

Aportes de la mediación educativa para alcanzar una cultura institucional desde y hacia la paz

Viviana Tarifa Fernández

Universidad Nacional de Salta
vivi.100490@gmail.com

¿Cómo citar este artículo en Norma APA 7ma Edición? Tarifa Fernández, Viviana (2024). Aportes de la mediación educativa para alcanzar una cultura institucional desde y hacia la paz. *Pluriversos de la Comunicación*, 224-245

Resumen

El presente escrito se enmarca en la carrera que otorga el título de Especialista en Mediación Educativa, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. El eje del trabajo se construye desde la perspectiva de la mediación educativa, con la intención de fomentar una cultura para la paz en una institución educativa de formación docente de la provincia de Salta.

Se realizó un diagnóstico institucional, el cual fue desarrollado en un Instituto de Enseñanza Superior (I.E.S. en adelante) del Valle de Lerma, para lo cual se tomaron como modelo las dimensiones epistemológicas, de la estrategia general y de técnicas de relevamiento de la información y análisis desarrollada por Sirvent (2003). A partir de este diagnóstico se identificaron situaciones problemáticas en cuanto a la comunicación, la convivencia y los aspectos relacionales entre sus actores y entre la Sede y su Anexo. Ello, con el objeto de construir un diagnóstico que pueda plantear una futura intervención en pos de crear espacios institucionales de convivencia, consensos y comunicación en el que todas y todos los agentes educativos tengan altos niveles de participación.

Palabras claves

Mediación Educativa, Resolución de conflictos, Comunicación, Convivencia, Formación docente.

Introducción

El presente estudio de caso desarrolla los hallazgos del trabajo final presentado y evaluado para obtener el título de Especialista en Mediación Educativa en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Lo abordado proviene de un informe que integró lo aprendido a lo largo de toda la carrera con los aportes recibidos en una devolución del Informe de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) realizadas en un Instituto de Enseñanza Superior (I.E.S. en adelante) del Valle de Lerma. A partir de las mismas se realizó un diagnóstico institucional para lo cual se tomaron como modelo las dimensiones epistemológicas, de la estrategia general y de técnicas de relevamiento de la información y análisis desarrollada por Sirvent (2003). Si bien se identificaron situaciones problemáticas en cuanto a la comunicación, la convivencia y los aspectos relacionales entre sus actores y entre la Sede y su Anexo, se focaliza en las dificultades en la comunicación institucional.

El eje del trabajo se construye desde la perspectiva de la mediación educativa, con la intención de fomentar una cultura para la paz en una institución educativa de formación docente de la provincia de Salta. La metodología del mismo es cualitativa de carácter exploratorio, sus instrumentos se basan en fuentes primarias y secundarias que fueron analizadas a través de una triangulación y desde un cuadro de Estilos de gestión y de matriz de actores involucrados.

El objetivo final del trabajo es construir un diagnóstico que pueda plantear una futura intervención en pos de crear espacios institucionales de convivencia, consensos y comunicación en el que todas y todos los agentes educativos tengan altos niveles de participación.

Fundamentos teóricos

"La mediación es, por lo tanto, un auténtico proceso de transformación de sí mismo y del conflicto. Por otra parte, la formación para la mediación constituye una educación para la ciudadanía (...)"

(Monclús Estella, 2005, pág. 17)

Vivimos en una sociedad fragmentada que ha incrementado los índices de violencia estructural: altos niveles de pobreza e indigencia, grandes sectores de la población en situaciones de

vulnerabilidad, marginación y exclusión vinculados, entre otras cosas, a tasas muy altas de desempleo. Tal como lo expresan Salazar Acosta y Tisnés (2017) esto provoca una polarización social, la cual ha generado una brecha cada vez más grande entre un reducido sector de altos ingresos y nivel de vida, con sectores mayoritarios que luchan cada día por la supervivencia y por la escasa o casi nula posibilidad de movilidad social ascendente; para los cuales, la educación es percibida como principal factor de progreso. El incremento de la violencia estructural se expresa en niveles cada vez más altos de conflictividad social y en un aumento de la violencia directa en las relaciones personales y/o grupales. “(...) *la exclusión no necesariamente genera organización y voluntad política, sino más bien individualismo, anomia y violencia social.*” (García Delgado, 1994, pág. 207). Específicamente en el ámbito educativo, las mencionadas transformaciones logran generar violencia en la convivencia escolar. Y en consideración a la urgencia de atender a la creciente conflictividad y *situaciones* de violencia en la convivencia en ámbitos educativos, es necesario construir espacios genuinos que contribuyan a crear -en las instituciones-, ámbitos de convivencia pacífica y colaborativa. En este marco, el Consejo General de Educación (2010) explicita que:

(...) educar para la Paz es una forma particular de educar en valores, ya que educando los estamos transmitiendo. Esto implica actuar de manera crítica y reflexiva, construyendo aquellos valores que ayuden a recomponer el tejido social y los vínculos sostenidos por principios de igualdad, solidaridad, libertad y justicia, entre otros (pág. 29).

Esto supone enseñar y aprender a resolver los conflictos, desde el reconocimiento y la aceptación de que éstos están presentes de forma permanente en la vida en sociedad. Tal como lo expresa Monclús Estella (2005) en la frase inicial, las instituciones educativas, responden a su función social de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y sociedad, permitiendo el aprendizaje y la práctica de valores democráticos en la responsabilidad individual y colectiva. Por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en promotora de procesos de democratización y participación.

