentos entregados por los informantes, se tiene que en uno de los casos se genera una baja de interés del equipo directivo ante el cambio del director/a, junto con otros conflictos relativos a la heterogeneidad de los participantes. En el otro caso, se alude a la ausencia de un equipo para la gestión colaborativa de conflictos o, al menos, de un encargado de convivencia, sumado a la idea de que sería de utilidad recibir un instrumento que guíe en la realización de la mediación. En este sentido, existen elementos contextuales asociados al nivel de avance del establecimiento en la línea de gestión colaborativa de conflictos y, asociado a ello, las expectativas de los participantes de la capacitación.

b. Diseño e implementación del proyecto o estrategias de gestión colaborativa del conflicto

Por otra parte, el establecimiento que logró diseñar un proyecto concreto elaboró un documento que en sí mismo fue complejo de realizar, dadas las dificultades para reunirse que tenían los participantes. No obstante, terminaron siendo un número

considerablemente mejor al que inicialmente se había constituido como equipo de gestión colaborativa de conflictos. Finalmente, se optó por dividir secciones entre los distintos participantes, y fue la encargada de convivencia quien aunó las secciones y le dio forma al proyecto. Esta ha sido quien ha estado empujando la iniciativa, aun cuando, no ha sido factible cumplir el cronograma planificado, lo que da cuenta del potencial riesgo para su sostenibilidad cuando el peso de la tarea recae en un solo profesional.

El proyecto consideraba una primera etapa de sensibilización y socialización, que se pondera como acertada al identificar que es una fase imprescindible en establecimientos que aún no han avanzado en esta temática. La segunda fase consistía en llevar a cabo los procesos de mediación. No obstante, hizo falta la definición de un protocolo que especificara aspectos centrales, tales como: qué conflictos se mediarían, quiénes los mediarían, en qué horarios se realizarían las mediaciones y en qué espacios. Esta indefinición generó cierta incertidumbre entre los actores involucrados.

En este mismo caso, hasta la fecha del levantamiento de información únicamente se había realizado la entrega de un tríptico informativo en el marco de una reunión de apoderados que, por lo demás según se indicó, no fue introducido por el docente del curso, ni se abrió un espacio para dudas o aprehensiones al respecto. Por otra parte, el retraso en el cronograma generó cierta ansiedad por parte de algunos actores, como los estudiantes, que esperaban que las mediaciones supliesen la falta de espacios para conversar sobre los conflictos y tomar más protagonismo en ello.

Se observa que la dificultad para llevar a cabo las actividades incluidas en el proyecto responde a la falta de priorización desde la dirección del establecimiento, considerando que este se encontraba en un proceso de ajustes dada la reciente llegada de la directora, sumado a la ausencia del inspector general en la capacitación, quien lidera la gestión de la convivencia en el establecimiento.

c. Dificultades asociadas a la implementación de mediaciones en los establecimientos

Por último, se observa que, tanto para el establecimiento que diseñó un plan de gestión colaborativa de conflictos centrado en la herramienta de la mediación, como para aquellos que no lo hicieron, pero señalaron desde antes de la capacitación que llevaban a cabo arbitraje pedagógico y/o conciliaciones, existen obstaculizadores y facilitadores para efectuar mediaciones propiamente tales. Dentro de estos, se identifican tres grandes factores. Uno de ellos es la claridad del proceso de mediación, para lo cual se identifica como aspecto clave, contar con un protocolo que de manera clara defina cómo se realizarán las mediaciones (qué tipo de conflictos se mediarán, quién los mediará, en qué momentos y espacios se

realizarán) y, a su vez, contar con un instrumento (o bien, un acompañamiento in situ) que guíe el proceso de realización de la mediación.

Otro factor relacionado con la posibilidad de realizar las mediaciones es la disponibilidad de mediadores, que en la mayoría de los casos se visualiza como carencia. Se identifican dos aspectos asociados, por una parte, el tiempo disponible para efectuar esta labor. Esto se agudiza en contextos educativos vulnerables de alta exigencia para los equipos educativos, pero también se asocia con la falta de priorización por parte de la dirección, asignando esta tarea a determinados cargos con horas de trabajo destinadas para ello. Por otra parte, se visualiza la sensibilización de los actores involucrados con relación a un enfoque formativo y no punitivo de la gestión de la convivencia. De esta manera, es más probable que estos le otorguen sentido a las herramientas de gestión colaborativa de conflictos que se quieran implementar, valorando sus potencialidades y beneficios, y contando así con su consentimiento y compromiso.

El tercer factor asociado a la factibilidad de realizar las mediaciones es la falta de espacios adecuados para este tipo de actividades. Este es un aspecto que se indica en dos de los casos, siendo uno de estos el establecimiento que contaba con el proyecto de incorporación de la mediación como herramienta de gestión de la convivencia.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se identifican a partir del análisis integrado de los casos y que son relevantes en cuanto permiten delinear las recomendaciones que prosiguen.

Una primera constatación que surge a partir del estudio de casos y de su análisis integrado es el hecho de que los establecimientos educacionales que formaron parte de la iniciativa se encuentran en un momento de transición en su trayectoria respecto de la gestión de la convivencia escolar. Es decir, son instituciones que cuentan con una cultura escolar relativamente sensibilizada respecto de la importancia de la gestión de la convivencia escolar, avanzando desde un enfoque punitivo hacia una mirada formativa de la convivencia, entendiendo que se puede aprender a convivir a partir de los mismos conflictos que puedan surgir.

