

Estrategias para abordar la violencia escolar

Autor

Pedro S. Guerra A.

Email: pguerra@bcn.cl

Tel.: (56) 32 226 3903

Nº SUP 117597

Resumen

El presente documento, a solicitud parlamentaria, aborda desde las experiencias concretas el problema de la violencia escolar, las agresiones al interior del espacio educativo y los impactos negativos de estos en el clima escolar. En ese sentido se procura exponer de modo sintético qué experiencias se han puesto en práctica para abordar dichas problemáticas desde la escuela, a través de la implementación de dispositivos de variada índole, identificando cuales son los principios que fundamentan tales dispositivos.

Los principales hallazgos ofrecen un panorama variado de experiencias, que se exponen en este documento de forma sintética, donde es posible identificar ciertos rasgos comunes a las estrategias de abordaje de la violencia. La mayoría de estas procuran incidir de forma global en el ambiente de la escuela, procurando crear un clima que sea favorable al aprendizaje y el entendimiento.

Asimismo, las estrategias identifican cuáles son los estudiantes más proclives a los comportamientos agresivos para poder trabajar con ellos (y no en contra de ellos). Para ello, es posible desarrollar estrategias que son en apariencia simples, pero que traen detrás una concepción de la escuela como un espacio de convivencia democráticamente construido, en donde todos y todas son parte fundamental.

Introducción

A propósito del comienzo de la discusión del proyecto de ley iniciado por Mensaje del Ejecutivo N° 119-366, Boletín N°12.107-04, denominado también Aula Segura, se solicita a esta Asesoría Parlamentaria efectuar un estudio acerca de las experiencias de convivencia escolar en contextos de conflicto y violencia. Ello a propósito de los casos que recientemente han generado preocupación en los poderes públicos y que han motivado el ingreso del mencionado Mensaje.

Cabe señalar que este documento complementa otros dos, elaborados por esta Asesoría Parlamentaria, en que se tratan, respectivamente el problema de la violencia contra los profesores desde una perspectiva teórica y práctica y el régimen legal de las agresiones contra el profesorado¹. La lectura de dichos documentos producirá una visión más completa del problema, complementando lo que se señala en el presente, de modo que se recomienda desde ya su análisis y discusión. En ese sentido, el aparato conceptual que sustenta las experiencias concretas que aquí se muestran, es el que se ha expuesto en aquellos trabajos.

A modo de resumen, se dirá que la violencia escolar, en sus variadas formas, exige una conceptualización que trasciende al solo individuo, y que se imbrica en formas de socialización en y en torno a la escuela, entendida esta última como un pilar de la modernidad. Desde ese punto de vista, la violencia escolar resulta fundamentalmente relacional, lo que permite distinguirla, en cuanto fenómeno de la sola agresividad. Afirmar esto implica no sólo una postura teórica, sino que además sitúa al analista y al hacedor de políticas en una posición desde la cual tomar decisiones estratégicas de abordaje del problema a propósito de una determinada manera de comprender la escuela y de visionar los cambios que esta ha experimentado y experimentará en lo sucesivo, a medida que se van evidenciando nuevas realidades políticas y sociales.

De este modo, las experiencias que puedan reseñarse sobre cómo se ha abordado el problema de la violencia escolar, dicen relación con posicionamientos teóricos desde los cuales adoptan un punto de partida para idear e implementar dispositivos de pacificación del conflicto social llevado al ámbito de la escuela. No obstante, Aulas en Paz, de Colombia, es una experiencia latinoamericana concreta que destacamos en tanto sirve para ilustrar el marco teórico expuesto

¹ Disponibles en <http://hdl.handle.net/10221/25725> y <http://hdl.handle.net/10221/25777> .

I. Características de las escuelas que fomentarán la violencia e intimidación

Una obra relevante en materia de trabajo directo con conflictos de violencia escolar es la de Michele Elliott (ELLIOT, 2008). El libro, titulado *“Intimidación; una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas”* es una selección de varios artículos que abordan los problemas de intimidación, miedo y agresiones en el contexto de la escuela.