Existe una estrecha relación entre la práctica democrática y el tratamiento de los conflictos, porque pone de manifiesto la

asunción plena de los derechos emergentes propios de las relaciones y vínculos humanos, tal como el derecho a convivir en paz. Conocer, difundir y practicar acciones desde la mediación educativa implica pasar de una cultura adversarial a una cultura para la paz. La cual es un derecho humano fundamental, descrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, inc. 2, que expresa que la educación

(...) tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre (humanos) y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (pág. 4)¹

De manera complementaria, en el año 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Año Internacional por una Cultura de Paz, y el período desde 2001 hasta 2010, como la Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los niños y niñas del Mundo. A partir de estas acciones, la educación para la paz cobra gran relevancia y se convierte en un instrumento fundamental para la concreción de una cultura de paz.

La cultura para la paz puede promoverse si convivimos con tolerancia, igualdad, justicia, solidaridad y considerando a la diversidad y la diferencia como oportunidad de crecimiento. El término convivencia describe “*la realidad física de vivir en compañía de otro u otros o de cohabitar con ellos*” (Consejo General de Educación, 2010, pág. 26). En este sentido, si nos posicionamos desde la Educación para la Paz, comprendiendo también que los conflictos son parte de las relaciones humanas.

La convivencia se aprende y se enseña, no sólo como un contenido, sino también desde los modos y nuestras maneras comunicarnos y relacionarnos con todas y todos los miembros de la institución. Para que se puedan apropiar estos contenidos, hay que probarlos, ensayarlos, ejercitarlos, practicarlos, es decir, internalizarlos en el quehacer cotidiano de la vida institucional. Esto también sucede con las maneras en las que afrontamos los conflictos desde la mediación educativa.

Para abordar la convivencia desde los aportes de Cebrelli y Rodríguez (2014) se debe comprender que comunicación es la práctica

1. Es necesario resaltar que la llamada educación para la paz nace como legado del movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX; y que después de la Primera Guerra Mundial, educadoras y educadores como María Montessori (1870-1952) y Jean Piaget (1896-1980) comenzaron a preguntarse acerca de la posibilidad de que la educación contribuyera a la promoción de la paz (Consejo General de Educación, 2010).

fundamental desde la cual las y los diferentes actores sociales ponen de manifiesto sus deseos, temores y sus modos de ver y de significar el mundo. Esto significa que la práctica comunicacional no está exenta de la conflictividad, ya que es a través de la comunicación -entendida como una práctica situada en la historia y en la cultura- que se construyen las posibilidades de modificar el mundo. Asimismo es una actividad que utiliza las representaciones de sí y de los otros para poder construir las significaciones y los saberes acerca de ese mundo.

Desde los aportes de García Costoya (2005) se entiende a la *capacidad para la resolución de conflictos* como una manera de “enfrentar en forma constructiva las diferentes situaciones que implican diferencias con los otros, percibidas como incompatibles, recurriendo a estrategias de negociación en lugar de la confrontación rígida de posiciones” (pág. 5). En este sentido, Brandoni (2017), brinda aportes para comprender qué es y que implicar “mediar” y cuáles son los roles y funciones de las y los mediadores. Para ello, la autora en su texto expresa que la mediación es “un dispositivo que promueve la búsqueda de soluciones consensuadas, de mutuo beneficio y sin delegar su poder de decisión, donde los participantes son asistidos por un tercero imparcial, que no juzga ni valora” (pág. 5). Aparece de esta manera el sentido de “mediante”: que “media o intercede; por medio de”. Es entonces un acto destinado a producir un acuerdo, a gestionar un conflicto o transformarlo, es un procedimiento del derecho que propone una solución a las partes sin imponer las visiones subjetivas de las y los mediadores.

Se evidencia así que, en el ámbito educativo, si el conflicto no se previene, gestiona ni resuelve, se presentan consecuencias mayores, tales como la violencia. Desde varias investigaciones, en particular la de Unicef (2011) podemos distinguir *la violencia en la escuela de la violencia escolar*: La violencia en la escuela, es entendida como todos “los episodios que sin ser originados por prácticas escolares propiamente dichas ocurren en la escuela como escenario” (Brandoni, 2017, pág. 27). Mientras que la violencia escolar, es aquella que:

(...) se origina en las prácticas escolares dentro de los vínculos de los miembros de la comunidad educativa y en el ejercicio de las funciones de cada uno, puede decirse que son el producto de mecanismos institucionales, que son prácticas violentas y pueden acentuar situaciones de violencia social. (como se citó en Brandoni, 2017, pág. 28).

A partir del entendimiento de las violencias en la escuela y la violencia escolar, se evidencia la necesidad de prácticas cotidianas de la mediación educativa, desde la cual se busca poner en palabras el conflicto, hablar sobre él, ya que, nombrarlo es el primer paso para lograr aquello que las partes necesitan. Este camino no es corto, requiere de tiempos y esfuerzos en pos de la revalorización de la palabra y de la escucha; además es imperioso aceptar que no se acabarán los conflictos, sino que es necesario construir herramientas para enfrentarlos, para crecer, evolucionar y cambiar viejas prácticas de un paradigma negativo del conflicto.