En este sentido, se observa que los establecimientos presentan un contexto propicio (o al menos avanzan hacia este) para la implementación de iniciativas de gestión colaborativa de conflictos. Así, el enfoque formativo está presente, principalmente en los integrantes del equipo directivo y en los equipos de convivencia, y está instalado de una manera mucho más diversa entre el resto de los actores de las comunidades escolares.

En efecto, el momento institucional de los establecimientos se caracteriza por ser un tiempo de cambio e instalación de una cultura donde la convivencia escolar adquiere relevancia avanzando hacia un enfoque formativo, pero no exenta de desacuerdos, contradicciones y necesidades de reflexión respecto de cómo gestionar este ámbito. Es relevante considerar que el enfoque formativo permite una mirada integrada de la convivencia escolar, desde donde se concibe un paradigma que integra normas disciplinarias —idealmente consensuadas entre todos los estamentos— con medidas centradas en el diálogo, la colaboración y el acuerdo, por sobre otras de carácter punitivo o sancionador. En el levantamiento de información fueron identificados discursos en este sentido.

Considerando lo anterior, se observa un espacio educativo cuyo contexto permite pensar en avanzar también en la implementación de un enfoque de justicia restaurativa, tal como fue presentado en el marco teórico, que dé encuadre y otorgue sentido —en conjunto con el enfoque formativo— a la implementación de estrategias de gestión colaborativa de conflictos. A este respecto, y a diferencia del enfoque formativo, el enfoque restaurativo no es indicado explícitamente como un referente por los actores de la comunidad educativa. No obstante, en la medida en que se observa un tránsito hacia la instalación de estrategias de colaboración, respeto o diálogo, que se separan del enfoque punitivo, existe un contexto valórico que puede ser propicio para la socialización del enfoque de justicia restaurativa en los establecimientos.

En segundo lugar, se constata, a partir de los resultados, el hecho de que los equipos de los establecimientos educacionales están en un escenario de soledad respecto de la gestión de la convivencia escolar en general y, más aún, respecto de la gestión colaborativa de conflictos. De hecho, en algunos casos se vio de manera explícita que los equipos de convivencia veían esta instancia formativa como una oportunidad para fundamentar técnicamente su accionar, que muchas veces es cuestionado por otros actores de la comunidad educativa, como apoderados o docentes.

En este escenario, los sostenedores son los grandes ausentes en todos los casos —a excepción de uno— siendo la incidencia de estos prácticamente nula en las definiciones respecto de la convivencia; y, cuando la hay, está asociada a temas formales de la normativa o a la gestión de casos críticos, que difícilmente ayuda en la tarea que ha sido explicitada por los mismos actores como la más relevante, que es la gestión de conflictos entre estudiantes. Además, tampoco hay, en general, presencia de otras redes externas (por ejemplo, trabajo con otros establecimientos, ATE, fundaciones) que pudieran ser relevantes respecto de la gestión de la convivencia y de las decisiones y prácticas relativas al tema.

Junto con lo anterior, hay tres temas relevados como los principales tensionantes de las relaciones y de la convivencia al interior de los establecimientos y de la gestión de esta. Uno de estos temas es el uso de redes sociales por parte de los estudiantes y de los conflictos que este uso conlleva. Ello es un problema transversal en los establecimientos con los que se trabajó. Se observa como un elemento presente sobre todo en conflictos

entre estudiantes mayores (últimos años de básica y enseñanza media) que, en ocasiones, ven por estos medios situaciones que ocurren fuera del establecimiento interfieren en la convivencia escolar. En esta línea, los conflictos asociados al cyber bullying son reportados como los más difíciles de abordar por parte de los docentes y los equipos que gestionan la convivencia.

Luego está la relación entre los establecimientos educacionales y los apoderados, elemento que se vio que puede tensionar el clima social. Estos últimos, en ocasiones, exigen esfuerzos por parte de los equipos de los establecimientos para contenerlos cuando llegan en una actitud desafiante. Menos urgente, pero igualmente importante, se identifica en algunos establecimientos la dificultad de alcanzar visiones comunes entre los equipos asociados a la gestión de la convivencia y los apoderados. En concreto, estos últimos abogan por un enfoque más punitivo, y no comprenden las aproximaciones que intentan implementar algunos equipos que gestionan la convivencia desde un enfoque más vinculado con procesos formativos.

La tendencia de los apoderados a validar un enfoque punitivo por sobre uno formativo puede asociarse con una expectativa que les otorga menos protagonismo a sus hijos, o bien con un desconocimiento de la posibilidad de abordar los conflictos de manera colaborativa, permitiendo que sus hijos asuman sus responsabilidades y participen a la identificación de vías de solución.

En línea con lo anterior, resalta la falta de alineación de los docentes con el enfoque formativo y no punitivo que propician algunos establecimientos. En dos casos, a pesar de que el equipo de convivencia y directivos promovieran un enfoque más dialógico, los docentes y asistentes de educación resultaron ser más proclives a enfrentar los conflictos con castigos, o bien, derivando a los implicados a inspectoría. De acuerdo con los docentes (y es algo que no se debe desestimar), la perspectiva formativa es más demandante y desgastante que la punitiva. Además, el enfoque formativo podría observarse como una amenaza al poder de los adultos, característico de la estructura altamente jerárquica de los centros educativos a nivel nacional, pues puede implicar que en la gestión de conflictos se otorgue protagonismo, poder, autonomía y responsabilidad a los estudiantes.