Se trata de un abordaje muy práctico que involucra distintas estrategias para las varias caras de un mismo problema. Se destaca la necesidad de trabajar con el conjunto de la comunidad escolar, bajo la premisa de que, cuando existen el miedo y la violencia, estos afectan a todos los miembros que la componen, incluyendo por cierto a los agresores.

Un capítulo que llama la atención es el escrito por Stephenson y Smith (ELLIOT, 2008, pág. 56 77), que se titula *“Porque algunas escuelas no tiene acosadores”*. El posicionamiento teórico del que parten los autores comprende la violencia desde una perspectiva relacional y de uso de un poder del que una persona o grupo está investido a propósito de algún mecanismo social, y que les permite aprovecharse de éste para ejercer hostigamiento o acoso en contra de otros, de forma repetida o persistente en el tiempo.

Es importante que, a propósito de esto, los investigadores puedan desarrollar una etiología del fenómeno, indagando tanto en el molestador/agresor como en las circunstancias que lo llevan a ejercer de forma abusiva el poder que tiene sobre otros. Asimismo, el conocimiento de la víctima y sus circunstancias permite también afrontar el fenómeno más integralmente, centrando las estrategias de abordaje en donde pueden ser más efectivas.

Sin embargo, el artículo que se comenta pone el énfasis en el aspecto ecológico del problema, centrándose en qué condiciones proporciona la misma escuela para explicar el proceso que lleva al ejercicio de la violencia como una expresión de poder.

Stephenson y Smith recurren aquí a una estrategia opuesta: desarrollan todas las características que en una escuela fomentarán la violencia y la intimidación, de modo que el texto en sí es una especie de *“don't do it check list”* que funciona en el sentido inverso. A modo de ejemplo se dirá que una escuela fomenta la violencia y la intimidación cuando (ELLIOT, 2008, pág. 62):

- Tiene muchas áreas difíciles de supervisar, entre ellas baños, entradas y salidas; los niños son situados en dichas áreas en los momentos en que hay menos supervisión;
- La supervisión está en manos de personal no capacitado y mal pagado, de modo que su nivel de motivación sea el más bajo posible y el nivel de respeto de los estudiantes el mínimo;
- Los estudiantes de distintos niveles (y distintas edades) llegan a la escuela a la misma hora; no ha de haber áreas de descanso ni se promoverán actividades constructivas. No debe haber espacio para sentarse.
- Los movimientos de estudiantes entre los distintos espacios de la escuela deberán producirse todos al mismo tiempo y por pasillos en lo posible angostos, de forma de producir la máxima congestión posible y con muy poca supervisión.
- No existe ninguna forma acordada de tratar y registrar los incidentes, quedando la decisión de reportar o no en el propio profesor. Las medidas que se tomen quedan a la decisión de cada uno, sin que sea necesario que se informe de sus resultados.
- Los profesores se sienten en libertad de adoptar pautas de conducta que no aceptarían en los alumnos y de usar tácticas intimidantes para controlar a los niños.
- No existen políticas claras y acordadas sobre la aplicación de las sanciones, de forma de que ante una misma conducta existan varias posibles respuestas dependiendo de cada maestro.

En este orden de cosas, Elliot destaca que es posible identificar rasgos de la propia escuela que van a influir en el desarrollo de conductas violentas; la poca motivación del personal, la alta rotación de los maestros, las reglas de conducta poco claras, la falta de sistema en la aplicación de los medios disciplinarios, la mala organización, la supervisión inadecuada y la falta de conciencia de los niños como individuos. (ELLIOT, 2008, págs. 168 - 169). Esto último puede relacionarse con una práctica política poco democrática por parte de la escuela, en que la infancia es desestimada como una etapa de la vida en sí misma, donde el modelo a alcanzar es la adultez y el enfoque de derechos es inexistente o escaso (CARRASCO, y otros, 2016).

Todas las circunstancias mencionadas anteriormente, y varias otras, son consideradas por los autores como colaboradoras seguras en la construcción de un ambiente de escuela donde se fomenta la violencia y la intimidación. En ese sentido, sugieren que un punto de partida es estructurar la escuela en torno a la no violencia/no intimidación, con una manifestación expresa y clara de que existen comportamientos que no son aceptados y la promoción de los valores contrarios, es decir del respeto mutuo, la confianza y la preocupación. Estos deben reemplazar en ese sentido a la fuerza y el poder como modos de relacionarse en la comunidad escolar.