En este marco, se considera que la mediación educativa, debe sostener un enfoque relacional para pensar las violencias en el marco de las instituciones educativas. Para ello, resulta una necesidad comprender que las situaciones de violencia son el resultado de una interacción de elementos contextuales donde los comportamientos asumidos por las personas adultas deben posibilitar pensar que todas y todos los actores escolares pueden introducir cambios en las interacciones sociales y educativas, más aún si se trata de sujetos/as pedagógicos/as en contextos de mayor vulnerabilidad social.

Fundamentos metodológicos

El presente trabajo de exploración y análisis se ha diseñado en base a una metodología cualitativa de carácter exploratorio, aunque se considera fundamental la utilización de instrumentos propios del modelo cuantitativo, tales como las encuestas. Esto resulta coherente con la problemática a indagar y con los objetivos y fines propuestos para la misma. Los datos cuantitativos son necesarios en tanto permiten caracterizar en extensión, más que en profundidad, a la población bajo estudio, constituyendo a esta última en un *estudio de caso*. Al respecto Stake (1994), explica que la singularidad del caso no excluye su complejidad, un estudio de caso es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen.

Se realizó una instancia exploratoria con trabajo de campo, ello en un proceso de retroalimentación, debido a que las realidades abordadas aportaron información empírica para repensar y reconceptualizar las teorías construidas. A partir de aportes de Stake (1994), el presente trabajo se construye como un estudio de caso intrínseco, e cual se entiende que posee especificidades

propias que tienen un valor en sí mismo y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. Teniendo en cuenta ello, la **unidad de análisis** es el Instituto de Educación Superior (I.E.S.) del Valle de Lerma en su único Anexo.

En concordancia con Acevedo (2011) se empleó la observación directa como técnica sociológica de recolección de datos, la cual consiste en ser testigo de los comportamientos sociales de individuos y grupos en los espacios mismos en que realizan sus actividades, sin modificar el desarrollo habitual de los mismos. Dichas observaciones fueron una herramienta para conocer e identificar la realidad de la institución.

En total se realizaron:

- 5 Observaciones de situaciones educativas: una de clase, una de acto escolar, una de horario de ingreso a la institución, una de egreso a la institución y una de jornadas pedagógicas.
- Cuestionarios a autoridades, docentes, estudiantes y personal administrativo y de limpieza.
- Registro de notas de campo y de entrevistas abiertas. Estas últimas resultaron fundamentales, ya que las autoridades no autorizaron realizar entrevistas ni instrumentos que fueran grabados.
- Análisis de 3 documentos institucionales.

En concordancia con la lógica cualitativa seleccionada, se considera que la recolección y el análisis de los datos se desarrollaron en todo el proceso metodológico, pues el proceso de construcción de conocimientos es un proceso en espiral ascendente (Yuni y Urbano, 2016, pág. 94). Se partieron de los aportes teóricos aprendidos en el cursado de la carrera de posgrado y, posteriormente, se realizó una revisión y profundización de la bibliografía específica del tema de investigación.

Descripción del problema identificado

En una institución educativa de nivel superior de gestión pública, ubicada en zona sur de la ciudad de Salta, con sede anexo en una localidad del interior de la provincia de Salta las y los docentes encuestados expresan diferentes inconvenientes en la comunicación institucional desde la Sede al Anexo. Sumado a ello, también expresan que se evidencian faltas de herramientas para abordar

situaciones de convivencia entre estudiantes, lo que dificulta el normal desarrollo de las clases. Estas situaciones también fueron compartidas en jornadas institucionales con el equipo directivo.

Como aspecto a tener en cuenta en torno a la dinámica institucional observada y reflejada en los cuestionarios realizados, se señala que, un problema recurrente en los institutos del Nivel de Educación Superior es la baja asistencia a clases de los alumnos -en general por cuestiones laborales-, situación a la que esta institución no escapa. La jornada laboral de algunos estudiantes finaliza casi al inicio del horario de clases, otros estudiantes terminan su jornada laboral a la tarde, pero el tiempo destinado al traslado por la lejanía hace que lleguen muy cansados.

La descripción de la situación y del contexto del instituto resulta necesaria para el presente estudio institucional², el cual se basa en una tradición de análisis psicosocial con el fin de indagar los elementos inconscientes que subyacen en toda organización y que le impiden, tanto a la organización como al individuo, un desarrollo más armónico y equilibrado.

Se retoman aportes de Fernández (1982), para comprender el concepto de institución, el cual se utiliza como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas, leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando límites. De esta manera las y los agentes institucionales están siempre dentro de grupos y organizaciones, conformando la comunidad de un establecimiento, y haciendo una “versión especial” de los modelos y las normas generales.

Dimensión histórica

A partir de información pública de la institución se puede comprender que la misma surge con la modalidad de Sede Dinámica³, fue creada el 15 de abril de 2004 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Inicia su función educadora en las instalaciones de un colegio secundario de zona sur -a través de un Acta Acuerdo Interinstitucional; con una oferta educativa destinada a la comunidad de zona sur, como así también para zonas aledañas o localidades vecinas.

Las carreras con las que se inició la Sede Dinámica fueron: Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal

2. El mismo es considerado desde los trabajos de Lapassade y Lourau (1974), desde un origen psicosocial y psicoanalítico. Mientras que el análisis organizacional es interpretado como una modalidad que asume la sociología de las organizaciones.