Respecto de la organización para la convivencia, si bien en todos los casos hay un equipo a cargo, su composición es altamente variable, al igual que sus funciones y tareas, las que están definidas con distintos niveles de formalidad. En relación con las funciones de estos equipos, la gestión de conflictos entre estudiantes es una de las tareas más demandantes de su quehacer. Al respecto, se identifica como facilitador para la gestión de la convivencia, la conciliación entre la perspectiva formativa y la necesidad de poner límites y sancionar cuando estos se traspasan, mientras que cuando una de estas lógicas le restaba validez a la otra, la gestión de la convivencia se tornaba más difícil.

En este sentido, cobran relevancia algunas de las indicaciones hechas en el marco teórico. Así, la implementación de estrategias de gestión colaborativa de conflictos requiere, por una

parte, que se instale la convicción en los actores de la importancia y el valor de enfoques afines a la gestión colaborativa que superen la mirada punitiva (en particular, el enfoque formativo y el de justicia restaurativa); por otro, requiere que los actores, entre ellos los estudiantes, estén capacitados en estas estrategias, de lo contrario no podrán implementarlas o no lo harán de la forma esperada.

A partir de lo anterior, una conclusión del presente estudio es la relevancia del contexto institucional al momento de implementar la iniciativa desde la Supereduc. La cultura institucional y sus características serán los principales facilitadores u obstaculizadores para el éxito de la iniciativa y para el posterior diseño y ejecución de un proyecto de gestión colaborativa de conflictos propio. Así, pese a que los casos que participaron del estudio contaban con contextos relativamente sensibilizados, avanzando hacia la instalación de un enfoque formativo de la convivencia escolar y con una organización para la gestión de esta, los matices de estas características fueron determinantes.

Considerando que para que las herramientas de gestión colaborativa de conflictos cumplan con su objetivo es necesario un cambio de paradigma que debe afectar todos los ámbitos del establecimiento educacional, y si bien esta transformación toma tiempo, debe comenzar a instalarse una cultura donde exista una intención real de resolver los conflictos de esta manera y donde se valoren sus beneficios para la comunidad. Dado los resultados del estudio, para este cambio es central tanto el trabajo con los profesores y asistentes de la educación, como con los apoderados y con los estudiantes, donde uno de los desafíos centrales es lograr la comprensión y valoración de la autonomía de estos a la hora de asumir responsabilidades ante la gestión, tratamiento y posible solución de conflictos en la comunidad escolar. Esta apertura de los equipos de los establecimientos, y de los apoderados, es condición para la participación de los estudiantes, cuyo rol es central, en cuanto asistentes a las instancias de formación como, posteriormente, actores relevantes en la resolución colaborativa de conflictos.

Además de lo anterior, deben tenerse en cuenta las contingencias de los establecimientos, de manera de cuidar que no constituyan, en sí mismas, un obstaculizador que impida la ejecución de la iniciativa. Un ejemplo de esto fue el cambio de directora que se dio en uno de los casos considerados.

Respecto del proyecto de formación diseñado e implementado por la Supereduc, los resultados mostraron que, pese a la flexibilidad de la Supereduc para adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada establecimiento, hubo aspectos formales asociados a la instancia que incidieron de manera negativa en su implementación y en la valoración de la capacitación por parte de los participantes. Como se ha mencionado, estos aspectos tienen relación con la extensión y el horario de las sesiones, la composición de los grupos que se capacitaban y, en menor medida, con aspectos específicos de la metodología.

Una conclusión en relación con la instancia formativa es la falta de intencionalidad en los establecimientos por controlar aquellos factores que dependían de ellos y que tenían

incidencia en el éxito de la propia instancia y, por tanto, en la posterior implementación de un proyecto de gestión colaborativa de conflictos. Esto no implica necesariamente que la Supereduc no haya entregado estas directrices, pero sí releva la necesidad de recordarlas e intencionar que se cumplan, de manera clara y sistemática, entendiendo lo altamente demandante que es el contexto escolar para quienes trabajan allí. Estos factores tienen relación, principalmente, con la composición del grupo a formar, los momentos y el horario para realizar la formación. Si bien los elementos asociados a lo anterior no se encuentran regulados a nivel nacional, pueden entregarse ciertos lineamientos relativos a la incorporación de estas instancias con el proyecto educativo (por ejemplo, cómo se asocia y vincula con el PEI) o a su incorporación en el quehacer educativo en términos organizacionales (quiénes deben participar, cómo facilitar su incorporación, por ejemplo), en los que se profundizará en las recomendaciones finales.

Otra conclusión es que se evidencia el riesgo de que, a partir de instancias formativas como la que se ejecutó en estos establecimientos, se generen externalidades negativas indeseadas, principalmente en aquellos que aún no realizan un cambio de paradigma hacia una gestión de la convivencia formativa y restaurativa, en desmedro de una punitiva. Una primera dificultad es la confusión respecto de los conceptos entregados. En este caso, específicamente, la confusión observada entre los equipos formados se relaciona con el concepto la mediación y con cómo esta se implementa. Lo anterior lleva a adquirir la técnica de una manera errónea o, incluso, a validar el uso equívoco que el establecimiento ya hacía de esta.

Otra posible externalidad, en el contexto donde aún no hay un cambio de paradigma en la comunidad escolar completa, es que, al no haber consenso respecto de qué enfoque asumir, el uso de estas herramientas puede generar tensiones entre los diferentes actores de la comunidad. Esto se observó en uno de los casos donde los apoderados no estaban de acuerdo con el uso de la mediación por parte del establecimiento, “exigiendo” la utilización de herramientas donde la dirección escolar tome decisiones. Así, nuevamente, se refuerza la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad, en complemento con la entrega de información acerca de los beneficios a nivel colectivo e individual del uso y aplicación de este mecanismo.