II. Características de sujetos y familias propiciatorias de la agresión

El capítulo escrito por John Pearce se dedica íntegramente a analizar el problema del agresor o “molestador” (ELLIOT, 2008, págs. 157 - 186). Se destaca que no existe una única tipología de molestandor o agresor, sino más bien una variedad de causas que derivan en características bien precisas del agresor. De esta forma:

- El primer tipo es el **agresivo**, que se caracteriza por ser ofensivo con cualquier persona, tiene un escaso control de impulsos, afronta la violencia como una cualidad positiva, tiene buena autoestima y es insensible al dolor de los demás.
- El segundo es el **ansioso**, y se caracteriza por una baja autoestima, inseguridad, inestabilidad emocional y actúa provocando los ataques de otros molestandores.
- Finalmente, los agresores **pasivos** conforman un grupo en torno al molestandor principal, muchas veces conformado por estudiantes que son de fácil dominio, que son conducibles sin mucha resistencia, pero que a la vez siente culpa por su actuar y tiene empatía por los sentimientos de los demás. (ELLIOT, 2008, pág. 164).

La caracterización del agresor entrega varias pistas sobre las causas de su actuar respecto del entorno. Desde los factores individuales (hay diferencias por sexo, por ejemplo, teniendo los hombres un sesgo más proclive a la violencia, pero también circunstancias que tienen que ver con el temperamento, como hábitos irregulares e impredecibles de comida y sueño, estados de ánimo negativos, y lentitud en adaptarse a nuevas situaciones) a otros que tiene que ver con cómo está estructurada la familia del agresor (ausencia de padre, madre deprimida, desavenencias en el matrimonio, los problemas socio – económicos o una familia grande).

III. Contra la violencia y la intimidación: Necesidad de complementar las estrategias dirigidas al individuo y a la comunidad

En cuanto a qué hacer con el molestador, Pearce indica que hay estrategias que involucran a la escuela toda, y otras que tienen que ver con el individuo mismo. En ese sentido debe destacarse que las estrategias individuales deben necesariamente combinarse con las colectivas y que el abordaje puramente individual no producirá efectos por sí solo.

1. Estrategias dirigidas al individuo

Sobre la base de lo expuesto, es menester enfatizar que existen algunos principios que debe identificarse antes de comenzar a trabajar con un agresor. En este sentido, es importante establecer previamente que:

- cualquier forma de hostigamiento es inaceptable;
- la intervención debe ser inmediata;
- los individuos deben hacerse responsable de sus actos y
- no ocuparse del agresor sólo fomentará que haya más agresiones (ELLIOT, 2008, pág. 171).

Intervención ex ante

Aquí es relevante tener presente que existen estrategias socio-educativas que funcionan como mecanismos de prevención de las agresiones (*ex ante*), tanto desde el hogar como en la familia.

En este sentido, sirve que los padres pongan ellos mismos el ejemplo de buenas relaciones y control de la propia agresividad; que se ponga de relieve lo inaceptable de las agresiones; la identificación expresa de qué es una agresión y cuales sus efectos y la enseñanza del cuidado de los demás y la empatía.

Por lo tanto, las estrategias son principalmente de enseñanza; de la propia responsabilidad, del respeto hacia sí mismos y a los demás, las reglas claras, firmes y sistemáticas, así como generar un costo para las agresiones, de forma de que los niños y niñas no perciban que pueden obtener algún tipo de beneficio a partir de la agresión.

Intervención ex post

Asimismo, debe existir una estrategia post – intimidación para el caso (casi seguro) de que esta ocurra. Es aquí donde debe aparecer una suerte de acción colectiva en que toda la comunidad escolar asume la responsabilidad que le cabe en que haya ocurrido un episodio de agresión. Se trata de comprender que cada uno de estos integrantes posee un rol a cumplir, de manera de no centrarse ni en el abusador ni en la víctima.

Esto, para Pearce, obliga a la comunidad escolar a desafiar y superar una serie de ideas preconcebidas sobre la agresión, sus causas y la propia capacidad para hacer frente a estas (“no puedo hacer nada”, “lo hemos intentado todo”...) (ELLIOT, 2008, pág. 180).