3. Los Institutos de Enseñanza Superior suelen construirse inicialmente como Sedes Dinámicas ya que la oferta educativa puede variar para mantener la matrícula estudiantil. Si las carreras son “exitosas”, es decir si se mantiene la matrícula y existen egresados de la institución, las Sedes Dinámicas se constituyen en Institutos de Enseñanza Superior.

en Matemáticas y Tecnicatura Superior en Relaciones Laborales con Orientación en Promoción del Empleo. Al siguiente año se incorpora la carrera de Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua; y en el año 2007 se concreta la creación de la carrera Tecnicatura Superior en Gestión de Recursos Humanos. En el año 2011, la Sede Dinámica se constituye como Instituto de Educación Superior N° xxxx⁴. En el año 2012 se produce el cambio de autoridades a cargo de la conducción del Instituto, adquiriendo la dirección legal de una Rectora, quien continúa actualmente en sus funciones. En el año 2013 se aprueba la carrera Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Economía, en un departamento aledaño a la ciudad de Salta, mediante la instauración de la Extensión Áulica, contando con una matrícula de 80 alumnos que asisten de manera regular. La incorporación de esta carrera a la oferta educativa del Instituto se fundamenta en la necesidad de brindar una nueva opción en el ámbito de formación docente destinada principalmente a estudiantes del Valle de Lerma y aledaños; la cual comenzó con el dictado de clases de nivelación durante el mes de febrero del mismo año y el posterior dictado de clases correspondientes al ciclo lectivo 2013, en las instalaciones de una Escuela de Educación Técnica. En el año 2014 se autoriza el dictado de la segunda comisión de la carrera Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Matemática en la Extensión Áulica.

Finalmente, en el año 2015 se producen dos hechos fundamentales para la vida institucional, el cambio de todos los Planes de Estudio de las carreras existentes adecuándose a las leyes educativas vigentes, y el traslado del Instituto. Actualmente la sede principal se encuentra ubicada en un barrio de zona sur.

Características actuales

El instituto en su Sede Institucional actualmente brinda las siguientes ofertas de formación:

- Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (4 años de duración).
- Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (4 años de duración).
- Profesorado de Educación Secundaria en Economía (4 años de duración).

4. Por acuerdo y desde decisiones metodológicas se resguarda el número del I.E.S y se mantiene la confidencialidad de la institución y de sus actores.

- Tecnicatura Superior en Relaciones Laborales con Orientación en Gestión de Recursos Humanos (3 años de duración).

Mientras que en su Anexo ubicado en una Localidad del Valle de Lerma actualmente se ofrecen las siguientes carreras de formación docente:

- Profesorado de Educación Secundaria en Matemática (4 años de duración).
- Profesorado de Educación Secundaria en Economía (4 años de duración).

En líneas generales tanto en Sede como en Anexo, cada carrera posee una única división que oscila entre los 20 a 25 estudiantes. La mayoría de ellos pertenece a la franja etaria que va desde los 20 a 40 años aproximadamente y la asistencia a clases en algunos casos la realizan acompañadas de sus hijos, que, luego de unos minutos, algún familiar las y los retira.

El horario de clases es desde las 19.00 hasta las 23.30 horas, se comprende que quienes asisten a los IES eligen estas instituciones porque trabajan por la mañana y/o la tarde. En entrevistas abiertas, las y los docentes expresan el cansancio con el que asisten gran proporción de estudiantes, que inician sus jornadas en horarios muy tempranos, sobre todo, aquellos que trabajan en fincas.

Como rasgo característico, más del 93% la población estudiantil del anexo reside en localidades próximas al anexo, entre ellas: Cerrillos, Rosario de Lerma, La Merced, Chicoana y El Carril. Mientras que una proporción menor, reside en la capital de la Ciudad de Salta.

Las y los docentes residen casi en su totalidad en la Ciudad de Salta, y solo una pequeña proporción de ellos/as posee vehículo propio. Por ello, tanto estudiantes como docentes se ven limitados/as por los tiempos del transporte público, que tiene frecuencias muy amplias y una gran demanda, por lo que es habitual que algunos colectivos se encuentren en su máxima capacidad de pasajeros y no paren en todas las paradas. La mayor limitación se encuentra en el horario de salida, ya que los últimos colectivos pasan treinta minutos antes del horario de salida, lo que genera que se retiren antes de clases.

Se observa una mayor población estudiantil femenina que, en entrevistas abiertas, expresaron poder cursar una carrera luego de

que sus hijos puedan cuidarse por sí solos/as y puedan “ayudarlas” en los cuidados del hogar. Todas estas características tienen una gran incidencia en la dinámica institucional: la comunicación, los horarios y el desarrollo de las clases y actos institucionales.

Caracterización de la institución conforme al estilo de gestión vigente

“Es responsabilidad de las políticas públicas garantizar que la escuela sea democrática. Pero también es responsabilidad de cada escuela y de cada educador”

(Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1992 pág. 28)

A partir de la dinámica institucional observada y reflejada en los cuestionarios realizados, la imagen-representación del instituto analizado, se compone por los aspectos manifiestos explícitamente (falta de condiciones edilicias, mantenimiento de la limpieza, comportamiento respetuoso de todas/os los actores, entre otros), y de los aspectos menos visibles (falta de vínculos estrechos, decisiones tomadas de manera no consensuada, entre otros). Los cuales visibilizan la identidad del instituto a partir de su cultura institucional, caracterizada por un modelo de gestión basado en una marcada jerarquía y en un plano discursivo democrático pero, con prácticas de asimetría.