Otro hallazgo que surge a partir de los resultados tiene relación con los tiempos necesarios para la instalación de un proyecto de gestión colaborativa de conflictos al interior de las comunidades, tal y como se planteó a partir de la formación entregada por la Supereduc. Así, pese a que los casos tenían diferencias respecto del tiempo que había pasado desde que terminó la formación al momento de levantamiento de información (dos de los casos habían terminado hace más de un semestre y los otros dos, hace solo semanas), este no se identifica necesariamente como un factor fundamental a la hora de implementar el proyecto. En este sentido, se observa como clave la determinación que toma la comunidad escolar —en el momento en que esto se plantea en el marco de la capacitación— de diseñar e implementar un proyecto en esta línea; y también es clave el apoyo que se entrega

durante esta capacitación para hacerlo. Lo que sí se observó, es que el paso del tiempo puede afectar la materialización de una iniciativa una vez que se ha diseñado o tomado la decisión de hacerla, pero es claro que el tiempo no afecta la propia decisión interna de un establecimiento de no diseñar o implementar.

Finalmente, se identifican algunos factores concretos que se visualizan como obstaculizadores/facilitadores para la implementación de las mediaciones en los establecimientos educacionales. Por una parte, la disponibilidad de mediadores, cuya carencia se asocia principalmente a la sobrecarga laboral y a que no se considera la labor de mediación como parte de las tareas de determinados actores¹²; la claridad y especificación del proceso de implementación de las mediaciones, lo cual se logra mediante la elaboración de un protocolo detallado que indique qué conflictos se mediarán, quién los mediará, cuándo y dónde, entre otros aspectos; y la disponibilidad de un espacio adecuado para llevar a cabo el proceso de mediación. En esto, es relevante considerar que la mediación es un mecanismo que, a mediano plazo, significa una reducción de la sobrecarga laboral, al contar con una alternativa que disminuya los tiempos, acciones y recurso humano destinado al abordaje de conflictos desde una perspectiva tradicional punitiva o sancionadora.

6. Recomendaciones para implementar un modelo de gestión colaborativa de conflictos

A continuación, se presentan las recomendaciones que surgen a partir de la sistematización de experiencias en gestión colaborativa de conflictos en contextos escolares, las que se relacionan de manera directa con los resultados recién presentados. Las recomendaciones se organizan en dos niveles diferentes. El primer nivel tiene relación con elementos clave de mejora en el marco de la implementación de la experiencia realizada por la Supereduc en cuatros establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. El segundo nivel, en cambio, propone elementos relativos a una mirada más amplia respecto de cómo avanzar hacia la generación de culturas escolares que implementen de manera efectiva la gestión colaborativa de conflictos. Esto, como se verá, va aparejado con la instalación de determinados enfoques que encuadren y guíen esta implementación, en particular, el enfoque formativo y el de justicia restaurativa.

¹² En particular, encargados de convivencia, orientadores, integrantes de la dupla psicosocial e incluso docentes (en la medida en que pueden cumplir roles de mediación estableciéndose el tiempo para cumplir con este rol).

6.1 Recomendaciones relacionadas con la experiencia ejecutada por la Supereduc

- a. Considerar, antes de la ejecución de la instancia formativa, una etapa de apresto institucional asociada a un diagnóstico institucional respecto de la gestión de la convivencia escolar y del paradigma que la sustenta, y a la sensibilización de la comunidad en torno a estos elementos.**

La primera recomendación tiene relación con la necesidad de dar a las instituciones escolares un tiempo de preparación, de acuerdo con sus propias características, donde se reflexione respecto de cómo se está gestionando la convivencia escolar y de los paradigmas predominantes dentro del establecimiento¹³.

Este diagnóstico permitirá a las comunidades, especialmente a los líderes, tener claridad acerca de las estrategias necesarias para la instalación de esta manera de trabajar la convivencia, que es la gestión colaborativa de los conflictos, que muchas veces es nueva o no del todo conocida. Al mismo tiempo, resulta relevante considerar las definiciones institucionales y la realidad escolar respecto de los enfoques desde los cuales se aborda la convivencia en los establecimientos. En el entendido de que las estrategias de resolución de conflictos instalan ciertos valores (como el diálogo, el empoderamiento, el aprendizaje y la responsabilidad de los estudiantes), resultará relevante que los actores en su conjunto reconozcan enfoques que se alinean con estos valores, como el formativo y el de justicia restaurativa. En consecuencia, deben contemplarse acciones de apresto en términos de estos enfoques, de manera previa a la implementación de las instancias formativas en resolución colaborativa de conflictos.

Una vez que el establecimiento tenga claridad respecto de dónde está en relación con la gestión de la convivencia escolar y, específicamente, respecto de la gestión y el manejo de los conflictos y los enfoques desde donde se abordan, aparece como segundo punto clave la sensibilización a los diferentes actores de la comunidad. Esta no se relaciona solo con transmitir la relevancia y beneficios de la gestión colaborativa en el espacio escolar, sino que también con promover la participación de todos los estamentos, incluidos los estudiantes, en definiciones iniciales respecto de cómo se debiera proyectar esta instalación en el establecimiento educacional, considerando sus particularidades. El consenso institucional de los diferentes actores es fundamental para lograr la viabilidad y sustentabilidad de las decisiones.

¹³ Para realizar estos diagnósticos, hay instrumentos públicos disponibles, que pueden resultar referenciales, entre los cuales se recomienda la “Hoja de Ruta de la Convivencia Escolar”, que pone a disposición la Dirección de Educación Pública (DEP) para el trabajo con establecimientos educacionales. Revisar: Mineduc, 2018.