Identificar el perfil del agresor

En esta circunstancia, cobra gran importancia el determinar a qué tipo de molestandor se enfrenta la escuela. Pearce destaca que los molestandores **agresivos** pueden responder bien y en plazos razonables a la seriedad con que los adultos afrontan la reprimenda, y la fuerza de los argumentos en contra de tolerar cualquier forma de agresión. Es preciso que los adultos estén aquí capacitados para identificar qué necesidades especiales puede esconder el acto de la agresión en el propio agresor.

Para el caso de los molestandores **ansiosos**, este se caracteriza tanto por ser agresor como víctima, de forma que lo que se enfrenta aquí es un sujeto con un fuerte sentimiento de fracaso y con algunos rasgos de psicopatología a la que debe darse otro tipo de atención.

Finalmente, Pearce afirma que el molestandor **pasivo** obedece más a motivaciones de autoprotección o la necesidad de pertenencia al grupo más que a un afán de causar un daño en el otro. El grupo produce un efecto de dilución de responsabilidad que facilita escapar de la obligación de dar explicaciones y la exposición a la sanción. Una recomendación aquí es sancionar a todos por igual, de forma de que el que solo participa como espectador tenga la misma responsabilidad que el hechor directo del daño.

2. Estrategias dirigidas a la comunidad escolar

No debe perderse de vista, como se ha dicho ya, que la agresión y la violencia en la escuela son responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar, de modo que cada uno de los integrantes tiene un rol que jugar. El capítulo escrito por Eric Jones aborda el problema del manejo de las intimidaciones y la conducta en la escuela secundaria, desde el punto de vista de estrategias que funcionan como políticas concretas dentro de la misma. Se resumen alguna de ellas a partir del texto de Jones (ELLIOT, 2008, págs. 79 - 102):

Preparar el terreno

Se trata fundamentalmente de que los procesos de inducción de los estudiantes a la Escuela consideren que la intimidación es un fenómeno que existe y para el cual los estudiantes deben estar preparados, junto a una manifestación clara de que no hay un espacio de tolerancia para estos actos. “Sobre todo, no traten de fingir que antes había abusadores pero ya no”. Esto implica usar las instancias de comunicación con los padres y los estudiantes para hablar expresamente del problema, sin minimizarlo ni hacer como que no existe. Debe existir una política escolar sobre la intimidación y esta debe estar al alcance de toda la comunidad escolar. (ELLIOT, 2008, pág. 84)

Establecer un contrato

No obstante las reglas que la escuela mantiene como política sobre las agresiones, cada mini – comunidad escolar (por ejemplo, los estudiantes de 1° Medio) celebra un contrato en que se establecen reglas mutuamente acordadas sobre lo que se considera bueno y aceptable, y lo que no. (ELLIOT, 2008, pág. 85). De esta forma se hace partícipes a los estudiantes en el proceso de creación de las normas en una pequeña comunidad, y les permite una decisión colectiva sobre lo que ellos mismos consideran o no aceptable y que sanciones puede tener.

Estar ahí

Jones señala la importancia de que los profesores estén donde deben estar y cuando deben hacerlo. Vale decir, que los profesores estén presentes para los estudiantes. Se trata de la presencia como un valor inherente a la función pedagógica. Esto puede llegar a significar que los espacios de la escuela no dejen fisuras, esquinas no vigiladas en las que se puedan producir formas de violencia fuera de la supervisión necesaria.

Crear climas de prevención

El trabajo de Reece Peterson y Russell Skiba (PETERSON & SKIBA, 2000) se ha enfocado en parte a la prevención de la violencia en las escuelas, bajo la premisa de que las estrategias orientadas a la reducción de esta son a la vez programas que previenen la desafección con la escuela, el abandono del sistema escolar y el abuso de drogas y alcohol. “Muchas intervenciones orientadas a la prevención no son específicas para la violencia o el comportamiento, sino que se dirigen a universales que afectan a una variedad de posibles resultados negativos relacionados con la escolarización” (PETERSON & SKIBA, 2000).