Desde los aportes y categorías de Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti G. (1992), se identifica que el estilo de gestión se basa en una cultura institucional entendida como una cuestión de concertación y negociación:

Tabla N° 1: Estilo de Gestión Institucional

Características	El IES N° xxxx: una cuestión de concertación y negociación
Rasgo hegemónico	En un plano discursivo, la negociación y el consenso priman en el conjunto de acciones de gestión, pedagógicas, administrativas, etc., aunque se entiende y asume institucionalmente que, aunque existan normativas institucionales, también existen espacios (más que nada simbólicos, como la asimetría pedagógica) no normados explícitamente que se basan en prácticas de marcada jerarquía.

5. Dichos espacios permiten a las y los actores hacer uso de su libertad y desarrollar acciones y comportamientos de cooperación (en este caso analizado, éstas son las acciones más comunes y compartidas) o de resistencia a las prácticas marcadamente jerárquicas.

Tabla N° 1: Estilo de Gestión Institucional

Características	El IES N° xxxx: una cuestión de concertación y negociación
Currículum prescripto	Es concebido como un organizador institucional, muy valorado en los concursos docentes del nivel superior en general, y en el instituto en particular. Para la inscripción a un concurso docente de este nivel, se debe presentar –entre otros requisitos- una propuesta pedagógica que contenga el programa propuesto por la asignatura concursada, atendiendo al diseño curricular de la carrera, sus descriptores (contenidos obligatorios a enseñar establecidos el DCJ) ⁶ , los criterios de evaluación, bibliografía obligatoria para estudiantes, etc.
Modelo de gestión	En un plano discursivo es Democrático y Profesional. Según lo establecido por las normativas que rigen el nivel superior no universitario, todas/os los cargos de las autoridades de rectores, coordinadores de carrera, coordinadores de políticas estudiantiles, generalmente se asumen luego de una instancia de concurso o de una votación institucional. Mientras que, el acceso a los cargos docentes se realiza por concurso o por designación a término, según sea la situación de la carrera y la asignatura. Sin embargo, las decisiones se centran y realizan en mayor medida en la Sede, a pesar del pedido de realizar más actividades en el Anexo, tales como actos y jornadas pedagógicas.
Contratos pedagógicos	Aunque son contruidos por las autoridades institucionales a partir de las normativas que rigen el nivel superior no universitario (por ejemplo, el RAM) ⁸ , se envían a las y los docentes a principio del año lectivo o cuando asume en alguna asignatura un/a nuevo/a docente, para ser revisados. Por ejemplo el reglamento de prácticas y de convivencia realiza este recorrido para luego ser conversado en una jornada institucional con participación obligatoria de las y los estudiantes.

6. Se refiere a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la Provincia de Salta, que establecen los contenidos básicos a enseñar.

7. Las autoras Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti G., entienden que los contratos existen bajo la forma de constituciones y leyes. Formalizando, legitimando y legalizando las relaciones de las y los actores institucionales entre sí y, de éstas/os con el Estado y su gobierno. Dando así origen en primer lugar al derecho privado y, en segundo lugar, al derecho público. En ambos, el consenso –y consentimiento- son uno de los principios de las obligaciones, que deben ser respetadas bajo pena de sanción.

8. Se refiere al Reglamento Académico Marco (RAM), el cual constituye el Reglamento General para los Establecimientos dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior de la Provincia de Salta, Aprobado por el Poder Ejecutivo de la Provincia mediante Decreto N° 586 del 3 de abril de 1973.

Tabla N° 1: Estilo de Gestión Institucional

Características	El IES N° xxxx: una cuestión de concertación y negociación
Vínculos privilegiados	Aunque se fomentan los vínculos respetuosos, se valoran los vínculos de jerarquía y distancia. Por otro lado, las y los docentes -en general- promueven vínculos cercanos, conociendo la trayectoria de las y los estudiantes, sus preocupaciones, problemas, o alegrías (como la pérdida de un trabajo, situaciones de enfermedades, llegada de un bebé, pérdida de un familiar, mudanzas, entre otros).
Dimensión sobrevaluada	Ninguna. Por ejemplo, en todas las jornadas pedagógicas que reúne a las y los docentes, autoridades y estudiantes, para construir proyectos de intervención ante las dificultades emergentes.
Dimensión devaluada	Comunicación interna entre la Sede y el Anexo. Sin una comunicación fluida el nivel de participación de las y los agentes educativos del Anexo es bajo o nulo.
Dimensión central	La pedagógico- didáctica; debido al compromiso de gestión y del cuerpo docente en diversas instancias de capacitación interna. Por ejemplo, durante el año 2019 se realizaron al menos 3 capacitaciones y/o talleres para estudiantes y docentes interesados del instituto, y de la escuela primaria (con la cual se comparte el edificio).
Tendencia riesgosa	Falta de comunicación fluida y formal de la Sede hacia el Anexo. Ausencia de compromiso –de parte de las y los estudiantes- para realizar un centro de estudiantes, aunque sean los propios docentes quienes impulsen la conformación del mismo.
Modalidad de los conflictos	Surgen por: a) la falta de comunicación fluida y formal de la Sede hacia el Anexo y, b) posiciones diferentes ante alguna situación y generalmente son gestionados desde las autoridades institucionales.