Esta recomendación no implica, en ningún caso, dejar establecimientos fuera por no cumplir con determinadas condiciones o por el tipo de gestión de conflictos que realizan, sino, por el contrario, apunta a asegurar que los establecimientos asuman responsablemente las implicancias de esta formación y preparen el encuadre necesario para que sean exitosas y sostenibles en el tiempo. Así, se propone que la Supereduc pueda brindar apoyo y acompañamiento, mediante la implementación de estrategias diferenciadas que respondan al “nivel” o “situación” en que estos se encuentren.

b. Entregar a los establecimientos un listado de estándares institucionales que deben estar resguardados para poder avanzar hacia una gestión colaborativa de conflictos.

De manera de asegurar una mayor adherencia, éxito y sustentabilidad del proyecto o iniciativa que cada establecimiento educacional defina en torno a la gestión colaborativa de conflictos, se sugiere definir y entregarles ciertos estándares que se deben cumplir antes de comenzar con la implementación de acciones concretas en este sentido. Se recomienda, además, acompañar a los establecimientos en las decisiones asociadas a estos estándares, mediante estrategias de apoyo diferenciadas, monitoreando su cumplimiento.

Se propone que los estándares consideren los siguientes aspectos:

- Inserción de la iniciativa o proyecto en coherencia con los proyectos educativos de cada institución (PEI), es decir, la decisión de avanzar hacia una gestión colaborativa de conflictos implica una decisión central de las unidades educativas, lo que puede conllevar cambios en sus declaraciones y definiciones institucionales.
- En línea con lo anterior, que la gestión colaborativa responda a un marco referencial general, en el cual se inserten las estrategias específicas. En particular, se recomienda generar lineamientos sobre el enfoque restaurativo y el formativo, que sustenten y den sentido a la implementación de estrategias de mediación u otras.
- En términos organizacionales, resulta relevante otorgar orientaciones a los establecimientos por parte de la Supereduc en cuanto a cómo este proyecto se instala al interior de los establecimientos, promoviendo explícitamente que sea articulado con lo que ya existe. Los estándares que se entreguen en términos organizacionales deben considerar que no se dupliquen funciones y que no se sobrecargue laboralmente a algunos actores.
- Estándares en relación con la selección de participantes, tanto de las instancias de formación como de quienes asuman responsabilidades en la posterior ejecución de las actividades. Por ejemplo, en caso de

que se implementen estrategias de mediación, acá se pueden establecer características asociadas al perfil de los mediadores.

- Momentos del año escolar en los que llevar a cabo los procesos formativos, resguardando que las comunidades cuenten con el tiempo y disposición a realizarlas, considerando la realidad laboral, muchas veces sobrecargada, que caracteriza a los equipos de los establecimientos educacionales del país.

c. Capacitar a la totalidad de agentes educativos de los establecimientos educacionales, incluidos los estudiantes, estableciendo diferentes niveles de formación en gestión colaborativa de conflictos, de acuerdo con los roles y funciones, y a partir de distintas estrategias.

Considerando la relevancia antes mencionada, de sensibilizar e involucrar la participación de los diferentes actores escolares, se sugiere la posibilidad de definir una estrategia de capacitación o formación más amplia a la implementada por la Supereduc¹⁴. Si bien se reconoce el avance a partir del programa Mediación al Aula y la iniciativa específica analizada en el marco de este estudio, se sugiere poner un foco más profundo en cada establecimiento educacional, considerando la formación de todos los agentes educativos.

Lo anterior se puede operacionalizar en una modalidad que considere diferentes espacios y estrategias de formación en las técnicas y habilidades de gestión colaborativa, acorde a los diferentes roles y funciones de los agentes educativos. Se recomienda que estas estrategias formativas diferenciadas consideren los siguientes grupos: equipos directivos y líderes pedagógicos, entre los que se encuentra el equipo de convivencia escolar; docentes y técnicos o asistentes de aula; asistentes de la educación profesionales y auxiliares; estudiantes.

Además, considerando que la profundidad de estas instancias formativas varía dependiendo de las funciones que cada actor tendrá en la instalación de la gestión colaborativa de conflictos, se propone definir estrategias diferenciadas que contemplen tanto modalidad on line como presencial.

d. Resguardar la instalación de la gestión colaborativa de conflictos como un proyecto a largo plazo, considerando también metas e hitos a corto y mediano plazo.

La instalación de una gestión colaborativa de conflictos es un cambio profundo que implica, la mayoría de las veces, modificaciones en los paradigmas, enfoques, dinámicas y prácticas que están arraigadas en los establecimientos, ya sea de manera explícita o implícita. Por esto, es fundamental trabajar desde un comienzo

14 Programa Nacional de Mediación Escolar, Argentina.

con una mirada a largo plazo de lo que involucra la gestión colaborativa de conflictos, que requiere de paciencia, flexibilidad y persistencia.

Para lo anterior, es clave que una vez que el establecimiento se embarca en el diseño e implementación de esta iniciativa considere una meta final hacia la cual llegar, pero también que reconozca hitos relevantes a corto y a mediano plazo. Así, se puede comenzar con una iniciativa acotada y luego extender la práctica a otros ámbitos o actores, cuidando la articulación entre todas ellas.