En ese sentido, los autores han entendido que el clima escolar está conformado por los sentimientos que los estudiantes y el personal tienen sobre el ecosistema de la escuela en un período de tiempo dado. Esto se relaciona directamente con la forma en que los sujetos perciben el ambiente, si este es proclive al aprendizaje, está bien organizado y es o no seguro. Los estudios han identificado tres elementos claves en la construcción de un ambiente escolar positivo:

- a. la prevención,
- b. la identificación de estudiantes en riesgo y
- c. las respuestas efectivas, en caso de que los comportamientos inapropiados tengan lugar efectivamente.

IV. El caso del Programa Aulas en Paz, Colombia

Una experiencia que resulta interesante de destacar a nivel latinoamericano, es la llevada a cabo por el programa Aulas en Paz, en Colombia. Este programa es descrito por la literatura (RAMOS, NIETO, & CHAUX, 2007) y sus fundamentos teóricos radican en comprender que las conductas violentas se explican por la exposición de los niños a entornos agresivos, generándose un ciclo de violencia y en que el sistema educativo posee una misión clave en la promoción de una cultura de convivencia pacífica.

El enfoque de Aulas en Paz considera críticamente la promoción de la sana convivencia mediante la transmisión de conocimientos y valores, y busca concentrarse en el desarrollo de competencia ciudadanas, aquellas “capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad.” (RAMOS, NIETO, & CHAUX, 2007, pág. 37).

De esta forma, se aplica al problema de la convivencia escolar el mismo paradigma que se aplica a los procesos de formación: se busca, así, que los alumnos sean capaces de desarrollar determinadas competencias, saberes específicos, en materia de paz escolar, sean transmitidos en el aula. En ese sentido, el programa colombiano de competencias ciudadanas hace énfasis en varias competencias ciudadanas:

- a. Las competencias emocionales (responder constructivamente ante las propias emociones y las de los demás),
- b. Las competencias cognitivas (procesos mentales que facilitan las interacciones sociales),
- c. Las comunicativas (establecer diálogos constructivos con los demás), y
- d. Las integradoras, que permiten la comprensión conjunta y el ejercicio práctico de todas las anteriores.

1. Componentes del programa Aulas en Paz

Aulas en Paz es un programa que se inserta en el paraguas del programa de competencias ciudadanas, que responde a todas las competencias antes señaladas y se basan en un enfoque de prevención universal. Posee tres componentes:

- a. **Componente de aula:** Aulas en Paz propone un curriculum universal para los cursos entre 2° y 5° de primaria (educación básica en Chile), que se implementa mediante una clase especialmente dedicada a ello, en régimen de 24 horas anuales, a lo que se suman 16 horas de la clase de lenguaje. Se desarrollan así de forma simultánea las competencias ciudadanas y las de lenguaje. El abordaje curricular se compone de temas como la agresión, los conflictos y la intimidación, con competencias centrales como la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la escucha activa y la asertividad (RAMOS, NIETO, & CHAUX, 2007, pág. 39). El mecanismo pedagógico de cada clase es el aprender haciendo, en que se busca desarrollar la competencia de que se trata mediante actividades que buscan que los estudiantes pongan en práctica, por ejemplo, la identificación de las emociones en sí mismos y en los demás, poniéndose en el lugar de los demás, por ejemplo.
- b. **Componente de madres/padres de familia:** Aquí el programa busca implicar a la familia de los estudiantes, como una forma de abordaje integral del problema y de la estrategia de prevención. Se organizan en ese sentido 4 talleres anuales con padres y madres, 4 visitas al año a los hogares y

llamadas telefónicas semanales. Estas últimas se reservan para los estudiantes que evidencian mayores conflictos. El objetivo aquí es promover en la familia de los estudiantes las mismas competencias que se ensayan en el aula, de manera de crear un ambiente familiar proclive a esos desarrollos. La mecánica es aquí la misma que se aplica en el aula, por lo que se ensayan forma de manejo de la rabia, técnicas de relajación, entre otras. En las visitas domiciliarias, se ponen en práctica actividades que permitan a los padres identificar y analizar pautas de relaciones con los hijos que pueden no ser efectivas.

- c. **Componente de grupos heterogéneos:** Aquí se busca generar un espacio extra para la práctica de las competencias que se aprenden en el aula. Se mezclan estudiantes que tengan altos niveles de conflictividad con otros que destaquen por comportamientos pro – sociales, en actividades de roles, donde se simula un conflicto hipotético y se desarrollan habilidades para frenar y para manejarlo.