Tabla N° 1: Estilo de Gestión Institucional

Características	El IES N° xxxx: una cuestión de concertación y negociación
Participación	A principio del año lectivo se envían los reglamentos de convivencia y de prácticas, para ser revisados por el cuerpo docente y se lo aprueba o legitima en una jornada pedagógica con participación estudiantil obligatoria. Sin embargo, en mayor medida, los cambios y pedidos de las y los estudiantes se responden por una negativa basada en legalidades prescriptas.
Comunicación	Se emplean simultáneamente los canales formales (en casos necesarios) y los informales. Por ejemplo: se notifica formalmente (por escrito en papel o digitalmente) a las y los docentes de las acciones anuales. Sin embargo, en relación a las acciones y decisiones cotidianas, se evidencia malestar ya que no siempre son comunicadas desde canales formales, sino desde los propios docentes por whatsapp o en conversaciones informales entre colegas.

Fuente: Elaboración propia en base a las categorías propuestas por Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti G. (1992)

De acuerdo a las dimensiones antes desarrolladas, se puede coincidir con Ury (2000) al comprender que, en las dinámicas institucionales del poder, generalmente las y los actores institucionales recurren a una autoridad superior (como por ejemplo: docentes y autoridades) para que solucione sus conflictos desde el uso de su fuerza legal o simbólica. Sin embargo, la convivencia no puede imponerse “desde arriba”, sino que nace de las partes y de quienes las rodean.

Explicación del problema

A partir de los datos y la información recolectada en las observaciones, entrevistas abiertas y encuestas, se destacan a grandes rasgos las siguientes problemáticas institucionales:

1. Dificultades en los canales de la comunicación institucional: Tanto en las encuestas como en las jornadas y entrevistas abiertas, se expresa que la información lle-

ga siempre después al Anexo, y esto dificulta la realización de diversas actividades: mesas de examen, actos, firma de las autoridades en certificados solicitados por estudiantes, entre otros.

2. Situaciones de agresiones verbales y físicas entre estudiantes: las y los docentes de la institución –tanto de la sede como del anexo- manifestaron en diferentes momentos, su preocupación por las cotidianas situaciones de agresiones verbales entre estudiantes. Expresando que resulta necesario contar con herramientas específicas para afrontar estas situaciones y prevenirlas en el aula y en la institución.

Si bien se identifican dos grandes problemáticas, se considera conveniente aportar estrategias de trabajo para abordar la primera, es decir, se focalizará en las dificultades en la comunicación institucional.

Para una mejor comprensión, y en coherencia a los datos recolectados en las observaciones, encuestas y entrevistas, se elaboró la siguiente Matriz de actores involucrados a partir del marco brindado por Pichardo Muñiz (1997) con la finalidad de reflejar los problemas percibidos por cada actor institucional:

Tabla N° 2: Matriz de actores

Actores Involucrados	Problemas percibidos	Intereses	Conflicto de intereses
1, Estudiantes de la institución	Comunicación inadecuada en el aula y poca comunicación formal y fluida de las decisiones institucionales de la Sede. Situaciones conflictivas y a veces de violencia entre pares. Situaciones de violencia de género vividas por sus compañeras.	Aprender, aprobar y egresar del nivel superior. Ayudar a sus compañeras para que no abandonen la carrera ni se disuelvan los grupos de estudio.	Con Actores 2, 3, 4 y 5. En tanto reclaman mayor involucramiento institucional y docente para resolver las problemáticas percibidas.

Tabla N° 2: Matriz de actores

Actores Involucrados	Problemas percibidos	Intereses	Conflicto de intereses
2. Docentes de la institución	Competencias profesionales insuficientes para tratar las dificultades de la comunicación en el aula y para el abordaje de las problemáticas personales e interpersonales de estudiantes, como por ejemplo, la violencia de género. Poca comunicación formal y fluida de las decisiones institucionales de la Sede	Adquirir competencias para mejorar comunicación en el aula y para el abordaje de las problemáticas personales e interpersonales de las y los estudiantes, ya que estas inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.	Con los actores 1, 3, 4 y 5 en tanto se sienten presionados para un trabajo que consideran una mayor responsabilidad de la institución y un deber de las y los estudiantes un mejor comportamiento y comunicación respetuosa.
3. Rectora de la institución	Situaciones conflictivas y a veces de violencia entre estudiantes. Situaciones conflictivas entre docentes. Situaciones de violencia (delincuencia y de género) fuera de la institución que afectan a las y los estudiantes. Poca comunicación formal y fluida de las decisiones institucionales.	Construir e implementar mayores herramientas institucionales para abordar las problemáticas en la comunicación institucional, áulica e interpersonal de todas y todos los miembros de la institución. Crear redes de trabajo con otras instituciones de la zona.	Con los actores 1 y 2 en tanto considera responsabilidad de las y los docentes la capacitación y mejora de la comunicación, así como un deber de las y los estudiantes un mejor comportamiento y comunicación respetuosa.