En este mismo ámbito, los enfoques mencionados (formativo y de justicia restaurativa), si bien pueden implicar cambios más o menos estructurales en los establecimientos, su aceptación por parte de la comunidad educativa se considera que facilitará la proyección de la gestión colaborativa a largo plazo, al otorgar referencia y sentido a las estrategias que se generen en el ámbito de la convivencia.

e. Instalar un monitoreo sistemático de la iniciativa y sus resultados, que acompañe a los establecimientos educacionales en sus distintas etapas.

Pese a que el proyecto de la Supereduc considera en su diseño el acompañamiento a las iniciativas en su etapa de implementación, se sugiere avanzar hacia un proceso de acompañamiento y monitoreo más sistemático. Este proceso puede incluir diferentes estrategias, presenciales o a distancia, que resguarden el cumplimiento de los estándares que se definen como relevantes y claves para la ejecución de cada iniciativa. Este monitoreo debe considerarse también en la etapa inicial, de diagnóstico y sensibilización y, como se ha dicho, puede operacionalizarse en diversas estrategias que aseguren continuidad al apoyo.

Además, tal como lo ha planteado la Supereduc, deben intencionarse evaluaciones de las iniciativas asociadas a los hitos o metas que han establecido en sus planes de ejecución, a la luz de la experiencia.

6.2 Recomendaciones generales para la instalación de una gestión colaborativa de conflictos en contextos escolares

a. Promover la generación de redes territoriales de apoyo a la gestión colaborativa de conflictos, que acompañe la gestión que cada establecimiento educacional realiza, relevando el rol de los sostenedores.

En la línea de promover una cultura de gestión colaborativa de conflictos en los contextos educativos, esta sugerencia tiene que ver con la necesidad, identificada en los establecimientos visitados, de contar con apoyo sistemático y cotidiano para la instalación de un modelo colaborativo de gestión de conflictos.

Considerando el contexto y sistema educacional chileno, un actor clave que puede ayudar en esta línea son los sostenedores municipales o los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que organizan las escuelas desde un modelo territorial. Así, se sugiere que los equipos de mediación con los que actualmente cuenta la Supereduc en las diferentes regiones trabajen con los niveles intermedios para la generación de estas redes, y se conformen en un ente articulador que pueda prestar apoyo en aspectos específicos de la gestión colaborativa de conflictos. En esta línea, la Supereduc puede implementar un proceso de apoyo y acompañamiento sistemático a los SLEP, considerando un modelo de cascada en el marco del cual los equipos de los SLEP transmitan contenidos a los equipos de los establecimientos.

La generación de redes puede permitir el intercambio de experiencias, definir características programáticas similares, enriquecer los diagnósticos internos y compartir recomendaciones específicas entre los equipos de mediación de distintos establecimientos.

b. Sensibilizar a los diferentes actores del sistema educativo respecto de la relevancia de la gestión colaborativa de conflictos, de manera de establecer sinergia entre las diferentes políticas.

Esta recomendación tiene relación con el rol de la Supereduc en el sistema educativo, y su posibilidad de incidir y sensibilizar en los distintos niveles. Así, se sugiere que desde la Supereduc se establezca una estrategia de comunicación respecto de la relevancia de la gestión colaborativa de conflictos con lineamientos diferenciados para los distintos niveles: otras instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, instituciones de educación superior que forman educadores y docentes, sostenedores, instituciones ATE, establecimientos educacionales.

Para esta difusión y sensibilización, es importante explicitar la relación entre la gestión colaborativa de los conflictos y el enfoque formativo y preventivo de la convivencia escolar presente en las diferentes orientaciones y políticas del Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación. Si bien el enfoque de justicia restaurativa puede tener un marco de aplicación más reducido (vinculado estrechamente con el conflicto), su socialización a nivel estructural se considera igualmente importante para facilitar la instalación de la gestión colaborativa en las distintas instituciones. Para esto, se precisa la generación de material que explique de manera clara la vinculación entre los enfoques mencionados y las estrategias más concretas.

c. De la mano de lo anterior, resulta relevante seguir avanzando en acrecentar la importancia de la gestión colaborativa de conflictos como parte de la gestión institucional de los establecimientos educacionales, demostrando la coherencia con otros enfoques que asume el sistema educativo chileno.

Por una parte, la gestión colaborativa de conflictos se encuentra en la línea del desarrollo integral, potenciando la adquisición de habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes que, a su vez, son base para su relación con otros y para el ejercicio participativo y democrático en la sociedad. Adicionalmente, este enfoque considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos en la gestión de la convivencia. En este sentido, puede explicitarse también la coherencia entre la gestión colaborativa con los enfoques formativos y de justicia restaurativa, además de la mirada integral del proceso educativo.

Esta coherencia le otorga sentido y relevancia a la gestión colaborativa de conflictos, de manera tal, que los establecimientos puedan visualizar su instalación como un elemento más que les permite ir avanzando hacia la generación de ambientes educativos adecuados y una formación integral de los estudiantes.

d. En relación con los Reglamentos Internos, se recomienda sugerir a los establecimientos educacionales incorporar de manera más específica mecanismos para la gestión colaborativa de conflictos.

Reconociendo la importancia y los avances que ha significado la circular que imparte instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educacionales¹⁵, se sugiere avanzar en este sentido, generando material adicional que especifique los distintos tipos de herramientas o estrategias que el establecimiento puede usar para la gestión colaborativa de conflictos (mediación, conciliación, arbitraje pedagógico, entre otros). Para cada caso, se sugiere indicar las características esenciales e ineludibles de cada herramienta, los actores que estarán a cargo y los momentos/espacios en que se llevarán a cabo, entre otros elementos. Se debe resaltar, además, que cada establecimiento tiene la libertad de elegir la/s herramienta/s que mejor se acomoden a su contexto educativo, y que resulta fundamental la formación de los actores para llevarlas a cabo de manera adecuada.