2. Evaluación del programa Aulas en Paz

La evaluación que proponen los autores se hace sobre la base de 40 niños entre 7 y 9 años, estudiantes de un 2° grado en un colegio público administrado en concesión por una asociación privada. La mayoría tiene una condición socio-económica privada.

Sobre el total de estudiantes se escogió una muestra para el seguimiento. Se implementó en programa Aulas en Paz casi en su totalidad, con sesiones de aula y talleres semanales con los grupos heterogéneos. Asimismo, se efectuaron las visitas a los hogares de los niños más problemáticos. El único componente que no se implementó fue el de la integración entre competencias ciudadanas y competencias de lenguaje.

Los resultados de las observaciones que se realizaron, a partir de la implementación del programa, indican una disminución sustancial de los comportamientos agresivos, tanto entre los estudiantes de mayor compromiso como en los demás.

Asimismo, la observación muestra una transformación del tipo de agresión, que son principalmente físicas en el primer momento, pero solo ocasionalmente varios meses después, hasta llegar a estar casi completamente ausentes hacia el final del año escolar.

Asimismo, se observó un aumento en los comportamientos pro – sociales, donde tiene cabida las actitudes de cuidado, de ayuda, consuelo, la promoción de las reconciliaciones y el apoyo a los compañeros. Estos comportamientos fueron escasos en una primera instancia de observación, pero fueron *in crescendo* a medida que avanzaba el programa.

Finalmente, el clima de aula, medido a través del seguimiento de instrucciones para la realización de actividades de clase y el *tempo* de las interrupciones de las mismas, experimentó una mejora radical en el transcurso de la implementación del programa (RAMOS, NIETO, & CHAUX, 2007).

Bibliografía citada y de referencia

British Educational Research Association (2010): *Violence in UK schools: what is really happening?* Disponible en <http://bcn.cl/26st7>

Cifuentes, P. (2018): *Maltrato escolar: Acoso cibernético o cyberbullying*. Documento de Asesoría Técnica Parlamentaria. Disponible en <http://hdl.handle.net/10221/25728>

Colegio P. Lorenzo Mondadelli; *Protocolo de Acción ante Situación de Conflicto Docente – Apoderado y Apoderado – Docente* (2013). Disponible en <http://bcn.cl/26s3n>

Colegio Instituto Rafael Ariztía, Hermanos Maristas de Quillota: *Protocolo sobre agresión escolar*. Disponible en <http://bcn.cl/26s3r>

Department for Education and Skills (2012): *A legal toolkit for schools: tackling abuse, threats and violence towards members of the school community*. Disponible en <http://bcn.cl/26svn>

Equality Act, 2010. Disponible en <http://bcn.cl/26syg>

Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales, Ministerio del Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, España: *Protocolo de actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente*. Disponible en <http://bcn.cl/26ry2>

Guerra, P. (2018): *Violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos*. Documento de Asesoría Técnica Parlamentaria. Disponible en <http://hdl.handle.net/10221/25725>

Instituto Luis Campino: *Protocolo sobre maltrato escolar*. Disponible en <http://bcn.cl/26s3p>

Ley N° 20.370, General de educación. Disponible en <http://bcn.cl/25fw6>

Ley N° 20.536, sobre violencia escolar. Disponible en <http://bcn.cl/26a2t>

Ley N° 20.529, sobre sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Disponible en <http://bcn.cl/26rxu>

Ley 2/2010, Comunidad de Madrid. Disponible en <http://bcn.cl/26ttl>

Orden de 20 de Junio de 2011, Junta de Andalucía, España. Disponible en <http://bcn.cl/26ry1>

Disclaimer

Asesoría Técnica Parlamentaria, está enfocada en apoyar preferentemente el trabajo de las Comisiones Legislativas de ambas Cámaras, con especial atención al seguimiento de los proyectos de ley. Con lo cual se pretende contribuir a la certeza legislativa y a disminuir la brecha de disponibilidad de información y análisis entre Legislativo y Ejecutivo.



Creative
(CC BY 3.0 CL)

Commons

Atribución

3.0