Tabla N° 2: Matriz de actores

Actores Involucrados	Problemas percibidos	Intereses	Conflicto de intereses
4. Coordinadoras de las carreras de la institución	Poca comunicación formal y fluida de las decisiones institucionales de la Sede. Situaciones conflictivas y a veces de violencia entre estudiantes. Situaciones conflictivas entre docentes. Situaciones de violencia (delincuencia ¹⁰ y de género) fuera de la institución que afectan a las y los estudiantes.	Adquirir competencias para mejorar comunicación institucional y para el abordaje de las problemáticas personales e interpersonales de las y los estudiantes. Crear redes de trabajo con otras instituciones de la zona.	Con los actores 1, 2 y 5 en tanto considera responsabilidad de las y los docentes la capacitación y mejora de la comunicación, así como un deber de las y los estudiantes un mejor comportamiento y comunicación respetuosa.
5. Preceptoras de la institución y personal administrativo	Situaciones conflictivas y a veces de violencia entre estudiantes que no respetan las normas administrativas e institucionales. Poca comunicación formal y fluida de las decisiones institucionales de la Sede. Poca comunicación de parte de algunos docentes, lo cual entorpece las tareas administrativas cotidianas.	Cumplir con su trabajo en un ambiente y clima institucional armonioso y saludable.	Con los actores 1 y 2 en tanto considera responsabilidad de las y los docentes mejora de la comunicación, así como un deber de las y los estudiantes un mejor comportamiento y comunicación respetuosa.

9. Esto fue mencionado por una de las coordinadoras de carrera en una charla informal.

10. En una charla informal una coordinadora de carrera expresó que la delincuencia es un grave problema en el horario de salida de la Sede, por lo que la institución pide todos los días a la policía del barrio que esté presente para evitar los robos a los estudiantes que salen del instituto y se dirigen a las paradas de los colectivos.

Fuente: Elaboración propia en base a las categorías propuestas por Pichardo Muñiz (1997).

Identificación de factores causales y condicionantes

Los factores son entendidos como información sobre el ambiente y la exposición de las personas a determinadas circunstancias negativas, que pueden ocasionar un problema o necesidad, o que pueden contribuir a agravar la situación conflictiva analizada. Entre ellos podemos identificar los siguientes factores ante la dificultad de construir y mantener una comunicación fluida y permanente entre la Sede y el Anexo:

- Factores Causales o determinantes: Hacen referencia a las causas principales de la problemática diagnosticada. En la situación analizada podemos identificar como causa principal un modelo de gestión de marcada jerarquía que no delega roles y funciones en el Anexo. Se comprende que para delegar y mejorar la comunicación se debe contar con más personal administrativo y de gestión en el Anexo, ya que en la institución el personal permanente a cargo son dos preceptoras. Las coordinadoras de carrera y la rectora realizan una visita semanal al Anexo pero no permanecen en el mismo. Sumado a ello, estas visitas suelen ser postergadas ante la emergencia de diferentes situaciones que se resuelven en la Sede, por lo que en algunas semanas no asiste al Anexo ninguna autoridad.
- Factores Condicionantes: Se los comprende como los que moldean o mediatizan esa situación. A partir del diagnóstico podemos evidenciar que la falta de recursos y herramientas de trabajo para el Anexo condiciona el normal desarrollo de las actividades del Anexo, ya que el mismo no cuenta con teléfono propio (suele usarse el del colegio) ni con computadoras para que las preceptoras puedan trabajar. Se reconoce también la falta de cargos de gestión en el Anexo, esto genera total dependencia de la Sede.
- Factores de Riesgo: Generalmente están asociados o relacionados con el proceso o estado de desarrollo de una patología. Lo que conviene hacer en estos casos es medir “el grado de consecuencia que puede tener para los sujetos que están viviendo en ese determinado proceso”. En la situación analizada, podemos encontrar factores de riesgo tales como las distancias geográficas entre ambas instituciones, los inconvenientes de red y conectividad en el Anexo para sostener

la comunicación por celular (whatsapp y correo electrónico) y, la falta de transporte público con mayor frecuencia en la zona del Anexo, esto condiciona el acceso de estudiantes, docentes y preceptoras.

Consideraciones finales

A partir de anteriormente desarrollado, desde los fundamentos teóricos se sostiene que el análisis de las instituciones educativas se basa en su función social, particularmente se focaliza en la importancia de construir la convivencia en el marco de una cultura para la paz, en la cual, la comunicación resulta esencial. Posteriormente, en el diagnóstico institucional se advierte que existen inconvenientes en la comunicación institucional desde la Sede al Anexo y que se sostiene un modelo de gestión basado en una marcada jerarquía y en un plano discursivo democrático pero, con prácticas de asimetría. Si bien se identifican estas dos grandes problemáticas, se focaliza en las dificultades en la comunicación institucional.

Se reconoce la juventud de la Sede, desde su conformación sólo pasaron 17 años, mientras que el Anexo tiene 8 años desde su creación, este rasgo puede incidir en las maneras en las que se comunican las acciones entre ambas, ya que todavía están consolidando sus bases fundacionales. Esto también se ve reflejado en la aprobación del reciente Reglamento Interno de Convivencia, el cual se efectiviza en febrero de 2017, luego de ser debatido en dos jornadas pedagógicas.

Se destaca que, al compartir instalaciones con un colegio secundario, se limitan los espacios, tiempos, las acciones cotidianas y las necesidades del Anexo. También se evidencia que la falta de recursos y elementos propios dificulta el trabajo de las preceptoras, quienes sostienen todo el trabajo administrativo del mismo.