Si bien no necesariamente se trata de una instrucción para cumplir con la normativa, se recomienda que la Supereduc insista en el valor y la importancia de desarrollar estas estrategias. En este sentido, su incorporación en los reglamentos internos

15 Superintendencia de Educación, 2018b.

representa un avance sustancial en la forma en que los establecimientos gestionan la convivencia y definen con claridad esta gestión en términos institucionales.

De esta forma, la comunidad educativa tendrá mayor claridad de los diferentes mecanismos que se estarán utilizando para la gestión colaborativa de determinados conflictos y, a su vez, los responsables de llevarlos a cabo tendrán claridad de que su ejecución será parte de sus tareas. Según se identificó en este estudio, la claridad de las funciones de determinados actores en relación con la gestión colaborativa de conflictos es un factor clave para el éxito de su implementación.

e. De la mano de la recomendación anterior, se visualiza la importancia de continuar el trabajo realizado por la Supereduc de entregar orientaciones a los establecimientos para la incorporación de la gestión colaborativa de conflictos.

Finalmente, se sugiere profundizar en dichas orientaciones, entregando información, en los distintos medios de difusión con que cuenta la Supereduc, de las distintas herramientas existentes para la resolución colaborativa de conflictos, indicando sus respectivas potencialidades de manera de orientar para qué tipo de conflictos utilizarlas. Además, resulta relevante detallar los requerimientos específicos para la ejecución de cada tipo de mecanismo. Adicionalmente, resulta necesario explicitar un procedimiento, paso a paso, que sirva como instrumento guía para quienes opten por utilizar determinada herramienta de gestión colaborativa de conflictos.

En la línea de las recomendaciones anteriores, estas orientaciones podrían sugerir que el establecimiento vaya incorporando de manera progresiva las herramientas de gestión colaborativa de conflictos, acorde a su nivel de apresto institucional para implementar este tipo de mecanismo.

Estas orientaciones deben considerar la necesidad de convertirse en acciones efectivas y sostenibles, es decir, la Supereduc tiene que incluir entre sus objetivos la institucionalización. Para esto, se sugiere el diseño e implementación de un modelo que integre distintos dispositivos (orientaciones respecto de enfoques, instancias de formación, información concreta en torno a estrategias de gestión colaborativa), de manera que estas experiencias se puedan insertar adecuadamente en los contextos escolares, ser comprendidas y asumidas por los equipos, por los estudiantes y por la comunidad educativa en su conjunto.

Este estudio ha permitido observar que puede existir cierto camino recorrido: los establecimientos visitados, con distinto nivel de apropiación y dominio, conocen la gestión colaborativa de conflictos y en particular algunos elementos relativos

a la mediación. Sin embargo, reducir la brecha entre la situación actual y un conocimiento acabado de estas estrategias y los enfoques que las sustentan resulta fundamental para avanzar hacia escuelas con niños formados integralmente, autónomos, críticos, participativos y empoderados.

7. Referencias bibliográficas

- Ancora (2008). *Manual para la formación en mediación escolar*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/cramtru/files/2012/12/Manual-de-Entrenamiento-en-Mediaci%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Albertí, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar el establecimiento educacional es humanizarla. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.
- Arboleda, A. (2017). Conciliación, mediación y emociones: una mirada para la solución de los conflictos de familia. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 81-96. <https://doi.org/10.22518/16578953.900>
- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Berger, C. y Lisboa, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. *Violencia Escolar: Estudios y Posibilidades de Intervención en Latinoamérica*, 59-83.
- Bolívar, D. y Vanfraechem, I. (2015). Víctimas en justicia restaurativa: ¿sujetos activos o en necesidad? Un estudio europeo desde la perspectiva de operadores sociales. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1437-1458. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.vjrs>
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Boqué, M. C. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en supervisión educativa. Revista Electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE)*, 2. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/192>
- Brandhorst, A. (2004). Identity-Centered conflicts, authority, and dogmatism: Challenges for the design of social studies curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 10-23. <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473240>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en el establecimiento educacional. Manual de negociación y mediación para docentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Castillejo, R. (2007). La mediación y la conciliación como medios extrajudiciales de solución de conflictos. *Revista Boliviana de Derecho*, 3, 111-145.
- Calvo Soler, R. (2014). *Mapeo de conflictos: Técnica para la explotación de los conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo Soler, R. (2018) *Justicia juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Castro, P. (sin fecha). *Evaluación de impacto de un programa de mejora de la convivencia escolar* (reporte de investigación). Santiago de Chile: Universidad Internacional SEK.