Sumado a ello, se visualiza que en las entrevistas y encuestas es evidente el silenciamiento de las autoridades, lo cual determina el campo de interlocución los cuales se definen como “el conjunto de mandatos performativos relacionados con los pactos interaccionales, los marcos interpretativos y los condicionamientos institucionales de la producción de comportamiento y conocimiento (...) que da forma al entendimiento y la conducta” (Grimson, 2000 pág. 17). El silenciamiento determina el campo

de interlocución por lo que en este campo, se requieren de procesos de sutura, *visibilidad y audibilidad*. Retomando los aportes de Grimson (2000) se considera a la visibilidad en tanto tres formas posibles:

1. la capacidad de construir imágenes de sí y de las/os otros con todo el poder que implica ser constructor/a de representaciones y no meros receptores de las configuraciones realizadas desde lugares hegemónicos;
2. la capacidad por la cual esas construcciones tengan las posibilidades de circulación en los espacios validados para dicho fin y;
3. la capacidad de impacto en las formas de percepción del conjunto de la institución.

Con ello se destaca la importancia de otorgar *visibilidad y audibilidad*, lo cual requiere de una capacidad de comunicación activa, basada en la escucha de las necesidades expresadas por las y los actores del Anexo y la capacidad de enunciar las mismas. Es decir, hablar implica hacer uso de las palabras que posibiliten un espacio de negociación entre las formas propias de la Sede y las que se instalan en el Anexo, de esta manera se creará un flujo comunicacional que permita un dialogo permanente entre ambas.

Desde el campo de la mediación educativa se pueden construir propuestas de intervención en pos de instituir acciones que fomenten una cultura desde y hacia la paz, con y desde las y los actores institucionales. La capacidad de agencia de éstos/as radicará en brindarles herramientas para que logren resolver conflictos de manera constructiva, generando también *guardianes de la paz*. Además se resalta la urgencia de la comprensión del cambio, definido como evolución, lo cual promueve la comprensión de los conflictos desde un paradigma positivo; en contraposición del paradigma negativo que lo relaciona con las dificultades y los problemas (Lins Ribeiro, 2004). Dicha evolución sólo puede ser generada en una educación que no comprenda fronteras, por el contrario, esté dirigida a los seres humanos de cada sociedad y de cada cultura, desde el respeto y la comprensión de cada una de ellas.

Se puede comprender el alto valor de formar en todos los niveles educativos, seres capaces de convivir en espacios de paz y respeto, con conciencia de las individualidades, pero también de

aceptación de la diversidad de todo lo humano. En consecuencia, resulta necesario repensar la organización del conocimiento, actualmente escindido, derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado fragmentado e incomprendido.

Sumado a ello, se considera fundamental fortalecer el diálogo en la comunidad educativa a partir de instancias institucionalizadas para propiciar el mismo, en el que se establezcan vínculos, haciendo uso de diversos canales formales (más allá de las vías informales o los diálogos que suelen darse en el andar cotidiano en el aula, los pasillos del edificio, la dirección).

Bibliografía

- Acevedo, M. H. (2011). La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-05).
- Brandoni, Florencia (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Cebrelli, A., y Rodríguez, M. (2014). Representaciones mediáticas de la desigualdad y de la diferencia. El mapa de los susurros. *Revista Tram* (p) as de la comunicación y la cultura, (76).
- Consejo General de Educación (2010). *Enredarse, Programa para la Convivencia Educativa*. Córdoba: Programa Enredarse.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.
- Fernández, Lidia (1982) "Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre". *Revista Argentina de Educación*. Año 1, N° 2.
- Frigerio, G. Y. O., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *La institución educativa. Cara y Ceca*. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- García Costoya, Marta (2005) *Programa Nacional de Mediación Escolar N°4. Actividades para el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Primera edición.
- García Delgado, Daniel (1994) "Estado y Sociedad", Tesis-Norma, Buenos Aires.

- Grimson, Alejandro (2000) 'Cultura, Nación y campos de interlocución' en Interculturalidad y comunicación. Bs. As.: Norma.
- Lapassade, G., Lourau, R., y Cano, J. L. (1974). Claves de la sociología. Laida e Imagen. Almadía.
- Lins Ribeiro, G. (2004). "Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica." En: Boivin, M., A. Rosato y V. Arribas Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Buenos Aires. EUDEBA. Tercera. edición. Pp. 194-198.
- Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas.
- Pichardo Muñiz, A. (1997) Planificación y programación social. Bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales. Editorial Hvmantitas, Buenos Aires. Capítulo VII: "Formulación de Programas de Desarrollo".
- Salazar Acosta, L. M., y Tisnés, A. (2017). Nivel de desempeño académico y aspectos socioeconómicos en la Argentina, el NOA y Salta. Question.
- Sirvent, M. T. (2003). El proceso de investigación. Investigación y estadística I.
- Stake, R. E. (1994). Case study: Composition and performance. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 31-44.
- UNICEF y Asociación Civil "Educación para todos" (2011) "Informe provincia de salta - las oportunidades educativas (1998 - 2010)" Salta, Argentina.
- Ury, W., y Piatigorsky, J. (2000). Alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Paidós. Cap. 5 y 6.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016) Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de Investigación. Vol. 1, 2 y 3.