- Center for Safe Schools, Clemson, & Highmark Foundation (2014). *Integrating bullying prevention and restorative practices in schools: Considerations for practitioners and policymakers*. Recuperado de <http://www.safeschools.info/content/BPRPWhitePaper2014.pdf>
- Chaparro, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Consejería de Educación y Ciencia Junta de Andalucía (sin fecha). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Plan andaluz de educación para la cultura de la paz y la no violencia. Material de apoyo n°2. Recuperado de http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/5._convivencia-andalucia.pdf
- Costello, B.; Wachtel, T., & Wachtel, J. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Delgado, R. y Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 673-690.
- D'Estrée, T.P., Fast, L.A., Weiss, J.N., & Jakobsen, M.S. (2001). Changing the debate about "success" in conflict resolution efforts. *Negotiation Journal*, 17, 101-113. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00230.x>
- Ellis, F. & Baiden, B.K. (2008). A conceptual model for conflict management in construction firms. CIB Commission Meeting on Law and Dispute Resolution, in conjunction with COBRA 2008. RICS (Royal Institution of Chartered Surveyors).
- Farré Salvá, S. (2006). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, T. y Cabello, S. (2013). La violencia escolar se sienta en las aulas: una reflexión sobre sus causas, consecuencias y vínculos sociales. *Revista de el Establecimiento Educativo Nacional Trabajo Social UNAM*, 4. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54059>
- Fisher, R. J. (2001). Methods of third-party intervention. En N. Ropers, M. Fischer, & E. Manton (Eds.), *Berghof handbook for conflict transformation* (pp. 1-25). Berlin: Berghof Center for Conflict Management. Recuperado de <https://berghof-foundation.org/library/berghof-handbook-for-conflict-transformation>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2003). *¿Te suena familiar? Aprendiendo a resolver nuestros conflictos*. Santiago de Chile: Autor.
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Gutiérrez de Piñeres, C. (2011). Resolución de conflictos en el establecimiento educacional a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Revista Hallazgos*, 8(16), 183-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835206014.pdf>

- Hansen, T. & Umbreit, M. (2018). State of knowledge: Four decades of victim-offender mediation research and practice: the evidence. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/crq.21234>
- Hicks, M. B. (2008). *Restorative justice as an alternative disciplinary method in schools*. Denver: University of Colorado.
- Hidalgo, M. E. (2009). Programa de intervención para la resolución de conflictos estudiantiles dirigido a los jóvenes del séptimo (7°) grado de la UEN Liceo Andrés Bello: una alternativa para la inducción de valores de la no-violencia hacia la convivencia ciudadana. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 10, 225-240.
- Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17(3), 144-149.
- Ibarrola, S. & Iriarte, C. (2013). Evaluation of a school mediation experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>
- Jameson, J.K., Bodtger, A., & Linker, T. (2010). Facilitating conflict transformation: mediator strategies for eliciting emotional communication in a workplace conflict. *Negotiating Journal*, 26(1), 25-48. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2009.00252.x>
- Lynch, J.F. (2001). Beyond ADR: A systems approach to conflict management. *Negotiation Journal*, 17, 206-216. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00237.x>
- McCold, P. (2013). La historia reciente de la justicia restaurativa: mediación, círculos y conferencias. *Delito y Sociedad*, 22(36), 9-44. <https://doi.org/10.14409/dys.v2i36.5529>
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Cartilla de trabajo. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Herramientas para la gestión de la convivencia en los Servicios Locales de Educación Pública*. Recuperado de <http://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/01/Herramientas-para-la-gesti%C3%B3n-de-la-convivencia.pdf>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). *La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores*. Santo Domingo: Autor.
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Paradigma [online]*, 27(2). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Moncada, Z. M. y Acebedo, F. B. (2017). Círculos de paz y convivencia en los centros educativos. *Integración Académica en Psicología*. Recuperado de <http://www.integracion-academica.org/antteriores/22-volumen-5-numero-13-2017/153-circulos-de-paz-y-convivencia-en-los-centros-educativos>

- Mora, B. (2013). *Construyendo relaciones de cuidado: Una guía para la implementación de prácticas restaurativas en escuelas*. Fortaleza: Terre des hommes no Brasil.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Grao.
- París, S. (2006). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf>
- Parkinson, L. (2005). *Mediación familiar. Teoría y práctica: principios y estrategias operativas*. Barcelona: Gedisa.
- Redorta, J. (2011). *Gestión de conflictos*. Barcelona: UOC.
- Redorta, J. (2020). *Manual de gestión y resolución de conflictos. Principios, consejos y herramientas para mediadores y negociadores*. Córdoba: Almuzara.
- Ridley, C. (2007). *Evaluation of a school-based peer mediation program: Assessing disputant outcomes as evidence of success*. Auburn, AL: Auburn University.
- Schvarstein, L. (2004). La mediación escolar en contexto. *Poiésis*, 7. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/570>
- Serrano Sarmiento, Á. e Iborra Marmolejo, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en el establecimiento educacional. *Serie documentos* (No. 9). Recuperado de <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=281&cod=2709&page=>
- Schnitman, D y Schnitman, J. (2008). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. México D.F.: Garnica.
- Sotelo H. y Fandiño M. (2017). *Manual de mediación civil*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas. Recuperado de <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/5592/14329%20-%20web%20Ceja%209%20Manual%20de%20mediacion%20civil.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Superintendencia de Educación (2018a). Circular que Imparte Instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimiento Educacionales de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado. Recuperado de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA..._opt.pdf
- Superintendencia de Educación (2018b). Entrenamiento en gestión colaborativa de conflictos. Santiago de Chile: Autor.
- Superintendencia de Educación (2019). *¿Cómo abordar los conflictos en la comunidad educativa?* Santiago de Chile: Autor.
- Suzuki, M. & Hayes, H. (2016). Current debates over restorative justice: Concept, definition and practice. *Prison Service Journal*, 228, 4-8. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=3158813>

- Torrego, J.C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Unidad de Mediación, Superintendencia de Educación (2019). *Entrenamiento en gestión colaborativa de conflictos en contextos educacionales* (documento interno). Santiago de Chile: Autor.
- Ury, W. (2000). *Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Barcelona. Paidós.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2010). *Introducción a la conflictología*. Universitat Oberta de Catalunya. Material Docente. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/48902/1/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20conflictolog%C3%ADa_Portada.pdf
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Recuperado de <https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative>